مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (١) العدد (١) يناير ٢٠٢١ م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز

العطاء

للإستشارات التربوية - الكويت

JSER

الرقم المعيارى الدولى

ISSN: 2709-5231

Journal of Studies and Educational Researches مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

ISSN: 2709-5231

رئيس التحرير

أ.د محسن حمود الصالحي- أستاذ ورئيس قسم أصول التربية ورئيس لجنة الترقيات سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

رئيس اللجنة العلمية

أ.د علي حبيب الكندري- جامعة الكويت

هيئة التحرير

أ.د عبد الله عبد الرحمن الكندري- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د خلف محمد أحمد البحيري- جامعة سوهاج- مصر

أ.د منال محمد خضيري- جامعة أسوان- مصر

د. غازي عنيزان الرشيدي- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د عادل إسماعيل العلوي- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د محمد إبراهيم طه خليل- جامعة طنطا- مصر

أ.د عبد الناصر السيد عامر- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د الغريب زاهر إسماعيل- جامعة المنصورة- مصر

أ.د سامية إبريعم- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د أحمد محمد سالم- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د عاصم شحادة علي- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د عادل السيد سرايا- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د طاهر مسعودي- جامعة زيان عاشور- الجلفة- الجزائر

أ.د هدى مصطفى محمد- جامعة سوهاج- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد- لندن للبحوث والاستشارات الاجتماعية- بريطانيا
أ.د.م خالد محمد الفضالة- كلية التربية الأساسية- الكويت
أ.د.م الأميرة محمد عيسى- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية
أ.د.م أسامة محمد سالم- جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية
د. عروب أحمد القطان- كلية التربية الأساسية- الكويت
د. هديل يوسف الشطي- كلية التربية الأساسية- الكويت
د. منى زايد عويس- جامعة القاهرة- مصر
د. جمال بلبكاي- المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي- سكيكدة- الجزائر
د. سامية شينار- جامعة باتنة 1- الجزائر

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري- أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت
أ.د فريح عويد العنزي- أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت
أ.د حسن سوادي نجيبان- عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق
أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد- أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت
أ.د محمد عبود الحراحشة- استاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن
أ.د تيسير الخوالدة- أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن
أ.د راشد علي السهل- أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- جامعة الكويت
أ.د أحمد عابد الطنطاوي- أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- جامعة طنطا- مصر
أ.د محمد عرب الموسوي- رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق
أ.د سفيان بوعطيط- أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر
أ.د صالح أحمد شاكر- أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- جامعة المنصورة- مصر
أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم- أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- جامعة المنصورة- مصر
أ.د محسن عبدالرحمن المحسن- أستاذ أصول التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية
أ.د وليد السيد خليفة- أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- جامعة الأزهر- مصر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د.م خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ وتقوم بعض قواعد المعلومات الدولية بتوثيق أبحاث المجلة لديها، ومنها شمعة Shamaa.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي .
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية .
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.

- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:
  - اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
  - اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
  - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
  - أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
  - تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المنشورة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

الافتتاحية	viii
التنمر الإلكتروني للمتنمر وللضحية: الخصائص السيكومترية والعلاقة بينهما ونسبة الانتشار بين طلاب الجامعة، أ.د عبد الناصر السيد عامر	29-1
دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، د. محمد حمد العتل، د.إبراهيم غازي العنزي، أ. عبد الرحمن سعد محمد العجمي	64-30
توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035: رأس مال بشري إبداعي، د. تهاني صالح العنزي	100-65
تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول، د. محمد فرج متعب المهنا	144-101
العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين، د. أماني عبد الرزاق السيد إبراهيم الطبطبائي، أ. منيرة بطي بطيبان	186-145
اختلاف الموهبة وفقاً للمهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين من وجهة نظر الأمهات والمعلمين، د. السيد سعد الخميسي، د. مريم عيسى الشيراوي، أ. أمينة سعد الله عباس فيروز	220-187
أثر الاعتماد الأكاديمي على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية، أ.د حنان صبحي عبد الله عبيد، أ.د محمد عرب الموسوي، د. محمد علي عبد العزيز	251-221
التعلُم عن بُعد كخيار إستراتيجي في فنلندا في مجابهة أزمة كوفيد 19 وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت (دراسة مقارنة)، د.سامي مجبل العنزي، د. عيد حمود السعيدي	276-252
معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات في مدينة أبها الحضرية، أ. فاطمة إبراهيم عامر أبو حسين	316-277
التدخل السلوكي المعرفي العقلاني في الحد من السلوكيات غير السوية لدى الأطفال، د. أحمد فهمي عبد الحميد السحيمي	353-317
The Effect of Infographic on Achievement, Development of Visual Thinking Skills and Orientation Towards Science of Primary School Students in the State of Kuwait, Dr. Safwat Hassan Abdel Aziz	354-384

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء علي المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ محسن حمود الصالحي

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (1)ـ العدد (1)ـ يناير 2021م

التنمر الإلكتروني للمتنمر وللضحية: الخصائص السيكومترية والعلاقة بينهما ونسبة الانتشار بين طلاب الجامعة

Cyberbullying for Bullyer and Victim: The Psychometric Characteristics, Relation between them, and the Prevalence Ratio among University Students

أ.د عبد الناصر السيد عامر- أستاذ القياس والتقويم والإحصاء النفسي
كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر
Email: adr.abdenasser@yahoo.com

الملخص: استهدفت الدراسة بناء مقياس للتنمر الإلكتروني للمتنمر والضحية، وتحديد نسبة انتشاره بين طلاب الجامعة (بكالوريوس ودراسات عليا) والعلاقة بين التنمر الإلكتروني للمتنمر والضحية. وتكونت العينة من 381 طالباً وطالبة من طلاب جامعة قناة السويس بواقع 42 طالباً و339 طالبة بمتوسط عمر (22.74) عاماً وانحراف معياري (3.39)، وضمت العينة 206 من طلاب البكالوريوس و175 من طلاب الدراسات العليا. وقد أُستخدم مقياس للتنمر الإلكتروني للمتنمر (α=0.905) والتنمر الإلكتروني (للضحية α=0.906) (إعداد الباحث). وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن بنية التنمر الإلكتروني للمتنمر ثلاثة عوامل، بينما للضحية عاملين بعد التدوير، وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي حسن مطابقة لنموذج العاملين للضحية، ولنموذج العوامل الثلاثة للمتنمر ويمكن القبول بأحادية البعد للمقياسين. وأشارت النتائج إلى أن نسبة ممارسة السلوكيات التنمرية للمتنمر بلغت (27.3%) لطلاب البكالوريوس و(16.5%) لطلاب الدراسات العليا، بينما بلغت نسبتها الواقعة على الضحية (47.3%) لطلاب البكالوريوس و(39.2%) لطلاب الدراسات العليا؛ وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين التنمر الإلكتروني للمتنمر وللضحية (ر= 0.57)، وأكدت النتائج أن التنمر الإلكتروني للضحية قد أسهم في تفسير (32.1%) من تباين التنمر الإلكتروني للمتنمر.

الكلمات المفتاحية: التنمر الإلكتروني- المتنمر- ضحية التنمر- طلاب الجامعة.

Abstract: The study aimed to develop and investigate the psychometric properties of scales of cyberbullying for bullyer and for victim, the prevalence of behaviors of cyberbulling perpetration and victimization, relation between cyberbullying for bullyer and victim among university students. The sample included 381participant, sex, male 42 (11%) and female 339(89%); age (M=22.74, SD=3.39); stage, undergradute students 206 (54.1%), and gradute students 175(45.9%), the cyberbullying for bullyer and for victim scales were used to collect data. the results confirmed high internal consistency and the exploratory and confirmatory factor analysis indicated that the structure of cyberbullying for bullyer was best presented by a three factors model and the cyberbullying for victim structure was best presented by a two

factors model; The prevalence of ceyberbullying behaviors for bullyer was 27.3% among undergraduate students and 16.6% among gradute students; for cyberbullying behaviors for victim was 47.3% among undergraduate students, and 39.2% among graduate students; cybervicimation explained 32.1% of the variance cyberbullying perpertation.

Key words: Cyberbullying, university student, victimization, perpetration

مقدمة:

مع تطور استخدام تكنولوجيا المعلومات ووسائل التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك وتويتر والواتساب وغيرها، أصبح التنمر الإلكتروني قضية تشغل المجتمع خاصة العاملين في ميدان التربية وأولياء الأمور؛ وذلك نظرا لخطورته على الأمن المجتمعي، حيث يمارس به الأفراد سلوكيات تتصف بالعدائية، مثل إرسال الرسائل والمكالمات المسيئة، وممارسة الابتزاز والتهديد والانتحال، وتبادل الشتائم والنبش في الماضي مع أقرانهم عبر الوسائل الإلكترونية والتليفونات الذكية.

والتنمر الإلكتروني سلوك مقصود لإيذاء الآخر؛ حيث يصعب على الضحية (الشخص الذي يقع عليه سلوك التنمر) الدفاع عن نفسه، ويشير التنمر الإلكتروني إلى استخدام الإنترنت أو أجهزة الاتصال الإلكترونية لممارسة تصرفات أو سلوكيات عدائية مقصودة مثل إهانة أو تهديد شخص آخر أو توجيه مضايقات عبر الوسائل الإلكترونية مثل مواقع التواصل الاجتماعي فيسبوك، البريد الإلكتروني، غرف الدردشة، رسائل الهاتف المحمول، كاميرات الويب، الرسائل النصية والمصورة، والمدونات ضد فرد أو مجموعة ما ويتكرر ذلك من وقت لآخر، وهذه السلوكيات الضارة يرتكبها فرد أو جماعة ضد ضحية أخرى، فرد أو جماعة، وقد تكون هُوية المتنمر مجهولة أو معروفة للضحية خلال وقت معين (Tokinuga, 2010; Willard, 2005).

ويرى البعض هذا السلوك عدواناً إلكترونياً aggression Electronic أو مضايقة إلكترونية Cyber-harassment أو مطاردة إلكترونية Cyber-stalking أو التنمر على الإنترنت أو العدوان على الإنترنت أو جريمة إلكترونية crime Electronic، ويختلف عن العدوان، حيث يتسم التنمر بعدم تكافؤ أو اختلال بين الطرفين :المتنمر (الجاني) والضحية (المجني عليه).

وحدد Willard (2005) سبعة أشكال شائعة للتنمر الإلكتروني هي:

1. **الغضب الإلكتروني** Flaming: إرسال رسائل إلكترونية غاضبة وخارجة عن الضحية، إلى جماعة ما (أون لاين) أو إلى الضحية نفسه.

2. **التحرش الإلكتروني**: يشير إلى إرسال رسائل مهينة بشكل متكرر عبر البريد الإلكتروني إلى شخص آخر.
3. **الحوار الإلكتروني**: يتضمن التهديد بالأذى، والإفراط في الإهانة والقذف من خلال الحوار والمحادثات الافتراضية.
4. **التحقير الإلكتروني**: إرسال عبارات مهينة ومؤذية وغير حقيقية أو ظالمة عن الضحية إلى الآخرين.
5. **التنكر**: تظاهر المتنمر عليه شخص آخر يقوم بإرسال رسائل أو منشورات (بوستات) تجعل الآخر يبدو سيئاً.
6. **تشويه السمعة**: إرسال منشورات تشتمل على معلومات أو رسائل أو صور غير صحيحة خاصة بالشخص.
7. **الإقصاء**: قيام الشخص المتنمر بكل المحاولات الممكنة لطرد الضحية من جماعة (الأون لاين) أو حذفه من مواقع التواصل الاجتماعي وحثّ الآخرين على ذلك.

وتوصل العنزي (2017) إلى أن أهم صور التنمر الإلكتروني الأكثر انتشاراً عبر مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة هي وضع صورة أو مقطع فيديو للسخرية من الضحية، ونشر صور الأشخاص دون موافقتهم.

ويسبب التنمر الإلكتروني كثيراً من الأعراض النفسية مثل الشعور بالعدائيه تجاه الآخر، والرغبة في الانتقام، والشعور بالحزن والقلق، وغيرها من الأعراض التي تظهر على ضحية التنمر، وتتولد مشكلات في التوافق الاجتماعي لدى المتنمر والضحية. ويشير Ybarra (2004) إلى أن ضحية التنمر تعاني الاكتئاب، وفقدان الأمل، والشعور بالوحدة النفسية. وأن الأفراد الذين يسيئون عرض أنفسهم على الإنترنت هم أقل مهارات اجتماعية، ولديهم مستويات منخفضة من تقدير الذات، ومستويات عالية من القلق الاجتماعي والعدوانية والوحدة النفسية والضغوط الانفعالية (Hinduja& Patchin, 2010). وفي الممارسات الإكلنيكية يتضح أن 30% من المترددين يعرضون مشكلات مرتبطة بالتنمر كمتنمرين و70% مشكلات مرتبطة بالضحايا (Blease& Finkelhor, 2005).

ولقيت قضية التنمر الإلكتروني قليلاً من الانتباه في البيئة الجامعية، بينما كانت معظم الدراسات في التعليم قبل الجامعي (Crosslin& Golman, 2014; Faucher, Jackson & Cassidy, 2014)، وتناولت بعض الدراسات التنمر الإلكتروني بين طلاب الجامعة وكشفت عن أن طلاب الجامعة ليسوا بمنأى عن آثار هذه الظاهرة (Martínez-Monteagudo, et al., 2020; Zalaquett & Chatters, 2014).

وقياس التنمر الإلكتروني عملية صعبة نظراً لوجود القليل من الأدوات التي تتسم بالصدق والثبات، ويوجد جدل حول أفضل الطرق المنهجية السليمة والمتبعة لقياس هذه الظاهرة ، وفي هذا الإطار يوجد مدخلان حددهما Garaigordobi (2015) **الأول**: قياس التنمر الإلكتروني كوظيفة للوسائل المستخدمة، على سبيل المثال السؤال عن تكرار حدوث أو المعاناة من سلوكيات معينة يتم تنفيذها على الإنترنت، والإيميل، والتليفون، وغير ذلك. **المدخل الثاني**: اتبعه Menesini& Nocentini (2009) لقياس تصنيفات سلوكية معينة بغض النظر عن الوسيلة المستخدمة كسؤال الفرد عن سلوكيات مثل الكذب، وسرقة مفتاح السر، والابتزاز، والتهديد، وغيرها.

وقد صممت بعض المقاييس لقياس تكرار حدوث العنف الذي يمارسه المتنمر المرتكب والشخص الواقع عليه (الضحية) معاً من خلال التليفونات أو الإنترنت مثل استبانة برلين للتنمر الإلكتروني للضحية وللمتنمر (Schultze-Krumbholz& Scheithauer, 2009)، بينما صُممت مجموعة من الاستبانات أو المقاييس لقياس التنمر الواقع على الضحية فقط، ومن أمثلتها مقياس التنمر للضحية لـ (Akbulut, Levent-Sahin, & Eristi, 2010; Topcu, & Erdur-Baker 2010) وعدد Vivolo-Kantor, Martell, Holland, & Westby (2014) نقاط القوة لمقاييس التنمر المتاحة حيث إن 90% من المقاييس توصلت إلى درجة مُرضية من الاتساق الداخلي حيث بلغ متوسط ثبات ألفا لمقاييس التنمر الإلكتروني للضحية (0.84) بانحراف معياري 0.07 ، بينما للمتنمر (Alpha= .82; SD=0.07) وأكدت دراسات الصدق تمتع مقاييس التنمر بدرجة عالية من الخصائص السيكومترية وأشاروا إلى أن بعض المقاييس تضمنت 10 مفردات فأقل وأن متوسط عدد المفردات في كل المقاييس 27.4 مفردة.

وفيما يخص البناء التحتي لبنية التنمر الإلكتروني، فمعظم المقاييس أثبتت أحادية البعد أو العامل Unifactorial، بينما الآخر يكشف عن عوامل متعددة الأبعاد Multidimnsional، ومعظم الدراسات ركزت على قياس سلوك التنمر للضحية والمرتكب باستخدام مقاييس ذات متعددة المفردات أحادية البعد (Akbulut et al., 2010; Tynes, Rose, & Williams, 2010) وأحادية البعد للتنمر الإلكتروني للضحية فقط (Dempsey, Sulkowski, Nichols, & Storch 2009; Juoven and Gross 2008) .

وتوصل Stewart, Drescher, Maack, Ebesutani, Ch, & Young (2014) إلى أن بناء التنمر الإلكتروني أحادي البعد حيث أفرز التحليل العاملي الاستكشافي عاملاً واحداً عاماً، وتم تأكيد هذه البنية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي ؛حيث أثبت مطابقة جيدة مع البيانات واتساقاً داخلياً عالياً α=0.94 وأحادية البعد هذه تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كلٍ من: (Garaigordobi, 2015; Murray, McKenzie, et al., 2019; Tynes, et al., 2010; Ybarra, Boyd, Korchmaros, & Oppenheim 2012) ومن

بين الدراسات التي أثبتت أن بناء التنمر الإلكتروني للضحية متعدد الأبعاد (Buelga, et al., 2012; Cetin, Yaman, & Peker 2011; Savage, 2012; Tynes et al., 2010; Topcu & Erdur-Baker, 2010).

والسؤال المطروح للدراسة والبحث هو: ما إذا كانت كل مظاهر أو سلوكيات التنمر الإلكتروني المختلفة تعكس أحادية البناء أم متعددة البناء؟، وفي هذا الشأن توصلا Menesini, Nocentini,& Calussi (2011) إلى أن نموذج العامل العام أفضل تمثيلاً ومطابقة للبيانات للذكور والإناث للمتنمر وللضحية، ولكن في ضوء النتائج التي عرضاها يتضح أن مؤشرات المطابقة لنموذج العاملين (CFI=0.98 RMSEA=0.042) أفضل مطابقة من نموذج العامل العام، ولكن استند هذان الباحثان إلى تفضيلهما للأحادية في ضوء العلاقة الارتباطية القوية بين العاملين (0.94) ودرجة البساطة للنموذج، فالبناء أحادي البعد يشير إلى أن كل المفردات تعكس نفس الشدة في سلوك التنمر أو بدرجة متقاربة، بينما البناء المتعدد يشير إلى أن المفردات تعكس مستوياتٍ مختلفةً من شدة سلوك التنمر ، ويبدو هذا أكثر مناسبة لقياس السلوكيات التنمرية الإلكترونية. ولذلك تحاول الدراسة أن تضيف إلى تراث قياس التنمر الإلكتروني مقياساً يتسم بدرجة من المناسبة النظرية والإحصائية لعينة من طلاب الجامعة.

وتحديد نسبة حدوث التنمر الإلكتروني عملية صعبة لاختلاف المقاييس المستخدمة لتشخيص التنمر الإلكتروني، وأصبحت واسعة الانتشار بين الذكور والإناث في المراحل الدراسية المختلفة، ففي آخر عشر سنوات ازدادت نسبة التنمر الإلكتروني للكبار الراشدين من 18 عاماً إلى 29 عاماً زيادة دراماتيكية من 9% في عام 2004 إلى 89% عام 2014 (Duggan, Ellison, Lampe, Lenhart, & Madden, 2015).

وفيما يخص نسبة حدوث التنمر الإلكتروني بين طلاب الجامعة، ففي المجتمع الأمريكي بين طلاب جامعة إنديانا بلغت نسبة الطلاب الذين كانوا ضحية للتنمر الإلكتروني 21.9%، بينما ارتكب 8.6% سلوك التنمر ضد أقرانه (MacDonald& Pitmman, 2010)؛ وفي جامعة بنسلفانيا الشمالية بأمريكا حوالى 11% من الطلاب أقروا باستهدافهم كضحايا للتنمر الإلكتروني وأن 29% من هؤلاء الضحايا استُهدفوا من 4: 10 مرات، في حين أقر 14% منهم باستهدافهم أكثر من 10 مرات أثناء المرحلة الجامعية (Walker, Sockman,& Koehn, 2011)؛ وبين طلاب جامعة تكساس حوالى 16% اعترفوا بالتورط في اثنين أو أكثر من أنشطة التنمر الإلكتروني أثناء المرحلة الجامعية مثل السخرية من الآخرين أو الانتقام منهم أو من خلال نشر صور أو قصة عن الضحية (Crosslin& Crosslin, 2014). وتوصل Webber& Ovedovitz (2018) إلى أن نسبة من ارتكب سلوك التنمر الإلكتروني في الجامعة الكاثولوكية الرومانية في أمريكا 7.5% بينما 4.3% ضحايا التنمر.

وفي تركيا توصل (2009) Arıcak إلى أن 19.7% من الطلاب اشتركوا في التنمر الإلكتروني على الأقل مرة واحدة و 54.4% ضحايا التنمر على الأقل مرة واحدة في حياتهم وأن 36.7% من هؤلاء الضحايا من لم يقوموا بسلوكيات تنمرية على أحد؛ وتوصل (2009) Dilmac إلى أن 23% من طلاب الجامعة مرحلة البكالوريوس متنمرون بينما 55% ضحايا التنمر؛ **وفي السعودية** ارتكب 27% من طلبة التعليم العالي التنمر الإلكتروني لأشخاص لايعرفونهم عبر الإنترنت (Al-zahrani, 2015).

وفي كندا توصل Faucher, et al. (2014) إلى أن 24.1% من طلاب الجامعة كانوا ضحايا للتنمر الإلكتروني بينما 6.6% متنمرين الكترونياً. وتوصلا Chatters & Zalaquett (2014) إلى أن 19% من طلاب الجامعة ضحايا تنمر بينما أقر 5% بارتكاب سلوك التنمر. وبين طلاب الجامعة **في إسبانيا** توصل Martínez-Monteagudo, et al. (2020) إلى أن 7% أقروا بأنهم ضحية للتنمر الإلكتروني، بينما 7.7% ارتكبوا سلوك التنمر في آخر شهرين. وتوصلا Roberts-Pitman & Macdonald (2010) إلى أن 22% من طلاب الجامعة قد تُنُمِرَ بهم (ضحايا)، و8.6% اشتركوا في السلوكيات التنمرية؛ وتوصلا Lindsay &Krysilk(2012) إلى أن 43.3% يعانون من سلوكيات التنمر الإلكتروني.

وفي دراسة ما وراء التحليل توصل Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, &Runions (2014) إلى أن نسبة التنمر الإلكتروني للمتنمر كانت 36%، بينما كانت 35% للضحية. وعموماً توصلت الأبحاث إلى أن حوالي من 30% إلى 70% من المراهقين أقروا بوقوع سلوك التنمر عليهم كضحايا للمتنمر (Beran &Li, 2007; Patchin & Hinduja, 2006; Ybarra & Mitchell, 2008).

وقد تناول التراث البحثي العلاقة بين التنمر الإلكتروني للمتنمر والضحية، فُوجدت علاقة ارتباطية موجبة بين سلوكيات الشخص كمتنمر وسلوكياته كضحية للتنمر (Akbulut & Eristi, 2011; Basak & Ackca, 2015 Garaigordobi, 2015; Hinduja & Patchin, 2008; Kowalski & Limber 2010; Vitto, 2018)، أي أن الشخص الضحية لديه نزعة لأن يكون متنمراً، والعكس صحيح، وتوصل Bauman (2010) إلى أن أفضل المُنْبئات للتنمر الإلكتروني هو التنمر الضحية، والعكس صحيح. وتوصل Akbulut & Eristi(2011) إلى أن التنمر الإلكتروني للضحية فسر 23% من تباين التنمر الإلكتروني للمرتكب.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن التنمر الإلكتروني من القضايا بالغة الأهمية في الحقل التربوي ما قبل الجامعة وأثنائها، وما بعدها؛ لما لها من عواقب انفعالية وسلوكية واجتماعية وأكاديمية وما يترتب عليها من خطورة وإيذاء للمتنمر و للضحية معاً، كما أنه لم يقتصر انتشاره على مرحلة دراسية معينة بل تعدى ذلك إلى كل المراحل الدراسية، ومن هذا المنطلق تناول الباحث هذه القضية لدى طلاب الجامعة في مرحلة البكالوريوس وفي الدراسات العليا لمعرفة مدى نسب انتشار التنمر الإلكتروني وكذلك محاولة

الدراسة بناء مقياس للتنمر الإلكتروني للمتنمر وللضحية يتضمين سلوكيات تنمرية سواء باستخدام التليفونات أو وسائل التواصل الاجتماعي كالفيسبوك وهذا لم تتضمنه غالبية الدراسات السابقة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بناء أداتي قياس للتنمر الإلكتروني إحداهما للمتنمر والأخرى للضحية (المجني عليه) في نفس الوقت وتقدير الخصائص السيكومترية لها من ثبات الاتساق الداخلي وتقدير دلائل الصدق للاعتماد عليها لقياس وتشخيص التنمر الإلكتروني للضحية وللمتنمر لطلاب الجامعة في البكالوريوس والدراسات العليا والكشف عن نسبة أو مستوى انتشار سلوك التنمر الإلكتروني للمتنمر المرتكب وللضحية (المجني عليه) لعينة من طلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا وتحديد الاسهام النسبي للتنمر الإلكتروني للضحية في التنبؤ بالتنمر الإلكتروني للمتنمر.

أهمية الدراسة:

تحاول الدراسة زيادة فهمنا لظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الجامعية (بكالوريوس ودراسات عليا) لمعرفة حجم انتشار هذه الظاهرة وأيضاً لتوسيع مفهوم التنمر الإلكتروني ليتضمن كل الوسائل التكنولوجية المختلفة، وليس الاقتصار فقط على الإنترنت والتليفونات الذكية. و تنبع أهمية هذه الدراسة أيضاً من تقديم أداة لقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر والضحية تساعدنا في التشخيص السليم لهذه الظاهرة حتي نتمكن من التعامل معها بطريقة سليمة، وتفيد في الاكتشاف المبكر لسلوك التنمر الإلكتروني، وبالتالى التدخل المبكر للحد من آثاره النفسية والاجتماعية وتحديد الدور الذي يلعبه التنمر الإلكتروني الواقع على الضحية مما يدفعه إلى ممارسة سلوكيات تنمرية على الآخرين بمعنى معرفة مدى تسبب التنمر للضحية عند تحوله إلى مرتكب للسلوكيات التنمرية الإلكترونية .

الطريقة والإجراءات:

المنهج:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لوصف السلوكيات التنمرية للمتنمر وللضحية ولتحديد نسبة انتشاره، والمنهج الارتباطي لدراسة العلاقة بين التنمر الإلكتروني للمتنمر والضحية.

العينة:

تم الحصول على عينة متاحة على الإنترنت من خلال طرح مقياسي الدراسة على صيغة Google forms وتم إرسالها إلى العديد من الطلاب ،والتنبيه عليهم لإرسالها إلى آخرين (عينة كرة الثلج) حيث يكون التطبيق إلكترونياً على التليفونات الذكية من خلال لينك مرسل لهم، وبالتالي يكون مجتمع

العينة مكوناً من مستخدمي التليفونات الذكية أو الإنترنت وهو مجتمع غير محدد. وبلغ حجم المشاركين 381 طالباً تنوعوا إلى 42 (11%) من الذكور و339 (89%) من الإناث، وتراوحت أعمارهم ما بين 18 عاماً إلى 45 عاماً بمتوسط 22.74 عاماً وبانحراف معياري 3.39؛ وفي ضوء المرحلة الدراسية 206 (54.1%) في الفرق الدراسية بجامعة قناة السويس(جمهورية مصر العربية) ، 175 (45.9%) طلاب دراسات عليا في مرحلة الدبلومات والماجستير والدكتوراه.

مقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر(المرتكب) وللضحية:

اهتمت الدراسة ببناء مقياس السلوكيات التنمرية للمتنمر والضحية بغض النظر عن الوسيلة التكنولوجية المستخدمة وهذا اتساع لقياس الظاهرة بكل أشكالها عبر كل الوسائل وليس الاقتصار على التليفون أو الإنترنت فقط، وكذلك المقياس الحالي ينظر إلى التنمر بصورة أكثر شمولية من وجهة نظر المتنمر والضحية وليس من وجهة نظر الضحية فقط ،وهذا ما انتهجته العديد من المقاييس في التراث. ولبناء المقياس تم إجراء المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى**: الاطلاع على مكونات التراث البحثي لمقاييس التنمر الإلكتروني التي سبق وعرضناها، فالبعض قاس بنية التنمر الإلكتروني في ضوء الوسائل الإلكترونية المستخدمة مثل الكمبيوتر الشخصي، والرسائل المكتوبة، والدردشة، ومواقع الويب، وشبكات التواصل الاجتماعي، والإيميل وغيرها. وكذلك تضمنها للسلوكيات التنمرية الإلكترونية مثل الرسائل المهينة، الإهانات، التهديدات، الصور والفيديوهات، انتحال الشخصية، النبش في الماضي، السخرية والإيذاء النفسي، ونشر الإشاعات والأكاذيب، والاستبعاد، والتحرش وغيرها، (Katzer, 2009; Raskauskas & Stoltz, 2007; Menesini et al., 2011; Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009) .
- **المرحلة الثانية**: تمت مناقشة بعض طلاب البكالوريوس والدراسات العليا بكلية التربية جامعة قناة السويس لاستطلاع آرائهم حول أهم السلوكيات التنمرية المنتشرة بينهم وتم الكشف عن عدد كبير من هذه السلوكيات من أهمها إرسال الرسائل المهينة، والتسجيلات، والمضايقات، والنبش في رسائل الآخرين لاصطياد الأخطاء، والأسلوب الفظ في التعاملات عبر الواتس والفيسبوك، ونشر الأكاذيب والإشاعات، وغيرها وتمت ترجمة هذه السلوكيات إلى مفردتين إحداهما لمرتكب سلوك التنمر والأخرى للسوكيات الواقعة على الضحية. **ومن أهم السلوكيات التنمرية للمتنمر** إرسال رسائل ساخرة ومسيئة على التليفون أو الإنترنت (الفيس، الواتساب....)، وإرسال مكالمات غير لائقة ومهينة على التليفون أو الإنترنت ، وابتزاز وتهديد الآخرين من خلال المكالمات والرسائل، وكشف أسرار الآخرين على الإنترنت أو التليفون، ونشر الأكاذيب عن الآخرين لتشويه سمعتهم وإلحاق الأذى

والضرر بهم، وانتحال الشخصية والتهديد للآخرين، والنبش في رسائل الآخرين على الفيسبوك للحصول على أخطاء لهم في الماضي، ومهاجمة ما يقوله الآخرون بشدة على الإنترنت وغيرها. **بينما كانت أهم السلوكيات التنمرية الواقعة على الضحية هي** إرسال مكالمات مسجلة مهينة وغير لائقة، وإرسال رسائل مهينة وجارحة، ونشر الإشاعات والأكاذيب، وانتحال الشخصية على الإنترنت ، والابتزاز والتهديد من خلال المكالمات والرسائل، والتحدث عن الضحية مع الآخرين دون إذن على وسائل التواصل، والنبش في رسائل على الفيسبوك أو الواتساب للحصول على أخطاء في الماضي، وغيرها. وتضمن مقياس المتنمر 13 مفردة بينما تضمن مقياس الضحية 12 مفردة.

- **المرحلة الثالثة:** تم عرض المقياسين على ثلاثة متخصصين في علم النفس وأقروا بأهلية المفردات لقياس سلوكيات التنمر الإلكتروني مع إجراء تعديلات طفيفية في صياغة بعض المفردات. وتم قياس هذه السلوكيات في آخر ثلاثة شهور وكانت بدائل الاستجابة هي لا (ولا مرة) وتصحح بالدرجة (0)، نادراً (مرة أو مرتين) وتصحح بالدرجة (1)، أحياناً (ثلاث إلى أربع مرات) وتصحح بالدرجة (2)، دائماً (أكثر من أربع مرات) وتصحح بالدرجة (3).

معيار تحديد الشخص المتنمر والضحية:

يعد الفرد متنمراً إلكترونياً إذا ارتكب السلوكيات التنمرية مرة أو مرتين (نادراً) في الشهور الثلاثة الأخيرة ويعد الفرد ضحية إذا وقع عليه مرة على الأقل أحد السلوكيات التنمرية.

الإجراءات:

تمت إدارة المقياسين إلكترونياً من خلال تطبيق Google forms لطلاب الفرق الدراسية المختلفة بكليات جامعة قناة السويس وكذلك طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة قناة السويس، في بداية منتصف شهر إبريل 2020 من خلال إرساله عبر المجموعات على الواتساب والفيسبوك،مع التنبيه عليهم بالضغط على البديل الذي يناسبك أمام كل مفردة من مفردات المقياس، علماً بأن قياس هذا السلوك في آخر ثلاثة شهور فقط، ونقصد به ممارسة السلوكيات التنمرية من خلال الإنترنت سواء بالواتساب، والفيسبوك، والإيميل، وأيضاً من خلال التليفونات. وطُبق المقياسان على نفس الفرد وتم التأكيد على الطلاب المستجيبين بالموثوقية في الاستجابة، وتم التنبيه عليهم بعدم كتابة اسمائهم إذا لم يرغبون كنوع من الراحة النفسية أثناء الاستجابة. وتم الانتهاء من تطبيق المقياس خلال ثلاثة أسابيع وتم تحويل ملف البيانات إلى ملف Excel ثم تحويله إلى ملف SPSS(26) وإجراء تكويد للبيانات الأساسية.

التحليل الإحصائي:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS (26) لتقدير الثبات والاتساق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ لـ 13 مفردة للمتنمر و12 مفردة للضحية، تم اعتبار 0.80 نقطة قطع للثبات المقبول كما أوصى به (Nunnly & Bernstein, 1994)، وأُجري التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Component Principle والتدوير المائل oblimin Direct للكشف عن البنية العاملية للمقياسين وقيمة الجذر الكامن أكبر من 1.0 مع التفسير المنطقي والنظري للعوامل الناتجة من التحليل ، وأُعتبر أن المفردة متشبعة على العامل إذا زاد التشبع عن 0.32 (Tabachnick & Fidell, 2007). وتم إجراء التوزيعات التكرارية لتحديد مرات حدوث مظاهر سلوك التنمر للمرتكب والضحية؛ وكذلك استخدام معامل ارتباط بيرسون لتقدير العلاقة بين سلوك التنمر للمتنمر وسلوك التنمر الواقع على الضحية لنفس العينة؛ وتم إجراء تحليل الإنحدار البسيط لمعرفة الإسهام النسبي للسلوكيات التنمرية للضحية للتنبؤ بإمكانية جعل الفرد الضحية متنمراً في المستقبل. واستُخدم برنامج LISREL (8.8) لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للمقارنة بين النماذج العاملية المختلفة باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى وتمت الاستعانة بمؤشرات المطابقة RMSEA (قيمتها 0.08 فاقل) و CFI و NNFI و GFI (قيمتهم 0.90 فأكثر) وإحصاء كاي تربيع وقيمة P الاحتمالية المرتبطة به (عدم الدلالة الإحصائية) (عامر، 2018).

نتائج الدراسة:

البيانات الأساسية: أولاً: ما درجة مهارتك لاستخدام الإنترنت؟

في ضوء التوزيعات التكرارية، اتضح أن 19 (5%) طالباً وطالبة درجة مهارتهم للتعامل مع الإنترنت ضعيفة، 112 (29.4) متوسطة ، 171 (44.9%) جيدة، 79(20.7%) بدرجة ممتازة، ومن هذا يتضح أن معظم أفراد العينة يجيدون استخدام الإنترنت بدرجة جيدة ،بينما عدد قليل منهم مستوى مهاراتهم في التعامل مع الإنترنت ضعيف.

ثانياً: كم ساعة تقضيها على الإنترنت يومياً؟

في ضوء التوزيع التكراراي اتضح أن 27 (7.1%) طالباً وطالبة يقضون ساعة واحدة يومياً، 45 (11.9%) يستغرقون ساعتين، 46 (12.1%) يقضون ثلاث ساعات، 50 (13.2%) يقضون أربع ساعات، 211 (55.7%) من الطلاب يقضون أكثر من أربع ساعات يومياً على الإنترنت ، وعلى هذا فإن غالبية الطلاب يقضون أكثر من أربع ساعات على الإنترنت، ولو اعتبرنا أن محك إدمان الإنترنت ثلاث ساعات يومياً فأكثر فإن 68.9% من العينة يعدون مدمني إنترنت، وهذا يرجع إلى أن العينة من طلاب الجامعة والدراسات العليا يعتمدون على الإنترنت بصورة كلية في التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا.

تحليل الثبات لمقياس التنمر الإلكتروني للضحية:

تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام المعامل ألفا لكل 12مفردة للمقياس وبلغت قيمته 0.906 وفيما يلي معاملات الثبات ومعامل الارتباط المصحح:

جدول (1)

معاملات الارتباطات المصححة وألفا لمفردات مقياس التنمر الإلكتروني للضحية بعد استبعاد المفردة (N=381)

المفردة	معامل الارتباط المصحح	ألفا للمقياس بعد استبعاد المفردة
يبعث لي مكالمات مسجلة ومهينة وغير لائقة.	**0.536**	**0.902**
يبعث لي رسائل مهينة.	**0.626**	**0.899**
يهيني على الإنترنت أو الفيسبوك.	**0.596**	**0.900**
ينشر عني فيديوهات وصور دون إذني.	**0.573**	**0.901**
ينشر عني الإشاعات والأكاذيب.	**0.660**	**0.897**
يبتزني ويهددني من خلال المكالمات والرسائل.	**0.632**	**0.900**
يهددني بنشر رسائل وصور خاصة بي إذا لم أفعل ما يريده.	**0.634**	**0.889**
يعطي تعليقات مؤلمة ومحرجة لي على الواتساب والفيسبوك.	**0.731**	**0.893**
يعمل لي صفحة على الفيسبوك تتضمن معلومات كاذبة	**0.688**	**0.897**
ينتحل شخصيتي على الإنترنت .	**0.654**	**0.897**
يتحدث مع الآخرين عني دون إذني على وسائل التواصل الاجتماعي.	**0.638**	**0.899**
ينبش في رسائلي على الفيسبوك أو تويتر للحصول على أخطاء لي في الماضي.	**0.716**	**0.894**

يتضح من الجدول (1) أن قيم ألفا للمقياس بعد استبعاد كل مفردة على حدة تراوحت ما بين0.893 إلى 0.902، وهذا يؤكد على أهمية كل المفردات في المقياس، بينما بلغت قيم معامل الارتباط المصحح من 0.563 إلى 0.731 وهذا يدل على التجانسية العالية للمفردات على قياس السلوكيات التنمرية الواقعة على الضحية.

دلائل الصدق:

الدليل الأول: التحقق من صدق المفهوم للمقياس باستخدام الاتساق الداخلي من خلال معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس محذوف منها درجة المفردة Corrected item-total

correlation وتراوحت قيمة المفردات من 0.563 إلى 0.731 وهذا يدل على تجانسية عالية بين مفردات المقياس لقياس سلوك التنمر بمعنى ارتباطات عالية للمفردة بالدرجة الكلية حتى وهي غير متضمنة به.

الدليل الثاني:الصدق التقاربي بحساب معامل الارتباط بين التنمر الإلكتروني للمتنمر والتنمر للضحية حيث توصلت الدراسات إلى أن العلاقة بينهما من متوسطة إلى قوية، واتضح أن العلاقة بينهما $r_{424} = 0.57,$ وهي تشير إلى أنه كلما عانى الفرد من السلوكيات التنمرية يصبح مرتكباً لمثل هذه السلوكيات وهذا يؤكد صدق المفهوم لبنية التنمر الإلكتروني للضحية.

الدليل الثالث: التحليل العاملي الاستكشافي: بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة الاحتمال الأقصي والتدوير المائل Direct oblimin اتضح قيمة معامل كايزر ماير أولكين KMO =0.891 مما يدل على أن مصفوفة معاملات الارتباطات بين مفردات المقياس مناسبة بدرجة كبيرة للتحليل العاملي. وأفرز التحليل عاملين الجذر الكامن للأول 6.059 وفسر 50.49 من تباين مصفوفة الارتباط، بينما للعامل الثاني 1.107 وفسر 9.23 من تباين المصفوفة، وعلى هذا فإن العاملين معاً فسرا 59.72 مما يدل على أن المقياس تضمن مظاهر عديدة للتنمر الإلكتروني للضحية. وتشبعت كل مفردات المقياس بعامل واحد عام قبل التدوير.

جدول (2)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس التنمر الإلكتروني للضحية بعد التدوير المائل (N=381)

مفردات التنمر الإلكتروني للضحية	تشبعات العوامل	
	العامل الأول	العامل الثاني
يبعث لي مكالمات مسجلة ومهينة وغير لائقة.	**0.639**	
يبعث لي رسائل مهينة.	**0.909**	
يهينني على الإنترنت أو الفيسبوك.	**0.741**	
ينشر عني فيديوهات وصوراً دون إذني.	**0.4000**	
يبتزني ويهددني من خلال المكالمات والرسائل.	**0.792**	
يهددني بنشر رسائل وصوراً خاصة بي إذا لم أفعل ما يريده.	**0.738**	
ينشر عني الإشاعات والأكاذيب.		**0.531**
يعطي تعليقات مؤلمة ومحرجة لي على الواتساب والفيسبوك.		**0.783**
يعمل لي صفحة على الفيسبوك تتضمن معلومات كاذبة.		**0.762**
ينتحل شخصيتي على الإنترنت .		**0.792**

يتحدث مع الآخرين عني دون إذني على وسائل التواصل الاجتماعي.		**0.815**
ينبش في رسائلي على الفيسبوك أو تويتر للحصول على أخطاء لي في الماضي.		**0.860**

يتضح من الجدول (2) تشبع ستة مفردات بالعامل الأول تمثل الإهانة والتهديد وإرسال المكالمات والرسائل المهينة والجارحة وتراوح معامل تشبع مفردات هذا العامل من 0.400 إلى 0.909، بينما تشبع بالعامل الثاني ستة مفردات وتمثل نشر الإشاعات وانتحال الشخصية والنبش في الماضي والتحدث مع الآخرين دون إذن وتراوح معامل التشبع لمفردات هذا العامل من 0.531 إلى 0.86 .

الدليل الرابع: التحليل العاملي التوكيدي: تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس التنمر الإلكتروني للضحية باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى، وتم التحقق من نموذجين :الأول نموذج العامل العام الذي توصلت إليه العديد من الدراسات، وأيده التحليل العاملي قبل التدوير ونموذج التحليل العاملي الاستكشافي الذي أفرز عاملين وكانت مؤشرات حسن المطابقة ومؤشرات البساطة أو المقارنة بين النموذجين كالتالي:

جدول (3)

مؤشرات حسن المطابقة ومؤشرات المقارنة بين نموذج العامل العام ونموذج العاملين لمقياس التنمر الإلكتروني للضحية (N=381)

النموذج				RMSEA	NNFI	CFI	AIC	CAIC	PNFI	PGFI
	قيمته	df	p							
العامل العام	463.79	54	0.0	0.14	0.91	0.92	505.44	624.07	0.75	0.58
العاملين	342.60	53	0.0	0.11	0.93	0.95	367.54	490.69	0.75	0.60

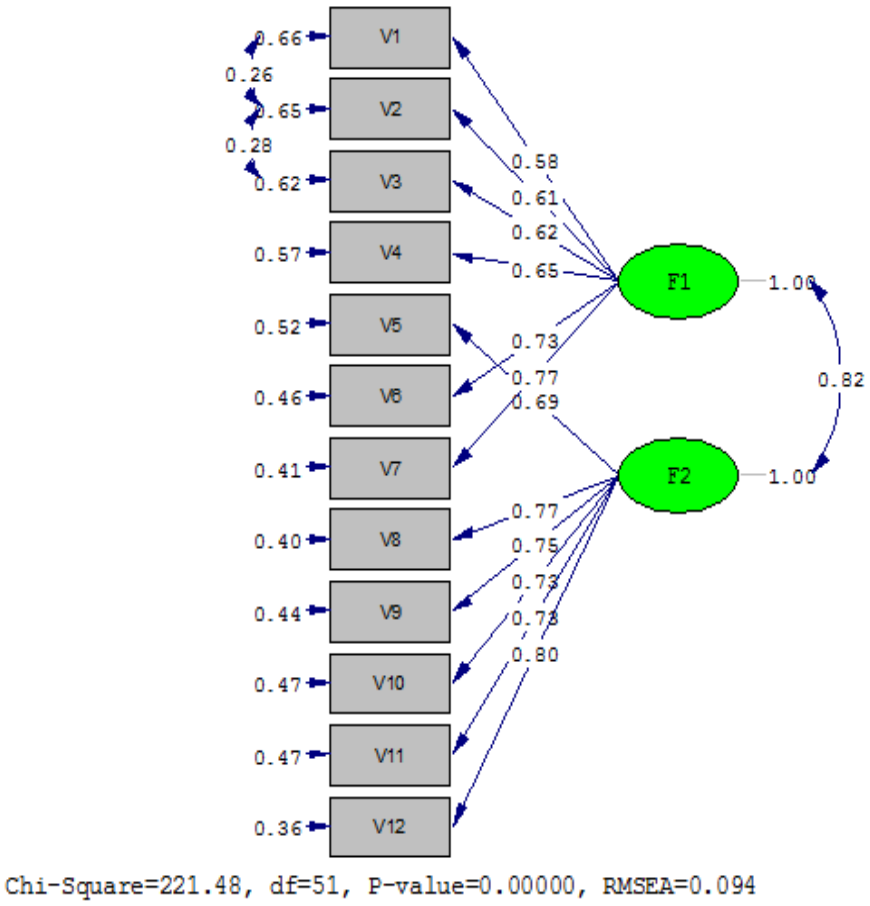
يتضح أن القيم الدنيا لمؤشري AIC و CAIC لصالح نموذج العاملين بينما القيم العليا لمؤشر PGFI لصالح نموذج العاملين بينما تساوت قيمة PNFI للنموذجين وبالتالى تكون الأفضلية لصالح نموذجي العاملين. وباستعراض مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العاملين يتضح أن النموذج متطابق مع البيانات بدرجة جيدة بالنسبة لمؤشري NNFI و CFI بينما المطابقة غير مناسبة بالنسبة لمؤشر RMSEA ولتحسين مؤشرات المطابقة تم الاستعانة بمؤشرات التعديل للنموذج التي أمدنا بها البرنامج ومن أهم هذه التعديلات إضافة العلاقة بين تباين الخطأ وبين المفردة الأولي والثانية، وبين المفردة الثانية والثالثة. وعلى هذا تحسنت مؤشرات المطابقة وانخفضت قيمة χ^2 إلى 221.48 وانخفضت RMSEA من 0.11 إلى 0.0941 وهي مطابقة مقبولة، وفيما يلي معاملات التشبعات والأخطاء المعيارية وقيم T، وتراوحت معاملات تشبع المفردات بالعاملين كالآتي:

جدول (4)

التشبعات والأخطاء المعيارية وقيم T والتباين المفسر للعامل في المفردة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي ذي العاملين (N=381)

المفردة	العامل الأول		العامل الثاني		التباين المفسر
	التشبع (الخطأ المعياري)	T	التشبع (الخطأ المعياري)	T	
يبعث لي مكالمات مسجلة ومهينة وغير لائقة	0.58 SE=(0.05)	11.57			0.34
يبعث لي رسائل مهينة	0.61 (0.051)	12.04			0.36
يهينني على الإنترنت أو الفيسبوك	0.62 (0.050)	12.47			0.38
ينشر عني فيديوهات دون إذني	0.65 (0.049)	13.40			0.43
يبتزني ويهددني من خلال المكالمات والرسائل	0.73 (0.047)	15.61			0.54
يهددني بنشر رسائل وصور خاصة بي إذا لم أفعل ما يريده	0.77 (0.046)	16.52			0.59
ينشر عني الإشاعات والأكاذيب			0.69 0.047	14.79	0.48
يعطي تعليقات مؤلمة ومحرجة لي على الواتساب والفيسبوك			0.77 (0.045)	17.25	0.60
يعمل لي صفحة على الفيسبوك تتضمن معلومات كاذبة			0.75 (0.045)	16.38	0.56
ينتحل شخصيتي على الإنترنت			0.73 (0.046)	15.96	0.53
يتحدث مع الآخرين عني دون إذني على وسائل التواصل الاجتماعي			0.73 (0.046)	15.80	0.53
ينبش في رسائلي على الفيسبوك أو تويتر للحصول على أخطاء لي في الماضي			0.80 (0.044)	18.11	0.64

ويتضح أن كل التشبعات دالة إحصائياً عند 0.01 حيث زادت قيمة T عن 2.58 وفيما يلي شكل المسار لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات التنمر الإلكتروني للضحية لنموذج العاملين:



الشكل (1): شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لنموذج العاملين بتشبعاته الدالة إحصائياً لمفردات مقياس التنمر الإلكتروني للضحية

واتضح أن معامل الارتباط بين العاملين 0.82 علاقة قوية ودالة إحصائياً عند 0.01.

تحليل الثبات لمقياس التنمر الإلكتروني للمرتكب المتنمر: بإجراء الثبات للمفردات لـ 13 اتضح أن معامل الاتساق الداخلي ألفا 0.887 وفيما يلي معاملات الثبات بعد استبعاد المفردة ومعامل الارتباط المصحح:

جدول (5)

معاملات الارتباطات المصححة والفا لمقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر بعد استبعاد المفردة (N=381)

المفردة	معامل الارتباط المصحح	الفا للمقياس بعد استبعاد المفردة
أرسل رسائل ساخرة ومسيئة على التليفون أو الإنترنت (الفيس، الواتساب....).	**0.391**	**0.890**
أبعث مكالمات سخرية ومهينة على التليفون والإنترنت .	**0.687**	**0.872**
أهاجم وأعلق بشدة على ما يقوله الآخرون على الإنترنت .	**0.356**	**0.905**
أنشر صور وفيديوهات خاصة ومغرضة للآخرين دون إذنهم على التليفون أو الإنترنت .	**0.465**	**0.883**
أبتز وأهدد الآخرين من خلال المكالمات والرسائل.	**0.680**	**0.878**
أنشر تعليقات غير صحيحة عن الآخرين.	**0.803**	**0.867**
أضايق زملائي ليبتعدوا عن وسائل التواصل الاجتماعي	**0.747**	**0.868**
أهدد الآخرين بنشر أشياء لهم لا يرغبون في نشرها.	**0.745**	**0.870**
أنشر الأكاذيب عن الآخرين لتشويه سمعتهم وإلحاق الأذى والضرر بهم.	**0.878**	**0.867**
انتحل شخصية غير شخصيتي لابتزاز وتهديد الآخرين	**0.641**	**0.877**
انبش في رسائل الآخرين على الفيسبوك أو تويتر للحصول على أخطاء لهم في الماضي.	**0.737**	**0.870**
أكشف أسرار الآخرين على الإنترنت أو التليفون.	**0.406**	**0.886**
أرسل مكالمات مجهولة المصدر لتخويف الآخرين وإرهابهم.	**0.671**	**0.876**

يتضح من الجدول (5) زيادة معامل الثبات للمقياس بعد حذف مفردة" أهاجم وأعلق بشدة على ما يقوله الآخرون على الإنترنت " وبالتالي بعد حذفها أصبح عدد مفردات المقياس 12 مفردة وارتفع الثبات للمقياس إلى α=0.905 . وتراوح معامل الثبات للمقياس بعد استبعاد كل مفردة على حدة من 0.872 إلى 0.890 مما يدل على أهمية المفردات في المقياس في قياس التنمر الإلكتروني للمتنمر.

دلائل الصدق لمقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر:

الدليل الأول: التحقق من صدق المفهوم للمقياس باستخدام الاتساق الداخلي من خلال معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيمته للمفردات من 0.391 إلى 0.878 وهذا يدل على تجانسية عالية بين مفردات مقياس سلوكيات التنمر الإلكتروني للمتنمر المرتكب.

الدليل الثاني: التحليل العاملي الاستكشافي: بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل oblimin Direct تتضح قيمة معامل كايزر ماير أو لكين KMO=0.917 مما يدل على أن مصفوفة معاملات الارتباطات بين مفردات المقياس مناسبة بدرجة كبيرة للتحليل العاملي. وأفرز التحليل ثلاثة عوامل: الجذر الكامن للأو ل 6.626 وفسر 55.22 من تباين مصفوفة الارتباط، وللعامل الثاني 1.122 وفسر 9.35 من تباين المصفوفة، وللعامل الثالث 1.085 وفسر 9.045% من تباين مصفوفة الارتباط، وعلى هذا فإن العوامل الثلاثة معاً فسرت 73.36 مما يدل على تضمن المقياس لمعظم مظاهر التنمر الإلكتروني للمتنمر. وتشبعت كل مفردات المقياس على عامل عام قبل التدوير، وفيما يلي تشبعات المفردات على العوامل الثلاثة:

جدول (6)

نتائج التحليل العاملي لمفردات مقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر بعد التدوير المائل (N=381)

مفردات التنمر الإلكتروني للضحية	تشبعات العوامل		
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
أرسل رسائل ساخرة ومسيئة على التليفون أو الإنترنت (الفيس، الواتساب....).	**0.689**		
أبعث مكالمات سخرية ومهينة على التليفون والإنترنت .	**0.688**		
أنشر صور وفيديوهات خاصة ومغرضة للآخرين دون اذنهم على التليفون أو الإنترنت .	**0.874**		
أبتز وأهدد الآخرين من خلال المكالمات والرسائل.		**0.909**	
أهدد الآخرين بنشر أشياء لهم لا يرغبون في نشرها.		**0.657**	
أنشر الأكاذيب عن الآخرين لتشويه سمعتهم وإلحاق الأذى والضرر بهم.		**0.587**	
انتحل شخصية غير شخصيتي لابتزاز وتهديد الآخرين.		**0.883**	
أنبش في رسائل الآخرين على الفيسبوك أو تويتر للحصول على أخطاء لهم في الماضي.		**0.525**	
أرسل مكالمات مجهولة المصدر لتخويف الآخرين وإرهابهم.		**0.922**	
أنشر تعليقات غير صحيحة عن الآخرين.	**0.500**		
أضايق زملائي ليبتعدوا عن وسائل التواصل الاجتماعي.	**0.448**		
أكشف أسرار الآخرين على الإنترنت أو التليفون.	**0.925**		

يتضح من الجدول (6) أن نتائج التحليل العاملي بعد التدوير تشير إلى تشبع ثلاث مفردات بالعامل الأو ل تمثل سلوكيات التنمر عن طريق السخرية، والإهانة عبر الرسائل والمكالمات، والصور والفيديوهات على التليفون، بينما تشبع بالعامل الثاني ست مفردات تمثل التهديد والابتزاز، والانتحال، والنبش، ونشر

الإشاعات في الماضي من خلال المكالمات ووسائل التواصل الاجتماعي ؛ بينما تشبع بالعامل الثالث ثلاث مفردات تمثل كشف الأسرار، والمضايقة.

الدليل الثالث: التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر المرتكب: تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى، وتم التحقق من نموذجين: الأول نموذج العامل العام الذي توصلت إليه دراسات (Akbulut et al., 2010; Stewart et al., 2014; Tynes et al., 2010) وأيده التحليل العاملي قبل التدوير ونموذج التحليل العاملي الاستكشافي الذي أفرز ثلاثة عوامل وكانت المؤشرات البساطة أو المقارنة بين النموذجين كالتالي:

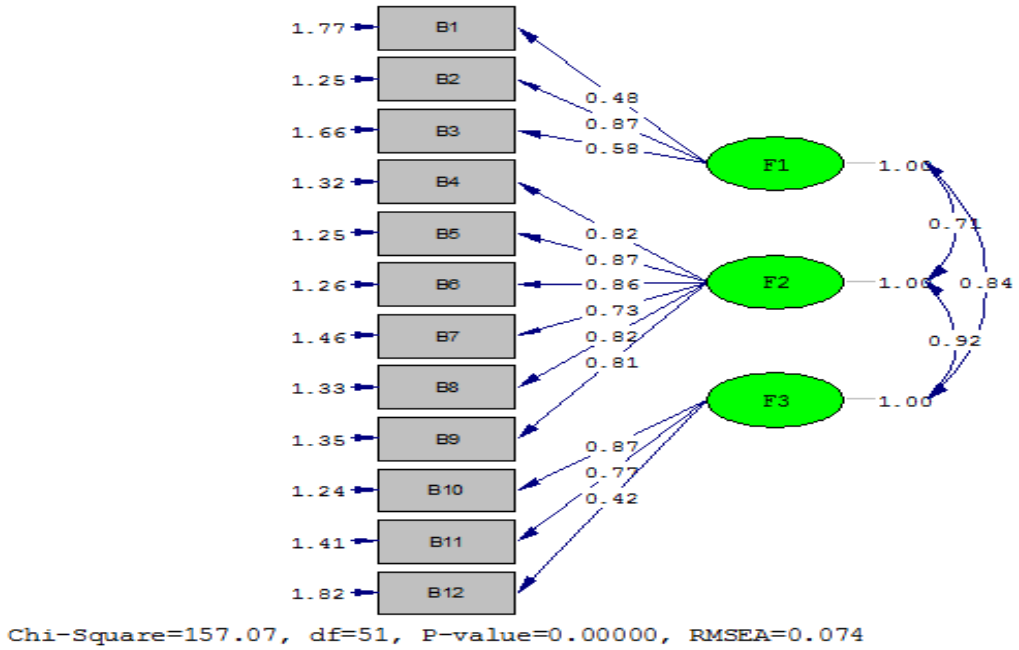
جدول (7)

مؤشرات حسن المطابقة ومؤشرات المقارنة بين نموذج العامل العام ونموذج العاملين لمقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر (N=381)

النموذج					RMSEA	NNFI	CFI	AIC	CAIC	PNFI	PGFI
	قيمته	df	p								
العامل العام	198.38	54	0.0		0.075	0.89	0.91	217.92	336.54	0.72	0.64
العوامل الثلاثة	182.21	51	0.0		0.074	0.90	0.92	211.07	344.52	0.69	0.61

يتضح أن القيم الدنيا لمؤشري AIC لصالح نموذج العوامل الثلاثة، بينما لمؤشر CAIC لصالح نموذج العامل العام، والقيم العليا لمؤشري PNFI وPGFI لصالح نموذج نموذج العامل العام ، بالتالي تكون الأفضلية لصالح نموذج العامل العام. بينما تفوق نموذج العوامل الثلاثة في مؤشرات RMSEA و NNFI و CFI (القيم الأعلى)على نموذج العامل العام ولكن في ضوء مؤشرات المقارنة أو البساطة فإن نموذج العامل العام أكثر بساطة ومطابقة مع البيانات ويؤيده الحل العاملي قبل التدوير حيث أعطى عامل عام تشبعت عليه كل المفردات بجانب العلاقة القوية بين العوامل الثلاثة حيث تراوحت من 0.71 إلى 0.92 وتراوحت معاملات التشبع للمفردات على العامل العام من 0.41 إلى 0.85 ،وهذا يدل على معاملات صدق مرتفعة للمفردات.

وفيما يلي شكل المسار لنموذج العامل لمفردات التنمر الإلكتروني للمتنمر:



الشكل (2): شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لنموذج الثلاثة عوامل بتشبعاته الدالة إحصائياً لمفردات مقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر

وفيما يلي نموذج العامل العام:

الشكل (3): شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لنموذج العامل العام بتشبعاته الدالة إحصائياً لمفردات مقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر.

نسبة حدوث السلوكيات التنمرية الإلكترونية التي يمارسها المتنمر:

لطلاب الجامعة البكالوريوس (N=206): بلغ عدد الطلاب الذين تنمرو ا إلكترونياً بزملائهم 56 (27.2%)، وكانت أكثر سلوكيات التنمر الإلكتروني بين طلاب الجامعة هي إرسال رسائل ساخرة ومسيئة على التليفون والإنترنت 31 (15%) ونشر صور خاصة وفيديوهات دون إذن 10 (4.9%) والنبش في رسائل الآخرين على الفيس للحصول على أخطاء لهم 9 (4.4%) .

طلاب الدراسات العليا(N=175): بلغ عدد المتنمرين من طلاب الدراسات العليا 29 (16.6%)، وكانت أكثر السلوكيات التنمرية شيوعاً هي إرسال رسائل ساخرة 13 (7.4%)، والمضايقة عبر وسائل التواصل الاجتماعي من الآخرين 11 (6.3%) والنبش في رسائل الآخرين 9 (4.4%).

نسبة حدوث السلوكيات التنمرية الإلكترونية الواقعة على الضحية:

طلاب الجامعة البكالوريوس: بلغت عدد الطلاب الذين تعرضوا للسلوكيات التنمرية الإلكترونية من الآخرين **97 (47.3%)** طالباً وطالبة كانوا ضحايا التنمر الإلكتروني، وكانت أكثر السلوكيات التنمرية التي تعرض لها الضحية إرسال رسائل مهينة37 (18.4%)، التحدث مع الآخرين دون إذني على وسائل التواصل (18.4%)37، نشر الإشاعات والأكاذيب 35 (17%)، إعطاء تعليقات مؤلمة ومحرجة على الواتساب أو الفيسبوك 30 (14.4%) والنبش في رسائلي على الفيس والواتس للحصول على أخطاء 28 (13.6%).

طلاب الدراسات العليا: بلغت نسبة ضحايا التنمر الإلكتروني 67 (39.2%) بين طلاب الدراسات العليا، وكانت أكثر السلوكيات التنمرية الإلكترونية التي تعرض لها طلاب الدراسات العليا هي: يتحدث مع الآخرين عني دون إذني على وسائل التواصل37 (23.4%) إعطاء تعليقات مؤلمة ومحرجة 31 (17.7%) والنبش في رسائل على الفيس والواتس 27 (15.4%) ونشر الأكاذيب والإشاعات 24 (13.7%) إرسال رسائل مهينة 23 (13.1%) ، وانتحال الشخصية 21 (12%).

العلاقة بين التنمر الإلكتروني للمتنمر والضحية: اتضح أن العلاقة بين $r_{374} = 0.57, P < 0.01$ هي علاقة ارتباطية موجبة وقوية بمعني كلما تعرض الطلاب للسلوكيات التنمرية يكونون أكثر قابلية لممارسة سلوك التنمر الإلكتروني بدرجة كبيرة. وإذا ما اعتبرنا أن السلوكيات التنمرية للمتنمر متغير تابع والسلوكيات التنمرية الواقعة على الضحية متغير مستقل، فللتنبؤ بسلوك التنمر للمرتكب من سلوكيات الضحية تم إجراء الانحدار البسيط وكانت $F_{(1,374)} = 178.32, P < 0.01$ بمعنى أنه يمكن التنبؤ من سلوكيات الضحية بسلوكيات التنمر الإلكتروني للمتنمر، واتضح أن قيمة مربع معامل الارتباط

المصحح $R^2_{adj} = 0.321$ بمعنى أن السلوكيات الواقعة على الضحية يمكن أن تسهم في تفسير 32.1% من تباين التنمر الإلكتروني للمتنمر ومعادلة تنبؤ معيارية:

$$z_{\text{المتنمر}} = 0.59 \times z_{\text{الضحية}}$$

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى عدة أهداف أهمها إعداد مقياسي التنمر الإلكتروني للضحية والمتنمر يتمتعان بخصائص سيكومترية جيدة؛ فاتسم مقياس التنمر الإلكتروني للضحية بدرجة كبيرة من الاتساق الداخلي،واتضح ذلك من خلال القيمة المرتفعة للمعامل ألفا كرونباخ، كما تمتع المقياس بدرجة مرضية من صدق المفهوم من خلال دلائله المختلفة. وفيما يخص البنية العاملية للمقياس فقد أفرز التحليل العاملي الاستكشافي عاملاً عاماً قبل التدوير تشبعت عليه المفردات بتشبعات مرتفعة وهذا يدعم البنية الأحادية للمقياس، ولكن اختلف الحال بعد التدوير حيث تمايزت المفردات في تشبعها على العاملين، وهذا يؤيد أن بناء التنمر الإلكتروني للضحية متعدد الأبعاد، وفي ضوء التحليل العاملي التوكيدي كان نموذج العاملين أكثر مطابقة مع البيانات من نموذج العامل العام وهذا يتفق مع (Cetin et al., 2011; Savage, 2012; Topcu & Erdur-Baker, 2010) ، ولكن بنظرة مدققة فإن نتائج الدراسة تدعم أحادية البعد لمقياس التنمر الإلكتروني للضحية في ضوء تشبع كل المفردات قبل التدوير على عامل عام، وفي ضوء العلاقة الارتباطية المرتفعة بين العاملين وهذا يؤيد ما توصل إليه (Jujoven & Gross 2008; Ybarra et al., 2012) .

وبالنسبة لمقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر فقد اتسم المقياس بتجانسٍ داخليٍّ مرتفع بين مفرداته واتضح ذلك من خلال الثبات المرتفع، وبالنسبة للبنية العاملية للمقياس أفرز التحليل العاملي الاستكشافي ثلاثة عوامل عكس مقياس التنمر الإلكتروني للضحية، وهذا يؤكد على تعددية البناء فهو ليس أحادي البعد، ولكن في التحليل العاملي التوكيدي حدث تنافس شديد بين أفضلية أيٍّ منهما، فتفوق نموذج العوامل الثلاثة في بعض مؤشرات المطابقة (RMSEA AIC) ، CFI ، NNFI بينما تفوق نموذج العامل العام في مؤشرات البساطة والمقارنة (AGFI, PNNFI) وعلى هذا يمكن القبول بالتعددية للبناء وهذا يتفق مع (Savage; 2012; Topcu & Erdur-Baker, 2010) . وبالتأمل في نتائج التحليل الاستكشافي خاصة قبل التدوير نلاحظ تشبع كل المفردات على العامل الأول وتراوحت قيم الارتباطات بين العوامل الثلاثة في التحليل العاملي التوكيدي من 0.70 إلى 0.90. مما يدعم الطبيعة الأحادية لبنية مقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر ، وهذا يدعم ولو جزئياً (Akbulut et al., 2010; Menesini et al., 2011; Tyneset al., 2010).

واتضح أن البنية العاملية لمقياس التنمر للضحية أكثر وضوحاً من مقياس التنمر للمتنمر وقد يرجع هذا إلى طبيعة الاستجابات للأفراد على المقياسين، وفي مقياس التنمر الإلكتروني للضحية كانت العينة أكثر مرونة وراحة نفسية في التعبير الحقيقي عن استجاباتهم بكل ثقة وأريحية، في حين أن مقياس التنمر الإلكتروني للمتنمر كان الأفراد أكثر تحفظاً وحرصاً في استجاباتهم خشية أن يطلق عليه متنمر إلكتروني.

وعموماً قدمت الدراسة للتراث مقياساً يتضمن مظاهر متنوعة للتنمر الإلكتروني للمتنمر والضحية،وشاملاً كل الوسائل التكنولوجية سواء التليفون أو الإنترنت من خلال وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة وليست مقصورة على وسيلة تكنولوجية واحدة.

وبالنسبة لتحديد مدى انتشار أو نسبة حدوث التنمر الإلكتروني للمتنمر والضحية؛ وبالنسبة لطلاب البكالوريوس؛ اتضح أن نسبة التنمر الإلكتروني للمتنمر 26.7% وهي تقترب من معدل انتشاره بين طلاب جامعة بنسلفانيا بأمريكا Walker et al. (2011) وفي تركيا Dilmac (2009) وفي السعودية Al-zahrani (2015) بينما تزيد عن حدوثها عن طلاب جامعة إنديانا أمريكا MacDonald& Pitmman (2010) وفي جامعة تكساس بأمريكا Crosslin, & Crosslin, (2014). وبالنسبة لضحايا التنمر الإلكتروني بين طلاب الجامعة اتضح أن نسبة السلوكيات التنمرية التي يتعرض لها طلاب الجامعة هي 47.3% وهذه النسبة مرتفعة جداً مقارنة بما توصل إليه التراث البحثي في هذا الشأن (Faucher et al.,2014; MacDonald & Pitmman,2010;Walker etal.,2011).

ويمكن القول إن نسبة التنمر الإلكتروني للمتنمر بين طلاب الجامعة في البيئة المصرية بصفة خاصة والعربية بصفة عامة مرتفعة مقارنة بنسبتها في المجتمع الأمريكي والأوروبي، وكذلك ضحايا التنمر الإلكتروني بين طلاب الجامعة مرتفعة مقارنة بالثقافات الآخرى وهنا يجب لفت نظر المسئولين على التعليم الجامعي إلى خطورة هذه المشكلة في الحياة الجامعية ،من حيث أنها يمكن أن تنتج مشكلات سلوكية واضطرابات بين طلاب الجامعة للمتنمر والضحية على حد سواء.

وبالنسبة لطلاب الدراسات العليا بلغت نسبة التنمر الإلكتروني للمتنمر 16.6% بينما ضحايا التنمر الإلكتروني 39.2% وهذه النسب تقترب مما توصل إليه (Finn, 2004; Crosslin & Crosslin, 2014 ولكن هذه النسب انخفضت عن نسبتها بين طلاب مرحلة البكالوريوس، وهذا يرجع إلى درجة الالتزام والانضباط والقيم الأخلاقية لطلاب الدراسات العليا مقارنة بطلاب البكالوريوس.

في ضوء عرض نسب انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني للمتنمر والمرتكب يتضح أن نسبتها للضحية أعلى بكثير من نسبتها للمتنمر؛ علماً أن المتنمر والضحية هو لنفس الشخص، ولكن لماذا حدث هذا؟ قد

يرجع إلى أنه من السهل على الفرد الإقرار بتعرضه لسلوكيات تنمرية من مضايقة وإهانة وابتزاز، وانتحال شخصية، ونبش في رسائل الآخرين، والتحدث دون إذن لأن هذه سلوكيات عدائية غير مرغوبة، ولكن من الصعب الإقرار بها كسلوكيات يقوم بها نفس الشخص، وهذا يمكن تسميته التمويه أو التناقض في الأفعال والأقوال، فقد يقر الفرد بعدم قيامه بهذه السلوكيات كاستجابة ظاهرية على مفردات مكتوبة في مقياس، ولكن حقيقة ما يمارسه يكون عكس ذلك، وهو القيام بهذه الأفعال خاصة أن ظاهرة التنمر الإلكتروني ظاهرة ذاتية من الصعب ملاحظتها مباشرة، وقد يمارسها الفرد كنوع من رد فعل للمتنمر عليه فيعدها ليست سلوكيات تنمرية يقوم بها ضد الآخر، إنما هي آليات يستخدمها الفرد كنوع من الدفاع عن النفس ضد الآخر المرتكب.

وأيدت الدراسة أن سلوكيات التنمر الواقعة على الضحيه تحفزه لأن يكون متنمراً إلكترونياً من خلال العلاقة الارتباطية القوية بين التنمر الإلكتروني للمتنمر وللضحية ،وهذا يتفق مع (Akbulut & Eristi, 2011; Garaigordobi, 2015; Hinduja & Patchin, 2008)، وفسر التنمر الإلكتروني للضحية حوالي 32.1% من تباين التنمر الإلكتروني للمتنمر ويمكن تفسيره بأن المتنمر الالكتروني قد مارس هذه السلوكيات نتيجة تعرضه لها، وهنا يجب التأكيد مرة أخرى على أهمية التصدي لهذه المشكلة لما لها من عواقب متبادلة بين المتنمر والضحية، وهذا تسبب في زيادة انتشار هذه الظاهرة بدرجة أكبر مما هي عليه الآن. ولكن هذا الاستنتاج بأن السلوكيات التنمرية التي يتعرض لها الضحية تساهم في تحوله إلى متنمر إلكتروني يحتاج إلى تأكيد من خلال دراسات كيفية للمتنمر لتحديد الأسباب التي أدت به أن يكون متنمراً إلكترونياً ،فهل السبب هو طلب المتعة والإثارة والانتقام من الآخرين؟ أم الدفاع عن النفس نتيجة تعرضه لهذه السلوكيات من الآخرين؟

وعلى هذا فلا بد من إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول هذه الظاهرة بمنهجية الطرق المختلطة Mixed Methods research التي تتضمن دمج مظاهر الدراسة الكمية المدعمة بدراسات حالة كيفية أو العكس. واعتمدت الدراسة على التطبيق الإلكتروني لأدواتها في جمع بياناتها، واتضح أن الاتساق الداخلي للأدوات جيد. وعموماً لا بد أن تؤخذ نتائج الدراسة بحذر شديد لأن معظم أفراد العينة من الإناث (89%) بينما الذكور (11%) فهل لو كانت غالبية أفراد العينة من الذكور ستتغير النتائج؟

حقيقة ظاهرة التنمر الإلكتروني من الظواهر المستحدثة نسبياً في كل المجتمعات وخاصة المجتمعات العربية ولا بد من تناول مسببات وعواقب هذه الظاهرة في كل المراحل الدراسية خاصة مرحلة المراهقة، وأيضا بالنسبة لأفراد المجتمع بصفة عامة بشيء من التفصيل من خلال دراسات الحالة التي يمكن من خلالها الوصول إلى تصورات أو نظريات معينة من خلال أحد المداخل المنهجية الكيفية وهي النظرية المجذرة Grounded theory. ولا بد من التعمق في دراسة االعوامل النفسية والشخصية

والأسرية والمدرسية وجماعة الأقران المسببة للتنمر الإلكتروني للمتنمر، وكذلك دراسة الآثار النفسية لهذه الظاهرة على الضحية، وإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول مسببات وعواقب ظاهرة التنمر الإلكتروني.

وأخيراً قدمت الدراسة مقياسين للتنمر الإلكتروني للضحية والمتنمر اتسمت بخصائص سيكومترية جيدة ومرضية من ثبات وصدق لطلاب الجامعة لتشخيص هذه الظاهرة تشخيصاً سليماً، وسمحت هذه المقاييس بدراسة نسب انتشارها، واتضح مدى انتشار هذه الظاهرة مقارنة بالبيئات والثقافات المختلفة مما يوجه اهتمام المربين والمؤسسات الاجتماعية والتربوية والأسرية بتوعية أبنائهم بخطورة ممارسة التنمر الإلكتروني للمتنمر والضحية وانعكاساته النفسية والاجتماعية على الأمن الاجتماعي والاستعداد لإعداد البرامج التوعوية والإرشادية لتخفيف آثارها بين طلاب الجامعة.

ويمكن التوصية بإعطاء المزيد من الانتباه لهذه القضية بين طلاب الجامعة لما لها من عواقب نفسية واجتماعية يمكن أن تهدد السلم والامن المجتمعي، وكذلك التصدي لهذه الظاهرة بين طلاب الجامعة من خلال عقد الندوات والمحاضرات والبرامج بواسطة إدارات الكليات الجامعية المختلفة.

وفي هذا الشأن فإن قضية التنمر الإلكتروني بحاجة إلى المزيد من الدراسات مثل:

- إجراء دراسة مقارنة للتنمر الإلكتروني بين الفرق الدراسية الجامعية المختلفة خاصة بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة.
- دراسة التاثيرات النفسية المختلفة للتنمر الإلكتروني سواء للمتنمر أو الضحية.
- دراسة العوامل والأسباب المؤثرة في التنمر الإلكتروني للمتنمر خاصة العوامل الأسرية والنفسية.
- دراسة إستراتيجيات المعايشة لضحية التنمر الإلكتروني للتكيف مع سلوكيات التنمر الإلكتروني للمتنمر.

قائمة المراجع

أو لاً: المراجع العربية:

1. عامر، عبد الناصر السيد. (2018). *نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية: الأسس والتطبيقات (الجزء الأول)*. الرياض: دار جامعة نايف للنشر.
2. العنزى، مناور بن عبيد. (2017). التنمر الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بأنماط العنف المدرسي. *رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية*.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

3. Akbulut, Y., & Eristi, B. (2011). Cyberbullying and victimisation among Turkish university students. Australasian Journal of Educational Technology, 27, 1155-1170.
4. Akbulut, Y., Levent-Sahin, Y., & Eristi, B. (2010). Development of a scale to investigate cybervictimization among online social utility members. *Contemporary Educational Technology*, *1*, 46-59.
5. Al- Zahrani, A M..(2015). Cyber bullying among Sandis higher education Students: Implications for education and Policy maKers. *World Journal of Education* , *5*, 15-32.
6. Arıcak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research, 34*, 167-184
7. Basak, S., & Ackca. O. (2015). Cyberbullying among Middle School Students in Turkey. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5, 1–22.
8. Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence, 30*, 803-833.
9. Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing, 1*, 15-33.
10. Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2012). Validacion de la escala de victimizacion entre adolescentes a traves del telefono movily de Internet [Validation of the scale of victimization among adolescents through mobile phone and internet]. *Revista Panamericana de Salud Publica*, *32*, 36-42.
11. Cetin, B., Yaman, E., & Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers & Education*, *57*, 2261-2271. *Crosslin, K., & Crosslin. M. (2014).* Cyber bullying at Axyexas University: A Mixed Methods approach to examining on aggressions. *Texas Public Health Journal, 66, 26- 31*
12. Crosslin, K., & Golman, M. (2014). Maybe you don't want to face it: E college students' perspectives on cyberbullying. *Computers in Human Behavior, 41*, 14-20.

13. Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R., & Storch, E. A. (2009). Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence. *Psychology in the Schools, 46*, 962-972.
14. Dilmac, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyberbullying: A preliminary report on college students," *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*, 1307–1325.
15. Duggan, M., Ellison, N. B., Lampe, C., Lenhart, A., & Madden, M. (2015). Frequency of social media use.Retrieved from http://www.pewinternet.org/2015/01/09/frequency-of-social-media-use-2/.
16. Faucher, C., Jackson, M., & Cassidy, W. (2014). Cyberbullying among university students: gender experiences, impacts, and perspectives. *Educ. Res. Int*, 4, 545-698.
17. Garaigordobil, M. (2015). Psychometric properties of the cyberbullying test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression, and cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-12.
18. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberulling: on exploratory analysis of factors related to offending and Victimization. *Dwviani avior*, *29*, 179 - 156.
19. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying and suicide. Archives of Suicide Research, *14*, 206-221.
20. Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, *78*, 496-505.
21. Katzer, C. (2009). Cyberbullying in Germany: What has been done and what is going on. *Journal of Psychology, 217,* 222-223.
22. Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2010). *Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying*. Clemson, SC: Clemson University.
23. Lindsay, M., & Krysik, J. (2012). Online harassment among college students: A replication incorporating new Internet trends. *Inf. Commun. Soc. 15*, 703–

719Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011) *risks and safety on theiInternet: The perspective of european children: Full findings.*, London, UK: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science.

24. Macdonald, C. D, & Roberts-Pitman, B. (2010). Cyberbullying Among College Students: Prevalence and Demographic Differences. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 9, 2003-2009 ·
25. Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., & Ruíz-Esteban, C. (2020). Cyberbullying in the university setting: Relationship with emotional problems and adaptation to the university. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-9.
26. Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Journal of Psychology*, *217*, 230-232.
27. Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *14*, 267-274.
28. Mitchell, K. J., Becker-Blease, K. A., & Finkelhor, D. (2005). Inventory of problematic Internet experiences encountered in clinical practice. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*, 498-309.
29. Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *55*, 602-611.
30. Murray, A; McKenzie, K; Murray, G; Ribeaud, D; & Eisner, M (2019). Validation of a brief self-report measure of adolescent bullying perpetration and victimisation: The zurich brief bullying Scales (ZBBS). *Aggression and Violent Behavior:online*. DOI: https://doi.org/10.1177/1073191119858406
31. Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd.ed). New York: McGraw –Hill.
32. Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*, 148-169.

33. Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43,* 564-575.
34. Savage, M. (2012). Developing a measure of cyberbullying Perpetration and victimization. *Unpublished Dissertation, Arizona State University, USA*
35. Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2009). Measuring cyberbullying and cybervictimisation by using behavioral categories—The Berlin Cyberbullying-Cybervictimisation Questionnaire (BCCQ). In E. Menesini, P. K. Smith, & R. Zukauskiene (Eds.), *Cyberbullying: Definition and measurement. Abstract Book* (p. 17). Vilnius, Lithuania: Mykolas Romeris University Publishing Center.
36. Stewart, R. W., Drescher, C. F., Maack, D. J., Ebesutani, Ch, & Young, J. (2014). The development and psychometric investigation of the Cyberbullying Scale. *Journal of Interpersonal Violence*, *29*, 2218-2238..
37. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (*4 th.ed)*. Boston: Allyn & Bacon.
38. Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, *26*, 277–287.
39. Topcu, C., & Erdur-Baker, Ö. (2010). The revised cyberbBullying inventory (RCBI): Validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 660–664.
40. Tynes, B.M., Rose, A., & Williams, D. (2010). The development and validation of the online victimization scale for adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *4*, Article 2. Retrieved from http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2010112901&;article=2
41. Tynes, B. M., Rose, A., & Williams, D. (2010). The development and validation of the online victimization scale for adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *4*, Article 2. Retrieved from http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2010112901&;article=2

42. Vitto, C. (2081). Cyberbullying among adolescents: Frequency and characteristics. *Sociology International Journal*, *2*,730—734.
43. Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, *19*, 423-434.
44. Walker,C. M., Sockman, B. R, & Koehn, S. (2011). An exploratory study of cyberulling with and undergruate university *Students Teaching Trends*, *55*, 2, 31-38.
45. Webber, M. A., & Ovedovitz, A. C. (2018). Cyberbullying among college students: A look at its prevalence at a u.s. catholic university. *International Journal of Educational Methodology*, *4*, 101-107.
46. Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by outline social cruelty. Retrieved from http://www.asdk12.org/MiddleLink/AVB/bully_topics/EducatorsGuideCyberbullying.pdf
47. Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular inyernet users. *Cyber Psychology and Behavior, 7*, 247- 257
48. Ybarra, M. L., & Mitchell, K. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places onlinne where youth sexual solictitation and harassment occurs. *Pediatrics, 121*, 350-357.
49. Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D., & Oppenheim, J. K. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health*, *51*, 53-58.
50. Zalaquett, C.P., & Chatters, S.J. (2014). Cyberbullying in college: Frequency, characteristics, and practical implications. *Sage Open, 4*, 1—8.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (1)ـ العدد (1)ـ يناير 2021م

دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت

The Role of Artificial Intelligence (AI) in Education from the point of view of Students at the Faculty of Basic Education in the State of Kuwait

د. محمد حمد العتل- كلية التربية الأساسية- الكويت

د.إبراهيم غازي العنزي – كلية التربية الأساسية - الكويت

أ. عبد الرحمن سعد العجمي – وزارة التربية - الكويت

Email: drmalatel@hotmail.com

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وأثر متغيرات (النوع، السنة الدراسية، والمعدل التراكمي) في ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (229) طالباً وطالبة يدرسون مقرر طرق تدريس الحاسوب بكلية التربية الأساسية طبقت عليهم استبانة تضمنت (31) عبارة موزعة على محورين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير السنة الدراسية، بينما لا توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامها في التعليم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقاً لمتغيري النوع والمعدل التراكمي، بينما لا توجد فروق حول أهميتها في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي- كلية التربية الأساسية- الكويت.

Abstract: The study aims at identifying the importance of artificial intelligence technology in education, and the challenges of using it in education from the point of view of students at the Faculty of Basic Education in the State of Kuwait, as well as the effect of the variables of (gender, academic year, and GPA) on this. This study adopts the descriptive approach. The sample of the study consisted of (229) male and female who study the curricula and methodology of computer at the Faculty of Basic Education, Data are collected through a questionnaire consisted of two axes including (31) phrases. Results show that there are statistically significant differences at the significance level (0.05) among the study sample means about The importance of artificial intelligence technology in education due to the variable of academic year, but there are no differences about the challenges of using it in education. Results also show that there are differences about the challenges of using artificial intelligence technology in education due to the variables of gender and GPA, but there are no differences about The importance of it in education.

Key Words: Artificial Intelligence, Faculty of Basic Education, Kuwait.

مقدمة:

شهدت السنوات الماضية تطوراً في كافة مجالات المعرفة، حتى أطلق على العصر الحالي مسميات عديدة منها: عصر الانفجار المعرفي، وعصر المعلوماتية، وعصر الثورة العلمية المعرفية، وعصر حرب المعلوماتية كقوى تتحكم بالعالم، كما أصبح تقدم الدول لا يقاس بما تملكة من معلومات فحسب، بل وبما تستطيع تنظيمه وتوظيفه من هذه المعلومات لخدمة أفرادها.

وأصبح الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence من الموضوعات التي تستقطب أكثر تغطية في جميع المجالات الأكاديمية، حيث يشهد الميدان انتشاراً واسعاً نظراً لأسباب تكنولوجية متسارعة من جهة، وأسباب اقتصادية بحته مفتعلة من طرف الشركات من جهة خرى، والتي تم تعزيزها بظهور البيانات الضخمة في السنوات الأخيرة (Carlos, 2018).

وأصبح الذكاء الاصطناعي (AI) اليوم مفهوماً متداولاً بشكل كبير، وقد استخدم في جميع المجالات العلمية التقنية وحتى العلوم الإنسانية، وفي ظل التقدم الذي يعيشه العالم اليوم أصبح من الطبيعي اقتناء أجهزة ذكية والتعامل ببرامج معلوماتية ذكية، وعادة يكون البرنامج ذكياً إذا قام تلقائياً بسلوك غير مبرمج مسبقاً حيث يستطيع من نفسه أخذ قرارات جديدة للتكيف مع حالته وحالة محيطه عبر الزمن (قمورة وكروش، 2018).

ويعد الذكاء الاصطناعي (AI) أحد العلوم الحديثة والمبتكرة التي تعتمد على الحاسوب وبرامجه بشكل رئيسي وأساسي، وهو حجر الأساس في جعل الآلات المبرمجة والمحوسبة تقوم بمهام مماثلة وبشكل كبير لعمليات الذكاء البشري التي تتمثل في التعلُم والاستنباط واتخاذ القرارات (الشرقاوي، 2001).

والذكاء الاصطناعي تقنياً وليد مجالين علميين: علم السلوكيات والعصبيات، وعلم الإعلام الآلي أو كما يسمى حديثاً علم المعلوماتية. (قمورة وكروش، 2018). وتُعرِّف الكثير من المؤلفات الذكاء الاصطناعي أنه "دراسة وتصميم العملاء الأذكياء"، والعميل الذكي هو نظام يستوعب بيئته ويتخذ المواقف التي تزيد فرصته في النجاح في تحقيق مهمته أو مهمة فريقه (شوقي، 2017).

وقد شهد الذكاء الاصطناعي تطورات كبيرة في السنوات الأخيرة وأصبح تكنولوجيا من شأنها أن تحدث ثورة في الطرق التي يعيش بها الإنسان، وقد تم إدخال هذه التكنولوجيا في مجال التعليم العالي (Hinojo-Lucena, et al., 2019). ويربط الذكاء الاصطناعي بين مجالات التعلُم في الشبكة العصبية ويصنفها ويميزها ويوضحها، وهو تحول نموذجي يستخدم في بناء المعرفة (Jena, 2018).

وأشار (Khare, Stewart, Khare, 2018) إلى أن الذكاء الاصطناعي له تأثير إيجابي على نجاح

الطالب. وأوضح زيدان (2014) أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس يساعد على زيادة مهارة الطالب والمتدرب في الوصول إلى هدف البرنامج التعليمي بسرعة كبيرة حيث يمكن إعادة الأجزاء المهمة طبقاً لحاجة المتدرب، كما يسهم الذكاء الاصطناعي في تحسين المستوى القيادي للطالب عن طريق تعليم نفسه وذلك باتباع الخطوات التحاورية والتعليمية الشارحة للمادة العلمية والتدرب على الاختبارات ومعرفة الإجابات الصحيحة مما يؤدي إلى تقييم نفسه ومعرفة مستواه، بالإضافة إلى زيادة القدرة الإبداعية والتخيلية للطالب وذلك من خلال الاستعانة ببرامج الرسوم الجرافيكية والتصويرية في إبراز المادة العلمية.

وعلى الرغم من التطور الكبير الذي أبدعته أبحاث الذكاء الاصطناعي نحو إضفاء بعض من خصائص الذكاء على الحاسوب إلا أن الوقت لا يزال مبكراً للقول بإن هناك برامج يمكن أن تحاكي العقل البشري في أسلوبه في التفكير والإبداع، والنجاح الحالي الذي تشهده برامج الذكاء الاصطناعي إنما هو تطوير لبرمجيات معينة متخصصة في مجالات تطبيقية محددة تتضمن فيها الآلة حصيلة خبرة بشرية في مجال من المجالات؛ فالإنسان يقرر الفعل من إحساسه، ومعرفته وتجربته الخاصة بشكل مقصود وغير مقصود (Yushiaka, Seij, 2007).

ويتميز الذكاء الإنساني المراد محاكاته بوجود قدرات خاصة منها: اكتساب المعلومات والقدرة على التعلُم والفهم من خلال الممارسة الفعلية والتطبيق العملي والخبرة المكتسبة، والقدرة على الاستجابة بمرونة تامة وسرعة لمختلف المواقف مع عدم الانحياز الخاطئ، والقدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة بناءً على الإدراك الحسي العقلي لجوانب المشكلة، والقدرة على استنباط القوانين العامة من الأمثلة المحدودة، القدرة على اكتساب المعرفة واستخدامها في حل المشكلات التي يتصدى لها الإنسان إلى جانب خبرته في الحياة وتقدير المواقف، والقدرة على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها وصولاً إلى تحسين الأداء في المستقبل، بالإضافة إلى القدرة على فهم وتحليل المواقف الغامضة وغير التقليدية باستخدام أسلوب الاستنتاج المنطقي (عبد الهادي، 2002).

وهناك أشياء يتميز بها الحاسوب ويتفوق فيها على العقل البشري، وبمعنى أوضح هناك أعمال روتينية يستطيع الحاسوب أن يؤديها أفضل من الإنسان منها: إجراء الحسابات العددية، تخزين واسترجاع المعلمات بسرعة، العمليات التكرارية (الحسيني، 1999). وعند محاولة محاكاة الحاسوب للذكاء البشري يجب معرفة ودراسة إمكانات ومواطن القوة والتفوق لكل من الإنسان والحاسوب، حيث تتم المقارنة في الأمور التالية: المعالجات الرمزية، الحدس، مقارنة النمائج الاستدلال (عبد السميع، 2001).

يتضح مما سبق أن الذكاء الاصطناعي أحد العلوم التي تعتمد على الحاسوب وبرامجه بشكل

رئيسي وأساسي، ويربط بين مجالات التعلُم في الشبكة العصبية ويصنفها ويميزها ويوضحها، وهو تحول نموذجي يستخدم في بناء المعرفة، وله تأثير بشكل إيجابي على نجاح الطالب.

مشكلة الدراسة:

تسعى المناهج المطورة إلى تضمين إستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة التي تحقق أهداف التعلُم وتحسن من العملية التعليمية، وأشارت الدراسات والبحوث إلى أن معظم طرق التدريس المستخدمة في تدريس الحاسوب تعتمد على الطرق المباشرة كالإلقاء والحوار والمناقشة، ووجود ضعف في تطبيق إستراتيجيات التدريس الحديثة (الرشيدي، 2016). وأوصت العديد من المؤتمرات مثل المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد (2015)، والمؤتمر العلمي الدولي العاشر للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية (2014) بضرورة تطوير بيئات تعلُم إلكترونية تفاعلية وتوظيفها بشكل يناسب الأهداف التعليمية، وظهرت الحاجة إلى استقصاء أثر توظيف التقنيات الحديثة في تعلُم الحاسوب (الشثري والعبيكان، 2016).

وقد أظهرت العديد من الدراسات فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، فقد توصلت دراسة (Jena, 2018) إلى فاعلية منهج الشبكة العصبية للذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء أثر التعلُم وتعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة في العلوم؛ وأشارت دراسة عزمي وإسماعيل ومبارز (2014) إلى فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلبة كلية التربية النوعية. وأظهرت دراسة أبو شمالة (2012) فعالية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة؛ وتوصلت دراسة النجار (2012) إلى فعالية برنامج تعليمي ذكي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى مطوري المواقع التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة. وعلى الرغم من ذلك يلاحظ ندرة الدراسات التي استخدمت الذكاء الاصطناعي في تدريس المقررات الدراسية عامةً ومقرر الحاسوب خاصةً للطلبة في دولة الكويت، وبناءً على ما سبق ظهرت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية.

وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
2. ما التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والتحديات التي تواجه استخدامه تعزى لمتغيرات (النوع، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- الكشف عن التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والتحديات التي تواجه استخدامه وفقاً لمتغيرات (النوع، السنة الدراسية، المعدل التراكمي).

أهمية الدراسة:

1. تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله، وهو الذكاء الاصطناعي ودوره في تحقيق العديد من الأهداف في العديد من المجالات ومنها التعليم.
2. تسعى هذه الدراسة إلى تقديم بعض التوصيات التي قد تسهم في تطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.
3. قد تكون الدراسة نقطة إنطلاقة لإجراء العديد من الدراسات في موضوع الذكاء الاصطناعي.
4. قد تسهم الدراسة في تزويد المكتبة العربية ببعض المفاهيم عن الذكاء الاصطناعي، مما يساعد على فهم هذا العلم.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تضمنت عينة من طلبة مقرر طرق تدريس الحاسوب في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- **الحدود المكانية:** اشتملت على كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدِّراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018م.

مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الاصطناعي: Artificial intelligence**

هو سلوك وخصائص معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها، ومن أهم هذه الخواص القدرة على التعلُّم والاستنتاج ورد الفعل على أوضاع لم تبرمج في الآلة (شوقي، 2017). ويعرفه الباحث أنه علم يبحث في محاكاة الحاسوب للذكاء البشري، ومحاكاة خبرة المتخصصين في جميع المجالات.

تقنية الذكاء الاصطناعي ودورها في التعليم:

يعد الذكاء الاصطناعي أحد فروع علم الحاسوب ويسمى في بعض الأحيان بمصطلحات أخرى منها الآلات الذكية ومصطلح البرمجة الموجهة Heuristics programming التي يشار إليها على أنها القدرة على اكتشاف الشيء من تلقاء نفسها (بسيوني، 1998).

كما يطلق عليه أحياناً "الذكاء الاصطناعي" أو "الذكاء الصنعي" وهي تعبيرات دارجة والمقصود بها دائماً هو الذكاء الاصطناعي، وتشير كلمة الاصطناعي إلى الآلة أو الحاسوب على وجه الخصوص (الحسيني، 1999)، فالذكاء الاصطناعي يعنى به ذكاء الآلة.

والذكاء الاصطناعي علم وتكنولوجيا، هو علم يجمع بين العديد من العلوم مثل علوم الحاسوب والبيولوجي واللغات وعلم النفس المعرفي والرياضيات والهندسة وغيرها كثير، وتكنولوجيا لأنه يهدف إلى إنتاج نظم تعتمد على المعرفة في مجال معين يمكن بواسطتها أن تجعل الحاسوب له القدرة على التفكير والرؤية والكلام والسمع والحركة،ويطلق على هذه النظم knowledge Based System، وتتميز بالقدرة على الإدراك والاستدلال والاستنتاج وأيضاً القدرة على التعلُم (سالم، 2001).

ويختلف علماء وباحثو الذكاء الاصطناعي في تعريفهم لهذا العلم، ويوضح هذا الاختلاف أن مفهومنا لما يمكن أن يشكل الذكاء بصفة عامة ما زال غامضاً، ورغم اختلاف العلماء في تعريف الذكاء الاصطناعي فقد اتفق معظم الخبراء أن مفهومه ينحصر في أنه أحد مجالات الدراسة التي تهتم بتصميم وبرمجة الحاسوب لتحقيق مهام وأعمال تحتاج من البشر عادة إلى استخدام ذكائهم للقيام بها (طلبة، 2000).

ولقد حظيت مفاهيم الذكاء الاصطناعي باهتمام الكثير من الباحثين والعلماء، لذا تعددت تعريفات الذكاء الاصطناعي، فيعرف أنه علم هندسة جعل الآلات ذكية، وخاصة برامج الحاسوب، وهو ما يتعلق بمهمة استخدام الحاسوب في فهم الذكاء البشري (Mccarthy ،2007).

ويعرف أنه استخدام نظم الحاسوب الإلكترونية في عمليات لها طبيعة الحوار مع الإنسان مثل البرامج التعليمية التي يتم تصميمها على هيئة حوار يقوم فيه الحاسوب بدور المعلم الخبير الذي يعرف الإجابة الصحيحة والقرار الذكي، ويعترض على إجابات المستخدم الخطأ بطريقة صحيحة تعتمد على تحليل وتبويب الأخطاء (الشريف، 1995).

كما يعرف أنه العلم الذي يبحث في كيفية جعل الحاسوب يؤدي الأعمال التي يؤديها البشر بطريقة أفضل (بسيوني، 1998). ويعرف أنه فرع من علم الحاسوب يبحث في فهم وتطبيق تكنولوجيا تعتمد على محاكاة الحاسوب لصفات ذكاء الإنسان (حماد، 1996).

وعرفه طلبة (2000) أنه علم يعنى بتصميم وبرمجة الحاسوب لتحقيق أعمال ومهام تحتاج إلى استخدام ذكاء البشر في حالة قيامهم بها. وعرفه قنديلجي (2003) أنه محاكاة لعمليات الذكاء عند الإنسان تجرى بواسطة الحاسوب، وهذه العملية تشتمل على التعلُم بالتزود بالمعلومات، والقواعد الخاصة باستخدام المعلومات، وتشتمل على المبررات والمسببات واستخدام القواعد في الوصول إلى نتائج محددة أو تقريبية.

كما عرفه عبدالناصر (2005) أنه فرع من علوم الحاسوب يهتم بمحاكاة الذكاء الإنساني أو المهارة البشرية أو الخبرة من خلال إعداد برامج وأجهزة يمكن لها أن تقوم بعمليات شبيهة بهذا الذكاء وهذه المهارة أو الخبرة، وعلى ذلك فالذكاء الاصطناعي هو نمذجة ومحاكاة السلوك البشري.

كما عرفه عبد المجيد (2009) أنه أحد علوم الحاسب الآلي الحديثة التي تبحث عن أساليب متطورة للقيام بأعمال واستنتاجات تشابه ولو في حدود ضيقة تلك الأسباب التي تنسب لذكاء الإنسان. وعرفه أبوشمالة (2012) أنه علم يبحث في محاكاة الحاسوب للذكاء البشري، ومحاكاة خبرة المتخصصين في جميع المجالات، وتطوير البرامج لحل المشكلات بمعالجة البيانات والمعلومات بطرق غير خوارزمية.

أهداف الذكاء الاصطناعي:

تتلخص أهداف الذكاء الاصطناعي فيما يلي:

- الوصول إلى أنماط معالجة العمليات العقلية العليا Higher mental processes التي تتم داخل العقل الإنساني (الزيات، 1999).
- تسهيل استخدام وتعظيم فوائد الحاسوب من خلال قدرته على حل المشكلات، وذلك سوف يسهل بعض التغيرات التي تساعد على عمليات التدريب والتعلُم بطريقة جيدة وغير مكلفة (سالم، 2001).
- تطوير برامج الحاسوب بحيث تستطيع أن تتعلم من التجارب حتى تتمكن من حل المشكلات (حماد، 1996).
- فهم طبيعة الذكاء الإنساني لعمل برامج حاسوب قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء، وهذا يعني قدرة البرنامج على معالجة مسألة ما أو اتخاذ قرار لموقف معين – بناء على وصف لهذا الموقف – والبرنامج يجد الطريقة المتبعة لحل المسألة أو اتخاذ القرار بالرجوع إلى العديد من العمليات الاستدلالية المتنوعة التي تم تغذيتها للبرنامج مسبقاً (بونيه، 1993).
- تصميم أنظمة ذكية تعطى نفس الخصائص التي نعرفها بالذكاء في السلوك البشري، ويبحث في حل المشكلات باستخدام معالجة الرموز الغير خوارزمية (بسيوني، 1998).

- قيام الحاسوب بمحاكاة عمليات الذكاء التي تتم داخل العقل البشري بحيث تصبح لدى الحاسوب القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب منطقي ومرتب وبنفس طريقة تفكير العقل البشري. وتمثيل البرامج المحاسبة لمجال من مجالات الحياة وتحسين العلاقة الأساسية بين عناصره (عبد المجيد، 2009).

ويرى الباحثون أن هناك عدة دوافع لاستخدام الذكاء الاصطناعي، منها: محاكاة الإنسان فكراً وأسلوباً، وإثارة أفكار جديدة تؤدي إلى الابتكار، وتوفير أكثر من نسخة من النظام تعوض عن الخبراء، بالإضافة إلى تقليص الاعتماد على الخبراء البشر.

خصائص الذكاء الاصطناعي:

إن خصائص الذكاء الاصطناعي من التصرفات التلقائية والتطور الذاتي والتعلُم الآلي التلقائي توحي بفكرة حرية الآلة المطلقة في أخذ القرارات في المستقبل القريب ومنه التخوفات المتصاعدة حالياً على الساحتين الإعلامية والأكاديمية، لكن الواقع التقني والعوائق الأخلاقية والتكنولوجية تقول غير ذلك، وإشكالية أخلاقية البرامج المعلوماتية والآلات الذكية ليست بجديدة وهي مطروحة منذ البداية وتستمر في مرافقة التطور التكنولوجي بل إنها خلقت فرعاً جديداً في علم المعلوماتية والحقوق يتخصص في هذا المجال (قمورة وكروش، 2018).

ويرى البعض أن تقنية الذكاء الإصطناعي تتصف بالسمات التالية:

أ- **التمثيل الرمزي:** تتعامل برامج الذكاء الإصطناعي مع رموز تعبر عن المعلومات المتوفرة مثل الجو اليوم حار، والطعام له رائحة زكية، وهو تمثيل يقترب من شكل تمثيل الإنسان لمعلوماته في حياته اليومية.

ب- **البحث التجريبي:** تتوجه برامج الذكاء الاصطناعي نحو مشاكل لا تتوافر لها حلول يمكن إيجادها وفقاً لخطوات منطقية محددة، ويحتاج هذا الأسلوب من البحث التجريبي إلى ضرورة توافر سعة تخزين كبيرة في الحاسوب، كما تعد سرعة الحاسوب من العوامل المهمة لفرض الاحتمالات الكثيرة ودراستها.

ج- **احتضان المعرفة وتمثيلها:** لما كان من الخصائص المهمة في برامج الذكاء الاصطناعي استخدام أسلوب التمثيل الرمزي في التعبير عن المعلومات، واتباع طرق البحث التجريبي في إيجاد الحلول؛ فإن برامج الذكاء الاصطناعي يجب أن تمتلك في بنائها قاعدة كبيرة من المعرفة تحتوي على الربط بن الحالات.

د- **البيانات غير المؤكدة أو غير المكتملة:** يجب على البرامج التي تصمم في مجال الذكاء الاصطناعي أن تتمكن من إعطاء حلول إذا كانت البيانات غير مؤكدة أو مكتملة، وليس معنى ذلك أن تقوم بإعطاء

حلول مهما كانت الحلول خاطئة أم صحيحة، ولكن يجب لكي تقوم بأدائها الجيد أن تكون قادرة على إعطاء الحلول المقبولة، وإلا تصبح قاصرة، ففي البرامج الطبية إذا ما عرضت حالة من الحالات دون الحصول على نتائج التحليلات الطبية فيجب أن يحتوي البرنامج على القدرة على إعطاء الحلول.

هـ- **القدرة على التعلُم:** تعد القدرة على التعلُم إحدى مميزات السلوك الذكي، وسواء أكان التعلُم في البشر يتم عن طريق الملاحظة أو الاستفادة من أخطاء الماضي فان برامج الذكاء الاصطناعي يجب أن تعتمد على إستراتيجيات لتعلم الآلة (زيدان، 2014).

ويرى الباحثون أن تقنية الذكاء الإصطناعي تتصف بالسمات التالية:

- استخدام أسلوب مقارن للأسلوب البشري في حل المشكلات المعقدة.
- التعامل مع الفرضيات بشكل متزامن وبدقة وسرعة عالية.
- وجود حل متخصص لكل مشكلة ولكل فئة متجانسة من المشاكل.
- تعمل بمستوى علمي واستشاري ثابت دون تذبذب.
- يتطلب بناؤها تمثيل كميات هائلة من المعارف الخاصة بمجال معين.
- تعالج البيانات الرمزية غير الرقمية من خلال عمليات التحليل والمقارنة المنطقية.

وهناك العديد من الخصائص والسمات التي يجب أن تتسم بها نظم البرمجيات الذكية، منها ما يلي:

- القدرة على الاستنتاج Reasoning والاستدلال Inference.
- القدرة على الاستنباط والإدراك Perception.
- عدم الاعتماد على الأسلوب الخوارزمي في حل المشاكل Non – Algorithmic.
- التمثيل والمعالجة الرمزية Symbolic Representation (Processing).
- احتضان المعرفة وتمثيلها Knowledge Representation.
- القدرة على التعامل مع البيانات غير المكتملة Incomplete Data.
- القدرة على التعامل مع البيانات غير المؤكدة والمتضاربة Conflicting Data.
- القدرة على التعلُم THE Ability to Learn والإضافة إلى قاعدة المعرفة.
- استخدام الحدس والقدرة على الحكم على الأحداث بالخبرة التجريبية Heuristics (بسيوني، 1998).

ويرى أبو شمالة (2012) أنه يجب عند تصميم وبرمجة برامج الذكاء الاصطناعي مراعاة خصائص الذكاء الاصطناعي حتى يمكن تمييزها عن البرامج الأخرى وإمكانية الاستفادة من مفهوم وخصائص الذكاء الاصطناعي بإضافة خصائص للبرنامج المنتج لتعظيم فوائده في العملية التعليمية.

مداخل الذكاء الاصطناعي ومكوناته:

تندرج مداخل الذكاء الاصطناعي تحت المداخل المعرفية حيث تشترك معها في الكثير من الخصائص والأساليب، وهدف كل منها تحديد أنماط العمليات المعرفية التي تقود إلى الاستبصارات الابتكارية، وكلاهما يقوم على التناول البنائي أو التركيبي للابتكارية بدلاً من التداعيات العشوائية البسيطة للأفكار (الزيات، 1999).

ويقوم علم الذكاء الاصطناعي على ثلاثة مداخل رئيسية كالتالي:

1- مدخل تطوير لغة الحاسوب: بحيث تمثل لغة ذكية تحاول أن تقلد لغة الإنسان في التراكيب اللغوية لوضع نظام للرموز تساعد الحاسوب على اكتساب خصائص معرفية.

2- مدخل تطويع البرامج: حتى تصبح برامج ذكية في ضوء نتائج علم النفس، خاصةً فيما يتعلق بكيفية حل المشكلات، والذكاء في هذه الحالة هو ذكاء البرنامج الذي يضعه العقل البشري ليقوم بمحاكاته.

3- مدخل اتجاهات تعتمد على دراسة طبقات وأجزاء المخ البشري، وطريقة تكوين الاتصالات العصبية في القشرة المخية، خصوصاً الجزء من المخ القابل للتعلُم Learnable وجميع المحاولات التي تبذل من أجل عمل شبكة عصبية إلكترونية اصطناعية تقوم بمحاكاة simulation بعض وظائف القشرة المخية في عملية تجهيز المعلومات (محمد، 2002).

والذكاء الاصطناعى لديه القدرة على إكتساب المعرفة من مصادرها المختلفة واستخدامها ثم معالجتها واستخدامها من خلال محاكاة عمليات التفكير والاستدلال التى يقوم بها الانسان فى حل المشكلات، وهو ما يطلق عليه المعرفة، وتتمثل مكونات الذكاء الاصطناعى فيما يلي:

أ- **قاعدة المعرفة:** ترتيب وتنظيم المعلومات والخبرات بأسلوب يمكن للحاسوب التعامل معه، وتتكون من:

- **قاعدة البيانات الثابتة:** تحتوى على الحقائق المتخصصة فى مجال خبرة معين ولا يوجد عليها خلاف.
- **قاعدة البيانات المتغيرة:** أو ذاكرة العمل ومعلوماتها غير دقيقة ولكنها تساعد على التخمين الجيد.

ب- **منظومة آلية الاستدلال:** هى اجراءات مبرمجة تقود إلى الحل المطلوب من خلال ربط القواعد والحقائق والاستنباط والاستدلال.

ج- **واجهة المستخدم:** هى الإجراءات التى تجهز المستفيد بأدوات مناسبة للتفاعل مع النظام فى مرحلة التطوير والاستخدام (زيدان، 2014).

مجالات الذكاء الاصطناعي البحثية والتطبيقية:

تسعى تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي إلى إنتاج برمجيات حاسوبية تحاكي وتسلك في مجمل أعمالها ووظائفها السلوك الذكي (سالم، 2001). وتعتمد دراسة الذكاء الاصطناعي على فهم الأساسيات والفروض التالية:

- تمثيل المعرفة knowledge representing.
- طرق الاستدلال والتحكم inference/ control.
- قابلية التعلُم والتكيف Ability to Learn/ Adapt.
- تمثيل عدم المصداقية والتكيف (أو الاستنتاج غير المكتمل) certainly representation.
- تقنيات البحث والمواءمة Search& Matching.
- التوحيد والإثبات التحليلي Unification & Reasoning.
- الاستنتاج المتغير الوتيرة Non monotonic Reasoning.
- الوضعية Empiricism.
- تفتيت أو تجزئة المشاكل Problem Decomposition.
- المشاكل ذات الطبيعة الديناميكية Problem Dynamics.
- الأنواع المختلفة للاستنتاج Types Of Reasoning.
- لغات التمثيل والبرمجة الملائمة للتطبيق Representation& Programming Language (الشرقاوي، 2001).

أ- مجالات الذكاء الاصطناعي البحثية:

يحتوي علم الذكاء الاصطناعي من الناحية الأكاديمية على المجالات البحثية التالية:

- الإدراك وأساليب الأداء Action And Perception.
- أساليب الاستنتاج والاستدلال Reasoning And Inference.
- العلم المعرفي Cognitive Science.
- نماذج الشبكات المعرفية العصبية Connectionist Models.
- الذكاء الاصطناعي الموزع Distributed Al.
- تصميم الخوارزميات الوراثية Genetic Base Technology.
- تكنولوجيا قواعد المعرفة Knowledge Base Technology.
- أساليب تمثيل المعرفة Knowledge Representation.
- نماذج التعلُم Learning.

- معالجة اللغات الطبيعية Natural Language Processing.
- أساليب التخطيط وصنع القرار Planning & Language Processing.
- البرمجة الآلية Automatic Programming (طلبة، 2000؛ سالم، 2001).

ب- مجالات الذكاء الاصطناعي التطبيقية:

يهتم باحثو الذكاء الاصطناعي بإبداع ملامح وقدرات جديدة لأجهزة الحاسوب لكي يؤدي الناس خدمات معينة لم تكن موجودة من قبل، وذات يوم سوف تصبح هذه الخدمات شيئاً مألوفاً لا تحتاج للمزيد من الأبحاث والتطوير. وعندئذ سوف ينتقل اهتمام باحثي الذكاء الاصطناعي إلى آفاق ومجالات جديدة ويتركون سائر المجالات القديمة للمهندسين والفنيين.

فالذكاء الاصطناعي لا يخدم تطبيقات معينة في مجال الحاسوب ولكنه مجال متجدد الموضوعات لأنه يخدم التطبيقات التي تقع دائماً على حافة التكنولوجيا بصورة عامة وعلم الحاسوب بصفة خاصة، والموضوعات التي يهتم بها باحثو الذكاء الاصطناعي هذه الأيام لن تكون هي ذات الموضوعات بعد عشر سنوات، بل ستظهر في الأفق احتياجات جديدة وأبحاث تعمل جاهدة لتحقيق هذه الاحتياجات (الحسيني، 1999).

وهناك تنوع كبير في التطبيقات التي يستخدم فيها الذكاء الاصطناعي، نتيجة مشاركة فئات كثيرة من الباحثين والعلماء في علوم الرياضيات والحاسوب والطبيعة وعلم النفس واللغويات ... إلخ (الهادي، 2001).

ومن المجالات الفرعية لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي Sub Field of Al والتي تعمل في إنتاج نظم ذكية Intelligent Software تحقق صفات التفكير، والرؤية، والسمع، والكلام، والحركة، ما يلي:

- معالجة اللغات الطبيعية Natural Language Processing.
- تكنولوجيا الرؤيا للحاسوب Computer Vision .
- تكنولوجيا التعرف على الكلام والأصوات Speech Recognition Or Voice.
- تكنولوجيا النظم الخبيرة Expert System.
- التعليم والتعلُم الذكي باستخدام الحاسوب Intelligent Touring System.
- الروبوتات Robotics.
- إثبات النظريات آلياً Automated theorem Proving.
- تمثيل المعارف آلياً Automated Knowledge Representation.
- الوسائط المتعددة Multimedia (سالم، 2001).
- التعرف على الكلام Speech Recognition.

- فهم اللغات الطبيعية Understanding Natural Language.
- الألعاب Games
- حل المشكلات Problem Solving
- الترجمة الآلية MachineLearning (الخوري، 1998؛ الحسيني، 1999؛ McCarthy, 2004).

برامج التدريس القائمة على الذكاء الاصطناعي:

يطلق على برامج التدريس القائمة على الذكاء الاصطناعي اسم نظم التدريس الذكية Touring System Intelligent، واستمدت نظم التدريس الذكية تسميتها من كونها نظم تدريس مبنية على الكمبيوتر مستخدمة تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي (جودت، 1999)؛ وبدأت على أساس الاهتمام بمفاهيم نظرية المعرفة والمجال المعرفي وأصول التربية، وقد توجهت البحوث التطبيقية لمجال تصميم وبناء نظم التعليم الذكية التي تستخدم نظريات الذكاء الاصطناعي المستخدمة بهدف رفع كفاءة العملية التعليمية والتدريبية (يونس، 1999).

وتعد نظم التدريس الذكية أحد المشاريع الناجحة للذكاء الاصطناعي وتم اختبارها كثيراً على الطلاب، وأثبتت أنها تؤدي إلى تسهيل التعلُم، وقد تطورت العديد من أنظمة التدريس الذكية خلال العشرين سنة الأخيرة، وأثبتت نجاحاً هائلاً خصوصاً في مجالات الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا ولغات الكمبيوتر (Arthur, Kurt, Carolyn, Pamela, 2007)، وتمثل نظم التدريس الذكية أحد التقنيات التربوية التي تلعب دوراً مهماً في اكتساب المهارات الضرورية للنجاح، حيث تعد أحد أشكال أنظمة الخبير، حيث كل معلم Tour يكون خبيراً في حقل المعرفة الخاص به، ويملك أسلوب تعليم مختلف (Gilbert, 2000).

وهناك تعريفات متعددة لنظم التدريس الذكية، فقد عرفت أنها نظام تعليمي معتمد على الكمبيوتر، ويستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تمثيل المعرفة التي نحتاجها لتعليم موضوع ما (طلبة، 2000). وتعرف نظم التدريس الذكية أنها عبارة عن برامج قادرة على تعديل نفسها أثناء الاستخدام من أجل استحداث نظم اتصالات على نحو أكثر دقة وسرعة من خلال استخدام القدرة على الاستجابة لمجموعة من الإجابات، وفهم مفردات وأساليب الطلبة في استجاباتهم (السيد، 2000).

وتعرف أنها برنامج كمبيوتري يستخدم في التعلُم يحتوي على بعض الذكاء، وهو نموذج للتدريس بمساعدة الكمبيوتر (Reva, 2000). كما تعرف أنها برمجيات جاهزة لنظم خبيرة مرتبطة بالذكاء الاصطناعي تستخدم في التعليم للمشاركة في المعرفة وإعادة استخدامها، حيث تحاكي المعلم البشري، وتملك نموذج خبير، نموذج طالب، ووحدة تعليمية وواجهة (Abdel Badeeh, 2000).

وعرفها شاكر (2007) أنها برامج تقدم للطالب عينات ومساعدات أثناء التعلُم إلى أن يصل لحد التمكن، وتتميز بقدرتها على توليد التدريبات والمسائل بشكل لا نهائي وفقاً لتسلسل معين، وتكتشف قدرات وإمكانات الطالب وتكشف مواطن الضعف لديه وتقوم بعلاجها.

وعرفها أبو شمالة (2012) أنها نظام تدريس بالكمبيوتر يحاكي المعلم البشري من خلال معالجته لقدرات وإمكانات الطلبة عن طريق تحديد السلوك المدخلي، وتشخيص نقاط القصور ومعالجتها، والتوجيه في الدرس، والتنويع في أساليب التدريس، وتتبع المستوى المعرفي للطالب، والتنوع في أساليب التفاعل مع الطالب، ومعالجة حل المشكلات بطرق غير خوارزمية في الحل بما يتناسب مع الفروق الفردية للطلاب.

الفروق بين برامج التدريس الذكية والبرامج التقليدية:

يعد العصر الحالي عصر صناعة المعرفة، وتكمن الفروق بين البرمجيات التقليدية النمطية والبرمجيات المبنية على المعرفة في المحتوى وطريقة الإعداد وأسلوب المعالجة والاستخدام، فالمعرفة ليست هي فقط جمع المعلومات وفحصها واشتقاق العلاقات بينها والربط بين عناصرها بل وتلخيصها واستبعاد الزائف منها وربطها بالخبرات المتاحة لتأخذ شكلاً ونظاماً يمكن الاستفادة به واستخدامه (طلبة، 2000).

ومن الملاحظ أن البرمجيات النمطية تبنى على المعادلة التالية:

بيانات Data + خوارزمية Algorithm = برنامج التطبيق Program

بينما تبنى نظم الذكاء الاصطناعي المبنية على المعرفة على المعادلة التالية:

معرفة Knowledge + استدلال Inference = نظام ذكي مبني على المعرفة (عبد الهادي، 2001).

ويرى البعض أنه يجب وضع تصور لمعمارية نظام التدريس الذكي قبل تصميمه وإنتاجه لأنه سيكون له دور في التصميم واختيار أدوات التأليف ولغات وأسلوب البرمجة، وإن اختلفت معمارية النظام في بعض الدراسات فإنها كلها تدور حول النماذج الأساسية والتي تتمثل في الطالب وخصائصه، المعلم وخبرته التربوية، موضوعات المجال نفسه (الرسالة)، وهذه عناصر تصميم المواقف التعليمية ولكن مع إضافة إمكانات وخصائص الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى الاستفادة من خبرة الخبراء في المجال، وتقييم تشخيصي، وواجهة استخدام تفاعلية وتزداد كفاءة برامج التدريس الذكية كلما كان:

أ- التحليل الدقيق لمعرفة المجال وتمثيلها بالأسلوب المناسب.

ب- إدراك أهمية نموذج الطالب محور العملية التعليمية، وتوضيح جميع البيانات والتفصيلات التي تفيد البرنامج في التوجيه والتدريس.

ج- زيادة التفاعل وسهولته ومرونته بين الطالب والبرنامج وباللغة الطبيعية.

د- جميع التصورات لسلوك واستجابات الطالب في حل المشكلات وتمثيلها بالأسلوب المناسب (أبو شمالة، 2012).

ويرى الباحثون أن هناك عدة معايير يجب توافرها ببرنامج التدريس القائم على الذكاء الاصطناعى، منها ما يلي:

- أن يتمكن البرنامج من توليد المسائل أخذ فى الاعتبار قدرات الطالب العلمية.
- أن يكون البرنامج قادراً على التكيف مع بيئة الطالب من خلال تعديل نفسة ذاتياً اعتماداً على ما يدخله الطالب من معارف حقيقية أثناء التعلم.
- أن يكون البرنامج قادراً على إعطاء إجابات تفصيلية مرتبة موضحاً النقاط الصعبة وعارضاً خطوات الحل.
- أن يحتوي البرنامج على أنواع متعددة من المعرفة التى يمكن تمثيلها مثل المعرفة التى يمكن تمثيلها مثل المعرفة الخاصة بالمادة التدريسية والمعرفة الخاصة بإستراتيجية التدريس والمعرفة الخاصة بالطالب.
- القدرة على أكتشاف الأخطاء الشائعة واكتشاف أي ثغرات فى فهم الطالب قد تنشأ عن هذه الأخطاء.
- أن يستخدم البرنامج واجهة تفاعل مرنة يتفاعل من خلالها المستخدم مع الحاسوب بالاعتماد على الحوار المتبادل.

وقد حدد زيدان (2014) مكونات نظم التدريس الذكية في العناصر التالية:

أ- **وحدة الخبير:**

تحتوي هذه الوحدة على إستراتيجيات التدريس والتعليمات الأساسية، والمعلومات المرغوب تدريسها للطالب متضمنة المفاهيم والمواضيع والحقائق والمعرفة الإجرائية التي يراد أن يتعلمها الطالب، وهي أكثر من مجرد تمثيل للبيانات، فهي نموذج أو صياغة للطريقة التي يمثل بها شخص خبير المعرفة التخصصية.

ب- **وحدة الطالب:**

تعمل وحدة الطالب على تدوين معلومات تتعلق بكل طالب، وتهتم هذه الوحدة بمتابعة مستوى أداء الطالب في المادة العلمية المقدمة. وتعكس وحدة الطالب:

- الوضع الحالي للمعرفة لدى الطالب.
- مستوى تقدم الطالب في تعلّم درس معين.
- زمن وتكرار محاولات تنفيذ التمارين المختلفة وطلب العون والشرح.... إلخ.

- أداء الطالب فيما يتعلق بالإجابة عن أسئلة النظام وحل المسائل والقدرة على تذكّر دروس سابقة.
- السلوك التعليمي للطالب (عدد المرات التي يتبع فيها المسارات الصحيحة لتعلم مفهوم ما).

ج- **وحده أصول التعليم:**

تقدّم هذه الوحدة أسلوب عملية التعلم، مثل تحديد المعلومات الضرورية عند الحاجة للمراجعة أو الحاجة لعرض موضوع جديد، وبناء على المعلومات الواردة من وحدة الطالب تعمل وحدة أصول التعليم على اتخاذ قرارات تعليمية تعكس الحاجات المختلفة لكل طالب، فيما يتعلق بكل من: التدريس والامتحان والمراجعة، فهذه الوحدة هي المسؤولة عن تنفيذ هذه الأساليب وتحديد الزمن الملائم.

د- **وحدة الشرح:**

تستغل هذه الوحدة كافة المعلومات المتاحة من قاعدة المعرفة التخصصية (محتويات الدروس والأهداف والمواضيع والامتحانات) وكذلك معلومات من وحدة الطالب حتى يتسنى الإجابة عن أسئلة الطالب وتقديم الشرح الملائم. ويمكن لهذه الوحدة القيام بالأعباء التالية:

- تحديد محتويات الإجابة أو الشرح.
- تحديد نمط تقديم الشرح (مثل الملاحظات، التوضيحات، الأمثلة، الإشارة إلى مفاهيم ذات علاقة وغيرها.
- تجميع المعلومات وترتيب الجمل حتى يمكن استيعابها.

هـ- **وحدة التواصل:**

تتحكم في عمليات التفاعل مع الطالب مثل إجراء الحوار وتصميم الشاشات وكيفية عرض المادة العلمية على الطالب بأفضل أسلوب من خلال تقديم متصفحات للمعرفة وأدوات للإبحار لعرض الدروس حسب التسلسل وتصفح الدرس السابق أو اللاحق والأهداف. ويمكن أن تحتوي هذه الوحدة على أدوات إضافية للطالب مثل دفتر الملاحظات أو إشارات صوتية أو ضوئية وكذلك ساعة زمنية أو مساعدة مباشرة.

أدوات تأليف نظم التدريس الذكية:

يتحدد الهدف من نظم التأليف الذكية في قدرتها على إنتاج نظم تدريس ذكية في مجالات محددة بتوفير أدوات إنتاج قواعد المعرفة مثل نظام Leap، Casper (عبد الهادي، 2001)، وأدوات تأليف نظم التدريس الذكية تسمح للمطورين من عمل قاعدة المعرفة، وصيغ تمثيل المعرفة والمدخل التعليمي يختلف من أداة لأخرى، وتسمح أدوات تأليف نظم التدريس الذكية للمطورين بتطوير واجهة تسليم التعليم الذي يقدم المعلومات من قاعدة المعرفة للطالب (Patricia, sheng, 2001).

وقد صنف البعض أدوات التأليف إلى سبع فئات كالتالي:

1. التخطيط وتسلسل المنهج.
2. إستراتيجيات التدريس.
3. نظام خبير المجال.
4. أنواع المعرفة.
5. الهدف أو الغرض الخاص.
6. الوسائط الفائقة التكيفية الذكية.
7. المحاكاة والتدريب على الأدوات والأجهزة (Linton, 2003).

يتضح مما سبق أن الذكاء الاصطناعي علم وتكنولوجيا، هو علم يجمع بين العديد من العلوم مثل علوم الحاسوب والبيولوجي واللغات وعلم النفس المعرفي والرياضيات والهندسة وغيرها الكثير، وتكنولوجيا لأنه يهدف إلى إنتاج نظم تعتمد على المعرفة في مجال معين يمكن بواسطتها أن تجعل الحاسوب له القدرة على التفكير والرؤية والكلام والسمع والحركة. ويسعى الذكاء الاصطناعي إلى تحقيق العديد من الأهداف مثل الوصول إلى أنماط معالجة العمليات العقلية العليا التي تتم داخل العقل الإنساني، وتطوير برامج الحاسوب بحيث تستطيع أن تتعلم من التجارب حتى تتمكن من حل المشكلات، فهم طبيعة الذكاء الإنساني لعمل برامج حاسوب قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء. وتتسم تقنية الذكاء الإصطناعي بالعديد من السمات منها: التمثيل الرمزي، البحث التجريبي، احتضان المعرفة وتمثيلها، البيانات غير المؤكدة أو غير المكتملة، القدرة على التعلُم. وعلى الرغم من ذلك هناك بعض جوانب القصور في تقنية الذكاء الاصطناعي منها: التركيز الشديد على الجانب الرشيد من الذكاء الانساني (الجانب الأيمن من الدماغ الإنساني)، أنظمة الذكاء الصناعي تعد ذات نطاق أوسع في معالجة المعلومات، ومع ذلك فإنها عادة ما تتعامل مع معلومات محددة مسبقاً (وهذا ما تمثله القواعد والنماذج في هذه الانظمة)، يتميز الذكاء الاصطناعى بالتفكير الاستناجى الاستدلالى فقط بينما الذكاء الطبيعى يتميز بالاقتباس والتميز والابداع، الذكاء الاصطناعى جامد لا روح فيه بينما الذكاء الطبيعى خلاق، بالإضافة إلى أن الذكاء الاصطناعى يتسبب فى خلق روتين.

الدرسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية:

أجرى هينجولوسينا وأخرون Hinojo-Lucena, et al. (2019) دراسة هدفت إلى تحليل الإنتاج العلمي حول الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي المفهرسة في قواعد بيانات الويب للعلوم وسكوبوس خلال الفترة (2007-2017)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج الوصفي المسحي من خلال الدراسات الببليوجرافية في قواعد البيانات الأكثر صلة في العلوم الاجتماعية، حيث تم تحليل (132) دراسة. وأظهرت النتائج أن هناك اهتماماً عالمياً بموضوع الذكاء الاصطناعي وأن الأدبيات المتعلقة بهذا

الموضوع في مرحلة مبكرة. نستنتج أنه على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي هو حقيقة واقعة، إلا أن الإنتاج العلمي حول تطبيقه في التعليم العالي لم يتم توحيده.

وسعت دراسة جينا Jena (2018) إلى الكشف عن فاعلية منهج الشبكة العصبية للذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء أثر التعلُم وتعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة في العلوم خاصةً مفاهيم التمثيل الضوئي والعرق والانتقال، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية واحدة لديهم (60%-80%) مفاهيم خاطئة قبل التدريس لهم باستخدام الذكاء الاصطناعي، وقد طبق عليهم اختبار تحصيلي واختبار المفاهيم البديلة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي واختبار المفاهيم البديلة لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية الذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء أثر التعلُم وتعديل المفاهيم الخاطئة في العلوم.

وهدفت دراسة كارسترو-سانتوس (Castro-Santos, 2017) إلى التعرف على أثر استخدام برنامج قائم على التعلُم الإلكتروني لتحسين صنع القرار لدى الطلاب في مجال الذكاء الاصطناعي وتحسين تعلم الحاسوب. حيث يقوم نظام التعليم الإلكتروني بتفريغ الطلاب من القيام بعمل لا يرتبط ارتباطاً مباشراً بمشكلات الذكاء الاصطناعي وهندسة المعرفة. بهذه الطريقة يمكن للطلاب تجربة تطويرهم وتقييم ذاتي لمستوى تقدمهم. وأظهرت النتائج تحسنا كبيراً في نتائج تعلم الطلاب.

وتناولت دراسة عزمي وإسماعيل ومبارز (2014) الكشف عن مدى فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلبة كلية التربية النوعية بقنا، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة الدراسة من (30) طالباً من الفرقة الثالثة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا طيق عليهم اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي في مفاهيم حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لحل هذه المشكلات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لصالح القياس البعدي، مما يدّل على فاعلية استخدام بيئة التعلُم الإلكترونية القائمة على الذكاء الاصطناعي في زيادة تحصيل المفاهيم في حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.

وسعت دراسة أبو شمالة (2012) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الحادي عشر

بغزة، وتكونت العينة من (59) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (ن= 27) طالبة وضابطة (ن= 32) طالبة، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، وتضمنت أدوات الدراسة اختبار تحصيلي واختبار التفكير الاستدلالي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الاستدلالي لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي واختبار التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة النجار (2012) إلى تعرف فعالية برنامج تعليمي ذكي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى مطوري المواقع التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتكونت العينة من (20) طالباً بكلية تكنولوجيا المعلومات في جامعة سيناء تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، واستخدم برنامج تعليمي ذكي، واختبار لقياس مهارة بناء المواقع الإلكترونية التعليمية، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من الاختبار وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، وتبين أن البرنامج المقترح يتصف بالفاعلية في تنمية بعض مفاهيم ومهارات بناء المواقع الإلكترونية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات بكلية تكنولوجيا المعلومات وعلوم الحاسب جامعة سيناء.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي وشبه التجريبي نظراً لملاءمته لطبيعتها وأهدافها، واتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي مثل دراسة (Hinojo-Lucena, et al., 2019).
- تنوعت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، فقد تناولت بعض الدراسات مدى فاعلية استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي مثل دراسة كلٍ من: Jena, 2018؛ Castro-Santos, 2017؛ دراسة عزمي وإسماعيل ومبارز (2014)، أبو شمالة (2012)، النجار (2012). وهدفت بعض الدراسات إلى تحليل الإنتاج العلمي حول الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي مثل دراسة (Hinojo-Lucena, et al., 2019).
- توصلت الدراسات السابقة إلى فعالية الذكاء الاصطناعي في تحقيق العديد من الأهداف، منها: التحصيل وبقاء أثر التعلُم وتعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة في العلوم (Jena, 2018)؛ حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلبة كلية التربية النوعية (عزمي وإسماعيل ومبارز، 2014). تنمية التفكير الاستدلالي

والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات (أبو شمالة، 2012)؛ تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى مطوري المواقع التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة (النجار، 2012).

- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي مثل دراسة (Hinojo-Lucena, et al., 2019)، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المنهج المستخدم والبيئة والعينة والمادة الدراسية، وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
- وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدِّراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدِّراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري، وتصميم أداة الدِّراسة، بالإضافة إلى مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية من حيث مدى الاتفاق والاختلاف بين نتيجة الدِّراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، نظراً لملاءمته لطبيعه الدراسة، ويمكن من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (229) طالباً وطالبة يدرسون مقرر طرق تدريس الحاسوب بكلية التربية الأساسية ويوضح الجدول التالي توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموجرافية.

جدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	97	%42.4
	أنثى	132	%57.6
السنة الدراسية	الأولى	55	%24.0
	الثانية	43	%18.8
	الثالثة	37	%16.2
	الرابعة	94	%41.0

المعدل التراكمي	أقل من 2	23	%10.0
	2- أقل من 3	113	%49.3
	3 فأكثر	93	%40.6

أداة الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة على استبانة تكونت في صورتها المبدئية من (34) عبارة موزعة على محورين كالتالي: المحور الأول: أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ويضم (24) عبارة، والمحور الثاني: التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويضم (10) عبارات، ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة).

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وتم تعديلها وفقاً لمقترحاتهم، حيث تم حذف ثلاث عبارات من المحور الأول وإعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (31) عبارة، ويعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى الاستبانة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية، حيث تم تطبيقها على (55) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية يدرسون مقرر طرق تدريس الحاسوب، وقد استخدم الباحث الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
المحور الأول: أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	0.877 **
المحور الثاني: التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	0.625 **

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين (0.625- 0.877)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال الرزمة الإحصائية SPSS بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (3)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	21	0.85
المحور الثاني: التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	10	0.89
الاستبانة ككل	31	0.84

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة تتسم بدرجة ثبات دالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (0.85- 0.89)، وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.84)، ومن ثم يمكن تعميم الاستبانة على عينة الدراسة الأساسية.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات Frequency
- النسبة المئوية Percentage
- المتوسط الحسابي Mean
- الانحراف المعياري Standard Deviation
- اختبار ت t- Test
- تحليل التباين أحادى الاتجاه One Way ANOVA
- اختبار إل إس دي LSD Test

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة وفقاً لمتغيرات النوع والسنة الدراسة والمعدل التراكمي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

للتعرف على أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول للاستبانة، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
1	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	37.12	33.62	19.65	8.30	1.31	3.97	1.01	15
2	تقدم تغذية راجعة للمعلمين والطلبة.	36.68	46.29	12.66	3.49	0.87	4.14	0.83	5
3	توفر مرونة في عرض المادة العلمية.	39.04	44.74	13.16	2.19	0.88	4.17	0.85	2
4	قدرتها على عرض معلومات عن شخصية الطالب.	28.51	44.74	18.42	7.46	0.88	3.91	0.95	19
5	تساعد الطلبة على التحرر من التعليم بأسلوب واحد.	41.85	31.72	17.62	7.05	1.76	4.01	1.08	12
6	تقلل من التوتر الناتج عن المحاولة والخطأ في التعلُم.	37.72	34.21	19.30	8.33	0.44	3.99	1.01	13
7	تقلل من الاعتماد على الكتب الدراسية.	41.67	37.28	13.16	6.58	1.32	4.10	1.00	6
8	تلبي احتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	46.26	33.04	17.18	2.64	0.88	4.17	0.96	3
9	أصبح المعلم ميسراً وموجهاً للعملية التعليمية فقط.	25.33	26.22	26.67	16.44	5.33	3.44	1.26	21
10	تساعد الطلبة على اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة.	35.96	39.04	17.54	6.58	0.88	4.01	0.97	11

11	تسهم في التغلب على مشكلة نقص أعداد المعلمين.	35.53	36.84	17.98	7.02	2.63	3.94	1.06	17
12	توفر نمط تعليم لكل طالب وفقاً لميوله واتجاهاته واحتياجاته.	39.65	37.00	17.62	3.96	1.76	4.05	1.01	7
13	أكثر دقة في تحديد مستوى الطالب بالمقارنة مع النظم التقليدية.	36.44	36.89	16.89	8.89	0.89	3.92	1.11	18
14	تعمل على زيادة دافعية الطلبة على المشاركة في علمية التعلُم.	39.21	33.48	21.15	5.73	0.44	4.02	1.00	9
15	يمكن من خلالها أن يتعلم الطلبة فى أي وقت وأي مكان في العالم.	56.58	31.58	7.02	3.07	1.75	4.36	0.92	1
16	تقدم قرارات تربوية تعليمية عن الكيفية التي تمر بها عملية التعلُم.	31.72	41.41	21.59	3.96	1.32	3.95	0.97	16
17	تدفع الطالب للتفكير في كيفية استخدام المعلومات بدلاً من البحث عنها فقط.	33.77	42.54	17.11	5.70	0.88	4.01	0.94	10
18	يمكنها من خلال إجابات الطلبة تحديد أجزاء المنهج التي يواجهون صعوبه فيها.	36.24	41.05	14.85	6.55	1.31	4.04	0.94	8
19	تساعد الكليات على انتقاء الطلبة بشكل دقيق من خلال البيانات التي توفرها عن الطلبة.	35.81	35.37	21.40	5.68	1.75	3.98	0.98	14
20	تعمل على تقليل عدد ساعات تعلُم المقررات الدراسية المختلفة.	28.82	39.30	23.14	7.42	1.31	3.87	0.96	20
21	تساعد البرامج التي تدعمها تقنية الذكاء الاصطناعي على تعلُم الطلبة المهارات الأساسية.	42.36	37.55	14.41	5.24	0.44	4.16	0.89	4

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الأول الخاص بأهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية يحتوي على (21) عبارة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (15) "يمكن من خلالها أن يتعلم الطلبة فى أي وقت وأي مكان في العالم" بمتوسط حسابي بلغ (4.36)، وانحراف معياري (0.92). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (3) "توفر مرونة في عرض المادة العلمية" بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (0.85). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (8) "تلبي احتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (0.96). وجاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (21) "تساعد البرامج التي تدعمها تقنية الذكاء الاصطناعي على تعلُم الطلبة المهارات الأساسية" بمتوسط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (0.89). وجاء في الترتيب الخامس العبارة رقم (2) "تقدم تغذية راجعة للمعلمين والطلبة" بمتوسط حسابي (4.14)، وانحراف معياري (0.83). وجاء في الترتيب السادس العبارة رقم (7) "تقلل من الاعتماد على الكتب الدراسية" بمتوسط حسابي (4.05)، وانحراف معياري (1.01). بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (20) "تعمل على تقليل عدد ساعات تعلُم المقررات الدراسية المختلفة" بمتوسط حسابي (3.87)، وانحراف معياري

(0.96). وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (9) "أصبح المعلم ميسراً وموجهاً للعملية التعليمية فقط" بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (1.26).

وتشير العبارات السابقة إلى أن تقنية الذكاء الاصطناعي لها أهمية في العملية التعليمية، حيث تتيح التعلُم للطلبة في أي وقت وأي مكان في العالم لأنها لا تتقيد بشروط الزمان والمكان، وتوفر مرونة في عرض المادة العلمية بما يناسب قدرات الطلبة ويساعد على مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتلعب دوراً في تلبية احتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير البرامج المناسبة لهم. وتركز البرامج التي تدعمها تقنية الذكاء الاصطناعي على تعليم الطلبة المهارات الأساسية، وتزويد الطلبة والمعلمين على حدٍ سواء بتغذية راجعة، بالإضافة إلى أن تقنية الذكاء الاصطناعي تقلل من الاعتماد على الكتب الدراسية. ولا تقتصر أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي على ذلك فقط، فقد توصلت بعض الدراسات إلى فعالية الذكاء الاصطناعي في تحقيق العديد من الأهداف، منها: التحصيل وبقاء أثر التعلُم وتعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة في العلوم (Jena, 2018)؛ حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلبة كلية التربية النوعية (عزمي وإسماعيل ومبارز، 2014). تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات (أبو شمالة، 2012)؛ تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى مطوري المواقع التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة (النجار، 2012).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

ما التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

للتعرف على التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الثاني للاستبانة، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط
22	صعوبة استخدام الروبوتات والتعامل معها.	33.33	32.46	24.56	8.77	0.88	3.87	1.03	6
23	قلة توافر المتخصصين والخبراء بتقنية الذكاء الاصطناعي.	43.42	35.53	15.35	4.39	1.32	4.14	0.97	1
24	قد تؤدي إلى البطالة بين صفوف الهيئات التدريسية نتيجة الاستغناء عنهم.	37.44	29.07	20.26	10.13	3.08	3.84	1.17	8

25	صعوبة استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي من قبل بعض الطلبة.	34.36	40.09	17.62	7.49	0.44	3.97	1.00	4
26	ارتفاع تكلفة تنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	44.39	30.04	18.39	5.38	1.79	3.99	1.18	3
27	احتمالية الاختراق والنسخ الذاتي للفيروسات التي قد تغزو الروبوتات.	39.11	34.22	18.22	7.56	0.89	3.96	1.11	5
28	الملل وانعدام الرغبة في التعلُم من جهة الطلبة من خلال تعاملهم مع آلة.	28.51	26.75	22.81	17.11	4.82	3.55	1.23	9
29	إلحاق الأثر السلبي بالسلوك البشري نتيجة انحصار تعامله مع الآلة.	24.67	30.84	26.87	12.33	5.29	3.54	1.19	10
30	خلو الأجواء الصفية من روح التعاون والتآلف والمشاركة.	39.91	25.44	19.74	10.96	3.95	3.85	1.20	7
31	عدم وجود إستراتيجية واضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم.	41.23	32.02	18.86	4.82	3.07	4.02	1.07	2

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الثاني الخاص بالتحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم يحتوي على (10) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (23) "قلة توافر المتخصصين والخبراء بتقنية الذكاء الاصطناعي" بمتوسط حسابي بلغ (4.14)، وانحراف معياري (0.97). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (31) "عدم وجود إستراتيجية واضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم" بمتوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري (1.07). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (26) "ارتفاع تكلفة تنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم" بمتوسط حسابي (3.99)، وانحراف معياري (1.18). وجاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (25) "صعوبة استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي من قبل بعض الطلبة" بمتوسط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (1.00). بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (28) "الملل وانعدام الرغبة بالتعلُم من جهة الطلبة من خلال تعاملهم مع آلة" بمتوسط حسابي (3.55)، وانحراف معياري (1.23). وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (29) "إلحاق الأثر السلبي على السلوك البشري نتيجة انحصار تعامله مع الآلة" بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (1.19).

تشير العبارات السابقة إلى أن هناك بعض التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم منها: قلة توافر المتخصصين والخبراء بتقنية الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية نظراً لحداثة استخدمها في التعليم، وعدم وجود إستراتيجية واضحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم نظراً لعدم انتشار تطبيق هذه التقنينة وعدم تعميم تطبيقها في العملية التعلمية، كما أن تنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يتطلب توفير بعض المتطلبات المالية لأنه مكلف خاصةً في البيئة العربية، بالإضافة أن بعض الطلبة قد يواجهون صعوبة في استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Castro-Santos, 2017) في أن بعض الطلاب الذين يدرسون المقررات باستخدام الذكاء الاصطناعي قد يواجهون بعض المشكلات.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والتحديات التي تواجه استخدامه تعزى لمتغيرات (النوع، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)؟

للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء الاصطناعي تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار ت (t-Test)، واختبار إل إس دي (LSD)، وتوضحها الجداول التالية:

جدول (6)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير النوع

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	ذكور	97	84.56	11.19	0.426	227	0.670
	إناث	132	83.94	10.64			
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي	ذكور	97	37.83	7.11	3.746	227	0.042
	إناث	132	39.38	6.27			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة "ت" (0.426) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الجنس حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم مثل إتاحة التعلُم للطلبة في أي وقت وأي مكان، وتوفير مرونة في عرض المادة العلمية، وتلبية احتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى تعليم الطلبة المهارات الأساسية وتزويدهم بتغذية راجعة.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (3.746) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث أكثر وعياً من الذكور فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي مثل قلة توافر المتخصصين والخبراء بهذه التقنية، وعدم وجود إستراتيجية واضحة لتطبيق هذه التقنية في التعليم.

جدول (7)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير السنة الدراسية

المحور	السنة الدراسية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية Df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	الأولى	55	82.52	9.47	بين المجموعات	848.100	3	282.700	3.441	0.045
	الثانية	43	81.65	12.88	داخل المجموعات	26057.839	225	115.813		
	الثالثة	37	84.37	7.42	المجموع	26905.939	228			
	الرابعة	94	86.29	11.48						
	مجموع	229	84.20	10.86						
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي	الأولى	55	37.50	6.63	بين المجموعات	211.967	3	70.656	1.598	0.191
	الثانية	43	37.76	7.27	داخل المجموعات	9947.247	225	44.210		
	الثالثة	37	39.45	6.46	المجموع	10159.214	228			
	الرابعة	94	39.59	6.42						
	مجموع	229	38.72	6.67						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (1.598) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف السنة الدراسية حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي مثل عدم توافر المتطلبات المالية اللازمة لتطبيقها، وأن بعض الطلبة قد يواجهون صعوبة في استخدامها.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (3.441) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05)، وللتعرف على الدلالات الإحصائية تم استخدام اختبار LSD، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول (8)

نتائج اختبار (LSD) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
الأولى		0.876	-1.85	-3.77**
الثانية			2.72	-4.64**

الثالثة		-1.91
الرابعة		

(*) دال عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بين طلبة السنة الرابعة والأولى لصالح طلبة السنة الرابعة، ووجود فروق بين طلبة السنة الرابعة والثانية لصالح طلبة السنة الرابعة ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الرابعة أكثر وعياً بأهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بالمقارنة مع طلبة السنة الأولى والثانية، حيث إن طلبة السنة الرابعة لديهم معلومات ومعارف حول الذكاء الاصطناعي بالمقارنة مع طلبة السنة الأولى والثانية، وقد انعكس ذلك إيجاباً على استجاباتهم حول هذا المحور. وقد أكدت بعض الدراسات على أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي ودورها في تحقيق العديد من الأهداف في العملية التعليمية، فقد أكدت دراسة جينا (Jena 2018) على فعاليتها في تحسين التحصيل وبقاء أثر التعلُم، وأكدت دراسة عزمي وإسماعيل ومبارز (2014) على دورها في حل مشكلات صيانة شبكات الحاسب، وأكدت دراسة أبو شمالة (2012) على نجاحها في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات، كما أشارت دراسة النجار (2012) إلى دورها في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى مطوري المواقع التعليمية.

جدول (9)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير المعدل

المحور	المعدل	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي	أقل من 2	23	84.95	9.61	بين المجموعات	45.218	2	22.609	0.190	0.157
	2- أقل من 3	113	84.47	10.40	داخل المجموعات	26860.721	226	118.853		
	3 فأكثر	93	83.69	11.75	المجموع	26905.939	228			
	مجموع	229	84.20	10.86						
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي	أقل من 2	23	35.08	6.03	بين المجموعات	349.242	2	174.621	4.023	0.019
	2- أقل من 3	113	39.33	6.49	داخل المجموعات	9809.972	226	43.407		
	3 فأكثر	93	38.89	6.81	المجموع	10159.214	228			
	مجموع	229	38.72	6.67						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت

قيمة (F) المحسوبة (0.190) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المعدل التراكمي لديهم بدرجات متقاربة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم مثل تركيزها على تعليم الطلبة المهارات الأساسية، وتقليل الاعتماد على الكتب الدراسية.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (4.023) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على الدلالات الإحصائية تم استخدام اختبار LSD، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (10)

نتائج اختبار (LSD) للكشف عن الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي توجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير المعدل التراكمي

السنة الدراسية	أقل من 2	2- أقل من 3	3 فأكثر
أقل من 2		-4.24**	-3.80**
2- أقل من 3			0.443
3 فأكثر			

(*) دال عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق حول التحديات التي توجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي بين الطلبة ذوي المعدل (2- أقل من 3) و(أقل من 2) لصالح الطلبة ذوي المعدل (2- أقل من 3)، ووجود فروق بين الطلبة ذوي المعدل (3 فأكثر) و(أقل من 2) لصالح الطلبة ذوي المعدل (3 فأكثر). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي المعدل (3 فأكثر) و(2- أقل من 3) أكثر وعياً بالتحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمقارنة مع ذوي المعدل (أقل من 2) مثل قلة توافر المتخصصين والخبراء بهذه التقنية، وعدم وجود إستراتيجية واضحة لتطبيقها في التعليم.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- توعية أعضاء هيئة التدريس والطلبة بأهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ودوره في تحقيق العديد من الأهداف بكفاءة وفاعلية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية على استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لتوفير المتخصصين والخبراء في هذا المجال.

- تدريب طلبة كلية التربية الأساسية الذين يدرسون مقرر مناهج وطرق تدريس الحاسوب على استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- توظيف تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي وعمل الخطط والسياسات اللازمة لذلك، مع التركيز على أهمية وجود إستراتيجية واضحة للتطبيق.
- توفير الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي في جامعة الكويت بصفة عامة وكلية التربية الأساسية بصفة خاصة.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية يقترح الباحث إمكانية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات وبحوث حول أثر تقنية الذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء أثر التعلُم لدى طلبة الجامعة في المقررات الدراسية المختلفة.
- إجراء دراسات وبحوث حول دور تقنية الذكاء الاصطناعي في تنمية الإبتكار لدى طلبة الجامعة.
- إجراء دراسات وبحوث حول أثر الذكاء الاصطناعي على تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى طلبة الجامعة.
- إجراء دراسات وبحوث حول دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم مع عينات أخرى تختلف عن الدراسة الحالية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو شمالة، رشا عبد المجيد سليمان. (2013). فاعلية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مبحث تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
2. بسيوني، عبد الحميد. (1998). *مقدمة في الذكاء الاصطناعي: مقدمة البرولوج*. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.
3. بونيه، آلان. (1993). *الذكاء الاصطناعي- واقعة ومستقبلة*. ترجمة علي صبري فرغلي، القاهرة: عالم المعرفة.
4. جودت، مصطفى. (1999). تحديد المعايير التربوية والمتطلبات الفنية لإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية في المدرسة الثانوية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، مصر: جامعة حلوان.
5. الحسيني، أسامة. (1999). *الذكاء الاصطناعي ومدخل إلى لغة لسيب*. بيروت: دار الراتب.

6. حماد، علم الهدى. (1996). *موسوعة مصطلحات الكمبيوتر- عربي، إنجليزي*. أمريكا: النشر العالمي الأمريكي.
7. الخوري، هاني. (1998). *تكنولوجيا المعلومات على أعتاب القرن الحادي والعشرين، سلسلة المعلومات*. دمشق: مركز رضا للكمبيوتر.
8. الرشيدي، محمد علي. (2016). طرق تدريس الحاسب وتقنية المعلومات: الواقع والمأمول، *مجلة المعرفة*، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية، (45)، فبراير.
9. الزيات، فتحي. (1999). *الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
10. زيدان، إسراء (2014). الذكاء الاصطناعي، متاح على الرابط التالي: http://kenanaonline.com/users/esraakhamies/posts/630603
11. سالم، عبد البديع محمد. (2001). *تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي*. القاهرة: مطابع المؤسسة الأهلية للأجهزة العلمية ومهمات المكاتب.
12. السيد، عاطف. (2000). *تكنولوجيا التعليم والمعلومات واستخدام الكمبيوتر والفيديو في التعليم والتعلُم*. القاهرة: مطبعة رمضان.
13. شاكر، صالح أحمد. (2007). *أسس ومواصفات تصميم برامج الحاسب الذكية لذوي صعوبات التعلُم في الرياضيات*، السعودية: الباحة، متاح على الرابط التالي: http://www.gulfkids.com/pdf/Shaker.pdf
14. الشثري، وداد عبد الله والعبيكان، ريم عبد المحسن. (2016). أثر التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، *مجلة العلوم التربوية*، 6(1)، 137-173.
15. الشرقاوي، محمد علي. (2001). *الذكاء الصناعي والشبكات العصبية*. القاهرة: المكتب المصري الحديث.
16. الشريف، محمود. (1995). *موسوعة مصطلحات الكمبيوتر*. ط2، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
17. شوقي، إيهاب. (2017). *الذكاء الاصطناعي*، متاح على الرابط التالي: https://www.politics-dz.com/community/threads/aldhka-alastnayi.9177/
18. طلبة، محمد فهمي. (2000). *الحاسب والذكاء الاصطناعي*. القاهرة: مطابع المكتب المصري الحديث.
19. عبد السميع، مصطفى. (2001). *نظم التعليم بواسطة الحاسب*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

20. عبد المجيد، قتيبة. (2009). استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الهندسة الكهربائية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الدنمارك: الأكاديمية العربية.

21. عبد الناصر، جمال. (2005). فعالية بعض إستراتيجيات الذكاء الاصطناعي في إنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية التفكير الابتكاري، *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

22. عبد الهادي، محمد. (2002). *استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الابتكاري*. عمان: دار الفكر.

23. عبد الهادي، محمد فتحي. (2001). *النشر الإلكتروني وتأثيره على مجتمع المكتبات والمعلومات*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

24. عرفة، صلاح. (2005). *آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة- رؤية لتنمية المجتمع العربي وتقدمه*. القاهرة: عالم الكتب.

25. عزمي، نبيل جاد وإسماعيل، عبد الرءوف محمد محمد ومبارز، منال عبد العال. (2014). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات صيانة شبكات الحاسب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *تكنولوجيا التعليم: دراسات وبحوث*، مصر، 22(1)، 235-279.

26. قمورة، سامية شهي وكروش، حيزية. (2018). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول: دراسة تقنية وميدانية، *ملتقى الدولي "الذكاء الاصطناعي: تحدٍ جديد للقانون؟"* الجزائر، خلال الفترة 26-27 نوفمبر.

27. قنديلجي، عامر. (2003). *المعجم الموسوعي لتكنولوجيا المعلومات والإنترنت*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

28. محمد، عبد الوهاب. (2002). *اتجاهات معاصرة في علم النفس*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

29. النجار، محمد خليفة السيد. (2012). فعالية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع الإلكترونية التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

30. الهادي، محمد. (1995). *استخدام نظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات في تطوير التعليم المصري*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

31. يونس، محمد. (1999). *نظم التعليم بواسطة الحاسب*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

32. Abdel, B., M. (2000). *The potential role of artificial intelligence technology in education,*

Available at: http://eric.ed.gov/ericdocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/6/84.pdf.

33. Albert, T., Ryan, S. (2004). *Detecting student misuse of intelligent tutoring systems*, Institute of human– computer interaction, University of Carnegie Mellon, Pittsburg.
34. Anohina, A.(2007). Advances in intelligent tutoring systems- problem solving modes and model of hits, *International of journal of computers, communications and control*, 11(1).
35. Arthur, G., Kurt, M., Carolyn, S., Pamela, T. (2007). *Intelligent tutoring systems with conversational dialogue*, University of Memphis.
36. Carlos, R. C., Kahn, C. E., & Halabi, S. (2018). Data science: big data, machine learning, and artificial intelligence, *Journal of the American College of Radiology*, 15(3), 497-498.
37. Castro-Santos, A.; Fajardo, W.; Molina-Solana, M. (2017). A game based e-learning system to teach artificial intelligence in the computer sciences degree, *International conference e-learning*.
38. Chad Lane, H.(2006). *Intelligent tutoring systems-prospects for guided practice and efficient learning, Institute for creative technologies*, University of Southern California, Available at: http://people.ict.usc.edu/~lane/papers/ITSProspectsLane-Aug06.pdf
39. Cho, B.(2000). Dynamic planning models to support curriculum planning and multiple tutoring protocols in intelligent tutoring systems, *PHD*, Institute of Technology, Illinois.
40. Dick, S. (2005). Intelligent tutoring systems- advanced learning technology for enhancing warfighter performance, *Inter service& Industry& Simulation and Education conference*, Available at http://www.stottlerhenke.com/papers/IITSEC-05-its-adv-learning-technology.pdf
41. Fletcher, J. (2001). *What do sharable instructional objects have to do with Intelligent Tutoring Systems and Vice Versa?*, Available at: http://eric.ed.gov/ericdocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/28/06/09.pdf
42. Gilbert, J. (2000). Arthur– an intelligent tutoring system with adaptive instruction, *PHD*, University of Cincinnati.
43. Hao, C., Wang, T., Carolyn, P. (2006). *Vibrant- a brainstorming agent for computer supported creative problem solving*, University of National Taiwan, Taiwan.
44. Hinojo-Lucena, F.J.; Aznar-Díaz, I.; Cáceres-Reche, M.P.; Romero-Rodríguez, J.M. (2019).

Artificial intelligence in higher education: a bibliometric study on its impact in the scientific literature, *Education Sciences*, 9.

45. Jena, A.K. (2018). Predicting learning outputs and retention through neural network artificial intelligence in photosynthesis, transpiration and translocation, *Asia-Pacific forum on science learning and teaching*, 19(1).
46. Joseph, B., Mia, S., Erik, H. (2004). *The association of computing machinery applications of aI in education*, Department of computer science, University of Massachusetts, Available at: http://www.acm.org/crossroads/xrds3-1/aied.htm
47. Khare, K.; Stewart, B.; Khare, A. (2018). Artificial intelligence and the student experience: an institutional perspective, *IAFOR Journal of Education*, 6(3), 63-78.
48. Kurt, V., Noboru, M. (2000). *Decision systems, center of learning research and development*, University of Pittsburgh, Available at: http://reports-archive.adm.cs.cmu.edu/anon/ml/CMU-ML-06-105.pdf
49. McCarthy, J. (2007). *What is artificial intelligence?, department of computer science*, University of Stanford, Available at: http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.
50. Reva, F. (2000). *What is an intelligent tutoring system?*, University of Northern Illinois, Available at: http://www.cs.niu.edu/~freedman/papers/link2000.pdf.
51. Yushiaka, O., Seiji, Y. (2007). *An intelligent cooperative control system based on predictive fuzzy control*, department of intelligent interaction technologies, University of Tsukuba, Japan.

توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035: رأس مال بشري إبداعي

Educational Research Trends to Achieve the Vision of Kuwait 2035: Creative Human Capital

د. تهاني صالح العنزي- إدارة البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

Email: dr.tahani.alenezi@gmail.com

الملخص: استهدفت الدراسة التعرف على توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأثر متغيرات (النوع، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة) على ذلك، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (50) عضو هيئة تدريس في كلية التربية- جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة تضمنت (35) توجهاً موزعة على سبعة مجالات. وتوصلت النتائج إلى أن مجالات توجهات البحث التربوي جاءت جميعها بدرجة أهمية كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وجاءت هذه المجالات بالترتيب التالي: جودة التعليم، يليه إصلاح اختلالات سوق العمل، ثم رعاية وتمكين الشباب، ثم رعاية ودمج ذوي الإعاقة، وأخيراً تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (0.05) حول جميع مجالات توجهات البحث التربوي تعزى لمتغير النوع، وتوجد فروق حول جودة التعليم تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، بينما لا توجد فروق حول المجالات الأخرى. وأشارت النتائج إلى وجود فروق حول تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي تعزى لمتغير الخبرة، بينما لا توجد فروق حول المجالات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: توجهات البحث التربوي، رؤية الكويت 2035، رأس مال بشري إبداعي.

Abstract: The study aimed to identify educational research trends to achieve the vision of Kuwait 2035 with regard to creative human capital from the viewpoint of teaching staff members, and the effect of variables (gender, job title, years of experience) on this. Study adopts the descriptive approach and the sample consists of (50) teaching staff members in the College of Education- Kuwait University, and the College of Basic Education. The tools of the study includes a questionnaire that contains (35) topics distributed in seven axes. The study show that all axes of educational research trends got a high degree of importance from the viewpoint of teaching staff members, and these axes came in the following order: quality of education, followed by reforming labor market imbalances, then caring and empowering youth, then caring and integrating disabilities, and finally promote social educational cohesion. The results showed that there are no statistically significant differences at the significance level (0.05) among the averages of the study sample on all axes of educational research trends due to gender variable, and there are differences about the quality of education due to job title variable, while there are no differences about

other axes, The results indicated that there are differences about promote social educational cohesion due to experience variable, while there are no differences about other axes.

Key words: Educational Research Trends, Kuwait Vision 2035, Creative Human Capital.

مقدمة:

يعد البحث العلمي أحد أهم الدعائم الأساسية لتطوير المجتمعيات الإنسانية وتقدمها، والسبيل لتحقيق التنمية الشاملة فيها لما يقدمه من أفكار وحلول للمشكلات المختلفة، حيث يسعى من ناحية إلى تحديد المشكلات في المجتمع، وترتيب أولوياتها وتحليلها تحليلاً علمياً، ووضع الحلول الملائمة لعلاجها، ويسهم من ناحية أخرى في تقديم المعرفة العلمية في مختلف الميادين، وتؤدي البحوث كذلك دوراً مهماً في معرفة التصورات والتنبؤات المستقبلية السريعة (جرادات، 2002، 140).

ويعد البحث العلمي أهم مقومات بناء الدولة العصرية الحديثة، خاصة إذا ما تبين أن هذا الاتجاه قد أدى إلى ظهور وبروز العديد من الدول الصغيرة لتأخذ مكانتها على الخريطة العالمية وأصبحت دولاً صناعية كبرى تشهد إنجازاتها ومنتجاتها التي غزت جميع أسواق العالم بنهضتها الصناعية التي تأسست أصولها على انتهاج أسلوب البحث العلمي في كافة شؤون حياتها (العاجز، 2004، 4).

ويكمن مستقبل الشعوب والأمم في حجم النمو والتنمية الاقتصادية التي بدورها تعتمد على روافد البحث العلمي، ونظراً لأهمية البحث العلمي في تقدم الأمم وما يتطلبه من تكاليف مرتفعة ومهارات عليا، فلا بد من تخطيطه وتوجيهه وربطه مع الخطة الوطنية في قطاعات الإنتاج والخدمات (العاجز، 2004، 2).

وتفرض الثورة التكنولوجية العارمة التي تجتاح العالم اعتماد البحث كأسلوب لا بديل عنه في رسم وتنفيذ أي خطة تنموية، وذلك لأهمية البحوث في مواجهة المشكلات العالقة المتعلقة بالتنمية واتخاذ القرارات (الشامي، 1995، 8).

ولا يقتصر البحث العلمي على مجال معين، بل هو ضروري لكل مجالات الحياة والنشاط الإنساني، فأهميته في المجال التربوي لا تقل عن أهميته في العلوم الطبيعية، بل ربما يكون في المجال التربوي أكثر أهمية لأن العملية التربوية هي في حقيقتها عملية بناء الإنسان الذي تقوم عليه عملية التطور في كافة المجالات الأخرى (الغفيري، 2019، 243).

وتتضح أهمية البحث العلمي في المجال التربوي من قيامه بتطوير النظريات العلمية التربوية، وتحسين الممارسات التربوية، بالإضافة إلى فهم المشكلات التربوية وزيادة القدرة على حلها عطوي، 207، 49). وتهدف البحوث التربوية إلى المساهمة في رسم السياسات التربوية، واتخاذ القرارات السليمة من خلال التحليل والتشخيص العلمي من أجل تحسين العمل التربوي وتطويره، ومن خلال التخطيط السليم في مختلف جوانب الحياة العلمية والعملية، وفهم

الطبيعة الإنسانية وتطوير المجتمعات، وزيادة المعرفة العلمية القائمة على البحث الصحيح للوصول إلى الأهداف والنتائج المرغوبة والصحيحة (الغفيري، 2019، 244).

ويساعد البحث التربوي في توفير المعلومات اللازمة لوضع أنماط أو نماذج تعبر عن حركة التعليم في مواقف وظروف معينة ويسهل بها تقدير النتائج في حالة تغير هذه المواقف والظروف، ويساعد في الكشف عن اتجاهات التعليم وتحديدها والعمل على التأكد من فاعليته والاختيار من بينها قبل البدء في تنفيذها (شحاته، 2001، 76).

وأشار (حلمي، 2013) إلى أن البحث التربوي يسهم في تحسين أساليب التربية، ودراسة البيئة ومعرفة مدى تأثيرها على العملية التربوية، وتطوير المناهج الدراسية، ومعالجة المشكلات التي تواجه العملية التربوية، والتخطيط والتنبؤ بالمستقبل، ودراسة احتياجات الطلاب، ورعاية الموهوبين، بالإضافة إلى توظيف التكنولوجيا الحديثة بشكل مستمر.

وأشار (Lopez-Alvarado, 2017) إلى أن البحوث التربوية يجب أن تهدف إلى تحسين الممارسات التعليمية من خلال تحليل جوانب العملية التعليمية وتحسينها وتطويرها، ولتحقيق ذلك يجب أن يكون البحث التربوي وموجهاً بشكل مهني. وفي ضوء أهمية البحث التربوي يتم من فترة لأخرى فحص الإنتاج العلمي والفكري بهدف التعرف على توجهات البحث فيه، وجوانب القوة والضعف في هذه البحوث، والموضوعات التي تم بحثها بشكل كبير، وتلك التي لم تحظ بالكثير من الاهتمام، ومدى مواكبة الباحثين للجديد في العلم والمعرفة، واستخدام المناهج البحثية الملائمة في بحوثهم (الغفيري، 2019، 244).

ويلاحظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت توجهات البحث التربوي لتحقيق الخطط التنموية للدول ورؤية كل دولة، لذا تسعى هذه الدراسة للكشف عن توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي.

مشكلة الدراسة:

تتضمن رؤية الكويت 2035 سبع ركائز هي رأس مال بشري إبداعي، ومكانة دولية متميزة، وإدارة حكومية فاعلة، ورعاية صحية عالية الجودة، وبنية تحتيه متطورة، واقتصاد متنوع مستدام، بالإضافة إلى بيئة معيشية مستدامة. وتشمل الركيزة الخاصة برأس مال بشري إبداعي المجالات التالية: جودة التعليم، رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي، الأمن والسلامة المدرسية، رعاية وتمكين الشباب، إصلاح اختلالات سوق العمل، رعاية ودمج ذوي الإعاقة، تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي (الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية، 2007).

وقد تناولت الدراسات السابقة توجهات البحث التربوي في العديد من المجالات، فقد تناولت دراسة العجمي (2019) تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التفوق العقلي والموهبة، وكشفت دراسة الرميضي (2018) عن

اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية، وكشفت دراسة العاني والزدجالية (2018) عن الخريطة البحثية للإنتاج الفكري لرسائل الماجستير في التربية الإسلامية، واستهدفت دراسة اللحيدان (2018) التعرف على أهم الموضوعات والقضايا التربوية التي أثارها الباحثون أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بأصول التربية، وتناولت دراسة الدجني (2018) توجهات البحوث المعاصرة في مجال الإدارة التربوية، واستهدفت دراسة العمري ونوافلة (2011) التعرف على واقع البحث في التربية العلمية.

وقد أوصت دراسة الأستاذ والحجار (2005) بضرورة التكامل والتنسيق بين المؤسسات البحثية من أجل إعداد قوائم بأولويات البحث التربوي التي تعتمدها الجامعات، وضرورة تزويد الجامعات بقاعدة البيانات التي تتضمن خطط التنمية وإستراتيجياتها، واقتراح آلية علمية تمكن الإفادة من البحوث التي سبق إجراؤها من خلال مراجعتها وتقويمها، ومن ثم توظيفها لخدمة المجتمع. وأوصت دراسة الشريع (2000) بضرورة وضع خريطة بحثية في جامعة الكويت مبنية على أولويات المجتمع، وقد لوحظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت توجهات البحث التربوي لتحقيق الخطط التنموية للدول أو رؤية أي دولة، وفي حدود علم الباحثة لم تجرى دراسة على البيئة الكويتية تناولت متغيرات الدراسة الحالية، مما دعم الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (النوع، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على ما يلي:

1. التعرف على توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي وفقاً لمتغيرات (النوع، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها قد تسهم في تحقيق ما يلي:

1. تنبع أهمية الدراسة من تناولها لرؤية الكويت 2035، والتي تم وضعها بناءً على مؤشرات التنافسية العالمية.

2. إفادة أصحاب القرار والسياسات في دولة الكويت بتوجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي.
3. قد تسهم الدراسة في تقديم بعض التوصيات التي تساعد في توجيه البحث التربوي والعلمي نحو رؤية الكويت 2035.
4. قد تكون الدراسة نقطة إنطلاقة لإجراء العديد من الدراسات فيما يتعلق بتحقيق رؤية الكويت 2035.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على دراسة توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. **الحدود المكانية:** اشتملت كلية التربية- جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية- الهيئة العامة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
3. **الحدود البشرية:** اشتملت عينة من أعضاء هيئة التدريس.
4. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2020/2019.

مصطلحات الدراسة:

- **التوجهات:** جمع توجه، وهي عملية تحديد مسار أو مسلك أو موضع شخص أو شئ ما (السيد، 2013، 112). وتعرف أنها ميل الأبحاث نحو التركيز على مجالات بحثية معينة (المعثم، 2010، 23).
- **البحث التربوي:** يعرف البحث التربوي أنه "كل نشاط يتصل بعملية التربية ويهدف إلى شرح الظواهر التربوية والتحكم فيها والتنبؤ بها، واكتشاف قواعد العمل اللازمة لزيادة مردود التربية بمعناها الواسع، ويشمل البحث التربوي الدراسات التجريبية والنظرية والبحوث التطبيقية والاستقصاءات والملاحظات المتصلة بالظواهر التربوية" (الشرع والزعبي، 2011، 2). وتعرف الباحثة البحث التربوي أنه جهد علمي منظم وموجه قائم على التقصي والدراسة المتأنية بهدف تطوير العملية التربوية والوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجهها.
- **رؤية الكويت 2035:** تحدد رؤية الكويت 2035 الأولويات طويلة المدى للتنمية لدولة الكويت، وترتكز على خمس نتائج مرجوة، وسبع ركائز، وهي مجالات تركيز الخطة من أجل الاستثمار فيها وتطويرها. وتتضمن كل ركيزة من الركائز السبع عدد من البرامج والمشروعات الإستراتيجية المصممة لتحقيق أكبر أثر تنموي ممكن نحو بلوغ رؤية الكويت الجديدة (الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية، 2007).

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

مفهوم البحث التربوي وأهدافه:

يحظى البحث التربوي بأهمية كبرى لما يتوقع منه في تطوير عملية التربية والتعليم، ومساهمته في تقديم الحلول التي تلبي الاحتياجات التربوية، فالهدف الأسمى للبحث التربوي هو الكشف عن المعرفة الجديدة في ميدان التربية والتعليم، بتقديم الاقتراحات والحلول والبدائل التي تساعد في مواجهة مشكلات قطاع التربية والتعليم والتكوين والإعداد المهني وتجويده في مختلف المجالات.

ويتنوع اهتمام البحث التربوي بتنوع مواضيع التربية وتعدد مظاهر الوضعية البيداغوجية، فمن محاولة التعرف على المتعلم من حيث خصوصياته النمائية وميوله واهتماماته، وقدراته إلى العمل على التعرف على كل العوامل الأساسية المساهمة في الفعل التعليمي- التعلمي؛ كالمدرسين والمؤسسات التعليمية والطرق والوسائل والامتحانات والمواد المقررة، والأنظمة التعليمية وغيرها مما هو مرتبط بهذه المواضيع (الخي، 2000، 12).

وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم البحث التربوي، فيعرف أنه تطبيق نسقي للطريقة العملية في دراسة مشكلات تربوية (جاي، 1993، 9). ويعرف أنه جهد علمي منظم وموجه لغرض التوصل إلى حلول للمشكلات التربوية التي تشكل العملية التربوية كنظام في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها (منسي، 1999، 12).

ويعرفه البعض أنه النشاط الذي يكون موجهاً في العادة نحو تطوير العملية التعليمية في المجالات التربوية والنفسية ونحو المشكلات التي يواجهها الممارسون في عملهم (عطيفة، 2002، 25). في حين يعرفه آخرون أنه استقصاء دقيق يهدف إلى وصف مشكلة موجودة بالميدان التربوي التعليمي بهدف تحديدها وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بها، وتحليلها لاستخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والخروج بقواعد وقوانين يمكن استخدامها في علاج هذه المشكلة أو المشكلات المشابهة عند حدوثها (العنيزي وآخرون، 2005، 49).

ويعرف (فلية وعبدالفتاح، 2004، 60) البحث التربوي أنه خطوات منظمة ودقيقة قائمة على التقصي والدراسة الطويلة المتأنية بهدف اكتشاف أو وضع أسس وقواعد أو حل مشكلات في مجال التربية. ويعرفه آخرون أنه دراسة تطبيقية يقوم بها الباحثون في مجال العمل المدرسي للتحقق من اكتسابهم لواحدة من الكفايات الأساسية الضرورية، لإجادة تأدية عملهم (ملحم، 2007، 7).

كما يعرف البحث التربوي أنه واحد من ميادين البحث العلمي المختلفة، وهو بحكم تسميته يسعى إلى التعرف على المشكلات التربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها (عدس، 2013، 4).

ويهدف البحث التربوي بصفة عامة إلى تطوير الواقع أو النظام التربوي ليتلاءم مع متغيرات العصر، وأن تصبح التربية عامة والتعليم خاصة المحرك الأساسي لتحديث المجتمع من خلال قيام البحث التربوي باستخدام أساليب

التنبؤ المستقبلية في رسم صورة لمجتمع المستقبل وتحديد متطلباته التربوية والتعليمية (الغفيري، 2019، 249). ومن هذه الأهداف ما يلي:

- الكشف عن المعرفة الجديدة واستخدامها في تقديم الحلول للمشكلات.
- وصف الظواهر والمشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي ثم تفسيرها بهدف التوصل إلى أفكار علمية وابتكارات جديدة تساعد على فهم هذه الظواهر وحل المشكلات.
- التنبؤ بالظواهر والمشكلات التربوية التي قد تواجه التعليم في المستقبل.
- تطبيق نتائج البحث التربوي كمحاولة أساسية للإصلاح والتطوير والتجديد التربوي (السيد، 2013، 40).
- تطوير نظرية أو فلسفة تربوية تكون أكثر صحة من النظريات الحالية، وتعالج ما هو أساسي لبنية التربية ووظيفتها، فالتربية لا تزال في معظمها لاحقة للتطورات العلمية والاقتصادية والاجتماعية، والأمل في عكس الأدوار يأتي من خلال البحث التربوي (سعد، 2008، 330).
- بحث العلاقة المتبادلة بين التعليم والمجتمع باعتبار أن النظام التعليمي صورة من المجتمع الكبير، وبقدر ما يتحقق للتعليم من تحسين بقدر ما يتقدم المجتمع.
- التعرف على واقع النظام التعليمي وتحديد جوانب القوة والضعف فيه لإثراء جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف التي تعوقه عن تحقيق أهدافه.
- حل المشكلات التربوية التي يعاني منها النظام التعليمي عن طريق التوصل إلى أفكار علمية حديثة تساعد على حل هذه المشكلات، وبذلك فهو يحسم الخلاف في الكثير من المشكلات الجدلية.
- تحديد أثر وفعالية الطرق والأساليب المستخدمة في عمليتي التعليم والتعلُم لاختيار أفضلها، ومعرفة مدى مناسبة المواد والبرامج التعليمية المقدمة للطلاب لسد الاحتياجات الثقافية والتربوية للفرد والمجتمع (السيد، 2013، 40).

ويسعى البحث التربوي من دراسة أي موضوع تربوي تحقيق عدد من الأهداف، ومنها ما يلي:

- الكشف عن المعرفة الجديدة، ومن خلال ذلك يمكن تقديم الحلول والبدائل التي تساعد في تعميق الفهم للأبعاد المختلفة للعملية التعليمية.
- دراسة واقع النظم التربوية؛ لمعرفة خصائصها، ومشكلتها البارزة، والعمل على تقديم الحلول المناسبة؛ بقصد زيادة كفاءتها الداخلية والخارجية.
- المساعدة في تحديد فاعلية الطرق والأساليب المستخدمة في حجرة الدراسة، والعمل على تطويرها.

- التدريب على أخلاقيات البحث التربوي في أثناء إعداد الأعمال الكتابية، مثل البحوث، أوراق العمل ونحوها.
- مساعدة التربويين على معرفة الطبيعة الإنسانية، الأمر الذي يسهل التعامل الاجتماعي معها بصورة أفضل (بركات، 1993، 27)

خصائص البحث التربوي ودواعي إنجازه:

يتسم البحث التربوي بعدد من الخصائص، وهي في الواقع صالحة لعدد من البحوث العلمية، ومن هذه الخصائص:

- يأخذ البحث التربوي بخطوات الأسلوب العلمي، وكما هو معروف أنها تتم مرتبة وفق خطة مرسومة، بحيث لا يحدث انتقال من خطوة لأخرى إلا بعد التأكد من سلامة الخطوات السابقة.
- يمكن الاعتماد على نتائجه، بحيث لو تكرر إجراء البحث يمكن الوصول إلى النتائج نفسها تقريباً، أي أن نتائجه لها صفة الثبات النسبي.
- يؤسس البحث التربوي على جمع البيانات الشاملة للمحيط العام للمشكلة موضع البحث، حيث يحاول الباحث توظيف جميع العوامل المؤثرة في الموقف ويأخذ في الاعتبار جميع الاحتمالات.
- توافر قدر كبير من الموضوعية، بحيث لا تتأثر بالآراء الشخصية للباحث كما أنه يتقبل آراء الآخرين.
- توافر قدر مناسب من الجدة والابتكار، وهذه الخاصية على درجة كبيرة من الأهمية في البحوث العلمية والرسائل الجامعية (السامرائي، 2011، 57-58).

وقد لخصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1995) دواعي إنجاز البحث التربوي في النقاط التالية:

- ضخامة المشكلات التي تواجهها الأنظمة التربوية، وحدة هذه المشكلات كأثر من آثار النقل عن النظم الأجنبية، مما جعل نظم التعليم في البلاد العربية تتسم بالمحافظة والتقليد والجمود والرتابة إلى حد بعيد.
- ضخامة المهام التي على التربية العربية أن تضطلع بها في المستقبل، وخاصة من حيث المساهمة في إرساء المجتمع العربي المتعلم، وجعل التربية معتمدة على أصالة الثقافة العربية متصلة بالأهداف القومية.
- ضرورة التصدي لتطوير شامل وواسع للأنظمة التربوية وجعلها قائمة على جذورها الأصلية في وطنها، نابعة من قيمه وخصائصه، عاملة على التعبير عن مقوماته وذاتيته، متصلة بأهدافه الكبرى، خالصة من التقليد والمحاكاة.

أنماط وميادين البحث التربوي:

تتعدد أنماط البحث التربوي وتتوزع إلى فئات وفق معايير معينة، وتتمثل فيما يلي:

1. بحوث تربوية وفق الهدف.
2. بحوث تربوية وفق المنهج.
3. بحوث تربوية وفق غرض الباحث.
4. بحوث تربوية وفق الزمن.
5. بحوث تربوية وفق عدد المداخل.
6. بحوث تربوية وفق عدد القائمين بها.
7. بحوث تربوية وفق طريقة الاستدلال (النوح، 2004، 18-19).

وترتبط التربية بعلاقات وثيقة بعدد من العلوم، مما أدى إلى تعدد ميادينها، ومن التخصصات الفرعية لها والتي تأثرت بهذا التعدد، هو البحث التربوي، فلم يعد له ميدان أو مجال معين، وفيما يلي عرض لميادين البحث التربوي، وهي:

أ. **الجوانب الفلسفية للتربية:** يتناول البحث التربوي في هذا الميدان العديد من الموضوعات، مثل: الأصول الفلسفية، فلسفة التربية وعلاقتها بأهداف المجتمع، السياسات التربوية التي تسترشد بها العملية التعليمية، التخطيط التربوي، إستراتيجيات التعليم.

ب. **اقتصاديات التربية:** يتناول البحث التربوي في هذا الميدان العديد من الموضوعات، مثل: العائد الاقتصادي للتربية، دراسة تمويل التربية، دراسة الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم، التخطيط للتعليم في ضوء حاجات سوق العمل.

ج. **نظم التربية وإدارتها:** يتناول البحث التربوي في هذا الميدان العديد من الموضوعات، مثل: دراسة عمليات تنظيم وتنسيق المؤسسات التربوية على اختلاف أشكالها وأنواعها، دراسة أفضل أساليب الإدارة والتنظيم وأحدثها، دراسة نظم التربية الرسمية وغير الرسمية والمقصودة وغير المقصودة.

د. **مناهج التربية وأساليب التدريب:** يغطي البحث في هذا الميدان العديد من الموضوعات، مثل: بعض جوانب العملية التعليمية كالمنهج المدرسي من حيث محتواه، ومدى مناسبته للدارسين في المراحل الدراسية والعمرية المختلفة، وبناء المناهج المدرسية، وأهداف المقررات المدرسية وتصنيفاتها وكيفية التعامل معها، وأساليب التدريس، والعوامل التي تساعد في تفعيل عملية التدريس، واستخدام تقنيات التعليم.

هـ. **المعلم والطالب:** يتناول البحث التربوي في هذا الميدان العديد من الموضوعات، مثل: برامج إعداد المعلم وتدريبه، والعوامل المسؤولة عن وجود المعلم الجيد، وكذلك الطالب من حيث: خصائصه المختلفة، وجوانب نموه، ومشكلته، والطرق المسؤولة عن الرتفاع بتحصيله، واتجاهاته، ومدى قدرته على التكيف مع بيئته.

و. **نظم التعليم من منظور مقارن:** يتناول البحث التربوي في هذا الميدان العديد من الموضوعات، مثل: دراسة نظام التعليم في البلد الأم (أي بلد الدارس) ويقارنها بتنظيماتها في دول أخرى؛ وذلك لمعرفة الحلول والاقتراحات المعمول بها في هذه الدول؛ لمواجهة مشكلات التعليم ودراسة إمكانية تطبيقها في البلد الأم (الكندري وعبد الدايم، 2009).

يتضح مما سبق تعدد مجالات وميادين البحث التربوي، مما يؤكد على أهمية البحث التربوي ودوره في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه التعليم، ودوره في تحسين وتطوير العملية التعليمية، وانعكاس ذلك على نجاح النظام التعليمي وتحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية.

أخلاقيات الباحث التربوي:

هناك مجموعة من المبادئ التي يجب أن يلتزم بها الباحث التربوي، منها ما يلي:

- الصبر والجلد، لأن عملية البحث عملية شاقة ذهنياً وجسدياً ومادياً.
- الذكاء والموهبة، للاستفادة منها في اختيار المشكلة وتحديدها وعمل بقية عناصر البحث وفق الأسس العلمية المقررة.
- التواضع العلمي، وذلك لتفادي الزهو بقدراته، كما يجب عليه أن يسلم بنسبية ما يتوصل إليه من نتائج، وأن عليه العدول عن رأيه إذا ما توافرت آراء قيمة مختلفة.
- الأمانة العلمية، بمعنى ألّا يلجأ الباحث إلى تغيير الاستجابات أو الاقتباس من المصادر الوثائقية.
- الموضوعية، بمعنى أن يكون هدف الباحث من إعداد البحث الحقيقة، وليس جني مصالح شخصية.
- احترام المبحوث، بمعنى ألّا يوجه الباحث الأسئلة التي تحط من قدر المبحوث، وتقلل من احترامه لنفسه.
- المصارحة، بمعنى أن يوضح الباحث أهداف بحثه الحقيقية للمبحوث، وبالتالي تأتي المشاركة على النحو المطلوب من جانب المبحوث.
- المشاركة التطوعية، بمعنى للمبحوث حرية الاختيار في المشاركة، والانسحاب منها وقتما يشاء دون ممارسة ضغوط عليه من قبل الباحث.
- السرية، بمعنى عدم إظهار استجابات المبحوثين، واقتصار استخدامها على أغراض البحث العلمي حتى ولو على الباحث نفسه، لضمان الحياد في حالات معينة.
- المساواة، بمعنى إشعار المبحوثين بأنهم سواء، لأنه قد تم اختيارهم ممثلين لعينة الدراسة بصورة عشوائية، وبالتالي يتساوى أفراد المجموعة الضابطة مع أفراد المجموعة التجريبية في حالة استخدام المنهج التجريبي إلا إذا أراد الباحث أن يتعرف على أثر وجود المتغير المستقل من غيابه.

- حماية المشاركين من أي ضرر، بمعنى أن الباحث مسؤول عن توفير الحماية للمبحوثين المشاركين في البحث من أي خطر مادي أو معنوي أو اجتماعي، وإذا كان يترتب على مشاركتهم حدوث ضرر معين فالباحث عليه إخبارهم باحتمالية حدوث ضرر ما منذ البداية؛ لعدم المفاجأة به.
- إعداد تقرير وافٍ، بمعنى أن الباحث بعد الانتهاء من إعداد بحثه مسؤول عن كتابة تقرير عن نتائج البحث، وتزويد المبحوثين المشاركين به الراغبين في الاطلاع على نتائج البحث.
- التوافق، بمعنى أن تتوافق نتائج البحث مع اللوائح المنظمة للبحث العلمي (زيتون، 2004، 64-65).

الدراسات السابقة:

واجهت الباحثة صعوبة في الوصول إلى دراسات تناولت توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035، أو أي دراسات تناولت توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية أي دولة عربية أو أجنبية، وفي ضوء علم الباحثة لم تجرى أي دراسة عربية أو أجنبية تناولت متغيرات الدراسة الحالية، لذلك سوف يتناول هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات التي تناولت توجهات البحث التربوي في بعض المجالات، وسوف يتم عرضها من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

أجرى الغفيري (2019) دراسة استهدفت استقراء التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية من حيث مجالات البحث التربوي، ومن حيث منهجية البحث التربوي، مع الوقوف على الأولويات البحثية التي ينبغي توجيه بحوث المجلة إليها. وقد اعتمدت الدراسة الوصفية التحليلية على استقراء وتحليل مجالات ومنهجية جميع بحوث مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المنشورة على الموقع الإلكتروني، وعددها (93) بحثاً. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن أكثر مجالات البحث التربوي المتضمنة في المجلة هو مجال المناهج وطرق التدريس، بينما كان مجال البحث في التربية الخاصة هو أقل المجالات المتضمنة في المجلة. كما أظهرت النتائج أن أغلبية البحوث اتبعت الأسلوب الكمي الذي يستخدم المنهج الوصفي المعتمد على الاستبانات، أما الأولويات البحثية التي ينبغي توجيه بحوث مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية إليها؛ فقد قدمت الدراسة لتحديدها مقترحات عديدة تتعلق بكل من: مجالات البحث التربوي، وأسلوب البحث التربوي، ومناهج البحث التربوي، وأدوات البحث التربوي، وهيئة تحرير ومحكمي مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية.

وأجرى العجمي (2019) دراسة استهدفت تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التفوق العقلي والموهبة المجازة من قسم علم النفس التربوي بكلية العلوم التربوية والنفسية بجامعة عمان العربية خلال الفترة (2007-2017) لمعرفة واقعها وبناء إطار نظري علمي يعتمد على التحليل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وتكونت العينة من (93) رسالة ماجستير ودكتوراه. وتوصلت الدراسة إلى أن (61.3%) من الرسائل استهدفت فئة الإناث، وفئة الطلبة في المرحلة الأساسية، وأغلب مناهج البحث المستخدمة فيها هي المناهج الكمية وتحديداً المنهج الوصفي، كما أن أغلبها استخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وأن أكثر من نصف الرسائل لم تتخذ أي من

النظريات أو النماذج التعليمية في مجال التفوق العقلي والموهبة. وأوصت الدراسة بأهمية دعوة الجامعات والكليات إلى توجيه المزيد من الاهتمام بدراسة التفوق العقلي من خلال الدراسات النوعية.

وهدفت دراسة الرميضي (2018) إلى الكشف عن اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية جامعة الكويت خلال الفترة (2007-2017) من خلال فحص مجموعة من المحاور تضمنت: البيانات العامة للباحث، المجال الأكاديمي، المنهجية البحثية، العينة، الأداة المستخدمة، المراجع. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الطريقة النوعية في جمع وتحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتم تحليل محتوى (153) رسالة ماجستير تمت مناقشتها وإجازتها خلال الفترة (2007-2017). وأظهرت النتائج أنه بالنسبة لنوع الباحث وجود سيطرة شبه تامة للعنصر النسوي بنسبة (94.8%)، وتزايد كبير في عدد رسائل الماجستير في السنوات الأخيرة، وأن إجمالي النظام التربوي والإدارة المدرسية قد حصلا على أعلى المجالات بحثاً، وأن الاتجاه الكمي كان هو الاتجاه السائد، واتبعت معظم الرسائل المنهج الوصفي. وقد ركزت معظم الرسائل على عينات من القيادات المدرسية، واتبعت الطريقة العشوائية في تحديد العينة، وتراوحت عينتها ما بين (300-1001) فرد، وكانت الاستبانة أكثر الأدوات استخداماً في غالبية الرسائل. وقد تراوح عدد المراجع في الغالب ما بين (31-60) مرجعاً، وكان عدد المراجع العربية (41) فأكثر، وتراوح عدد المراجع الأجنبية ما بين (6-15) مرجعاً.

وسعت دراسة العاني والزدجالية (2018) إلى الكشف عن الخريطة البحثية للإنتاج الفكري لرسائل الماجستير وأولويات الاحتياجات والتجديدات المعاصرة في التربية الإسلامية، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان استمارة تحليل محتوى وبطاقة مقابلة كأداتين رئيسيتين في الدراسة، حيث تم تحليل (90) رسالة ماجستير. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المناهج البحثية استخداماً وشيوعاً في الإنتاج الفكري المرتبط برسائل الماجستير في التربية الإسلامية هو المنهج الوصفي وبنسبة (78%)، وأن أكثر المجالات البحثية تكراراً كانت لصالح مجال تقويم المناهج وبنسبة (31%)، أما المجالات التي ترتبط بالتعليم الإلكتروني والإدارة التربوية، وقضايا المرأة فقد سجلت نسب منخفضة بلغت (3%) و(1%) و(1%) على التوالي. كما كشفت نتائج الدراسة أن أبرز أولويات الاحتياجات البحثية تتمثل في أهمية التوجه نحو البحوث التجريبية والبحوث المتمحورة حول التجديد في التراث الديني والفقهي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الخبراء في مجالي أولويات الاحتياجات البحثية والتجديدات المعاصرة تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

وأجرى اللحيدان (2018) دراسة استهدفت التعرف على أهم الموضوعات والقضايا التربوية التي أثارها الباحثون أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بأصول التربية، وإلقاء الضوء على الوسائل البحثية (المنهج- الأداة- الأساليب الإحصائية) التي تميزت بها البحوث التربوية في مجال أصول التربية، وأهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل المضمون (المحتوى)، حيث قام الباحث بتحليل محتوى البحوث ذات العلاقة بمجال أصول التربية وعددها (31) بحثاً منشوراً في (34) عدداً من أعداد مجلة جامعة الملك

سعود. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الدراسات والبحوث التي تناولت الموضوعات والقضايا التربوية ذات العلاقة بالتعليم والتنمية كان لها أكبر تمثيل في المادة المنشورة في مجال أصول التربية بنسبة تمثيل بلغت (32.2%) من جملة البحوث والدراسات الخاضعة للتحليل، تليها الموضوعات والقضايا التربوية ذات العلاقة بقضايا المجتمع بنسبة (19.4%). أما من حيث الوسائل البحثية التي استخدمها الباحثون فقد كان المنهج الوصفي التحليل أكثر المناهج استخداماً بنسبة (80,7%)، بينما كان المنهج المقارن أقل المناهج استخداماً، أما باقي المناهج المذكورة في استمارة التحليل (المنهج التجريبي- المنهج التاريخي- المنهج الارتباطي) فلم تستخدم مطلقاً. كما أن الاستبانة والمصادر المكتبية كانت أكثر الأدوات استخداماً لجمع البيانات والمعلومات بنسبة (80,7%)، أما الإحصاءات الرسمية فكانت أقل الأدوات استخداماً.

واستهدفت دراسة الدجني (2018) التعرف على توجهات البحوث المعاصرة في مجال الإدارة التربوية، ورسم ملامح خريطة بحثية مقترحة لرسائل الماجستير في مجال الإدارة التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت الدراسة على ثلاث عينات مختلفة، مجموعة من المختصين وعددهم (6)، الأساتذة العاملون في قسم أصول التربية بالجامعة الإسلامية وعددهم (9)، كما شملت (342) رسالة ماجستير ممثلة لمجتمع الدراسة كاملاً. وتم جمع البيانات من خلال بطاقة تحليل المحتوى والمقابلة المفتوحة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مجالات التركيز في توجهات البحوث المعاصرة كانت في مجال الإدارة والقيادة ومجال اقتصاديات التعليم، وكانت التوجهات البحثية لطلبة الدراسات العليا في مجال الإدارة والقيادة أيضاً ومجال التخطيط التربوي، اللذين حصلا على نسبة (26.3%) و(22.2%) على الترتيب. وقد تم تحديد الخارطة البحثية من خلال تحديد الأسس التي تستند عليها، واقتراح موضوعات للتركيز عليها في كل مجال فرعي من المجالات الرئيسة ووضع متطلبات تحقيق الخارطية، وأوصت الدراسة باعتماد الخارطة البحثية في الجامعات الفسطينية وتحديثها كل (3-5) سنوات.

وسعت دراسة الفليت (2015) إلى التعرف على دور البحوث التربوية في تطوير العملية التعليمية وتقديم مقترحات لتفعليه، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية مكونة من (88) مشرفاً ومسؤولاً في وزارة التربية والتعليم. وأظهرت النتائج أن دور البحوث التربوية في تطوير العملية التعليمية جاء متوسطاً بنسبة (62.46%)، ويمكن تفعيل هذا الدور من خلال التنسيق بين وزارة التربية والتعليم والجامعات في تحديد أولويات البحث التربوي من خلال تقديم الوزارة لخطط تسترشد بها الجامعات في وضع برامجها المتعلقة بالبحث، وكذلك من خلال تطوير آلية اعتماد عناوين البحوث التربوية في الدراسات العليا ليشارك فيها مسؤولون متخصصون لتقدير مدى ارتباط البحث بالواقع التعليمي، وإشراك الباحثين في صنع السياسة التعليمية.

وتناولت دراسة (Goktas, et al., 2012) تحليل محتوى اتجاهات البحوث التربوية المنشورة خلال الفترة (2005-2009). واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل محتوى (2115) بحثاً منشوراً في (19) مجلة تركية من حيث الفئات التالية: مجال الدراسة، المنهج، الموضوع، أسلوب البيانات المستخدم، أدوات

الدراسة، أساليب تحليل البيانات. وأظهرت النتائج أن أكثر البحوث التربوية في المجلات التركية تنتمي إلى المجالات التالية: تقنيات التعليم، تعليم العلوم، التوجيه والإرشاد، تعليم الرياضيات، وتبين اعتماد أكثر البحوث على الأساليب الكمية والمناهج الوصفية، وأدوات جمع البيانات الكمية.

واستهدفت دراسة العمري ونوافله (2011) التعرف على واقع البحث في التربية العلمية في الأردن خلال الفترة (2000-2009) من حيث مجالات البحوث، وأنواع البحوث، والفئات المستهدفة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم الاعتماد على تحليل المحتوى لجمع البيانات، حيث تم تحليل (188) رسالة جامعية في مجال تدريس العلوم، و(40) بحثاً منشوراً في الدوريات التربوية الصادرة عن الجامعة الأردنية، وأظهرت النتائج أن (72.8%) من بحوث التربية العلمية المحللة تناولت مجال التعليم والتعلم، وتركز أكثرها في البحث في طرق وإستراتيجيات التدريس، وأن (20.2%) تناولت معلم العلوم، بينما تركز أكثرها في البحث في معرفة المعلم المهنية، وأن (7%) تناولت كتب العلوم المدرسية، وتركز أكثرها في مجال تحليل الكتب. وفيما يتعلق بأنواع البحوث تبين أن (61.4%) من النوع التجريبي، و(19.3%) من النوع الوصفي، و(16.7%) سببي مقارن و(2.2%) ارتباطي و(0.4%) تاريخي، وكانت أبرز الفئات المستهدفة طلبة الصفوف (7-11) في مجال التعليم والتعلم ومعلمي العلوم بوجه عام، في مجال المعلم وكتب العلوم للصفوف (7-8).

واستهدفت دراسة (De Jong, 2007) تحليل البحوث المنشورة عام (1995) والمنشورة عام (2007) في الدوريات العالمية؛ وصنفت الموضوعات في أربعة عشر مجالاً بحثياً هي فهم الطلبة واتجاهات الطلبة، وعمليات تعلُم الطلبة ومعرفة المعلم بالمحتوى العلمي والمعرفة البداغوجية عند المعلم وإستراتيجيات التدريس وتطوير المعرفة البيداغوجية لدى المعلم والعمل المخبري والعلم والتكنولوجيا والمجتمع وحل المشكلات والنماذج النمذجة وتكنولوجيا المعلومات والنوع. وأظهرت النتائج أن أعلى خمسة مجالات تكراراً في عام (1995) هي فهم الطلبة والعمل المخبري ومعرفة المعلم بالمحتوى العلمي والقضايا المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع وحل المشكلات، أما أعلى خمسة مجالات تكراراً في عام (2005) فكانت العمل المخبري والمعرفة البيداغوجية للمعلم والقضايا المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع وإستراتيجيات التدريس والنماذج والنمذجة.

وسعت دراسة الأستاذ والحجار (2005) إلى تحديد مدى سير الجامعات الفلسطينية في بحوثها الأكاديمية على خريطة بحثية تنموية، من خلال التعرف على حجم الإنتاج البحثي الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في غزة (جامعة الأقصى، الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر) خلال الفترة (1996-2002)، والذي بلغ (292) بحثاً، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وبمقارنة هذه البحوث بمتطلبات التنمية المستوحاة من خطط التنمية والتطوير التربوي الفلسطيني تم التوصل إلى غياب التوازن بين البحوث التربوية ومعظم متطلبات التنمية والتطوير للتعليم في فلسطين، حيث بلغت نسبة البحوث التي تتوافق مع متطلب التنمية الأول (تطوير المناهج) (49.5%)، في حين أن هناك تقصيراً في المتطلبات الستة الأخرى. وأوصت الدراسة بضرورة التكامل والتنسيق بين المؤسسات البحثية الفلسطينية من أجل إعداد قوائم بأولويات البحث التربوي التي تعتمدها الجامعات، وضرورة

تزويد الجامعات بقاعدة البيانات التي تتضمن خطط التنمية وإستراتيجياتها، واقتراح آلية علمية تمكن الإفادة من البحوث التي سبق إجراؤها من خلال مراجعتها وتقويمها، ومن ثم توظيفها لخدمة المجتمع.

وهدفت دراسة (Tsai, Wen, 2005) إلى استقصاء توجهات البحوث في التربية العلمية في ثلاث دوريات متخصصة في مجال العلوم، وفي هذه الدراسة حللت البحوث المنشورة في هذه الدوريات خلال الفترة (1998-2002)، وذلك من حيث نوع البحث (تجريبي، نظري، دراسة حالة، مراجعة)، ومن حيث مجال أو موضوع البحث (إعداد المعلم، التعليم، التعلم وفهم الطلبة، سياق التعلم وخصائص الطلبة، سياسة تدريس العلوم وأهدافها، المنهج والتقويم والتقييم، القضايا الثقافية والاجتماعية، طبيعة العلم والقضايا الثقافية والاجتماعية، طبيعة العلم والقضايا الفلسفية والابستمولوجية، تكنولوجيا التعليم، التعليم غير الرسمي). وقد أظهرت نتائج التحليل فيما يتعلق بأنواع البحوث المنشورة أن (86.9%) كانت تجريبية و(9.4%) كانت دراسة حالة و(0.7%) نظرية و(1.4%) أنواع أخرى. وفيما يتعلق بمجالات البحوث كانت أكثر ثلاثة مجالات تكراراً هي: مجال التعلم وفهم الطلبة مثل طرق استقصاء فهم الطلبة والمفاهيم البديلة ونماذج للتغيير المفاهيمي وتطور الفهم وشكل مانسبته (24.7%)، وجاء في المرتبة الثانية مجال سياق التعلم وخصائص الطلبة مثل الدافعية وبيئة التعلم والفروق الفردية والتفكير وأنماط التعلم وأنماط التفاعلات الصفية وبيئة المختبر وبلغت نسبته (17.9%)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال الثقافة والمجتمع والجنس مثل قضايا تعدد الثقافات والنوع والدراسات المقارنة وبلغت نسبته (14.3%).

وهدفت دراسة الشريع (2000) إلى التعرف على واقع البحث العلمي في دولة الكويت، ووضع خريطة لمجالات البحوث التربوية وتصنيفاتها، والجهات التي تشرف عليها، وعرضها بصورة يتضح من خلالها التصور العام لما هو كائن في ميدان البحث التربوي في دولة الكويت، والتعرف على أهم معوقات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (120) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى أن البحوث النظرية غلبت على أعمال المؤتمرات والندوات، وأن البحوث نادرة في مجال المتفوقين والموهوبين ودراسة الحالة، ولوحظ غياب الدراسات الفلسفية، وعدم اهتمام الباحثين بدراسة التعليم الأهلي والمباني المدرسية، وندرة البحوث في مجال التربية النوعية، وغياب الأساليب العلمية الحديثة في البحث التربوي، وغياب بحوث التربية الجنسية وتكنولوجيا التعليم والفكر التربوي. وأوصت الدراسة بضرورة وضع خريطة بحثية في كل قسم مبنية على أولويات المجتمع، وأهمية ربط القطاع الخاص والحكومي بالجامعة، والقيام بإجراء البحوث التطبيقية، والإفادة من التمويل الأهلي في دعم البحث العلمي.

وأجرى الحربي (1997) دراسة استهدفت التعرف على طبيعة العلاقة بين البحث التربوي وقضايا التعليم في المملكة العربية السعودية، وإلى أي حد يتناول البحث التربوي قضايا التعليم من واقع رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجازتها كليات التربية في السعودية أو خارجها، والتوصل لتصور مقترح لتوثيق العلاقة بين البحث التربوي وقضايا التعليم في المملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت

على عينة من المسؤولين عن التعليم وعينة من المسؤولين عن التربية. وأظهرت النتائج عدداً من القضايا التعليمية التي تعد من أهم القضايا من وجهة نظر المسؤولين عن التعليم والمسؤولين عن التربية، حيث مثلت الأهمية الأولى لدى العينتين معاً القضايا التالية: التخطيط للسياسة التعليمية بالسعودية في ضوء أهداف المجتمع النابعة من الإسلام، دور التعليم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، سياسة القبول في المرحل التعليمية المختلفة. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتوثيق العلاقة بين البحث التربوي وقضايا التعليم في السعودية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

- اختلفت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، فقد هدفت دراسة الغفيري (2019) إلى استقراء التوجهات البحثية في مجالات البحث التربوي ومنهجيته، وهدفت دراسة العجمي (2019) إلى تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التفوق العقلي والموهبة، وهدفت دراسة الرميضي (2018) إلى الكشف عن اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية، وهدفت دراسة العاني والزدجالية (2018) إلى الكشف عن الخريطة البحثية للإنتاج الفكري لرسائل الماجستير في التربية الإسلامية، وهدفت دراسة اللحيدان (2018) إلى التعرف على أهم الموضوعات والقضايا التربوية التي أثارها الباحثون أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بأصول التربية. وهدفت دراسة الدجني (2018) إلى التعرف على توجهات البحوث المعاصرة في مجال الإدارة التربوية، وهدفت دراسة الفليت (2015) إلى التعرف على دور البحوث التربوية في تطوير العملية التعليمية، وهدفت دراسة (Goktas, et al., 2012) إلى تحليل محتوى اتجاهات البحوث التربوية المنشورة خلال الفترة (2005-2009)، وهدفت دراسة العمري ونوافله (2011) إلى التعرف على واقع البحث في التربية، وهدفت دراسة (Tsai, Wen, 2005) إلى استقصاء توجهات البحوث في التربية العلمية.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة والاستبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، واختيار منهج الدراسة وتحديد أهدافها، والاطلاع على الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة وانتقاء ما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية تمهيداً لبناء أدواتها، ومن ثم تطبيقها وتحليل النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، ويعتمد على دراسة الظاهرة وتحليلها كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى، ووضع تصور لحلولها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (50) عضو هيئة تدريس من العاملين في كلية التربية الأساسية- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب وكلية التربية- جامعة الكويت، تتناول مستويات مختلفة من حيث: النوع، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	30	%60
	أنثى	20	%40
المسمى الوظيفي	مدرس	28	%56
	أستاذ مساعد	12	%24
	أستاذ دكتور	10	%20
سنوات الخبرة	1-5 سنوات	8	%16
	6-10 سنوات	14	%28
	أكثر من 10 سنوات	28	%56

أداة الدراسة:

تضمنت استبانة تهدف إلى التعرف على توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي، وتتكون الاستبانة من جزأين أساسيين كما يلي:

أ- البيانات الديموغرافية:

وتضم ثلاثة حقول كالتالي: النوع، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة.

ب- محاور الاستبانة:

يتكون هذا الجزء من سبعة مجالات، ويضم كل مجال عدداً من الموضوعات/ التوجهات، وتكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من (38) عبارة، موزعة على سبعة مجالات تضمنتها رؤية الكويت 2035، والخاصة بركيزة رأس مال بشري إبداعي، وجاءت هذه المجالات على النحو التالي:

- المجال الأول: جودة التعليم، ويضم (7) عبارات.
- المجال الثاني: رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي، ويضم (5) عبارات.
- المجال الثالث: الأمن والسلامة المدرسية، ويضم (6) عبارات.
- المجال الرابع: رعاية وتمكين الشباب، ويضم (5) عبارات.
- المجال الخامس: إصلاح اختلالات سوق العمل، ويضم (5) عبارات.
- المجال السادس: رعاية ودمج ذوي الإعاقة، ويضم (5) عبارات.
- المجال السابع: تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي، ويضم (5) عبارات.

ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة).

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام كل من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية وتعديلها وفقاً لمقترحاتهم من خلال الاعتماد على معيار اتفاق (85%) من لجنة المحكمين لاعتماد التعديل أو الحذف أو الإضافة، حيث تم حذف ثلاث عبارات بواقع عبارة من المجال الأول والثالث والسابع، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وأصبحت الاستبانة تتكون من (35) عبارة، وبعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى الاستبانة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وتم استخدام الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه

المجال	معامل الارتباط
المجال الأول: جودة التعليم	0.717 **
المجال الثاني: رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي	0.971 **
المجال الثالث: الأمن والسلامة المدرسية	0.912 **
المجال الرابع: رعاية وتمكين الشباب	0.923 **
المجال الخامس: إصلاح اختلالات سوق العمل	0.790 **
المجال السادس: رعاية ودمج ذوي الإعاقة	0.853 **
المجال السابع: تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي	0.876 **

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين (0.717- 0.971)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال الرزمة الإحصائية SPSS، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (3)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المجال	عدد العبارات	معامل الثبات
المجال الأول: جودة التعليم	6	0.78
المجال الثاني: رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي	5	0.83
المجال الثالث: الأمن والسلامة المدرسية	5	0.82
المجال الرابع: رعاية وتمكين الشباب	5	0.80
المجال الخامس: إصلاح اختلالات سوق العمل	5	0.78
المجال السادس: رعاية ودمج ذوي الإعاقة	5	0.77
المجال السابع: تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي	4	0.78
الاستبانة ككل	35	0.84

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة تتسم بمعامل ثبات دال إحصائياً، حيث بلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.84)، وتراوحت معاملات الثبات لمجالات الاستبانة ما بين (0.77- 0.83)، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي يمكن الوصول إليها. ولأغراض الحكم على درجة أهمية توجهات البحث التربوي وفقاً لفئات المقياس الخماسي المستخدم في الإجابة عن الاستبانة، يمكن تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات لسهولة تفسير النتائج من خلال استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة= المدى ÷ عدد المستويات (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)

المدى= أكبر قيمة لفئات الإجابة (5) - أصغر قيمة لفئات الإجابة (1) = 5-1= 4

وبالتالي طول الفئة = 4 ÷ 3= 1.33، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) على نهاية كل فئة.

وعليه يكون:

أ- الحد الأدنى= 1+ 1.33= 2.33

ب- الحد المتوسط= 2.34+ 1.33= 3.67

ج- الحد الأعلى= 3.67 فأكثر

وهكذا تصبح الأوزان على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (3.67- 5) يشير إلى أن أهمية توجهات البحث التربوي كبيرة.
- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (2.34- 3.67) يشير إلى أن أهمية توجهات البحث التربوي متوسطة.
- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (1.00- 2.33) يشير إلى أن أهمية توجهات البحث التربوي ضعيفة.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات Frequency
- النسبة المئوية Percentage
- المتوسط الحسابي Mean
- الانحراف المعياري Standard Deviation
- اختبار t- Test
- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA

- اختبار إل إس دي LSD

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة مجال التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة وفقاً للمتغيرات التالية: النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية. وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي؟

للتعرف على توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات الاستبانة ككل ثم توجهات كل مجال على حدة، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المجالات الاستبانة ككل

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة الأهمية
1	جودة التعليم	4.31	1.02	1	كبيرة
2	رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي	4.11	1.27	6	كبيرة
3	الأمن والسلامة المدرسية	4.13	1.24	5	كبيرة
4	رعاية وتمكين الشباب	4.24	1.09	3	كبيرة
5	إصلاح اختلالات سوق العمل	4.27	0.99	2	كبيرة
6	رعاية ودمج ذوي الإعاقة	4.14	1.08	4	كبيرة
7	تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي	3.93	1.15	7	كبيرة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن الاستبانة تحتوي على (7) مجالات لتوجهات البحث التربوي جاءت جميعها بدرجة أهمية كبيرة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه المجالات، فقد جاء في الترتيب الأول "جودة التعليم" بمتوسط حسابي بلغ (4.31)، يليه "إصلاح اختلالات سوق العمل" بمتوسط حسابي (4.27)، ثم "رعاية وتمكين الشباب" بمتوسط حسابي (4.24). ثم "رعاية ودمج ذوي الإعاقة" بمتوسط حسابي (4.14)، وأخيراً

"تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي" بمتوسط حسابي (3.93). وتشير هذه النتيجة إلى أن جودة التعليم هي أهم توجهات البحث التربوي اللازمة لتحقيق رؤية الكويت 2035، يليها إصلاح اختلالات سوق العمل، ثم رعاية وتمكين الشباب، وقد يرجع ذلك إلى أن الجودة تعد أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحالي، والتطوير الدائم لمختلف جوانب العملية التعليمية، وأصبحت الجودة ضرورة ملحة تمليها حركة الحياه المعاصره، وتنعكس جودة التعليم على مخرجات النظام التعليمي وتوفير رأس المال الإبداعي، ومن ثم تسهم في ربط التعليم بسوق العمل وبالتالي تلعب دوراً في إصلاح اختلالات سوق العمل، وينعكس ذلك إيجاباً على تمكين الشباب والاستفادة من الطاقات الكامنة لديهم وتوظيفها في دفع عجلة التنمية وتحقيق الأهداف المنشودة.

وقد تناولت الدراسات السابقة توجهات البحث التربوي في العديد من المجالات، فقد تناولت دراسة الغفيري (2019) استقراء التوجهات البحثية في مجالات البحث التربوي ومنهجيته، وسعت دراسة العجمي (2019) إلى تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التفوق العقلي والموهبة، واستهدفت دراسة الرميضي (2018) الكشف عن اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية، وكشفت دراسة العاني والزدجالية (2018) عن الخريطة البحثية للإنتاج الفكري لرسائل الماجستير في التربية الإسلامية، وحددت دراسة اللحيدان (2018) أهم الموضوعات والقضايا التربوية التي أثارها الباحثون أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بأصول التربية. وكشفت دراسة الدجني (2018) عن توجهات البحوث المعاصرة في مجال الإدارة التربوية، وأظهرت دراسة الفليت (2015) دور البحوث التربوية في تطوير العملية التعليمية، وحللت دراسة (Goktas, et al., 2012) محتوى اتجاهات البحوث التربوية المنشورة خلال الفترة (2005-2009)، وكشفت دراسة العمري ونوافله (2011) عن واقع البحث في التربية، وحددت دراسة (Tsai, Wen, 2005) توجهات البحوث في التربية العلمية في ثلاث دوريات متخصصة في مجال العلوم.

وفي إطار الاهتمام بتوجهات البحث التربوي أوصت دراسة العجمي (2019) بأهمية دعوة الجامعات والكليات إلى توجيه المزيد من الاهتمام بدراسة التفوق العقلي من خلال الدراسات النوعية. واقترحت دراسة الدجني (2018) خريطة بحثية مقترحة لرسائل الماجستير في مجال الإدارة التربوية وأوصت الدراسة باعتماد هذه الخريطة البحثية في الجامعات الفلسطينية وتحديثها كل (3-5) سنوات. وأوصت دراسة الأستاذ والحجار (2005) بضرورة التكامل والتنسيق بين المؤسسات البحثية الفلسطينية من أجل إعداد قوائم بأولويات البحث التربوي التي تعتمدها الجامعات، وضرورة تزويد الجامعات بقاعدة البيانات التي تتضمن خطط التنمية وإستراتيجياتها، واقتراح آلية علمية تساهم في الإفادة من البحوث التي سبق إجراؤها من خلال مراجعتها وتقويمها، ومن ثم توظيفها لخدمة المجتمع. وأوصت دراسة الشريع (2000) بضرورة وضع خريطة بحثية مبنية على أولويات المجتمع، وأهمية ربط القطاع الخاص والحكومي بالجامعة، والقيام بإجراء البحوث التطبيقية، والإفادة من التمويل الأهلي في دعم البحث العلمي.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة التعليم

م	توجهات البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة الأهمية
1	ضمان تطبيق معايير الجودة في التعليم.	3.96	1.12	2	كبيرة
2	برامج التقييم المؤسسي للجودة في التعليم.	3.97	1.05	1	كبيرة
3	نماذج إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.	3.95	1.12	3	كبيرة
4	طرق إدارة التعليم وفقاً للمعايير الدولية.	3.92	1.21	4	كبيرة
5	تقنيات التعليم طبقا لمعايير الجودة الشاملة.	3.91	1.21	5	كبيرة
6	ترسيخ ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية.	3.84	1.20	6	كبيرة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال الأول الخاص بجودة التعليم يحتوي على (6) توجهات جاءت جميعها بدرجة أهمية كبيرة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه التوجهات، فقد جاء في الترتيب الأول التوجه رقم (2) "برامج التقييم المؤسسي للجودة في التعليم" بمتوسط حسابي بلغ (3.97). وجاء في الترتيب الثاني التوجه رقم (1) "ضمان تطبيق معايير الجودة في التعليم" بمتوسط حسابي (3.96). وجاء في الترتيب الثالث التوجه رقم (3) "نماذج إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية" بمتوسط حسابي (3.95). وجاء في الترتيب الأخير التوجه رقم (6) "ترسيخ ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية" بمتوسط حسابي (3.84). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية التقييم المؤسسي في التعرف على الجوانب المختلفة للمؤسسات التعليمية والتأكد من مدى تحقيق المعايير المختلفة الخاصة بكل جانب من الجوانب، وذلك لضمان جودة التعليم والوقوف على مدى تحقيق الأهداف، وانعكاس الجودة على جميع جوانب العملية التعليمية. وترى الباحثة أنه يمكن تحديد جودة التعليم من خلال تطبيق المعايير العالمية المعروفه باسم (ISO) من خلال عدد من أساليب الرقابة الداخلية والخارجية، ومن أهم هذه الأساليب التقويم الذاتي، والدراسات الذاتية، وتقويم التحصيل الأكاديمي للطلاب.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي

م	توجهات البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة الأهمية
7	متطلبات رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي.	4.16	1.20	3	كبيرة
8	خبرات الدول في تطوير مؤسسات التعليم العالي.	3.88	1.44	5	كبيرة
9	إدارة مؤسسات التعليم العالي وتمايزها.	4.17	1.13	2	كبيرة
10	تطوير مؤسسات التعليم العالي في ضوء زيادة الطلب عليه.	4.20	1.31	1	كبيرة

11	تطوير مؤسسات التعليم العالي في ضوء المستجدات العالمية.	4.15	1.27	4	كبيرة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال الثاني الخاص برفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي يحتوي على (5) توجهات جاءت جميعها بدرجة أهمية كبيرة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه التوجهات، فقد جاء في الترتيب الأول التوجه رقم (10) "تطوير مؤسسات التعليم العالي في ضوء زيادة الطلب عليه" بمتوسط حسابي بلغ (4.20). وجاء في الترتيب الثاني التوجه رقم (9) "إدارة مؤسسات التعليم العالي وتمايزها" بمتوسط حسابي (4.17). وجاء في الترتيب الثالث التوجه رقم (7) "متطلبات رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي" بمتوسط حسابي (4.16). وجاء في الترتيب الأخير التوجه رقم (8) "خبرات الدول في تطوير مؤسسات التعليم العالي" بمتوسط حسابي (3.88). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه لا يمكن لمؤسسات التعليم العالي استيعاب الأعداد الهائلة من الطلبة دون تطوير هذه المؤسسات بما يناسب هذه الأعداد، وبما يواكب التطورات التي يشهدها العصر الحالي في جميع المجالات، حتى ينعكس ذلك على خريجي هذه المؤسسات، ويرتبط نجاح مؤسسات التعليم العالي بطرق إدارة هذه المؤسسات، لذا فإن أي تطوير فيها يجب أن يقابله تغيير في نمط إدارتها، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الاستفادة من خبرات الدول الناجحة في هذا المجال.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الأمن والسلامة المدرسية

م	توجهات البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة الأهمية
12	معايير الأمن والسلامة المدرسية.	4.28	1.20	1	كبيرة
13	إدارة الأمن والسلامة المدرسية.	4.24	1.25	2	كبيرة
14	الأمن السيبراني في المؤسسات التعليمية.	3.84	1.30	5	كبيرة
15	إدارة الأزمات والإخلاء في حالة الطوارئ.	4.20	1.18	3	كبيرة
16	خبرات الدول في الأمن والسلامة المدرسية.	4.08	1.28	4	كبيرة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال الثالث الخاص بالأمن والسلامة المدرسية يحتوي على (5) توجهات جاءت جميعها بدرجة أهمية كبيرة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه التوجهات، فقد جاء في الترتيب الأول التوجه رقم (12) "معايير الأمن والسلامة المدرسية" بمتوسط حسابي بلغ (4.28). وجاء في الترتيب الثاني التوجه رقم (13) "إدارة الأمن والسلامة المدرسية" بمتوسط حسابي (4.24). وجاء في الترتيب الثالث التوجه رقم (15) "إدارة الأزمات والإخلاء في حالة الطوارئ" بمتوسط حسابي (4.20). وجاء في الترتيب الأخير التوجه رقم (14) "الأمن السيبراني في المؤسسات التعليمية" بمتوسط حسابي (3.84). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية الحاجة إلى توافر معايير الأمن والسلامة المدرسية ووجود خطة طوارئ لحماية المدرسة والعاملين بها عند وقوع أي كارثة، وأن تتبع

إدارة المدرسة نظام للسلامة والصحة المهنية لتقليل المخاطر على العاملين بها، وأن يتم تحديث كافة إجراءات السلامة بالمدرسة باستمرار في ظل التغيرات التي يشهدها العصر الحالي، وبما يتوافق مع المعايير العالمية في هذا المجال، بما ينعكس إيجاباً على نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول رعاية وتمكين الشباب

م	توجهات البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة الأهمية
17	تفعيل دور الشباب في المشاركة المجتمعية.	4.27	1.29	3	كبيرة
18	دعم المشروعات الصغيرة لدى الشباب.	4.29	0.93	1	كبيرة
19	دور الشباب الكويتي في سوق العمل وخدمة وتنمية المجتمع.	4.28	1.01	2	كبيرة
20	دور القطاع الخاص في تمكين الشباب لسوق العمل.	4.12	1.12	5	كبيرة
21	دور مؤسسات التعليم العالي في تنمية ريادة الأعمال لدى الشباب.	4.24	1.08	4	كبيرة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال الرابع الخاص برعاية وتمكين الشباب يحتوي على (5) توجهات جاءت جميعها بدرجة أهمية كبيرة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه التوجهات، فقد جاء في الترتيب الأول التوجه رقم (18) "دعم المشروعات الصغيرة لدى الشباب" بمتوسط حسابي بلغ (4.29). وجاء في الترتيب الثاني التوجه رقم (19) "دور الشباب الكويتي في سوق العمل وخدمة وتنمية المجتمع" بمتوسط حسابي (4.28). وجاء في الترتيب الثالث التوجه رقم (17) "تفعيل دور الشباب في المشاركة المجتمعية" بمتوسط حسابي (4.27). وجاء في الترتيب الأخير التوجه رقم (20) "دور القطاع الخاص في تمكين الشباب لسوق العمل" بمتوسط حسابي (4.12). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية المشروعات الصغيرة ودورها في استقطاب عدد كبير من الشباب، ومن ثم الاستفادة من قدرات هؤلاء الشباب وإمكاناتهم وتوظيفها في تحقيق ذاتهم والشعور بالمسؤولية الفردية والمجتمعية، ومن ثم ينعكس ذلك سوق العمل من جهة والمشاركة المجتمعية والتنمية في المجتمع من جهة أخرى. ويؤكد هذا المجال على أهمية الشباب ودورهم المهم في دفع عجلة التنمية وتقدم أي مجتمع، ومواكبة التغيرات التي يشهدها العصر الحالي في جميع المجالات.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول إصلاح اختلالات سوق العمل

م	توجهات البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة الأهمية
22	أسباب اختلالات واقع سوق العمل.	4.32	0.89	3	كبيرة
23	إصلاح اختلالات واقع سوق العمل.	4.52	0.81	1	كبيرة
24	التحديات التي تواجه الشباب في مجال تمكينهم لسوق العمل.	4.36	0.94	2	كبيرة
25	المواءمة بين خريجي المؤسسات التعليمية وسوق العمل.	4.28	1.05	4	كبيرة
26	رؤى لمواكبة التطورات والتغيرات في سوق العمل.	4.08	1.43	5	كبيرة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال الخامس الخاص بإصلاح اختلالات سوق العمل يحتوي على (5) توجهات جاءت جميعها بدرجة أهمية كبيرة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه التوجهات، فقد جاء في الترتيب الأول التوجه رقم (23) "إصلاح اختلالات واقع سوق العمل" بمتوسط حسابي بلغ (4.52). وجاء في الترتيب الثاني التوجه رقم (24) "التحديات التي تواجه الشباب في مجال تمكينهم لسوق العمل" بمتوسط حسابي (4.36). وجاء في الترتيب الثالث التوجه رقم (22) "أسباب اختلالات واقع سوق العمل" بمتوسط حسابي (4.32). وجاء في الترتيب الأخير التوجه رقم (26) "رؤى لمواكبة التطورات والتغيرات في سوق العمل" بمتوسط حسابي (4.08). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية إصلاح اختلالات سوق العمل من خلال بعض الآليات، ومنها ربط التعليم بسوق العمل، والاهتمام بالمشروعات الصغيرة لدى للشباب للاستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم، وترى الباحثة أنه يجب معرفة أسباب اختلالات سوق العمل حتى يمكن إصلاح هذه الاختلالات، وأنه يجب أن يكون للشباب دور مهم في سوق العمل لأنهم الأمل نحو المستقبل إذا تم توفير البرامج المناسبة لقدراتهم وإمكاناتهم.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول رعاية ودمج ذوي الإعاقة

م	توجهات البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة الأهمية
27	التجارب العالمية في دمج ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية.	4.21	0.90	2	كبيرة
28	التأهيل التربوي والنفسي لذوي الإعاقة لدمجهم في المؤسسات التعليمية.	4.20	1.11	3	كبيرة
29	الإعداد اللازم للإدارات المدرسية لدمج ذوي الإعاقة في مراحل التعليم المختلفة.	4.00	1.14	5	كبيرة
30	الإعداد اللازم للهيئة التعليمية لدمج ذوي الإعاقة في مراحل التعليم المختلفة.	4.08	1.14	4	كبيرة

31	تمكين الموهوبين من ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية.	4.24	1.12	1	كبيرة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال السادس الخاص برعاية ودمج ذوي الإعاقة يحتوي (5) توجهات جاءت جميعها بدرجة أهمية كبيرة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه التوجهات، فقد جاء في الترتيب الأول التوجه رقم (31) "تمكين الموهوبين من ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (4.24). وجاء في الترتيب الثاني التوجه رقم (27) "التجارب العالمية في دمج ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية" بمتوسط حسابي (4.21). وجاء في الترتيب الثالث التوجه رقم (28) "التأهيل التربوي والنفسي لذوي الإعاقة لدمجهم في المؤسسات التعليمية" بمتوسط حسابي (4.20). وجاء في الترتيب الأخير التوجه رقم (29) "الإعداد اللازم للإدارات المدرسية لدمج ذوي الإعاقة في مراحل التعليم المختلفة" بمتوسط حسابي (4.00). وقد تعزى هذه النتيجة أنه مع تزايد الصراع الدولي في العلم والمعرفة أصبح الموهوبون في جميع المؤسسات التربوية محط أنظار ومعقد آمال، وبؤرة الاهتمام من الدول عامة، فهم الفئة الأولى بالرعاية، والأجدر بالاهتمام، إذ يستطيع الموهوب أن يعطي للبشرية عامة ولأمته خاصة ما لا تستطيع أجيال أن تقدمه لها، وترى الباحثة أن المجتمع في حاجة ماسة إلى رعاية الموهوبين. وحيث أن ذوي الإعاقة جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي فإنه يجب دمج هذه الفئة في المؤسسات التعليمية والاستفادة من طاقاتهم وتمكين الموهوبين منهم، ويمكن الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في هذا المجال.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي

م	توجهات البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة الأهمية
32	آليات دعم التماسك الاجتماعي التربوي في المؤسسات التعليمية.	4.40	0.90	1	كبيرة
33	دور النظم التعليمية في دعم التماسك الاجتماعي التربوي.	4.32	0.98	3	كبيرة
34	الاتجاهات المعاصره في دعم التماسك الاجتماعي التربوي في المؤسسات التعليمية.	4.33	0.89	2	كبيرة
35	التجارب الدولية في دعم التماسك الاجتماعي التربوي في المؤسسات التعليمية.	4.04	1.19	4	كبيرة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال السابع الخاص بتعزيز التماسك الاجتماعي التربوي يحتوي على (4) توجهات جاءت جميعها بدرجة أهمية كبيرة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه التوجهات، فقد جاء في الترتيب الأول التوجه رقم (32) "آليات دعم التماسك الاجتماعي التربوي في المؤسسات التعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (4.40). وجاء في الترتيب الثاني التوجه رقم (34) "الاتجاهات المعاصره في دعم التماسك الاجتماعي التربوي في المؤسسات التعليمية" بمتوسط حسابي (4.33). وجاء في الترتيب الأخير التوجه رقم (35)

"التجارب الدولية في دعم التماسك الاجتماعي التربوي في المؤسسات التعليمية" بمتوسط حسابي (4.04). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هناك حاجة لمعرفة آليات دعم التماسك الاجتماعي التربوي في المؤسسات التعليمية، والتي من خلالها يمكن تحقيق التماسك الاجتماعي التربوي، ويمكن الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في هذا المجال لمواكبة الاتجاهات المعاصره، بما ينعكس إيجاباً على تحقيق الأهداف المنشودة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول توجهات البحث التربوي تعزى لمتغيرات النوع والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة؟

للتعرف على الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول توجهات البحث التربوي وفقاً لمتغيرات النوع والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، واختبار ت (t-Test)، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

1- الفروق وفقاً للنوع:

تم استخدام اختبار ت (t-Test)، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (12)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول توجهات البحث التربوي وفقاً لمتغير النوع

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
جودة التعليم	ذكور	30	24.27	3.92	0.840	48	0.339
	إناث	20	22.50	8.84			
رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي	ذكور	30	20.80	4.61	0.363	48	0.718
	إناث	20	20.20	7.11			
الأمن والسلامة المدرسية	ذكور	30	20.93	4.39	0.376	48	0.676
	إناث	20	20.20	7.94			
رعاية وتمكين الشباب	ذكور	30	20.53	4.65	1.185	48	0.242
	إناث	20	22.20	5.19			
إصلاح اختلالات سوق العمل	ذكور	30	21.47	4.73	0.176	48	0.861
	إناث	20	21.70	4.38			
رعاية ودمج ذوي الإعاقة	ذكور	30	20.40	4.52	0.544	48	0.589
	إناث	20	21.20	5.87			
تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي	ذكور	30	17.07	3.47	0.033	48	0.974
	إناث	20	18.10	3.65			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع المجالات (جودة التعليم- رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي- الأمن والسلامة المدرسية- رعاية وتمكين الشباب- إصلاح اختلالات سوق العمل- رعاية ودمج ذوي الإعاقة- تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي) تعزى لمتغير النوع (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (0.840)، (0.363)، (0.376)، (1.185)، (0.176)، (0.544)، (0.033) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف النوع حول توجهات البحث التربوي، وتؤكد هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس لديهم وعي بدرجات متقاربة حول أهمية توجهات البحث التربوي التي حددتها الدراسة الحالية وذلك لتحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي، مما يؤكد على أهمية هذه التوجهات والحاجة إلى بحثها مثل برامج التقييم المؤسسي للجودة في التعليم، وضمان تطبيق معايير الجودة في التعليم، وتطوير مؤسسات التعليم العالي في ضوء زيادة الطلب عليه، وإدارة مؤسسات التعليم العالي وتمايزها، ومعايير الأمن والسلامة المدرسية، وإدارة الأمن والسلامة المدرسية، ودعم المشروعات الصغيرة لدى الشباب، ودور الشباب الكويتي في سوق العمل وخدمة وتنمية المجتمع، وإصلاح اختلالات واقع سوق العمل، والتحديات التي تواجه الشباب في مجال تمكينهم لسوق العمل، وتمكين الموهوبين من ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى آليات دعم التماسك الاجتماعي التربوي في المؤسسات التعليمية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العاني والزدجالية (2018) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الخبراء في أولويات الاحتياجات البحثية والتجديدات المعاصرة تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

2- الفروق حسب المسمى الوظيفي:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول توجهات البحث التربوي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	المسمى الوظيفي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
جودة التعليم	مدرس	28	21.79	7.58	بين المجموعات	201.21	2	100.60	2.676	0.040
	أستاذ مساعد	12	26.00	3.67	داخل المجموعات	1767.11	47	37.60		
	أستاذ دكتور	10	25.60	2.72	المجموع	1968.32	49			
	مجموع	50	23.56	6.34						
رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي	مدرس	28	19.71	6.60	بين المجموعات	52.94	2	26.47	0.815	0.449
	أستاذ مساعد	12	22.17	5.27	داخل المجموعات	1527.38	47	32.50		
	أستاذ دكتور	10	21.00	2.21	المجموع	1580.32	49			
	مجموع	50	20.56	5.68						

الأمن والسلامة المدرسية	مدرس	28	19.86	7.13	بين المجموعات	39.49	2	19.75	0.538	0.987
	أستاذ مساعد	12	21.50	5.21	داخل المجموعات	1724.03	47	36.68		
	أستاذ دكتور	10	21.80	2.44	المجموع	1763.52	49			
	مجموع	50	20.64	6.00						
رعاية وتمكين الشباب	مدرس	28	21.64	4.85	بين المجموعات	12.97	2	6.49	0.263	0.770
	أستاذ مساعد	12	20.50	6.11	داخل المجموعات	1159.03	47	24.66		
	أستاذ دكتور	10	20.80	3.55	المجموع	1172.00	49			
	مجموع	50	21.20	4.89						
إصلاح اختلالات سوق العمل	مدرس	28	21.64	4.24	بين المجموعات	13.83	2	6.91	0.325	0.724
	أستاذ مساعد	12	22.17	6.62	داخل المجموعات	998.50	47	21.25		
	أستاذ دكتور	10	20.60	1.84	المجموع	1012.32	49			
	مجموع	50	21.56	4.55						
رعاية ودمج ذوي الإعاقة	مدرس	28	20.50	5.93	بين المجموعات	9.68	2	4.84	0.183	0.834
	أستاذ مساعد	12	20.50	4.93	داخل المجموعات	1244.40	47	26.48		
	أستاذ دكتور	10	21.60	1.71	المجموع	1254.08	49			
	مجموع	50	20.72	5.06						
تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي	مدرس	28	17.00	3.61	بين المجموعات	0.41	2	0.21	0.016	0.984
	أستاذ مساعد	12	17.17	4.53	داخل المجموعات	603.27	47	12.84		
	أستاذ دكتور	10	17.20	1.69	المجموع	603.68	49			
	مجموع	50	17.08	3.51						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول المجالات التالية (رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي- الأمن والسلامة المدرسية- رعاية وتمكين الشباب- إصلاح اختلالات سوق العمل- رعاية ودمج ذوي الإعاقة- تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي) تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (0.815)، (0.538)، (0.263)، (0.325)، (0.183)، (0.016) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المسمى الوظيفي حول توجهات البحث التربوي في المجالات السابقة، وتؤكد هذه النتيجة نجاح الدراسة الحالية في تحديد توجهات البحث التربوي التي قد تساهم في تحقيق رؤية الكويت 2035 فيما يتعلق بركيزة رأس مال بشري إبداعي مثل إدارة الأزمات والإخلاء في حالة الطوارىء، وتفعيل دور الشباب في المشاركة المجتمعية، وأسباب اختلالات واقع سوق العمل، التأهيل التربوي والنفسي لذوي الإعاقة لدمجهم في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى دور النظم التعليمية في دعم التماسك الاجتماعي التربوي.

بينما توجد فروق حول مجال جودة التعليم تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (2.676) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللكشف عن دلاله هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD)، وأظهرت النتائج وجود فروق بين أستاذ مساعد ومدرس لصالح أستاذ مساعد، ووجود فروق بين أستاذ مساعد وأستاذ دكتور لصالح أستاذ مساعد، كما توجد فروق بين أستاذ دكتور ومدرس لصالح أستاذ دكتور. وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي

المسمى الوظيفي أستاذ مساعد وأستاذ دكتور أكثر وعياً من ذوي المسمى مدرس فيما يتعلق بتوجهات البحث التربوي اللازمة في مجال جودة التعليم نتيجة لخبراتهم العلمية والعملية والبحثية، حيث يروا أهمية هذه التوجهات لتحقيق رؤية الكويت 2035، ومن هذه التوجهات: برامج التقييم المؤسسي للجودة في التعليم، نماذج إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية، تطوير مؤسسات التعليم العالي في ضوء زيادة الطلب عليه، ومتطلبات رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي.

3- الفروق حسب سنوات الخبرة:

للتعرف على الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول توجهات البحث التربوي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (14)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الإتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول توجهات البحث التربوي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
جودة التعليم	5-1 سنوات	8	25.75	4.92	بين المجموعات	107.39	2	53.70	1.356	0.268
	10-6 سنوات	14	24.86	4.66	داخل المجموعات	1860.93	47	39.59		
	أكثر من 10 سنوات	28	22.29	7.23	المجموع	1968.32	49			
	مجموع	50	23.56	6.34						
رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي	5-1 سنوات	8	22.75	3.06	بين المجموعات	66.68	2	33.34	1.035	0.363
	10-6 سنوات	14	21.14	4.91	داخل المجموعات	1513.64	47	32.21		
	أكثر من 10 سنوات	28	19.64	6.48	المجموع	1580.32	49			
	مجموع	50	20.56	5.68						
الأمن والسلامة المدرسية	5-1 سنوات	8	21.75	4.86	بين المجموعات	73.45	2	36.72	1.021	0.368
	10-6 سنوات	14	22.14	3.61	داخل المجموعات	1690.07	47	35.96		
	أكثر من 10 سنوات	28	19.57	7.08	المجموع	1763.52	49			
	مجموع	50	20.64	6.00						
رعاية وتمكين الشباب	5-1 سنوات	8	23.75	2.31	بين المجموعات	68.79	2	34.39	1.465	0.241
	10-6 سنوات	14	21.29	4.32	داخل المجموعات	1103.21	47	23.47		
	أكثر من 10 سنوات	28	20.43	5.52	المجموع	1172.00	49			
	مجموع	50	21.20	4.89						
إصلاح اختلالات سوق العمل	5-1 سنوات	8	23.25	2.66	بين المجموعات	44.39	2	22.20	1.078	0.349
	10-6 سنوات	14	22.14	3.78	داخل المجموعات	967.93	47	20.59		
	أكثر من 10 سنوات	28	20.79	5.21	المجموع	1012.32	49			
	مجموع	50	21.56	4.55						
رعاية ودمج ذوي الإعاقة	5-1 سنوات	8	22.25	3.49	بين المجموعات	26.15	2	13.08	0.500	0.609
	10-6 سنوات	14	20.86	4.62	داخل المجموعات	1227.93	47	26.13		
	أكثر من 10 سنوات	28	20.21	5.66	المجموع	1254.08				

	مجموع	50	20.72	5.06			49	
تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي	5-1 سنوات	8	16.07	3.80	بين المجموعات	88.89	2	44.45	4.058	0.024
	10-6 سنوات	14	19.75	0.46	داخل المجموعات	514.79	47	10.95		
	أكثر من 10 سنوات	28	17.57	3.08	المجموع	603.68	49			
	مجموع	50	17.08	3.51						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول المجالات التالية (جودة التعليم- رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي- الأمن والسلامة المدرسية- رعاية وتمكين الشباب- إصلاح اختلالات سوق العمل- رعاية ودمج ذوي الإعاقة) تعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (1.356)، (1.035)، (1.021)، (1.465)، (1.078)، (0.500) بنفس الترتيب، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الخبرة حول توجهات البحث التربوي في المجالات السابقة مثل نماذج إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية، إدارة مؤسسات التعليم العالي وتمايزها، إدارة الأزمات والإخلاء في حالة الطوارىء، دور الشباب الكويتي في سوق العمل وخدمة وتنمية المجتمع، والتحديات التي تواجه الشباب في مجال تمكينهم لسوق العمل.

بينما توجد فروق حول مجال تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي تعزى الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (4.058) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللكشف عن دلاله هذه الفروق تم استخدام اختبار (LSD)، وأظهرت النتائج وجود فروق بين ذوي الخبرة (10-6 سنوات) و(1-5 سنوات) لصالح (10-6 سنوات)، ووجود فروق بين ذوي الخبرة (10-6 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح (10-6 سنوات)، كما توجد فروق بين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) و(1-5 سنوات) لصالح (أكثر من 10 سنوات). وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الخبرة (10-6 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) أكثر وعياً من ذوي الخبرة (1-5 سنوات) فيما يتعلق بتوجهات البحث التربوي اللازمة في مجال تعزيز التماسك الاجتماعي التربوي، حيث يرون أهمية هذه التوجهات لتحقيق رؤية الكويت 2035، ومن هذه التوجهات: آليات دعم التماسك الاجتماعي التربوي في المؤسسات التعليمية، والاتجاهات المعاصره في دعم التماسك الاجتماعي التربوي في المؤسسات التعليمية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- توجيه الباحثين في كلية التربية جامعة الكويت وفي مختلف مراكز ومؤسسات البحث العلمي داخل الكويت إلى الاهتمام بدراسة توجهات البحث التربوي التي حددتها الدراسة الحالية ضمن كل مجال من مجالات ركيزة رأس مال بشري إبداعي.

- توظيف مجلات البحث العلمي في التربية لمعالجة المشكلات والقضايا المجتمعية المرتبطة بخطط التنمية البشرية المستدامة ومتطلباتها في دولة الكويت.
- أن يتم توظيف إستراتيجيات البحوث البينية في تصميم الدراسات والبحوث الخاصة برؤية الكويت 2035 خاصة بعد أن أصبحت المشكلات والقضايا أكثر تعقيداً، وأغفلت التخصصات المنفردة تناولها.
- أن توجه بحوث طلبة الدراسات العليا في دولة الكويت إلى تناول القضايا المرتبطة بخطط التنمية.
- أن يتم توجيه البحوث والدراسات لدراسة القضايا والمشكلات المرتبطة بمؤسسات القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني التي تتضمن أنشطتها برامج تعليمية وتربوية.
- أن يتم نشر ثقافة البحث العلمي النوعي المتعمق والمتعدد في دراسة الظواهر التربوية من خلال عقد ورش عمل أو سيمنارات لطلبة الدراسات العليا يتم خلالها مناقشة الآليات والإستراتيجيات والأدوات البحثية المستخدمة في مثل النوع من البحوث لتنمية مهارات الطلبة في تناول القضايا والمشكلات التي باتت أكثر تعقيداً، وعجزت الدراسات الوصفية البسيطة من دراستها أو إيجاد الحلول لها.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت اليه الدراسة الحالية تقترح الباحثة إمكانية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات وبحوث حول توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت 2035: رأس مال بشري إبداعي مع عينات أخرى تختلف عن الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول البحث التربوي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل: اتخاذ القرارات التربوية، تطوير العملية التربوية، حل المشكلات التربوية... إلخ.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. الأستاذ، محمود حسن؛ الحجار، رائد حسين (2005). نحو خريطة بحثية تنموية في البحث التربوي والأكاديمي، مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية، 9(1)، 245-273.
2. الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية (2007). مشروع رؤية دولة الكويت: 2010-2035: الملخص التنفيذي، المجلس الأعلى للتخطيط والتنمية، الكويت.
3. بركات، محمد خليفة (1993). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. ط2، الكويت: دار القلم.
4. جاي، ل.ر (1993). مهارات البحث التربوي. ترجمة جابر عبد الحميد جابر، القاهرة: دار النهضة العربية.
5. جرادات، محمود (2002). واقع البحث العلمي في الجامعات الحكومية في الأردن وتوقعاته المستقبلية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، 2، 127-163.

6. الحربي، محمد عبد الرحمن (1997). البحث التربوي وقضايا التعليم في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
7. حلمي، سلطان عبد الرءوف (2013). أهمية البحث التربوي، متاح على الرابط التالي: http://sah4049.blogspot.com، تاريخ الاسترجاع: 5-1-2020.
8. الخي، محمد (2000). مناهج البحث التربوي، سلسلة التكوين التربوي، 16، 1-27.
9. الدجني، إياد علي يحيى (2018). خاطة بحثية مقترحة لطلبة الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية بجامعات محافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(5)، 1-29.
10. الرميضي، أسماء خالد (2018). اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصصي أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت: تحليل محتوى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت.
11. زيتون، كمال عبد الحميد (2004). منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي. القاهرة: عالم الكتب للنشر والطباعة.
12. السامرائي، فاروق (2011). المنهج الحديث للبحث في العلوم الإنسانية. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
13. سعد، عبد المنعم فهمي (2008). إستراتيجية التخطيط التربوي. القاهرة، الدار الثقافية للنشر.
14. السيد، محمد عبد الرؤوف (2013). الدليل العملي في إعداد البحث التربوي. جدة: دار المحمدي.
15. الشامي، مفيد (1995). دور البحوث في التنمية، الملتقى الفكري العربي، القدس.
16. شحاته، حسن (2001). البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
17. الشرع، إبراهيم؛ الزعبي، طلال (2011). مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، 38(4)، 1399-1419.
18. الشريع (2000). توجهات البحوث التربوية ومعوقاتها في دولة الكويت، ورقة مقدمة إلى ندوة البحث العلمي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي: الواقع والمعوقات والتطلعات، الرياض، خلال الفترة 12-14 نوفمبر، 177-209.
19. العاجز، فؤاد علي (2004). البحوث العلمية وتنمية المجتمع بين الركود والفعالية، المؤتمر العلمي الرابع: دور الجامعات في التنمية، جامعة الأقصى، غزة، خلال الفترة 3-5 مايو.
20. العاني، وجيهة ثابت؛ الزدجالية، ميمونة بنت درويش (2018). الخريطة البحثية للإنتاج الفكري لرسائل الماجستير وأولويات الاحتياجات والتجديدات المعاصرة في التربية الإسلامية، مجلة العلوم التربوية، المملكة العربية السعودية، 30(2)، 333-359.

21. العجمي، حمد سعود (2019). دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التفوق العقلي والموهبة جامعة عمان العربية 2007-2017، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، الأردن، 6(1)، 38-48.

22. عدس، عبد الرحمن (2013). أساسيات البحث التربوي. إربد: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

23. عطيفة، حمدي (2002). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

24. العمري، علي ووليد، نوافله (2011). واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة (2000-2009، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (2)، 195-207.

25. العنيزي، يوسف؛ الرشيدي، سعد؛ سلامة، عبد الرحيم، يونس؛ سمير (2005). مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. ط2، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

26. الغفيري، أحمد بن علي (2019). التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العراق، (43)، 243-265.

27. فلية، فاروق عبده؛ عبدالفتاح، أحمد (2004). معجم مصطلحات التربية: لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

28. الفليت، جمال (2015). دور البحوث التربوية لبرامج الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة ومقترحات تفعيله، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية، 3(10)، 317-347.

29. الكندري، عبد الله، وعبد الدايم، محمد (2009). مدخل إلى مناهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

30. اللحيدان، حمود بن جار الله (2018). اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية بمجلة جامعة الملك سعود: دراسة تحليلية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (5)، 113-146.

31. المعثم، خالد عبد الله (2010). تجهات أبحاث تعليم الرياضيات في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلة لرسائل الماجستير والدكتوراه، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

32. ملحم، سامي محمد (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

33. منسي، حسن (1999). مناهج البحث التربوي. إربد: دار الكندي.

34. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1995).استراتيجية تطوير التربية العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إدارة التربية.

35. النوح، مساعد بن عبد الله (2004). مبادئ البحث التربوي. الرياض: مكتبة الرشد.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

36. De Jong, O.(2007). Trends in western science curricula and science education research a birds e ye view. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 15-22.

37. Goktas, Y., Hasançebi, F., Variolu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M.& Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: A content analysis, *educational sciences: theory & practice*, 12(1), 455-459.

38. Lopez-Alvarado, J. (2017). Educational research: educational purposes, the nature of knowledge and ethical issues, *International journal of research and education*, 2(1), 1-5.

39. Tasi, C.C.& Wen, M.L.(2005). Research and trends in science education form 1998 to 2002: a Content analysis of publication in selected journals. *International Journal of Science Education*, 27(1), 3-14.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (1)ـ العدد (1)ـ يناير 2021م

تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول

A proposal for Establishing a Crisis Management Unit in the Ministry of Education in the State of Kuwait in light of Some Countries Experiences

د. محمد فرج متعب المهنا- وزارة التربية- الكويت

Email: almohanna76@hotmail.com

الملخص: استهدفت الدراسة الحالية التعرف على واقع إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت، وأثر متغيرات (النوع، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، الخبرة) على ذلك، وتقديم تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية في ضوء خبرات بعض الدول. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (54) من قيادات وزارة التربية طبقت عليهم استبانة تضمنت (32) عبارة موزعة على أربعة أبعاد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع إدارة الأزمات ككل في وزارة التربية كان متوسطاً، وجاءت الأبعاد بالترتيب التالي: التخطيط، تليه القيادة والتواصل، ثم التدريب، وأخيراً التقويم والمتابعة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول واقع إدارة الأزمات ككل وجميع الأبعاد تعزى لمتغيري النوع والمسمى الوظيفي، ووجود فروق حول التخطيط تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما لا توجد فروق حول واقع إدارة الأزمات ككل والأبعاد التالية: التدريب، القيادة والاتصال، التقويم والمتابعة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول التدريب، والقيادة والاتصال تعزى لمتغير الخبرة، بينما لا توجد فروق حول واقع إدارة الأزمات ككل وبعدي التخطيط، والتقويم والمتابعة. وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول.

الكلمات المفتاحية: إدارة الأزمات، وزارة التربية، الكويت.

Abstract: The current study aimed to identify the reality of crisis management in the Ministry of Education in the State of Kuwait, and the effect of variables (gender, job title, academic qualification, experience) on this, and to present a proposal to establish a crisis management unit in the Ministry of Education in light of some countries experiences. The study adopts the descriptive approach, the sample consisted of (54) of the leaders of the Ministry of Education, a questionnaire was applied to them included (32) phrases distributed in four dimensions. The results of the study show that the reality of crisis management as a whole in the Ministry of Education was Medium, and the dimensions came in the following order: planning, followed by leadership and communication, then training, and finally assessment. The results showed that there were no statistically significant differences between the averages of the study sample about the reality of crisis management as a whole and all the dimensions due to gender and job title

variables, and there were differences about planning due to scientific qualification variable, while there were no differences about the reality of crisis management as a whole and the following dimensions: training, leadership and communication , assessment. The results also indicated that there are differences about training, leadership and communication due to experience variable, while there are no differences about the reality of crisis management as a whole and the dimensions planning, assessment. The study presented a proposal for establishing a Crisis Management Unit in the Ministry of Education in the State of Kuwait in light of some countries experiences.

Key words: Crisis Management, Ministry of Education, Kuwait.

مقدمة:

يواجه العالم اليوم العديد من التحديدات والتغيرات والأزمات التي لم تواجه الإنسانية مثلها من قبل، وهذه الأزمات متعددة: ثقافية واقتصادية وسياسية وسلوكية وتعليمية، وقد اتسمت السنوات الأخيرة من القرن العشرين بحدوث أزمات كثيرة تنوعت في مصادرها داخلياً وخارجياً، وتعددت صورها سواء أكانت أزمات تحدث بشكل تدريجي أم أزمات مفاجئة.

وأصبحت الأزمات سمة أساسية للمؤسسات المعاصرة في ظل هذه البيئة الديناميكية، وهذه الأزمات تهدد استمرارية المؤسسة وبقائها وقدرتها على مواصلة تقديم خدماتها، كما أنَّها تضع صورتها أمام المجتمع على المحك ما لم تستطع هذه المؤسسة التعامل مع الأزمات من خلال الإدارة الفعَّالة لمراحل الأزمة المختلفة سواء قبل أو أثناء أو بعد وقوعها (الشوبكي، أبو أمونا وبادا، 2016، 3).

وقد نشأ مصطلح الأزمات وإدارتها وكيفية التعامل معها في مجال الإدارة العامة ليشير إلى دور الدولة في مواجهة الأزمات المفاجئة والظروف الطارئة كالزلازل والفيضانات والأوبئة والحرائق والحروب... إلخ، ورغم حداثة مفهوم الأزمة في الإدارة المعاصرة فإن التاريخ العربي الإسلامي يشير إلى أن ابن سينا يعد من أوائل الذين بحثوا في هذا الموضوع عند إشارته إلى الآثار النفسية والجسدية للأزمات والكوارث (الزاملي والغنبوصي وسليمان، 2007، 66).

وتظهر الأزمات في المؤسسات التعليمية نتيجة لتراكم مجموعة من التأثيرات الخارجية المحيطة أو حدوث خلل في الأنظمة التربوية الداخلية، بحيث ينتج عدم توافق بين مجموعة من المتغيرات أو المؤثرات في المجالات السياسية أو التكنولوجية أو الاقتصادية السريعة، والتي لا يستطيع النظام الداخلي للمؤسسة استيعابها أو مواكبتها والتعامل معها (أحمد، 2001، 22).

كما تظهر الأزمات في المؤسسات التعليمية من خلال القصور عن مواكبة التطورات العلمية وبعدها عن التطور في علوم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية الجديدة، وعدم إفادتها من تلك العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا،

وهناك الكثير من الأزمات التي وجهت النظم التربوية في المجتمعات المتقدمة والنامية على حدٍ سواء (الصباغ، 1997، 412).

وتمثل الأزمات التي تمر بها المؤسسات التعليمية نقطة حرجة، وحاسمة في كيان المؤسسة تختلط فيها الأساليب بالنتائج، مما يفقد المديرين قدرتهم على التعامل معها، واتخاذ القرارا المناسب حيالها، في ظل ضيق الوقت ونقص المعلومات، الأمر الذي يؤدي إلى إعاقة المؤسسات التعليمية عن تحقيق أهدافها، وإحداث خلل في بنية المؤسسة (صادق، 2002، 67).

لذلك أصبحت إدارة الأزمات أمراً واقعياً، إلا أن أغلب قيادات المؤسسات التعليمية والتربوية لم تؤهل للتعامل معها بصورة متكاملة، وكذلك لم يتم تطوير التصورات المتكاملة لطريقة إدارة الأزمات داخل المؤسسات التعليمية، وقد يرجع ذلك إلى العديد من الأسباب منها ضعف مستوى الوعي لدى قيادات وعناصر العملية التعليمية بمختلف مستوياتها ومكوناتها بأهمية إدارة الأزمات داخل المؤسسات التعليمية، قصر برامج الإعداد والتدريب في مجال إدارة الأزمات على مستوى المؤسسات التعليمية الأمر الذي أدى إلى غياب الخطط والتصورات المتكاملة حول الآليات والأساليب الإدارية الملائمة لإدارة الأزمات في هذه المؤسسات (محمد ومحمود، 2017، 242).

وتستخدم إدارة أزمات في المؤسسات التعليمية لمواجهة الحالات الطارئة والتخطيط للتعامل مع الحالات التي لا يمكن تجنبها، كما تتضمن كيفية تفادي حدوث الأزمة وذلك بالتنبؤ بها قبل حدوثها، وإعداد الإجراءات الضرورية لمنع حدوثها أو التقليل من آثارها السلبية في حالة حدوثها (الزعبي، 2014، 383).

ويرى هال (Hale, 2005, 211) أن التعامل مع الأزمات فن ومهارة يحتاج إليها من يدير الأزمة، كحاجته إلى مواصفات خاصة من الوعي والإدراك وبعد النظر عند التعامل مع الأزمة، ليس فقط بحاضر الأزمة ومواصفاتها وملامحها وما يحدث فيها، ولكن أيضاً بما يحدث من وراء الستار، حيث لا تظهر ملامحها واضحة، ويمكن القول إن معرفة فنون المواجهة وطرق التعامل ومجالات وأهداف إدارة الأزمة، وتحديد مدى خطورتها وكيف ومتى سيتم القضاء عليها، تحتاج إلى قدرة وخبرة وبعد نظر، ودرجة راقية من الإلهام والإبداع حول كيفية التعامل مع الأزمات.

وأشار لدوينج (Ludwing, 2005, 1015) إلى أن إدارة الأزمات تتطلب إيجاد نظام إداري متخصص ومتطور يمكن المؤسسة من التعرف على المشكلات وتحليلها، وإيجاد الحلول لها، بالتعاون والتنسيق مع الكفاءات المختصة في إدارة المؤسسة، بالإضافة إلى تقوية الالتزام بأهداف المؤسسة من خلال العمل على تحقيق هذه الأهداف، أو السرعة في الاستجابة للظروف والتغييرات التي تحيط بالأزمات.

يتضح مما سبق أن الأزمات أصبحت سمة أساسية للمؤسسات المعاصرة تهدد استمراريتها وقدرتها على مواصلة تقديم خدماتها، وتظهر الأزمات في المؤسسات التعليمية نتيجة تراكم مجموعة من التأثيرات الخارجية المحيطة أو حدوث خلل في الأنظمة التربوية الداخلية، وتمثل الأزمات التي تمر بها المؤسسات التعليمية نقطة حرجة، لذلك أصبحت إدارة الأزمات أمراً واقعياً للتخلص من آثارها وتجنب حدوثها في المستقبل.

مشكلة الدراسة:

تعد الأزمات من الأحداث المهمة والمؤثرة في حياة الأفراد والمؤسسات على حدٍ سواء، فلا توجد مؤسسة بغض النظر عن حجمها أو طبيعة نشاطها أو نوع القطاع الذي تنتمي إليه يمكن الجزم بأنها لن تتعرض إلى أزمة ما، وتواجه المؤسسات في الدول العربية العديد من الأزمات تاركة وراءها نتائج سلبيةً مدمرة، ليس على الجوانب الاقتصادية والمادية فحسب، بل على الجوانب المعنوية والاعتبارية للمؤسسة أيضاً، ومن هنا تبرز حاجة المؤسسات إلى تطوير قدراتها الإدارية في مجال إدارة الأزمات؛ لذلك أصبح استخدام تقنيات إدارة الأزمات وأساليبها في الوقت الحالي ذا أهمية بالغة لتحقيق النجاح الإداري والمحافظة على البقاء التنظيمي (الأعرجي ودقامسة، 2000، 729).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن واقع إدارة الأزمات ككل في المؤسسات التعليمية جاء بدرجة متوسطة، مثل دراسة كلٍ من: عباينة وعاشور (2018)، علي (2015). وأوصت دراسة عباينة وعاشور (2018) بإنشاء فرق متخصصة في إدارة الأزمة تكون مهمتها التعامل معها، وعمل خطط إجرائية مسبقة لإدارة الأزمة وتدريب العاملين عليها؛ وأوصت دراسة الزعبي (2014) بالاهتمام بإنشاء إشارات الإنذار المبكر للكشف عن وجود أزمة في مديريات التربية والتعليم.

وقد لاحظ الباحث ضعف إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت، وعدم وجود وحدة لإدارة الأزمات في الوزارة، وفي حدود علم الباحث لم تجرى دراسة على البيئة الكويتية تناولت متغيرات الدراسة الحالية، مما دعم الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة. وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما واقع إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت تعزى لمتغيرات (النوع، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، الخبرة)؟
3. ما التصور المقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على ما يلي:

- التعرف على واقع إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت.
- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول واقع إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت وفقاً لمتغيرات (النوع، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، الخبرة).
- تقديم تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها قد تسهم في تحقيق ما يلي:

- تبصير متخذي القرار في وزارة التربية بأهمية إدارة الأزمات.

- تقديم تأصيل نظري وإطار فلسفي ومنهجي لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية، واعتبارها مجال بحث خصب يفتح آفاقاً عديدة.
- يؤمل أن تأخذ وزارة التربية بالتصور المقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت على تقديم تصور مقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول.

2- الحدود المكانية: شملت ديوان عام وزارة التربية في دولة الكويت.

3- الحدود البشرية: اشتملت على عينة من العاملين في ديوان عام وزارة التربية بدولة الكويت.

4- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2020/2019.

مصطلحات الدراسة:

- **الأزمة:**

هي حالة غير عادية تخرج عن نطاق التَّحكُّم والسيطرة، وتؤدي إلى توّقف حركة العمل أو هبوطها هبوطاً غير معهود، وبالتالي إعاقة تحقيق الأهداف المطلوبة في الوقت المحدد لها (مهنا، 2008، ص5). ويعرفها الباحث إجرائياً أنها الحالة التي تواجهها وزارة التربية بدولة الكويت ولا يمكن التعامل معها باستخدام الإجراءات الروتينية العادية.

- **إدارة الأزمات:**

تعني كيفية الّتغلّب على الأزمة بالأدوات العلمية والإدارية المختلفة وتجنُّب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها (الخضيري، 2003، 11). ويعرفها الباحث إجرائياً أنها مجموعة الإجراءات التي يمكن أن تستخدمها وزارة التربية بدولة الكويت لمواجهة الأزمات والتخلص من آثارها وتجنب حدوثها في المستقبل.

الخلفية النظرية للدراسة:

تواجه المؤسسات المعاصرة أزمات متوالية تهدد بقاءها واستمرارها نتيجة التغيرات السريعة والمفاجئة في بيئة أعمالها، وهذه الأزمات تختلف في شدة تأثيرها ودرجة تكرار حدوثها، وبالرغم من تعدد وتباين الأزمات فإن لكل أزمة من هذه الأزمات خصائصها المميزة لها، والتي تتطلب أسلوباً معيناً لإدارتها والتصدي لها، إلا أن جميع الأزمات باختلاف أنواعها تخضع لمعايير عامة مشتركة من حيث الإعداد لمواجهتها أو التخفيف من الآثار السلبية المصاحبة لها، والعمل على تحويل آثارها لصالح المؤسسة، ولذلك ازداد اهتمام المفكرين الإداريين بالأزمات من أجل تلافيها أو الحد من خطورتها عند حدوثها بالفعل (Dubrovski, 2004, 88).

وهذا الاستعداد ضروري لتفادي المزيد من الخسائر المادية والمعنوية، وهذا الأمر لا يمكن أن يتم إلا بإرساء منهج إداري علمي ملائم لإدارة الأزمات، وتحتاج مؤسسات المجتمع بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص إلى الاستعداد لأنواع كثيرة من الأزمات، مثل الكوارث الطبيعية، وأحداث العنف الشديدة بالمدرسة... إلخ (كحيل، 2015، 205).

مفهوم إدارة الأزمات:

الأزمة لغةً تعني الشدة أو القحط، وعرفها مجمع اللغة العربية بمعنى الضيق والشدة، ويقال أزمت السنة أزماً أي اشتد قحطها، وتأزم أي أصابته أزمة، والأزمة: الضيق والشدة، ويقال أزمة سياسية، أزمة مالية، أزمة اقتصادية، أزمة تعليمية... إلخ (مجمع اللغة العربية، 1999، 15).

وعرف قاموس هيرتج Heritage الأزمة أنها حالة خطيرة وحاسمة ونقطة تحول، وهي أوضاع غير مستقرة في الشؤون السياسية أو الاقتصادية أو العالمية، والتي يوشك أن يحدث فيها تغيير حاسم (الشعلان، 2002، 24).

وتعرف الأزمة إصطلاحاً أنها حالة يواجهها أفراد أو جماعات أو مؤسسة ولا يمكن التعامل معها باستخدام الإجراءات الروتينية العادية، وتظهر فيها الضغوط الناشئة عن التغير الفجائي (Booth, 2003, 34).

وتعرف أنها نقطة تحول غير عادية تتمثل في مواقف تتعرض لها المؤسسة بصورة فجائية وتتلاحق فيها الأحداث بسرعه، وتتشابك فيها الأسباب بالنتائج، وينجم عنها تهديد للأرواح والممتلكات والقيم، كما ينجم عنها قلق وتوتر لجميع أفراد المؤسسة، الأمر الذي تفقد معه المؤسسة القدرة على السيطرة على هذه المواقف واتخاذ القرارات الرشيدة (أبو خليل، 2001، 268).

وتعرف الأزمة أنها حالة حرجة غير مفضلة، وغير مرغوبة وقصيرة تعود أسبابها إلى أمور داخلية وتهدد بشكل مباشر بقاء المؤسسة ونموها لفترة أطول (Dubrovski, 2004, 91). كما تعرف الأزمة أنها حدث غير متوقع ومفاجئ يهدد عمليات المؤسسة ويؤدي إلى اضطراب سمعة المؤسسة (Coombs, 2007, 164).

وتعرف الأزمة التربوية أنها موقف مفاجئ وضاغط ويكون مصحوباً بالتوتر ويخرج عن السيطرة والتحكم، وقلة الوقت المتاح لاتخاذ القرار، ويهدد المؤسسة التربوية أو يحد من قدرتها على تحقيق أهدافها، ويتطلب إجراءات سريعة وفورية للحيلولة دون تفاقم ذلك الموقف، والعودة بالأمور إلى حالتها الطبيعية (العجمي، 2008، 112).

وتعرف إدارة الأزمات أنها التعامل مع الأزمات من أجل تجنب حدوثها من خلال التخطيط للحالات التي يمكن تجنبها، وإجراء الاستعداد للأزمات التي يمكن التنبؤ بحدوثها في إطار نظام يطبق مع هذه الحالات الطارئة عند حدوثها بغرض التحكم في النتائج أو الحد من آثارها التدميرية (الأعرجي ودقامسة، 2000، 733).

وتعرف أنها قدرة المؤسسة على التعامل مع المواقف الطارئة بسرعة وفاعلية وكفاءة بهدف تقليل التهديدات لصحة وأمان الأفراد والخسائر والأرواح والممتلكات والآثار العكسية على استمرار أنشطتها وعملياتها الطبيعية (Richard& Ronald, 2001,.13).

وتعرف أنها العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق الاستشعار ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمة وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة لمنع الأزمة أو التعامل معها بأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية، وبما يحقق أقل قدر من الأضرار للمؤسسة والبيئة والعاملين، مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت وبأقل تكلفة ممكنة، وأخيراً دراسة القوى والعوامل التي تقف وراء الأزمة لمنع حدوثها مره أخرى في المستقبل (مصطفى، 2005، 482).

كما تعرف أنها عملية تخطيط إستراتيجي تستلزم قيام إدارة المؤسسة باتخاذ مجموعة من القرارات في ظروف يسودها التوتر وعدم اليقين- في وقت محدد تستهدف الاستجابة السليمة لأحداث الأزمة ومنع تصعيدها، والتقليل من نتائجها السلبية إلى أقل حد ممكن بما يسمح للمؤسسة بامتلاك أكبر قدر من السطيرة على إمكاناتها، وتزيل المخاطر في اتجاه استعادة أوضاعها الطبيعية (فريد وعجوة، 2005، 175).

كما تعرف أنها سلسلة من الأنشطة والإجراءات المحددة تقوم بها الإدارة العليا في المؤسسة من مداخل ثلاثة هي منع الأزمة والاستعداد للأزمة وقت حدوثها وإجراءات ما بعد الأزمة (جاد الرب، 2010، 234). وتعرف إدارة الأزمات أنها عملية إدارية خاصة تتمثل في مجموعة من الإجراءات الاستثنائية التي تتجاوز الوصف الوظيفي المعتاد للمهام الإدارية في مختلف مراحل الأزمة بدءً من قبل وقوعها مروراً بوقوعها وانتهاءً بما بعد الأزمة بهدف تقليل الخسائر إلى الحد الأدنى، واستعادة النشاط الاعتيادي للمؤسسة (الشوبكي، أبو أمونا وبادا، 2016، 18).

وتعرف إدارة الأزمات التربوية أنها استخدام الأساليب المتنوعة والمتطورة التي يستخدمها مديرو المؤسسات التعليمية في كيفية مواجهة الأزمات التي تواجههم، وكيفية التعامل معها من خلال المنهجية العلمية الإدارية (أبو قحف، 2002، 84).

كما تعرف أنها أسلوب التعامل مع الأزمة بالعمليات المنهجية العلمية الإدارية من خلال اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية التي تعمل على تلافي حدوث الأزمة التربوية والتقليل من آثارها السلبية وتحقيق أكبر قدر من النتائج الإيجابية (عودة، 2008، 7).

أسباب نشأة الأزمة:

هناك مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى نشأة الأزمة بعضها يعود إلى أسباب تتعلق بطبيعة المؤسسة وهي الأسباب الداخلية مثل الأسباب التنظيمية، الأسباب الإدارية، الأسباب التكنولوجية، وهناك أسباب أخرى خارجة عن نطاق المؤسسة مثل الأسباب السياسية والاقتصادية والثقافية وغيرها، وبشكل عام تعبر الأزمة في مضمونها عن فشل

إداري لمتخذ القرار نتيجة لحدوث خلل قد يكون بسبب قلة الخبرة، أو عدم الاهتمام بالشواهد التي تشير إلى حدوث أزمة وهناك أسباب مختلفة لنشأة الأزمة يمكن تلخصيها في النقاط التالية:

1. سوء الفهم والإدراك: يمثل سوء الفهم أحد أهم أسباب نشوء الأزمات، وينشأ عادة سوء الفهم من خلال جانبين هما نقص المعلومات والتسرع في إصدار القرارات أو الحكم على الأمور قبل أن تتضح حقيقتها (العماري، 2003، 22).
2. تعارض المصالح والأهداف: عندما تتعارض الأهداف بين الأطراف المختلفة يكون ذلك مدعاة لحدوث الأزمة حيث يعمل كل طرف من أصحاب المصالح المتعارضة على إيجاد وسيلة من وسائل الضغط لما يتوافق مع مصالحه، ومن هنا يشتد تيار الأزمة (الخضيري، 2002، 92).
3. سوء التقدير والتقويم: يعد سوء التقدير والتقييم من أكثر أسباب حدوث الأزمات في جميع المجالات، وينشأ سوء التقدير والتقييم من خلال جانبين أساسيين هما: المغالاة والإفراط في الثقة سواء في النفس أو في القدرة الذاتية على مواجهة الطرف الآخر والتغلب عليه، وسوء تقدير قوة الطرف الآخر والاستخفاف به والتقليل من شأنه (عبد العال، 2009، 19).
4. اليأس والإحباط: اليأس في حد ذاته أحد الأزمات النفسية والسلوكية والتي تشكل خطراً على متخذ القرار، واليأس يسبب الإحباط لما يترتب عليه من فقدان متخذ القرار الرغبة في التطوير وبالتالي الاستسلام للرتابة، مما يؤدي إلى انفصام العلاقة بين الفرد والكيان الإداري الذي يعمل فيه.
5. الشائعات: كثير من الأزمات عادة ما يكون مصدرها الوحيد هو إشاعة أطلقت بشكل معين واستمرت دون التعامل معها جيداً الأمر الذي سبب حدوث الأزمة (المهدي، وهيبه، 2002، 43).
6. استعراض القوة: هذا الأسلوب عادة ما يستخدم من قبل المؤسسات الكبيرة أو القوية لتحجيم المؤسسات الصغيرة ويطلق عليه أيضا مصطلح ممارسة القوة، وتبدأ هذه المؤسسات بعملية استعراضية خاطفة للتأثير على مسرح الأحداث دون أن يكون هناك حساب للعواقب، ثم تتدخل مجموعة عوامل غير منظورة فتحدث الأزمة، ومن ثم تتفاقم مع تتابع الأحداث وتراكم النتائج(الخضيري، 2002، 92).
7. الأخطاء البشرية: تتمثل هذه الأخطاء في عدم كفاءة العاملين، واختفاء الدافعية للعمل، وتراخي المشرفين، وإهمال الرؤساء، وإغفال المراقبة والمتابعة، وكذلك إهمال التدريب، وتراكم النتائج (ماهر، 2006، 30).
8. تشويه المعلومات: وذلك من خلال تفسير المعلومات في ضوء رغبات الفرد الشخصية، أو ما يعرف باسم منطق الميول النفسية، فيتقبل المرء من هذه المعلومات ما يوافق هواه ويتفق مع تطلعاته، ويتجاهل ما يخالف رغباته، ومن ثم يأتي تفسيره للأزمات مشوباً بنظرة شخصية ضيقة (العماري، 2003، 22).

أهداف إدارة الأزمات وخصائصها:

تهدف إدارة الأزمات إلى منع وقوع الأزمة كلما أمكن ذلك، ومواجهة الأزمة بكفاءة وفاعلية، وتقليل الخسائر إلى أقل حد ممكن، وتخفيض الآثار السلبية الناجمة عن الأزمة، وإزالة الآثار النفسية التي تخلفها لدى الموظفين وحتى أسرهم، وتحليل الأزمات والاستفادة منها في منع وقوع الأزمات المشابهة وتكرار حدوثها مرة أخرى (الزعبي، 2014، 383).

وأشار العزاوي (2010، 112) إلى أن الأزمة فترة حرجة وحاسمة تتعلق بمصير الكيان الإداري الذي أصيب بها، ومن أهم أهداف إدارة الأزمة ما يلي:

- العمل على عدم حدوث الأزمات من خلال إزالة مسبباتها.
- تصميم النمط التنظيمي الفعَّال لمواجهة الأزمة عند حدوثها وتقليل آثارها.

وتتسم إدارة الأزمات بمجموعة من الخصائص، منها ما يلي:

- يتصف علم إدارة الأزمات بصعوبة التطبيق العلمي وزيادة درجة الخطر في تطبيق الحلول خاصةً في ظروف بيئة عدم التأكد من النتائج مع الخوف من المستقبل المجهول، إذ إن تجريد الحلول أثناء حدوث الأزمات المالية يجعل الأفكار أكثر تعقيداً وضيقاً عنها من لو كانت في ظروف مادية سليمة ومستقرة.
- نقص المعلومات وقلة البيانات التي يحتاج لها المديرون للتعامل مع الأزمات.
- إصابة متخذي القرارات بالشتات الفعلي والفكري مع اجتماع الضغوط المالية والعلمية والإنتاجية وكذلك الضغوط النفسية (الحريري، 2012، 42).
- تتصف بوجود درجة عالية من الشك في الخيارات المطروحة (الصيرفي، 2003، 17).

وظائف إدارة الأزمات:

هناك مجموعة من الوظائف التي تقوم بها وحدة إدارة الأزمات ويعمل مدير هذه الوحدة جاهداً على تنفيذها وذلك بالتعاون مع أعضاء وموظفي الوحدة، ومن هذه الوظائف التي هي من اختصاص عمل وحدة إدارة الأزمات ما يلي:

1. مراقبة الأمور والمعاملات والتحركات ورصدها بدقة سواء على المستوى الداخلي للمؤسسة أو على المستوى الخارجي والمتمثل بالعملاء والزبائن وتحقيق رغباتهم وطريقة تعاملاتهم.
2. التركيز على الجهات المنافسة للمؤسسة ومصداقية أهدافها ومخططاتها.
3. التخطيط السابق والتوقع المسبق والتنبؤ والاستعداد التام لمواجهة الأزمات محتملة الحدوث في المستقبل وذلك بعد مباشرة تنفيذ العمل في المؤسسة.
4. إعداد خطة عمل متكاملة بكل المعلومات والبيانات والأرقام المطلوب معرفتها في حدود الإمكانات المتاحة للمؤسسة.

5. التنظيم للعمليات المالية في المؤسسة وتنظيم الإدارات والعمل على تنسيق الأمور والقرارات الإدارية وتحديد طريقة التواصل مع الإدارات والموظفين.
6. الرقابة والإشراف والمتابعة لكل الأعضاء والموظفين وكذلك العملاء والزبائن والزائرين الخارجيين للمؤسسة.
7. التدخل المناسب في الوقت المناسب وإجراء العلاج المناسب للأزمات.
8. التحليل العلمي السريع للأزمات والمشكلات المادية.
9. مواجهة الجهات المتسببة في الأزمات الشجاعة دون تردد أو نكوص أو خوف.
10. تدريب الموظفين والعاملين والمديرين على كيفية مواجهة الأزمات وحل المشكلات الإدارية (الحريري، 2012، 1-52).

مراحل إدارة الأزمات:

تمر عملية إدارة الأزمات في المؤسسة بعدة مراحل تمثل كل مرحلة منها أساساً للتعامل مع الأزمة، وإن كانت كل مرحلة من هذه المراحل تتميز بنوع من الاستقلالية في التعامل معها تبعاً لطبيعة كل مرحلة من مراحلها، إلا أنَّ الهدف منها هو حل الأزمة والخروج منها بأقل الخسائر، فالشعور بالأزمة وإنكارها أو تجاهلها أو تأجيل مواجهتها يعد أول مراحل الأزمة وتفاقمها لأنَّها سريعة الحركة، وبالعكس فإنَّ الاعتراف بها والتعامل معها وعلاجها هو أول مراحل مواجهتها والحد من آثارها السلبية وهو أول مراحل العلاج (الشمري، 2010، 66).

وأشار الطيب (1992، 70) وعبد الله (2003، 269) إلى أن إدارة الأزمة تمر بأربع مراحل تشمل ما يلي:

1- مرحلة تخفيف الأزمة: في هذه المرحلة يتم إدارة مختلفة الأنشطة في المؤسسة بالشكل الذي يقلل من احتمالات حدوثها، وذلك من خلال:

- تحديد نوعية المخاطر التي تهدد المؤسسة واحتمالات ذلك.
- معرفة تفصيلية عن ظروف المؤسسة الداخلية والخارجية المحيطة بها.
- التنبؤ بالأخطار المحيطة بالمؤسسة والحيلولة دون تأثيرها عليها.

2- مرحلة الاستعداد والتحضير: تهدف إدارة الأزمات في هذه المرحلة إلى التحضير والاستعداد لكل الاحتمالات التي أسفرت عنها المرحلة الأولى، ويكون التحضير والاستعداد بوضع خطة متكاملة لمجابهة الأزمة، وتقوم هذه الخطة على تقدير وتحديد المتطلبات المادية والمالية والبشرية، مع تدريب الأفراد والمجموعات على القيام بأدوارهم بكفاءة وفاعلية.

3- مرحلة المجابهة: هي المرحلة الحاسمة والرئيسية في إدارة الأزمة، حيث يتوقف عليها حجم الخسائر التي ستلحق بالمؤسسة نتيجة الأزمة، ومن الطبيعي أن تتوقف قوة وكفاءة المجابهة مع أحداث الأزمة على مدى دقة الأداء في المرحلتين السابقتين وكفاءتهما، بالإضافة إلى بعض العوامل المتعلقة بطبيعة الأزمة ودرجة عنف أحداثها.

4- مرحلة إعادة التوازن: تهدف هذه المرحلة إلى إعادة المؤسسة إلى وضعها الطبيعي الذي كانت عليه قبل حدوث الأزمة، ويستغرق ذلك وقتاً ليس بالقصير، ولذلك يجب وضع خطة طويلة الأجل نسبياً حسب آثار الأزمة وعمقها، على أن تتضمن الخطة ما يلي:

- الاتفاق على سلم أولويات أعمال مرحلة إعادة التوازن ومهامها.
- عمل تقييم لمجمل أساليب المجابهة للاستفادة منها في المستقبل.

وقد قسم جاد الرب (2010، 289) والشعلان (2002، 90) مراحل إدارة الأزمات إلى ثلاثة مراحل رئيسية هي:

أ- **مرحلة ما قبل الأزمة (الاستعداد):** تمثل هذه المرحلة اتخاذ إجراءات وقائية للحيلولة دون وقوع الأزمة ما أمكن، أو على الأقل التخفيف من آثارها، وتشمل هذه الإجراءات أنشطة، مثل: تحليل المخاطر المحتملة، تقدير الإمكانات المتاحة، الاستفادة من التجارب السابقة في تحقيق درجة أعلى من الحذر للحيلولة دون وقوع الأزمات.

ب- **مرحلة الأزمة (المواجهة والاستجابة):** تعد هذه المرحلة اختباراً حقيقياً للخُطط المعدة سلفاً، والتجهيزات والتدريب الذي سبق اللازمة، فكلما كان الجهد المبذول في المرحلة السابقة كافياً أدى ذلك إلى نجاح إدارة الأزمة في مرحلة المواجهة.

ج- **مرحلة ما بعد الأزمة (إعادة التوزان):** تعني النظر إلى طرق ووسائل تحسين الاستعداد للأزمات المقبلة وتسجيل تدفق المعلومات الذي حدث أثناء الأزمة والاستفادة منها مستقبلاً أي التعلُم التنظيمي.

ولخص السعيد (2011، 49) مراحل إدارة الأزمة في ثلاث مراحل محددة على النحو التالي:

أ- مرحلة ما قبل الأزمة.

ب- مرحلة مواجهة الأزمة.

ج- مرحلة الاستفادة من التجارب.

متطلبات إدارة الأزمات:

تتطلب إدارة الأزمات استخدام عدة أساليب إدارية متقدمة تعمل على تحقيق مناخ مناسب للتعامل مع الأزمة، وفي الوقت ذاته يتيح لفريق التعامل مع الأزمات حرية الحركة بالكامل، ومن المتطلبات الإدارية للتعامل وإدارة الأزمات ما يلي:

1. عدم خضوع معالجة التعامل مع الأزمات لنفس الإجراءات المنصوص عليها في التعامل مع الأزمات الأخرى ومعالجة المشاكل الأخرى.
2. إخضاع التعامل مع الأزمة للمنهجية العلمية وخضوع الأزمة للمنهج الإداري السليم، وهناك خطوات محددة هي التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة.

3. الوفرة والحضور الدائم: هي مقدار الاستعداد وتوفير الطاقات والوسائل المناسبة للتدخل في الأوقات الضرورية لمقاومة أي عجز أو قصور يمكن أن يواجه مدير الأزمة في أثناء عملية مواجهتها وإدارتها.
4. تفويض السلطة: يتم تفويض السلطة في إطار المستويات الإدارية ذاتها ويكون مرتبطاً بتحديد المهام المطلوبة بالنسبة لها، ويشكل التفويض عنصراً جوهرياً في إدارة الأزمات.
5. فتح قنوات الاتصال والإبقاء عليها مع الطرف الآخر وذلك لأن إدارة الأزمات بحاجة ماسة لتوفير كم مناسب من المعلومات، ومن ثم المتابعة الفورية لها.
6. مرحلية العمل الإداري في مواجهة الأزمات، وهذا يعني أن خططاً معينة يجب اتّباعها مثل اختراق جدار الأزمة ثم التمركز والانتشار السريع لتدمير عوامل الأزمة (البزاز، 2001، 62).

العوامل المؤثرة في إدارة الأزمات:

لكي تنجح إدارة الأزمات في أداء عملها وتحقيق أهدافها، يستلزم ذلك توافر عدد من العوامل المؤثرة في إدارة الأزمة، ليتمكن مدير الأزمة من إنجاز العمل المنوط به نحو الأزمة بكفاءة وفاعلية واتقان، وأهم هذه العوامل كما أشار إليها الزواهرة (2000) ما يلي:

أ- **المعلومات والاتصال:** تتطلب إدارة الأزمات وجود نظام معلومات عن الأزمة يتسم بالدقة الشمول والوضوح والفعالية والقدرة على تزويد القائمين على إدارة المؤسسة بالبيانات والمعلومات الدقيقة عن كافة الظروف والأشياء والأجواء التي يمكن أن تهيء الأجواء لخلق أزمة، وذلك من أجل وضع الخطط الوقائية لإزالة أسبابها.

ب- **مدى وضوح المهام والمسؤوليات:** يلعب وضوح المهام والمسؤوليات دوراً فاعلاً في مساعدة متخذ القرار على التحرك بسهولة نحو اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة الأزمة، وخاصة إذا ما علمنا أن ضغط الأزمة وما ينتج عنها من تفاعلات يجعل متخذ القرار عاجزاً عن التحرك بحرية نحو الاتجاه الصحيح، وبالتالي فإن وضوح المهام والمسؤوليات يسهل كثيراً إجراءات مواجهة الأزمة والتصدي لها ومعالجتها بأقل وقت وجهد ممكن وأقل تكلفة.

ج -**مدى فاعلية الحوافز المقدمة:** نظراً لوجود علاقة إيجابية قوية ما بين الحوافز والأداء، لذا وجب استثمار هذه العلاقة واستغلالها الاستغلال الأمثل في معالجة القضايا المتعلقة بالمهام والمسؤوليات، فالمؤسسات التي تقدم الحوافز لمتخذي القرار، وخاصة في وقت الأزمات تعطي لهم دافعاً قوياً لتحقيق أداء جيد، وبذل أقصى جهد ممكن في تجاوز المخاطر والأزمات التي تهدد وجود المؤسسة.

د -**التنسيق بين الدوائر والأقسام:** حيث إن الأزمة هي حدث طارئ يهدد المؤسسة وينذر بتدميرها، فلا بد من تكاتف كافة الجهود لمعالجة الأزمة وأسباب وجودها، وذلك بإيجاد نوع من الترابط والتكامل المرن في الأنشطة والوظائف بين مختلف الدوائر والأقسام داخل المؤسسة.

هـ-مدى توافر الموارد المتاحة في المؤسسة: الإدارة الناجحة في مواجهة الأزمات هي التي تحشد وتعبئ منذ البداية كماً مناسباً من الموارد البشرية والمادية التي تحتاجها، وبفترة قياسية يمكن بواسطتها إحكام السيطرة الكاملة على مجريات الأحداث المتعلقة بها، وبهذا يمكن القول إن قوة المؤسسة وقدرتها يعتمد على تكوين مخزون كاف من الموارد البشرية والمادية اللازمة للمواجهة.

خبرات بعض الدول في إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية:

تم الاطلاع على بعض الخبرات والتجارب الأجنبية والعربية في إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية مثل الخبرة الأمريكية والأوروبية، والخبرة المصرية والسعودية، وهي على النحو التالي:

1- الخبرة الأمريكية:

تم إنشاء وحدة لإدارة الأزمات بجامعة فرجينيا تتمثل أبرز مهامها في وضع الخطط اللازمة للاحتياجات المحتملة للطلاب، وفتح غرف متعددة الأغراض وتلقي خدمات الاستشارة، وتنظيم العديد من الأنشطة الجامعية والجلسات الإعلامية. وقد حددت الوحدة خمسة مجالات تستطيع من خلالها مواجهة الأزمات، وتشمل هذه المجالات: تطوير القيادات والكوادر العاملة في إدارة الأزمات، توفير التدريب على إدارة الأزمات، تسهيل الاتصال والتواصل بالجهات ذات العلاقة بالأزمات، تصميم البرامج والخطط الكفيلة بالحد من الآثار السلبية للأزمات، والترويج والتوعية بهذه الأزمات (Jia& Holly, 2010, 556).

وقامت الوحدة ببناء برنامج مثالي يشتمل على أربعة مكونات أساسية هي التحضير أو التوقع لمجموعات واسعة من أنواع الأزمات، وإيجاد آليات لاكتشاف إشارات الإنذار المبكر التي تصاحب جميع الأزمات، وتشكيل فريق جيد ومتعدد التخصصات لإدارة الأزمات، وإدراج مجموعة كبيرة من ذوي العلاقة في خطط وسياسات وإجراءات إدارة الأزمات (Jia& Holly, 2010, 557).

2- الخبرة الأوروبية:

هناك العديد من التجارب والخبرات الأوروبية الرائدة في هذا المجال، ولعل من أبرزها الخبرة الألمانية والأسبانية، وتؤكد الخبرة الألمانية أهمية الاعتراف بعدم التحصين من الأزمات، كون ذلك الاعتراف يعد الخطوة الأولى لتبني إجراءات منع الأزمات. وقد قامت العديد من الجامعات الألمانية بتشكيل فرق لإدارة الأزمات كجزء من أنظمة الأمن في الحرم الجامعي، وهذه الفرق تجتمع بشكل متكرر، وتتعلم من الأزمات التي تحدث. كما يتم إخضاع العاملين للتدريب المستمر، وتضع الخطط اللازمة لإدارة الأزمات.

كما تؤكد الخبرة الألمانية على أهمية التعاون والتنسيق بين الجهات ذات العلاقة لحماية البنى التحتية الحيوية، وضمان تدفق المعلومات، وإدارة الاتصالات والموارد، وإجراء البحوث العلمية والتقنية، وتحقيق التكامل الإداري في مجال السلامة المدنية الوقائية (Bahadi, Naim& Ali, 2008, 22).

أما في أسبانيا فتتولى إدارة الطوارئ إعداد الخطط لمواجهة الأزمات، ومحاكاة هذه الخطط، وتنفيذ تحليلات المخاطر، وبناء الهياكل وتدريب المواطنين المتطوعين، واقتراح البنى التحتية اللازمة لجهود التخفيف من الأزمة، والتنسيق وطلب المساعدة من المنظمات الدولية.

وعموماً لدى الدول الأوروبية العديد من أوجه الشبه فيما يتعلق بسياسات إدارة الطوارئ والأزمات، حيث تمتلك كل دولة خطة استجابة وطنية، وأنظمة استجابة إقليمية، كما تتوافر لديها آلية للتدريب المستمر بما يمكنّها من إبقاء نظام إدارة الطوارئ جاهزاً لمواجهة الكوارث غير المعتادة، كما تهتم هذه الدول بعقد الورش والمؤتمرات السنوية والحلقات الدراسية للحفاظ على تحديث ثقافة وخطط الطوارئ والأزمات (Bahadi, Naim& Ali, 2008, 25).

3- الخبرة المصرية:

هناك العديد من الجامعات المصرية التي اهتمت بإدارة الأزمات التي تواجهها، ويتمثل ذلك الاهتمام في سعيها لإنشاء وحدات لإدارة الأزمات لتقليل الخسائر المتوقعة، فعلى سبيل المثال قامت جامعة 6 أكتوبر بإنشاء وحدة لإدارة الأزمات والكوارث تتمثل رؤيتها في إدارة فعالة تحقق تأمين واستقرار بيئة العمل بالجامعة ضد الأزمات والكوارث، وتنص رسالتها على إنشاء نظام داخلي لإدارة الأزمات والكوارث التي تؤثر على العملية التعليمية بالجامعة بكافة جوانبها، وتنفيذ الخطط والبرامج لمواجهة الأزمات والكوارث، والحد من الأخطار والآثار السلبية الناتجة عنها (طه وأحمد، 2015، 60).

وقد اعتمدت الوحدة منهجاً للعمل، يقوم على تقسيم المهام وفقاً لثلاث مراحل أساسية هي: مرحلة ما قبل الأزمة، ويتم فيها نشر الوعي بالأزمات والكوارث، وإعداد الخطط، واتخاذ الإجراءات الوقائية، وتطوير آليات الرصد والإنذار المبكر، تليها مرحلة المواجهة والاستجابة والاحتواء، ويتم فيها التبليغ الفوري عن الحدث، وتنفيذ الخطط، وأعمال المواجهة والإغاثة، وتحقيق التواصل الجيد مع الطلاب، وأخيراً مرحلة التوازن، ويتم فيها تحديد وتصنيف درجة تأثير الأزمة على الطلاب والجامعة، وحصر الخسائر البشرية والمادية، وتقديم التوصيات والمقترحات اللازمة، والتأهيل وإعادة البناء (طه وأحمد، 2015، 61).

4- الخبرة السعودية:

أنشأت جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية وحدة لإدارة الأزمات تتمثل مهامها الرئيسية في جمع البيانات والمعلومات، وربط الوحدة بكل وسائل الاتصال الحديثة، وحصر الأزمات المحتملة ووضع وسائل الأمان الواجب تطبيقها، وتدريب الكوادر البشرية، وإعداد السيناريوهات اللازمة، وتكثيف دور الأجهزة الإعلامية للتوعية بالمخاطر والأزمات المختلفة وكيفية الوقاية منها، وتتكون الوحدة من الأقسام التالية:

أ- قسم المعلومات ودعم اتخاذ القرار: يقوم بجمع البيانات والمعلومات، ووضع النظم العلمية لتوظيفها واستخدامها بالشكل المناسب.

ب- قسم الخبراء والمستشارين: هو فريق غير متفرغ يتم اختياره من بين أساتذة الجامعات ذات الخبرة العالية، وتكون مهمتها دراسة الخطط وإعداد السيناريوهات لإدارة الأزمات.

ج- قسم الإعلام والعلاقات العامة: يختص بإعداد المواد الإعلامية وعمل الدراسات عن اتجاهات الرأي العام، واستخلاص المؤشرات، وإعداد التقارير الصحفية، والتكفل بالتوعية والإرشاد.

د- قسم السكرتارية والاتصالات: يعمل على تجهيز وإعداد وسائل الاتصال الحديثة، وتوفير بيانات عن القيادات المحلية والجهات ذات العلاقة.

هـ- قسم الشؤون المالية: يقوم بعمل الدراسات المالية والاقتصادية اللازمة والتكاليف المحتملة للأزمات والكوارث في حالة حدوثها (مظلوم، 2012، 47).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة، وسوف يتم عرض الدراسات السابقة وفقاً للترتيب الزمني من الأقدم إلي الأحدث، وذلك على النحو التالي:

أجرى حسن (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطوير استبانة تضم (60) عبارة لجمع البيانات طبقت على عينة تكونت من (457) مشرفاً تربوياً ومعلماً ومساعد مدير. وأظهرت النتائج أن درجة فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية جاءت مرتفعة، كما جاءت درجة ممارسة إدارة الأزمات بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً حول درجة فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية وإدارة الأزمات تعزى لمتغيرات النوع، التخصص، المسمى الوظيفي، وسنوات الخدمة. وأوصت الدراسة بأهمية تعزيز مفهوم إدارة الأزمات داخل البيئة المدرسية.

واستهدفت دراسة عباينة وعاشور (2018) التعرف على واقع إدارة الأزمات في الجامعات الحكومية في شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (240) عضو هيئة تدريس في جامعات اليرموك والعلوم والتكنولوجيا وآل البيت تم اختيارهم باستخدام طريقة العينات الطبقية العشوائية، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة مكونة من (28) عبارةً موزعةً على خمسة أبعاد (التخطيط في إدارة الأزمة، المعلومات في إدارة الأزمة، الاتصالات في إدارة الأزمة، اتخاذ القرار في إدارة الأزمة، فريق إدارة الأزمة). وأظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية يشيرون إلى تقديرات متوسطة لواقع إدارة الأزمات، وكان ترتيب الأبعاد كالتالي: الاتصالات يليها التخطيط ثم اتخاذ القرار ثم فريق إدارة الأزمة وأخيراً المعلومات. كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق حول واقع إدارة الأزمات تعزى لمتغيري الكلية والنوع لصالح العلوم الإنسانية والذكور، وعدم فروق تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. وأوصت الدراسة بإنشاء فرق متخصصة في إدارة الأزمة في الجامعات تكون مهمتها التعامل مع الأزمات الجامعية وعمل خطط إجرائية مسبقة لإدارة الأزمة وتدريب العاملين

في الجامعات عليها، وضرورة زيادة التواصل بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي المختلفة فيما يتعلق بإدارة الأزمة من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

وسعت دراسة علي (2015) إلى تحديد واقع إدارة الأزمات التي تواجه جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية، والتعرف على الفروق في الأساليب الإدارية المتبعة في إدارة الأزمات تبعاً للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، الخبرة، نوع الكلية، المسمى الوظيفي)، والتوصل إلى مقترحات حول الأساليب الإدارية الأفضل لإدارة الأزمات في الجامعة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تضمنت (52) عبارة موزعة على خمسة مجالات (التخطيط لإدارة الأزمات، عملية الاتصال في الأزمات، أهمية المعلومات في إدارة الأزمات، الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة لإدارة الأزمات، مدى ولاء العاملين وانتمائهم للجامعة) طبقت على عينة تألفت من (278) فرداً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إدارة الأزمات التعليمية في الجامعة جاءت بدرجة متوسطة، وتوجد فروق دالة إحصائياً حول درجة إدارة الأزمات التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراه، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للمتغيرات الآتية (الخبرة، نوع الكلية، المسمى الوظيفي).

واستهدفت دراسة كحيل (2015) وضع نموذج مقترح لتطوير عمليات إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (200) مدير ومديرة من مديري مدارس دمشق، كما اعتمدت الدراسة على بعض النماذج من المدارس في الدول المتقدمة التي وضعت خططاً للتعامل مع الأزمات التي يمكن أن تتعرض لها هذه المدارس وكانت ناجحة في إدارتها. وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ومعلومات تم وضع النموذج المقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في سورية، الذي تضمن إجراءات التعامل مع الأزمات التي يمكن أن تتعرض لها المدارس في مجال التخطيط والتنظيم والاتصال من خلال وضع دليل أو بروتوكول لإدارة الأزمات في المدارس، وكيفية التعامل معها.

واستهدفت دراسة الزعبي (2014) التعرف على درجة توافر عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة تضمنت (34) عبارة موزعة على خمسة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (37) رئيس رقسم. وأظهرت النتائج توافر عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعليم في مديريات محافظة إربد بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر عناصر إدارة الأزمات تعزى لمتغيري النوع والخبرة. وأوصت الدراسة بالاهتمام بإنشاء إشارات الإنذار المبكر للكشف عن وجود أزمة في مديريات التربية والتعليم.

وسعت دراسة (Minnesota Statutes, 2012) إلى جعل نموذج منيسوتا للتعليم سياسة لإدارة الأزمات للمناطق التعليمية والمدارس المستأجرة لمساعدتها في اعتماد سياسة مكتوبة تنظم عملية تخطيط إدارة الأزمات، وتم التعاون بين شعبة (MDE) للمساعدة ومينسوتا قسم السلامة العامة، وشعبة الأمن الداخلي وإدارة الطوارئ. وقد تم

التركيز فيها على ضرورة التزام كل مجلس إدارة مدرسة بوضع سياسة مكتوبة لإدارة الأزمات واعتمادها، بالتشاور مع مديري المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور ووكالات المجتمع المحلي للطوارئ. فالهدف من هذه السياسة هو أن تكون بمثابة دليل للمدارس والمديرين والمعلمين والطلاب وأعضاء المجتمع المحلي لمعالجة مجموعة واسعة من حالات الأزمات المحتمل وقوعها في المناطق التعليمية.

واستهدفت دراسة (Birkland, 2009) تقييم فاعلية خطط إدارة الأزمات أثناء التعرض لأزمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (6) مدارس ابتدائية متوسطة وثانوية في مدينة ديترويت أمريكا. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم فاعلية خطط إدارة الأزمات الموضوعة في المدارس المشاركة، بالإضافة إلى أن المدارس التي تتعرض لأزمة لا تتعلم من خبراتها السابقة.

وسعت دراسة عبد العال (2009) إلى التعرف على أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي، وأثر متغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، المنطقة التعليمية) على ذلك. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (355) مديراً ومديرة، واشتملت أدوات الدراسة على استبانتين: الأولى خاصة بأساليب إدارة الأزمات تكونت من (34) عبارة موزعة على أربعة مجالات (الهروب، المواجهة، التعاون، الاحتواء)، والثانية خاصة بمدى ممارسة التخطيط الإستراتيجي المدرسي وتكونت من (28) عبارة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يمارسون أسلوب الاحتواء في إدارة الأزمة بوزن نسبي (85.99%)، ويمارسون أسلوب التعاون بوزن نسبي (85.48%)، ويمارسون أسلوب المواجهة بوزن نسبي (82.87%)، ويمارسون أسلوب الهروب بوزن نسبي (61.98%)، ويمارسون عمليات التخطيط الإستراتيجي بوزن نسبي (84.83%). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أساليب إدارة الأزمات المدرسية والتخطيط الإستراتيجي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أساليب إدارة الأزمات تعزى لمتغيري النوع والمنطقة التعليمية، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخدمة والمرحلة التعليمية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول التخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغيرات الدراسة.

واستهدفت دراسة أحمد (2008) التعرف على واقع إدارة الأزمة في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وعرضت الدراسة واقع الأزمة في التعليم الجامعي الأمريكي وتداعياتها وكيفية تطبيق أسلوب إدارة الأزمة فيه، كما عرضت واقع الأزمة في التعليم الجامعي المصري وتداعياتها وأساليب التعامل معها، وقدمت الدراسة التحليل الثقافي المقارن لموضوع الدراسة بجوانبها المختلفة واستخلاص أوجه الشبه والاختلاف وتفسيرها. وفي ضوء نتائج التحليل المقارن تم الخروج بمقترحات يمكن بها تطبيق أسلوب إدارة الأزمة في التعليم الجامعي المصري بما يتفق مع واقع المجتمع المصري وظروفه.

وسعت دراسة الزاملي والغنبوصي وسليمان (2007) إلى الكشف عن الأزمات المدرسية التي تتعرض لها مدارس سلطنة عمان كما حددها مديروها، والأساليب التي يستخدمونها للتعامل مع هذه الأزمات، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة تتضمن (60) عبارة تمثل الأزمات المدرسية تم تطبيقها على عينة تكونت من (275) مدير مدرسة. وأشارت النتائج إلى أن الأزمات المتعلقة بالطالب جاءت في المرتبة الأولى، تليها الأزمات المتعلقة بالإدارة، ثم الأزمات المتعلقة بالمعلم، وأخيراً الأزمات المتعلقة بالمجتمع المحلي، وبالنسبة للأساليب التي يتخذها المديرون لمواجهة الأزمات على مستوى المدرسة فقد لوحظ ضعف قدرة المديرين على حل الأزمات على مستوى المدرسة إلا في حالات قليلة.

وسعت دراسة (Adms& Kristonis, 2006) إلى تحليل خطط إدارة الأزمات في المدارس التي تعرضت لأزمة في السابق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (6) مدارس متوسطة وثانوية تعرضت لأزمات في الماضي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المدارس التي تعرضت لأزمات سابقة تضع خططاً فاعلة لإدارة الأزمات في المستقبل، وأنه يمكن الاستفادة من تجربة المدارس التي تعرضت لأزمات سابقة في المدارس الأخرى من حيث وضع خطط مستقبلية فاعلة لإدارة الأزمات.

وسعت دراسة (Degnan& Bozeman, 2001) إلى تصميم وتطبيق برنامج محاكاة للواقع باستخدام الحاسوب للتدريب على إدارة الأزمات من أجل مساعدة المديرين والمعلمين على الفهم الأفضل للتفاعلات التي تقع أثناء الأزمة في إحدى المدارس المتوسطة في أمريكا. وطبقت الدراسة على مدير إحدى المدارس المتوسطة والمعلمين الذين ينضمون لفريق الأزمات، وتم استخدام المنهج الأنثوجرافي (الحلقي)، ولتحقيق اهداف الدراسة اعتمد الباحث على المقابلة لتحديد الاحتياجات التدريبية لفريق الأزمات، واستخدمت البرمجيات التالية Microsoft Office, Photo suite 111. وتوصلت الدراسة إلى أن تصمسم برنامج محاكاة باستخدام الحاسوب للتدريب على إدارة الأزمة يمر بخمس مراحل هي: مرحلة ما قبل التدريب على تحديد الاحتياجات التدريبية لفريق الأزمات، وموضوعات التدريب، ومرحلة بداية البحث بالتركيز على جمع المعلومات في المجالات التالية (البنية التنظيمية للمدرسة، تحديد البنية التنظيمية أثناء موقف الأزمة، تأمين نماذج التسهيلات التي تتضمن عملية التخطيط الاتصالي، تحديد الإجراءات المعيارية للعمل مع الإدارات بالمدينة والمقاطعة والولاية)، ومرحلة التصميم وبناء السيناريوهات التي تتناول مواقف الأزمة بناءً على جمع المعلومات عن البنية التنظيمية للمدرسة وموضوعات التدريب وتحديد أنشطة التصرف في موقف الأزمة بالإعلام عنها، والتصرف الفوري، ومواجهة الموقف، وحل الموقف. ومرحلة تطبيق المحاكاة بتوضيح إجراء تدريبات المحاكاة، وتطبيق المديرين والمعلمين لتطبيقات البرنامج، وأخيراً مرحلة التغذية الراجعة لمعرفة آراء المديرين والمعلمين حول البرنامج. كما بينت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يرون أن التدريب على إدارة الأزمات باستخدام أسلوب المحاكاة بواسطة الحاسوب له منافع فورية وأخرى بعيدة المدى.

واستهدفت دراسة (Orifici, 2000) التعرف على دور مديري المدارس أثناء حدوث الأزمة، وتقديم خطوات متوازنة وعملية فيما يخص إدارة الأزمات داخل المدارس وذلك من خلال تشكيل فرق مواجهة الأزمات، وتحديد الأدوار للشخصيات الرئيسية لمواجهة الأزمات، والعمل على اتخاذ الإجراءات الخاصة بإخلاء المدارس وإغلاقها وإجراء التمرينات والتدريبات الخاصة بالأزمات، كذلك التنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي للتعاون معها في التعامل مع الأزمات داخل المدرسة. واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات والاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى وضع خطة فعالة لإدارة الأزمات وتوضيح الدور المهم والخاص بمدير المدرسة أثناء الأزمات، ووضع بعض السيناريوهات المهمة لمواجهة الأزمات، واتخاذ مدير المدرسة إجراءات الأمن والسلامة، ومرعاة احتياجات الطلاب والعاملين بالمدرسة، وكانت من أهم الأولويات التي تعمل الشركة على تحقيقها خلال فترة ترميم وتجديد المدرسة مرة أخرى.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة العربية والأجنبية يلاحظ ما يلي:

- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي مع اختلاف أنواعه.
- تنوعت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، حيث هدفت بعض الدراسات إلي التعرف على واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية مثل دراسة كلٍ من: عباينة وعاشور (2018)، علي (2015)، الزعبي (2014)، عبد العال (2009)، أحمد (2008). واستهدفت دراسة حسن (2020) التعرف على فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية وعلاقتها بإداة الأزمات، وسعت دراسة (Birkland, 2009) إلى تقييم فاعلية خطط إدارة الأزمات أثناء التعرض لأزمة.
- توصلت بعض الدراسات إلى أن واقع إدارة الأزمات ككل جاء بدرجة مرتفعة، مثل دراسة كلٍ من: حسن (2020)، الزعبي (2014)، وتوصلت بعض الدراسات إلى أن واقع إدارة الأزمات ككل جاء بدرجة متوسطة، مثل دراسة كلٍ من: عباينة وعاشور (2018)، علي (2015).
- أوصت دراسة حسن (2020) بأهمية تعزيز مفهوم إدارة الأزمات، وأوصت دراسة عباينة وعاشور (2018) بإنشاء فرق متخصصة في إدارة الأزمة تكون مهمتها التعامل معها، وعمل خطط إجرائية مسبقة لإدارة الأزمة وتدريب العاملين عليها، وأوصت دراسة عباينة وعاشور (2018) بضرورة زيادة التواصل بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المحلي المختلفة فيما يتعلق بإدارة الأزمة من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بعض الجوانب منها: التعرف على الإطار المفاهيمي لإدارة الأزمات، الوصول إلي بعض المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة من خلال قائمة المراجع الموجودة في نهاية كل دراسة من هذه الدراسات، ساعدت الباحث في تحديد مصطلحات الدراسة إجرائياً، وقد استفاد الباحث من

هذه الدراسات في الجزء الميداني من الدراسة الحالية عند إعداد الاستبانة وصياغة عباراتها وتحديد واختيار عينة الدراسة، ومناقشة نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، حيث يعتمد على دراسة الظاهرة وتحليلها كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها تعبيراً كيفياً يوضح خصائصها، ووصفها وصفاً كمياً، ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى، ووضع تصور لحلها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة العاملين في ديوان عام وزارة التربية بدولة الكويت للعام الدراسي 2020/2019م، وتكونت عينة الدراسة من (54) موظفاً، يمثلون مستويات مختلفة من حيث النوع، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، الخبرة في الوظيفة الحالية، ويوضحها جدول (1) التالي.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموجرافية

المتغير		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	42	%77.8
	إناث	12	%22.2
المسمى الوظيفي	مدير	27	%50.0
	مراقب	7	%13.0
	رئيس قسم	20	%37.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	39	%72.2
	دراسات عليا	15	%27.8
الخبرة في الوظيفة الحالية	1- 5 سنوات	11	%20.4
	6- 10 سنوات	14	%25.9
	أكثر من 10 سنوات	29	%53.7

أداة الدراسة:

هي استبانة تهدف إلى التعرف على واقع إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت، وتكونت في صورتها الأولية من (32) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، كالتالي: التخطيط (8) عبارات، التدريب (8) عبارات، القيادة والاتصال (8) عبارات، التقويم والمتابعة (8) عبارات. ولكل عبارة خمس استجابات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (درجتان)، أبداً (درجة واحدة).

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

- **صدق الاستبانة:** تم التحقق من صدق استبانة إدارة الأزمات بطريقتين هما:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية في كلية التربية جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب وتم تعديلها وفقاً لمقترحاتهم، حيث تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وبعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى الاستبانة.

ب- صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معاملات الارتباط بين كل مجال وإدارة الأزمات ككل للاستبانة من خلال استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (30) موظفاً من العاملين في ديوان عام وزارة التربية. ورصدت النتائج في جدول (2) التالي:

جدول (2)
معاملات الارتباط بين كل مجال وإدارة الأزمات ككل

البعد	معامل الارتباط
التخطيط	0.933**
التدريب	0.974**
القيادة والاتصال	0.963**
التقويم والمتابعة	0.956**

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد وإدارة الأزمات ككل للاستبانة مرتفعة وتراوحت ما بين (0.943) و(0.968)، ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي.

- **ثبات الاستبانة:** تم حساب معامل ثبات استبانة إدارة الأزمات عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية ويوضحها جدول (3) التالي.

جدول (3)
معاملات الثبات لمجالات استبانة إدارة الأزمات

البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
التخطيط	8	0.82
التدريب	8	0.84
القيادة والاتصال	8	0.83
التقويم والمتابعة	8	0.83
الاستبانة ككل	32	0.85

يتضح من الجدول السابق أن مجالات الاستبانة تتسم بدرجة ثبات عالية ودالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (0.82- 0.84)، وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (0.85)، ومن ثم يمكن تعميم الاستبانة على

عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض الحكم على واقع إدارة الأزمات يمكن تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات لسهولة تفسير النتائج، من خلال استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة= المدى ÷ عدد المستويات (كبير، متوسط، ضعيف)

المدى= أكبر قيمة لفئات الإجابة (5) - أصغر قيمة لفئات الإجابة (1) = 5-1= 4

وبالتالي طول الفئة = 4 ÷ 3= 1.33، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) على نهاية كل فئة، وعليه يكون:

أ- الحد الأدنى= 1+ 1.33= 2.33

ب- الحد المتوسط= 2.34+ 1.33= 3.67

ج- الحد الأعلى= 3.67 فأكثر، وهكذا تصبح الأوزان على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (3.68- 5) يعني أن واقع إدارة الأزمات كبير.
- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (2.34- 3.67) يعني أن واقع إدارة الأزمات متوسط.
- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (1.00- 2.33) يعني أن واقع إدارة الأزمات ضعيف.

الأساليب الإحصائية:

تم إدخال البيانات من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وإجراء المعالجات التالية:

- التكرارات (Frequencies)، النسبة المئوية (Percentages)، المتوسط الحسابي (Mean)، الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test).
- تحليل التباين أحادى الاتجاه (One Way ANOVA).
- اختبار شيفيه (Scheffe Test).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما واقع إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت؟

للتعرف على واقع إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول كل بعد من أبعاد إدارة الأزمات، وكل عبارة من العبارات وترتيبها تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي، ويوضح ذلك الجداول التالية:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد إدارة الأزمات ككل

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة توافرها
البعد الأول: التخطيط	2.44	1.11	1	متوسط
البعد الثاني: التدريب	2.29	0.98	3	ضعيف
البعد الثالث: القيادة والاتصال	2.40	1.01	2	متوسط
البعد الرابع: التقويم والمتابعة	2.14	0.95	4	ضعيف
إدارة الأزمات ككل	2.34	1.01	-	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن واقع إدارة الأزمات ككل في وزارة التربية جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.29)، والانحراف المعياري (1.01)، وجاءت الأبعاد بالترتيب التالي، جاء في الترتيب الأول بُعد التخطيط بمتوسط حسابي (2.44) وبدرجة متوسطة، يليه بُعد القيادة والاتصال بمتوسط حسابي (2.40) وبدرجة متوسطة، ثم بُعد التدريب بمتوسط حسابي (2.19) وبدرجة ضعيفة، وأخيراً بُعد التقويم والمتابعة بمتوسط حسابي (2.14) وبدرجة ضعيفة. وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود تصورات متكاملة لطريقة إدارة الأزمات في وزارة التربية، وغياب الخطط والتصورات المتكاملة حول الآليات والأساليب الإدارية الملائمة لإدارة الأزمات، وأن العاملين في الوزارة لم يتم تأهيلهم للتعامل مع إدارة الأزمات بصورة متكاملة، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية وجود وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية لمنع حدوثها أو التقليل من آثارها السلبية في حالة حدوثها. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عباينة وعاشور (2018) التي أشارت إلى أن ترتيب أبعاد إدارة الأزمات جاءت كالتالي: الاتصالات يليها التخطيط ثم اتخاذ القرار. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن واقع إدارة الأزمات ككل جاءت بدرجة مرتفعة، مثل دراسة كلٍ من: حسن (2020)، الزعبي (2014)؛ كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن واقع إدارة الأزمات ككل جاءت بدرجة متوسطة، مثل دراسة كلٍ من: عباينة وعاشور (2018)، علي (2015). ونظراً لأهمية إدارة الأزمات فقد أوصت دراسة حسن (2020) بأهمية تعزيز مفهوم إدارة الأزمات، وأوصت دراسة الزعبي (2014) بالاهتمام بإنشاء إشارات الإنذار المبكر للكشف عن وجود أزمة في مديريات التربية والتعليم.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد التخطيط

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة توافرها
1	تعد وزارة التربية خطة مسبقة لإدارة الأزمات.	2.39	0.96	4	متوسط
2	تحدد الوزارة تعليمات إدارية وإجراءات واضحة للتعامل مع الأزمات.	2.69	1.26	1	متوسط
3	تحرص الوزارة على إيصال الهدف من خطة إدارة الأزمات بشكل واضح لجميع العاملين.	2.30	1.09	7	ضعيف
4	تعتمد الوزارة علي إجراءات وقائية لمنع حدوث أو تكرار الأزمات.	2.35	1.07	5	متوسط
5	تحرص الوزارة على جمع المعلومات الكافية والدقيقة ذات العلاقة بالأزمات.	2.61	1.07	2	متوسط
6	تشكل الوزارة فرقاً متخصصة لإدارة الأزمات.	2.57	1.16	3	متوسط
7	يتم التأكد من جاهزية الفرق للتعامل مع الأزمات وفقاً للخطة الموضوعة.	2.35	1.15	6	متوسط
8	تطلع الوزارة على التجارب والخبرات العالمية والإقليمية ذات العلاقة للإفادة منها.	2.28	1.11	8	ضعيف

يتضح من الجدول السابق أن البعد الأول الخاص بالتخطيط يتضمن (8) عبارات، وقد جاءت ست عبارات بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.35- 2.69) وتقع هذه المتوسطات في الفئة الثانية لواقع إدارة الأزمات التي تشير إلى أنها متوسطة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (2) "تحدد الوازرة تعليمات إدارية وإجراءات واضحة للتعامل مع الأزمات" بمتوسط حسابي (2.69)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (5) "تحرص الوزارة على جمع المعلومات الكافية والدقيقة ذات العلاقة بالأزمات" بمتوسط حسابي (2.61)، وجاء في الترتيب الخامس العبارة رقم (4) "تعتمد الوزارة علي إجراءات وقائية لمنع حدوث أو تكرار الأزمات" بمتوسط حسابي (2.35)، وجاء في الترتيب السادس العبارة رقم (7) "يتم التأكد من جاهزية الفرق للتعامل مع الأزمات وفقاً للخطة الموضوعة" بمتوسط حسابي (2.35). وتشير العبارات السابقة إلى أن التعليمات الإدارية وإجراءات التعامل مع الأزمات في وزارة التربية غير واضحة بدرجة كبيرة بحيث يمكن من خلالها إدارة الأزمات، وأن المعلومات ذات العلاقة بالأزمات غير كافية، كما تشير العبارات السابقة إلى الإجراءات الوقائية التي تتخذها وزارة التربية لمنع حدوث أو تكرار الأزمات غير كافية لتحقيق هذا الهدف، وأنه نادراً ما يتم التأكد من جاهزية فرق التعامل مع الأزمات، مما يؤكد أهمية إعادة النظر في التخطيط لإدارة الأزمات في وزارة التربية. وقد أوصت دراسة عباينة وعاشور (2018) بإنشاء فرق متخصصة في إدارة الأزمة تكون مهمتها التعامل معها، وعمل خطط إجرائية مسبقة لإدارة الأزمة وتدريب العاملين عليها. وأوصت دراسة الزعبي (2014) بالاهتمام بإنشاء إشارات الإنذار المبكر للكشف عن وجود أزمة في مديريات التربية والتعليم.

كما يتضح من الجدول السابق أنه جاءت عبارتان بدرجة ضعيفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارتين ما بين (2.28 -2.30) وتقع هذه المتوسطات في الفئة الثالثة لواقع إدارة الأزمات التي تشير إلى أنها ضعيفة، وهي العبارة رقم (3) "تحرص الوزارة على إيصال الهدف من خطة إدارة الأزمات بشكل واضح لجميع العاملين" بمتوسط حسابي (2.30) وجاءت في الترتيب قبل الأخير، والعبارة رقم (8) "تطلع الوزارة على التجارب والخبرات العالمية والإقليمية ذات العلاقة للإفادة منها" بمتوسط حسابي (2.28) وجاءت في الترتيب الأخير. وتشير هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية نادراً ما تعمل على إيصال الهدف من خطة إدارة الأزمات بشكل واضح لجميع العاملين، وتهمل الاطلاع على التجارب والخبرات العالمية والإقليمية فيما يتعلق بإدارة الأزمات للاستفادة منها في هذا المجال.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد التدريب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة توافرها
9	تهتم وزارة التربية بتدريب العاملين على سيناريوهات محتملة للتعامل مع الأزمات.	2.24	0.89	5	ضعيف
10	تعمل الوزارة على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للفرق الخاصة بالأزمات.	2.33	0.99	1	ضعيف
11	تهتم الوزارة بتدريب فرق إدارة الأزمات باستمرار.	2.28	1.04	4	ضعيف
12	تهتم الوزارة بمواكبة البرامج التدريبية لأحداث المستجدات في إدارة الأزمات.	2.28	0.92	3	ضعيف
13	توفر الوزارة قاعدة بيانات متكاملة خاصة بإدارة الأزمات.	2.07	1.01	6	ضعيف
14	تعمل الوزارة على تهيئة العاملين نفسياً للتعامل مع الأزمات.	2.00	0.93	7	ضعيف
15	توفر الوزارة الإمكانات التقنية والمادية لمواجهة الأزمات.	2.33	1.05	2	ضعيف
16	تخصص الوزارة ميزانية خاصة لمواجهة الأزمات.	1.94	1.03	8	ضعيف

يتضح من الجدول السابق أن البعد الثاني الخاص بالتدريب يتضمن (8) عبارات، وقد جاءت جميع العبارات بدرجة ضعيفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (1.94- 2.33) وتقع هذه المتوسطات في الفئة الثالثة لواقع إدارة الأزمات التي تشير إلى أنها ضعيفة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (10) "تعمل الوزارة على تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للفرق الخاصة بالأزمات" بمتوسط حسابي (2.33)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (15) "توفر الوزارة الإمكانات التقنية والمادية لمواجهة الأزمات" بمتوسط حسابي (2.33)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (12) "تهتم الوزارة بمواكبة البرامج التدريبية لأحداث المستجدات في إدارة الأزمات" بمتوسط حسابي (2.28). وتشير العبارات السابقة إلى أن هناك حاجة ماسة في وزارة التربية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للفروق الخاصة بالأزمات، ومواكبة البرامج التدريبية لأحداث المستجدات في إدارة الأزمات، بالإضافة إلى توفير الإمكانات التقنية والمادية لمواجهة الأزمات مما

ينعكس إيجاباً على إدارة الأزمات. وقد أوصت دراسة عباينة وعاشور (2018) بعمل خطط إجرائية مسبقة لإدارة الأزمة وتدريب العاملين عليها.

وجاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (14) "تعمل الوزارة على تهيئة العاملين نفسياً للتعامل مع الأزمات" بمتوسط حسابي (2.00)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (16) "تخصص الوزارة ميزانية خاصة لمواجهة الأزمات" بمتوسط حسابي (1.94). ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وعي القادة والمسؤولين في وزارة التربية بطرق التعامل مع الأزمات، وأهمية تهيئة العاملين نفسياً للتعامل معها، وقد انعكس ذلك على عدم وجود ميزانية كافية لمواجهة الأزمات.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد القيادة والاتصال

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة توافرها
17	تهتم وزارة التربية بالتواصل المستمر مع فريق إدارة الأزمات.	2.26	0.99	7	ضعيف
18	تسهل الوزارة حصول جميع العاملين على المعلومات التي يحتاجونها لإدارة الأزمات.	2.41	0.98	5	متوسط
19	تحث الوزارة الإدارات التابعة لها على التعاون والتنسيق فيما بينها لإدارة الأزمات.	2.43	1.06	4	متوسط
20	تتعاون الوزارة مع المؤسسات والجهات الحكومية وغير الحكومية ذات العلاقة بالأزمات.	2.44	1.00	2	متوسط
21	تتشاور الوزارة مع جميع الأطراف المشتركة في الأزمات لاتخاذ القرار المناسب.	2.39	0.96	6	متوسط
22	تتخذ الوزارة القرارات المتعلقة بالأزمات بعد تحليل دقيق للمعلومات.	2.19	0.97	8	ضعيف
23	تراعي الوزارة حاجات العاملين والطلبة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالأزمات.	2.62	1.00	1	متوسط
24	تعقد الوزارة اجتماعات ولقاءات دورية للتعامل مع الأزمات.	2.44	1.08	3	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن البعد الثالث الخاص بالقيادة والاتصال يتضمن (8) عبارات، وقد جاءت ست عبارات بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.39- 2.62) وتقع هذه المتوسطات في الفئة الثانية لواقع إدارة الأزمات التي تشير إلى أنها متوسطة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (23) "تراعي الوزارة حاجات العاملين والطلبة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالأزمات" بمتوسط حسابي (2.62)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (20) "تتعاون الوزارة مع المؤسسات والجهات الحكومية وغير الحكومية ذات العلاقة بالأزمات" بمتوسط حسابي (2.44)، وجاء في الترتيب الخامس العبارة رقم (18) "تسهل الوزارة حصول جميع العاملين على المعلومات التي يحتاجونها لإدارة الأزمات" بمتوسط حسابي (2.41)، وجاء في الترتيب السادس العبارة رقم (21) "تتشاور الوزارة مع جميع الأطراف المشتركة في الأزمات لاتخاذ القرار المناسب" بمتوسط حسابي (2.39). وتشير العبارات السابقة إلى أن وزارة التربية لا تراعي بشكل كافٍ حاجات العاملين والطلبة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالأزمات مما قد ينعكس سلباً على العاملين والطلبة، كما

تشير العبارات السابقة إلى أن تعاون وزارة التربية مع المؤسسات والجهات الحكومية وغير الحكومية ذات العلاقة بالأزمات لا يناسب اتخاذ القرار المناسب لإدارة الأزمات، وأن المعلومات التي يحصل عليها العاملون في الوزارة غير كافية لإدارة الأزمات؛ مما يؤكد أهمية إعادة النظر في القيادة والاتصال فيما يتعلق بإدارة الأزمات في وزارة التربية. وقد أوصت دراسة عباينة وعاشور (2018) بضرورة زيادة التواصل بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المحلي المختلفة فيما يتعلق بإدارة الأزمة من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

كما يتضح من الجدول السابق أنه جاءت عبارتان بدرجة ضعيفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارتين ما بين (2.19 -2.26) وتقع هذه المتوسطات في الفئة الثالثة لواقع إدارة الأزمات التي تشير إلى أنها ضعيفة، وهي العبارة رقم (17) "تهتم وزارة التربية بالتواصل المستمر مع فريق إدارة الأزمات" بمتوسط حسابي (2.26) وجاءت في الترتيب قبل الأخير، والعبارة رقم (22) "تتخذ الوزارة القرارات المتعلقة بالأزمات بعد تحليل دقيق للمعلومات" بمتوسط حسابي (2.19) وجاءت في الترتيب الأخير. وتشير هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية تهمل التواصل المستمر مع فريق إدارة الأزمات، وأنه نادراً ما تتخذ الوزارة القرارات المتعلقة بالأزمات بعد تحليل دقيق للمعلومات، مما ينعكس سلباً على إعداد الإجراءات الضرورية لمنع حدوثها أو التقليل من آثارها السلبية في حالة حدوثها.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد التقويم والمتابعة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	درجة توافرها
25	تشجع وزارة التربية المبادرات الذاتية المقدمة عن كيفية التعامل مع الأزمات.	2.09	0.85	4	ضعيف
26	تهتم الوزارة بمعالجة الآثار المترتبة على الأزمات.	2.44	0.95	1	متوسط
27	تهتم الوزارة بإعادة النظر في طريقة اختيار أعضاء فرق إدارة الأزمات.	2.04	0.99	6	ضعيف
28	تنفذ الوزارة عمليات تقييم ومراجعة منظمة لأداء الفرق الخاصة بالأزمات.	2.09	0.88	5	ضعيف
29	تراعي الوزارة أثناء التقييم النجاح أو القصور في إدارة الأزمات.	2.28	1.03	3	ضعيف
30	تولي الوزارة اهتماماً بمعالجة نتائج التقييم.	2.33	0.97	2	ضعيف
31	تضع الوزارة معايير واضحة لتقييم أداء العاملين في إدارة الأزمات وتطلعهم عليها.	2.00	1.10	7	ضعيف
32	تربط الوزارة حوافز ومكافآت العاملين في إدارة الأزمات بنتائج التقييم.	1.80	0.86	8	ضعيف

يتضح من الجدول السابق أن البعد الرابع الخاص بالتقويم والمتابعة يتضمن (8) عبارات، وجاءت عبارة واحدة بدرجة متوسطة وهي العبارة رقم (26) "تهتم الوزارة بمعالجة الآثار المترتبة على الأزمات" بمتوسط حسابي (2.44) وجاءت في الترتيب الأول، وتشير هذه العبارة إلى أن وزارة التربية لا تهتم بشكل كافٍ بمعالجة الآثار المترتبة على الأزمات نتيجة عدم فعالية الفرق الخاصة بالأزمات، وعدم تخصيص ميزانية لمواجهتها، بالإضافة إلى أن الإجراءات

الخاصة بإدارة الأزمات في الوزارة غير واضحه، وأن الوزارة تهمل الاطلاع على التجارب العالمية والإقليمية في هذا المجال للاستفادة منها. وقد أوصت دراسة الزعبي (2014) بالاهتمام بإنشاء إشارات الإنذار المبكر للكشف عن وجود أزمة في مديريات التربية والتعليم.

كما يتضح من الجدول السابق وأن هناك سبع عبارات جاءت بدرجة ضعيفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (1.80- 2.33) وتقع هذه المتوسطات في الفئة الثالثة لواقع إدارة الأزمات التي تشير إلى أنها ضعيفة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (30) "تولي الوزارة اهتماماً بمعالجة نتائج التقييم" بمتوسط حسابي (2.33)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (29) "تراعي الوزارة أثناء التقييم النجاح أو القصور في إدارة الأزمات" بمتوسط حسابي (2.28). وتشير هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية نادراً ما تهتم بمعالجة نتائج التقييم في إدارة الأزمات نتيجة عدم وعي القادة والمسؤولين بأهمية التقييم ودوره في تحديد جوانب القصور لوضع الخطط المناسبة لعلاجها، لذا تهمل الوزارة أثناء التقييم النجاح أو القصور في إدارة الأزمات.

وجاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (31) "تضع الوزارة معايير واضحة لتقييم أداء العاملين في إدارة الأزمات وتطلعهم عليها" بمتوسط حسابي (2.00)، وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (32) "تربط الوزارة حوافز ومكافآت العاملين في إدارة الأزمات بنتائج التقييم" بمتوسط حسابي (1.80). وتشير هذه النتيجة إلى أن وزارة التربية نادراً ما تضع معايير واضحة لتقييم أداء العاملين في إدارة الأزمات، ونادراً ما تربط حوافز ومكافآت العاملين في إدارة الأزمات بنتائج التقييم نتيجة عدم وعي القادة والمسؤولين في الوزارة بأهمية التقييم.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت تعزى لمتغيرات (النوع، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

تمت مراجعة فئات كل متغير من المتغيرات واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار "ت" (t-Test)، واختبار (One-Way ANOVA) للفروق، واختبار شيفية (Scheffe Test) لمعرفة دلالة الفروق، لجميع أبعاد إدارة الأزمات، وتوضحها الجداول التالية:

جدول (9)

نتائج اختبار "ت" (t- Test) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد إدارة الأزمات وفقاً لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكور	42	19.85	8.4	0.566	52	0.573
	إناث	12	18.41	4.6			
التدريب	ذكور	42	17.42	7.7	0.042	52	0.966
	إناث	12	17.50	4.1			
القيادة والاتصال	ذكور	42	18.88	7.7	0.573	52	0.572
	إناث	12	20.00	5.3			
التقويم والمتابعة	ذكور	42	17.07	7.3	0.143	52	0.849
	إناث	12	16.75	4.2			
إدارة الأزمات ككل	ذكور	42	73.23	30.1	0.086	52	0.932
	إناث	12	72.66	16.3			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لواقع إدارة الأزمات في وزارة التربية وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) في إدارة الأزمات ككل وجميع الأبعاد، وأن الفروق في المتوسطات غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف النوع حول واقع إدارة الأزمات ككل والأبعاد كلٍ على حدة، وقد أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن واقع إدارة الأزمات ككل في وزارة التربية جاء بدرجة ضعيفة، وقد جاء بُعد التخطيط في الترتيب الأول بدرجة متوسطة، يليه بُعد القيادة والاتصال بدرجة متوسطة، ثم بُعد التدريب بدرجة ضعيفة، وأخيراً بُعد التقويم والمتابعة بدرجة ضعيفة، مما يؤكد أهمية وجود وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الزعبي (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول واقع إدارة الأزمات تعزى لمتغير النوع، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً حول واقع إدارة الأزمات تعزى لمتغير النوع مثل دراسة كلٍ من: حسن (2020)، عباينة وعاشور (2018)، عبد العال (2009).

جدول (10)

نتائج تحليل التباين (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد إدارة الأزمات وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي

البعد	الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	مدير	27	19.29	8.3	بين المجموعات	109.132	2	54.566	0.913	0.408
	مراقب	7	16.42	4.6	داخل المجموعات	3048.294	51	59.770		
	رئيس قسم	20	20.95	7.6	المجموع	3157.426	53			
	مجموع	54	19.53	7.7						
التدريب	مدير	27	16.85	6.6	بين المجموعات	18.976	2	9.488		
	مراقب	7	18.00	4.7						

	رئيس قسم	20	18.05	8.4	داخل المجموعات	2632.357	51	0.184	0.833
	مجموع	54	17.44	7.1	المجموع	2651.333	53		
القيادة والاتصال	مدير	27	18.66	6.6	بين المجموعات	13.143	2	0.120	0.887
	مراقب	7	20.00	5.4	داخل المجموعات	2794.950	51		
	رئيس قسم	20	19.45	8.7	المجموع	2808.093	53		
	مجموع	54	19.12	7.2					
التقويم والمتابعة	مدير	27	16.29	6.4	بين المجموعات	45.742	2	0.488	0.617
	مراقب	7	16.28	4.0	داخل المجموعات	2392.258	51		
	رئيس قسم	20	18.20	7.9	المجموع	2438.000	53		
	مجموع	54	17.00	6.7					
إدارة الأزمات ككل	مدير	27	71.11	26.7	بين المجموعات	398.688	2	0.255	0.776
	مراقب	7	70.71	17.3	داخل المجموعات	39932.645	51		
	رئيس قسم	20	76.65	32.1	المجموع	40331.333	53		
	مجموع	54	73.11	27.5					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لواقع إدارة الأزمات في وزارة التربية وفقاً لمتغير الخبرة في إدارة الأزمات ككل وجميع الأبعاد، وأن الفروق في المتوسطات غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المسمى الوظيفي لديهم معلومات ومعارف بدرجات متقاربة حول واقع إدارة الأزمات ككل في وزارة التربية والأبعاد كلٍ على حدة، مثل مدى الاطلاع على التجارب والخبرات العالمية والإقليمية ذات العلاقة للإفادة منها، ومدى حرص الوزارة على تخصيص ميزانية لمواجهة الأزمات، ومدى توافر قاعدة بيانات متكاملة خاصة بإدارة الأزمات، ومدى اهتمام الوزارة بالتواصل المستمر مع فريق إدارة الأزمات، بالإضافة إلى مدى وجود معايير واضحة لتقييم أداء العاملين في إدارة الأزمات. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة علي (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول واقع إدارة الأزمات تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حسن (2020) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً حول واقع إدارة الأزمات تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

جدول (11)

نتائج اختبار "ت" (t- Test) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد إدارة الأزمات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
التخطيط	بكالوريوس	39	20.97	8.0	2.293	52	**0.026
	دراسات عليا	15	15.80	5.5			
التدريب	بكالوريوس	39	17.97	7.8	1.129	52	0.265
	دراسات عليا	15	16.06	4.3			
القيادة والاتصال	بكالوريوس	39	19.64	8.0	1.025	52	0.311
	دراسات عليا	15	17.80	4.8			
التقويم والمتابعة	بكالوريوس	39	17.61	7.6			

	دراسات عليا	15	15.40	3.4	1.465	52	0.148
إدارة الأزمات ككل	بكالوريوس	39	76.20	30.4	1.730	52	0.090
	دراسات عليا	15	65.06	16.2			

** دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في بعد التخطيط وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- دراسات عليا)، وأن الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) لصالح ذوي المؤهل بكالوريوس. وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي المؤهل بكالوريوس أكثر وعياً من ذوي المؤهل دراسات عليا فيما يتعلق بواقع الممارسات الخاصة ببعد التخطيط لإدارة الأزمات في وزارة التربية مثل مدى حرص الوزارة على تحديد تعليمات إدارية وإجراءات واضحة للتعامل مع الأزمات، ومدى حرصها على تشكيل فرقاً متخصصة لإدارة الأزمات، بالإضافة إلى مدى حرص الوزارة على إعداد خطة مسبقة لإدارة الأزمات. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة علي (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول واقع إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لواقع إدارة الأزمات ككل في وزارة التربية والأبعاد التالية: التدريب، القيادة والاتصال، التقويم والمتابعة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وأن الفروق في المتوسطات غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المؤهل حول الممارسات المرتبطة بإدارة الأزمات فيما يتعلق بالتدريب، والقيادة والاتصال، والتقويم والمتابعة مثل مدى اهتمام الوزارة بمواكبة البرامج التدريبية لأحدث المستجدات في إدارة الأزمات، وتدريب العاملين على سيناريوهات محتملة للتعامل مع الأزمات، ومدى حرص الوزارة على عقد اجتماعات ولقاءات دورية للتعامل مع الأزمات، وحث الإدارات التابعة لها على التعاون والتنسيق فيما بينها لإدارة الأزمات، وتشجيع المبادرات الذاتية المقدمة لكيفية التعامل مع الأزمات. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد العال (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول واقع إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (12)

نتائج تحليل التباين (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد إدارة الأزمات وفقاً لمتغير الخبرة

البعد	الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	1-5 سنوات	11	18.54	6.1	بين المجموعات	227.388	2	113.694	1.979	0.149
	6-10 سنوات	14	23.00	6.6	داخل المجموعات	2930.038	51	57.452		
	أكثر من 10 سنوات	29	18.24	8.4	المجموع	3157.426	53			
	مجموع	54	19.53	7.7						
	1-5 سنوات	11	16.00	6.4						

التدريب	10-6 سنوات	14	21.57	6.5	بين المجموعات	321.905	2	160.952	3.524	**0.037
	أكثر من 10 سنوات	29	16.00	6.9	داخل المجموعات	2329.429	51	45.675		
	مجموع	54	17.44	7.1	المجموع	2651.333	53			
القيادة والاتصال	5-1 سنوات	11	18.54	6.3	بين المجموعات	413.060	2	206.530	4.398	**0.017
	10-6 سنوات	14	23.71	5.9	داخل المجموعات	2395.033	51	46.961		
	أكثر من 10 سنوات	29	17.13	7.4	المجموع	2808.093	53			
	مجموع	54	19.12	7.2						
التقويم والمتابعة	5-1 سنوات	11	15.45	6.1	بين المجموعات	137.852	2	68.926	1.528	0.227
	10-6 سنوات	14	19.64	7.1	داخل المجموعات	2300.148	51	45.101		
	أكثر من 10 سنوات	29	16.31	6.6	المجموع	2438.000	53			
	مجموع	54	17.00	6.7						
إدارة الأزمات ككل	5-1 سنوات	11	68.54	22.8	بين المجموعات	4155.471	2	2077.735	2.929	0.062
	10-6 سنوات	14	87.92	25.4	داخل المجموعات	36175.863	51	709.331		
	أكثر من 10 سنوات	29	67.68	28.3	المجموع	40331.333	53			
	مجموع	54	73.11	27.5						

** دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لواقع إدارة الأزمات ككل في وزارة التربية وبعدي التخطيط والتقويم والمتابعة وفقاً لمتغير الخبرة، وأن الفروق في المتوسطات غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الخبرة لديهم معلومات بدرجة متقاربة فيما يتعلق بالممارسات المرتبطة بالتخطيط، والتقويم والمتابعة لإدارة الأزمات، مثل مدى اطلاع الوزارة على التجارب والخبرات العالمية والإقليمية في مجال إدارة الأزمات للاستفادة منها، ومدى حرص الوزارة على إيصال الهدف من خطة إدارة الأزمات بشكل واضح لجميع العاملين، ومدى الاهتمام بوضع معايير واضحة لتقييم أداء العاملين في إدارة الأزمات، وربط حوافز ومكافآت العاملين في إدارة الأزمات بنتائج التقييم، وقد انعكس ذلك على استجاباتهم على البعدين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول واقع إدارة الأزمات تعزى لمتغير الخبرة مثل دراسة كلٍ من: علي (2015)، الزعبي (2014)، عبد العال (2009).

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في بعدي التدريب والقيادة والاتصال وفقاً لمتغير الخبرة، وأن الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$). وللكشف عن دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (13)
نتائج اختبار شيفيه (Scheffe Test) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد إدارة الأزمات وفقاً لمتغير الخبرة

البعد	الخبرة	5-1 سنوات	10-6 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التدريب	5-1 سنوات		-5.57	0.000
	10-6 سنوات			5.57**
	أكثر من 10 سنوات			
القيادة والاتصال	5-1 سنوات		-5.16	1.40
	10-6 سنوات			6.57**
	أكثر من 10 سنوات			

** دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي الخبرة (6-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) حول التدريب لصالح (6-10 سنوات)، وتوجد فروق بين ذوي الخبرة (6-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) حول القيادة والاتصال لصالح (6-10 سنوات). وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الخبرة (6-10 سنوات) أكثر وعياً من ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) فيما يتعلق بالممارسات المرتبطة بالتدريب، والقيادة والاتصال لإدارة الأزمات مثل مدى حرص الوزارة على تهيئة العاملين نفسياً للتعامل مع الأزمات، وتوفير قاعدة بيانات متكاملة خاصة بإدارة الأزمات، ومدى حرص الوزارة على تدريب العاملين على سيناريوهات محتملة للتعامل مع الأزمات، ومدى هتمام الوزارة بالتواصل المستمر مع فريق إدارة الأزمات. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حسن (2020) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً حول واقع إدارة الأزمات تعزى لمتغير الخبرة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

ما التصور المقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول؟

يتطلب تنفيذ التصور المقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول تقديم مجموعة من الآليات قدمها الباحث في ضوء جوانب القصور في واقع إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت، بالإضافة إلى ما قدمته بعض الخبرات الدولية في هذا الصدد وخاصةً فيما يتعلق بأمريكا وألمانيا ومصر والسعودية، ويمكن عرضها في النقاط التالية:

أولاً: جوانب القصور في واقع إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت وفقاً لنتائج الدراسة الميدانية:

تمثلت جوانب القصور المستخلصه من نتائج الدراسة الميدانية فيما يلي:

- نادراً ما تطلع وزارة التربية على التجارب والخبرات العالمية والإقليمية في إدارة الأزمات للاستفادة منها.
- تهمل وزارة التربية إيصال الهدف من خطة إدارة الأزمات بشكل واضح لجميع العاملين.

- لا تهتم وزارة التربية بتدريب العاملين على سيناريوهات محتملة للتعامل مع الأزمات.
- نادراً ما توفر وزارة التربية قاعدة بيانات متكاملة خاصة بإدارة الأزمات.
- تهمل وزارة التربية تهيئة العاملين نفسياً للتعامل مع الأزمات.
- لا تهتم وزارة التربية بالتواصل المستمر مع فريق إدارة الأزمات.
- القرارات المتعلقة بالأزمات لا يتم اتخاذها بعد تحليل دقيق للمعلومات.
- نادراً ما تنفذ وزارة التربية عمليات تقييم ومراجعة منظمة لأداء الفرق الخاصة بالأزمات.
- نادراً ما تهتم وزارة التربية بإعادة النظر في طريقة اختيار أعضاء فرق إدارة الأزمات.
- لا تضع وزارة التربية معايير واضحة لتقييم أداء العاملين في إدارة الأزمات وتطلعهم عليها.
- تهمل وزارة التربية ربط حوافز ومكافآت العاملين في إدارة الأزمات بنتائج التقييم.

ثانياً: أهداف التصور المقترح:

يسعى التصور المقترح إلى تحقيق العديد من الأهداف، منها ما يلي:

- إنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية في ضوء خبرات بعض الدول.
- العمل على تطوير أساليب إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت للتخلص من آثارها وتجنب حدوثها في المستقبل.
- مساعدة متخذي القرار على رسم خطط مستقبلية لما يجب أن تكون عليه إدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت.
- تقليل الفاقد التربوي الناتج عن سوء الإدارة أثناء وقوع الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت.
- دعم الدراسات الميدانية التي تبحث في موضوع إدارة الأزمات.

ثالثاً: منطلقات التصور المقترح:

تتحدد أهم المنطلقات الفكرية للتصور المقترح بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة الميدانية، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وخبرات بعض الدول، ويمكن إجمال ذلك في الآتي:

- تهدد الأزمات استمرارية المؤسسات وبقائها وقدرتها على مواصلة تقديم خدماتها، كما أنَّها تضع صورتها أمام المجتمع على المحك ما لم تستطع التعامل معها من خلال الإدارة الفعَّالة لمراحل الأزمة المختلفة سواء قبل أو أثناء أو بعد وقوعها.

- تمثل الأزمات التي تمر بها المؤسسات التعليمية نقطة حرجة وحاسمة في كيان المؤسسة تختلط فيها الأساليب بالنتائج، مما يفقد المديرين قدرتهم على التعامل معها.
- الأزمات لا يمكن التعامل معها باستخدام الإجراءات الروتينية العادية.
- أغلب قادة المؤسسات التعليمية والتربوية غير مؤهلين للتعامل مع الأزمات بصورة متكاملة، وكذلك لم يتم تطوير التصورات المتكاملة لطريقة إدارة الأزمات داخل هذه المؤسسات.
- تتطلب إدارة الأزمات إيجاد نظام إداري متخصص ومتطور يمكن المؤسسة من التعرف على المشكلات وتحليلها، وإيجاد الحلول لها، بالتعاون والتنسيق مع الكفاءات في إدارة المؤسسة.

رابعاً: مكونات التصور المقترح:

يشمل التصور المقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت بما يتضمنه من رؤية ورسالة وأهداف وهيكل ومهام، ما يلي:

أ- الرؤية: تحقيق مستوى عال من المهارة والكفاءة في إدارة الأزمات في وزارة التربية.

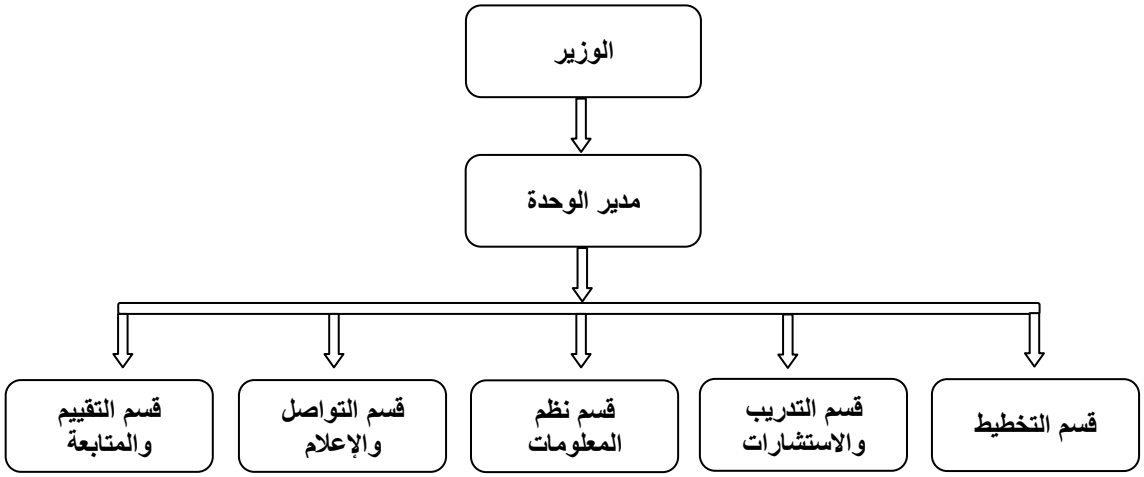
ب- الرسالة: إنشاء نظام داخلي فعال في وزارة التربية لمواجهة وإدارة الأزمات، وتقليل الفاقد التربوي الناتج عن هذه الأزمات.

ج- الأهداف:

- وضع الخطط والإستراتيجيات اللازمة لمواجهة الأزمات وتحديثها بشكل مستمر.
- مواجهة الأزمات عند حدوثها، وتقليل الخسائر المادية والبشرية إلى أقصى حد ممكن.
- إعداد القيادات والكوادر المؤهلة وتدريب الفرق الخاصة بإدارة الأزمات.
- نشر المعرفة والوعي بإدارة الأزمات وأهمية تطبيق إدارة الأزمات في وزارة التربية.
- تقييم الإجراءات المتبعة بعد وقوع الأزمات، والاستفادة منها حتى لا تتكرر مرة أخرى.

د- الهيكل التنظيمي للوحدة:

يوضح الشكل التالي الهيكل التنظيمي للوحدة:



شكل (1) يوضح الهيكل التنظيمي لوحدة إدارة الأزمات

مجلس إدارة الوحدة:

يتكون مجلس وحدة إدارة الأزمات من كلٍ من:

- وزير التربية ووزير التعليم العالي ورئيس مجلس الإدارة.
- نائب الوزير ونائب رئيس مجلس الإدارة.
- وكلاء وزارة التربية كأعضاء.
- مدير وحدة إدارة الأزمات المدير التنفيذي للوحدة.

مهام الوحدة والأقسام التابعة لها:

1- مهام مجلس الإدارة:

- توفير الدعم المالي والمادي واللوجستي، وتذليل كافة المشكلات والتحديات التي تواجهه الوحدة.
- إجراء عمليات مسح لاكتشاف مؤشرات حدوث الأزمات، ووضع الخطط اللازمة للتعامل مع الأزمات المختلفة التي قد تواجه وزارة التربية، وتنفيذ هذه الخطط عند حدوث الأزمات.
- إعداد لائحة تنفيذية لوحدة إدارة الأزمات تبين إجراءات العمل في الوحدة ومختلف أقسامها.
- التواصل مع الجهات ذات العلاقة وتنسيق الجهود والمهام المشتركة، ومتابعة الأحداث أولاً فأول.
- تقييم الأضرار والخسائر الناتجة عن الأزمات.

2- مهام قسم التخطيط:

- الاطلاع على التجارب والخبرات المحلية والأجنبية في إدارة الأزمات.
- إعداد الخطط واللوائح والتقارير والإحصاءات اللازمة لإدارة الأزمات.

- إعداد السيناريوهات اللازمة لمواجهة الأزمات.
- عمل دراسات للكشف عن الأسباب التي أدت إلى حدوث الأزمات.
- تقييم ومراجعة الخطط المعتمدة والمنفذة.

3- مهام قسم التدريب والاستشارات:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لفرق إدارة الأزمات.
- اقتراح البرامج التدريبية اللازمة لقيادة وحدة إدارة الأزمات والفرق الخاصة بإدارة الأزمات.
- التواصل مع المدربين ذوي الكفاية المشهود لهم بالخبرة الواسعة في مجال إدارة الأزمات.
- عقد الورش والدورات التدريبية، وتنظيم المؤتمرات العلمية الخاصة بإدارة الأزمات.
- استقبال المتطوعين وإعدادهم وتدريبهم وتوزيعهم حسب المهام المختلفة.

4- مهام قسم نظم المعلومات:

- إعداد قاعدة بيانات شاملة لوزارة التربية وكافة قطاعاتها، وما تمتلكه من موارد بشرية ومادية وتجهيزات.
- تزويد الفرق العاملة في الأزمات بالبيانات اللازمة لإدارة الأزمات.
- تحديث البيانات بشكل مستمر.
- تخزين البيانات والمعلومات وأرشفتها إلكترونياً، لتكون متاحة وميسرة عند الحاجة إليها.
- إعداد المعلومات وتبويبها وتهيئتها للمساعدة في اتخاذ القرار للعاملين في الوحدة.

5- مهام قسم التواصل والإعلام:

- التواصل مع وسائل الإعلام لتغطية الأنشطة والمهام التي تقوم بها وحدة إدارة الأزمات.
- التوعية المستمرة بالأزمات المختلفة وكيفية الوقاية منها.
- توعية فرق الأزمات، والعاملين في وزارة التربية وقطاعاتها المختلفة والمجتمع بالأزمات التي تواجهها الوزارة.
- عمل الملصقات والمواد الإعلامية اللازمة لنشر الوعي لدى الآخرين بالأزمات.
- تحقيق الاتصال الفعال داخلياً وخارجياً لأنشطة الوحدة.

6- مهام قسم التقييم والمتابعة:

- تقييم الأضرار والخسائر الناتجة عن الأزمات.
- توثيق الإجراءات والمهام التي حدثت أثناء حدوث الأزمات.
- إعداد معايير لتقييم أداء العاملين في وحدة إدارة الأزمات.
- رصد المقترحات وأوجه الاستفادة من الأزمات التي حدثت لتلافي حدوثها مستقبلاً.

- مراقبة وتقييم الأنشطة والمهام لمعالجة الانحرافات بصورة مستمرة.

خامساً: آليات تنفيذ التصور المقترح:

يمكن تنفيذ التصور المقترح من خلال تحديد متطلبات التنفيذ، وإجراءات التنفيذ، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

1- متطلبات التنفيذ:

تشمل تغيير معتقدات وأفكار العاملين في وزارة التربية بدولة الكويت لتقبل ثقافة التغيير التي تهدف إلى إنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول، بما ينعكس إيجاباً على التخلص من آثار الأزمات وتجنب حدوثها في المستقبل.

2- إجراءات التنفيذ:

يمكن تنفيذ التصور المقترح من خلال الإجراءات التالية:

- إقناع جميع العاملين والمسؤولين في وزارة التربية بأهمية تطوير منظومة العمل الحالية داخل الوزارة.
- تحويل التصور المقترح لإنشاء وحدة لإدارة الأزمات في وزارة التربية إلى آلية عمل يقوم مسؤولي وزارة التربية بتنفيذها وفقاً للإمكانات المادية والبشرية المتاحة.
- ربط المكافأة والحوافز للعاملين في وزارة التربية بتنفيذ التصور المقترح.
- منح القادة والمسؤولين في وزارة التربية المزيد من الاستقلالية الإدارية والمالية التي تمكنهم من حسن استخدام الموارد والإمكانات المتاحة.
- أن تتوافر في وزارة التربية نظم معلومات تسهل عملية اتخاذ القرارات.
- أن تهتم وزارة التربية بتدريب العاملين على سيناريوهات محتملة للتعامل مع الأزمات.
- أن توفر وزارة التربية قاعدة بيانات متكاملة خاصة بإدارة الأزمات.
- أن تهتم وزارة التربية بتهيئة العاملين نفسياً للتعامل مع الأزمات.
- اتخاذ القرارات المتعلقة بالأزمات بعد تحليل دقيق للمعلومات.
- أن تنفذ وزارة التربية عمليات تقييم ومراجعة منظمة لأداء الفرق الخاصة بالأزمات.
- أن تهتم وزارة التربية بإعادة النظر في طريقة اختيار أعضاء فرق إدارة الأزمات.
- أن تضع وزارة التربية معايير واضحة لتقييم أداء العاملين في إدارة الأزمات وتطلعهم عليها.
- أن تهتم وزارة التربية بربط حوافز ومكافآت العاملين في إدارة الأزمات بنتائج التقييم.
- أن يتمتع القادة والمسؤولين في وزارة التربية بدرجة عالية من الكفاءة والانضباط.

- أن تتسم أهداف وزارة التربية بالمرونة والاستجابة لظروف ومتطلبات بيئتها.
- أن تعزز أهداف وزارة التربية تحقيق رؤيتها على المدى البعيد والقريب.
- أن يحفز القادة والمسؤولون في وزارة التربية التزام أفرادها بتحقيق الرؤية المنشودة.
- أن يعقد القادة والمسؤولون في وزارة التربية اجتماعات دورية لتقييم الوضع في الوزارة.

سادساً: معوقات تنفيذ التصور المقترح:

يمكن توضيح معوقات تنفيذ التصور المقترح كما يلي:

- الإحباط واليأس لدى الموظفين نتيجة تجارب فشل سابقة للإصلاح والتغيير.
- الحذر من التعامل مع الأمور مجهولة النتائج.
- عدم وصول ثقافة إدارة الأزمات إلى وزارة التربية.
- عدم توافر متطلبات تطبيق إدارة الأزمات في وزارة التربية.
- خوف الموظفين من عدم القدرة على التكيف مع متطلبات الإصلاح والتطوير.
- سوء العلاقات بين الموظفين والقائمين على تنفيذ الإصلاح.
- سيادة الجانب الروتيني على الجانب الابتكاري والإبداعي في العمل.
- عدم توافر إرادة جادة تسعى لإحداث الإصلاح من منطلق استيعاب القيادة الواعي لمعطيات الحاضر واقتناعها بضرورة الإصلاح ومسوغاته.
- عدم وجود رؤية مستقبلية واضحة وفلسفة محددة للقادة والمسؤولين في وزارة التربية حول الإصلاح.
- عدم مشاركة العاملين في وزارة التربية في اتخاذ القرارات الخاصة بهم.
- عدم وجود قنوات اتصال وتواصل بين إدارات وزارة التربية والمسؤولين والمناطق التعليمية وغيرها، لبحث التحديات التي تواجها وسبل حلها.
- عدم توافر المناخ الملائم للإصلاح والتغيير من خلال الموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة بهدف الارتقاء بالأداء وصولاً إلى تحقيق الغايات المرجوة منه.
- عدم قدرة القادة والمسؤولين في وزارة التربية على التخطيط لمواجهة الأزمات وسرعة تنفيذها.
- عدم قدرة القادة والمسؤولين في وزارة التربية على تعديل ممارساتهم الإدارية لتحقيق الإصلاح المنشود.
- عدم وصول ثقافة التغيير والإصلاح إلى القادة والمسؤولين في وزارة التربية.
- العقبات الإدارية كالبيروقراطية ومراكز القوى المعارضة للإصلاح.
- ميل العاملين والمسؤولين في وزارة التربية إلى الانغلاق وعدم التغيير والإصلاح.

- ندرة الحوافز والمكافآت لتشجيع الموظفين للانخراط في عمليات الإصلاح.
- نقص الصلاحيات الممنوحة للقيام بالتطوير والإصلاح المنشود.

سابعاً: آليات التغلُب على المعوقات:

يمكن توضيح آليات التغلب على المعوقات كما يلي:

- نشر ثقافة إدارة الأزمات في وزارة التربية.
- نشر ثقافة الإصلاح بين العاملين في وزارة التربية.
- توعية العاملين في وزارة التربية بأهمية الإصلاح ودوره في مواكبة التغيرات التي يشهدها العصر الحالي، ودوره في نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة.
- التأكيد على أهمية العلاقات بين جميع العاملين في وزارة التربية والقائمين على إدارة الأزمات.
- توفير متطلبات إدارة الأزمات في وزارة التربية.
- رصد الحوافز والمكافآت لتشجيع العاملين في وزارة التربية على المشاركة في إدارة الأزمات.
- إعادة النظر في الصلاحيات الممنوحة للقادة والمسؤولين في وزارة التربية، وزيادة هذه الصلاحيات بما يناسب إدارة الأزمات.
- تدريب القادة والمسؤولين في وزارة التربية على الابتكار والإبداع في العمل.
- توعية القادة والمسؤولين في وزارة التربية بأهمية تعديل ممارساتهم الإدارية بما يناسب تحقيق الإصلاح المنشود.
- التأكيد على توافر إرادة جادة تسعى لإحداث الإصلاح من منطلق استيعاب القيادة الواعي لمعطيات الحاضر واقتناعها بضرورة الإصلاح ومسوغاته.
- توفير المناخ الملائم لإدارة الأزمات في وزارة التربية من خلال الموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة بهدف الارتقاء بالأداء وتحقيق الأهداف المنشودة.
- ضرورة وجود قنوات اتصال وتواصل بين إدارات وزارة التربية والمسؤولين والمناطق التعليمية وغيرها، لبحث التحديات التي تواجههم وسبل حلها.
- تدريب القادة والمسؤولين في وزارة التربية على التخطيط لمواجهة الأزمات وسرعة تنفيذها.
- تدريب القادة والمسؤولين في وزارة التربية على كيفية إدارة الأزمات.

دراسات وبحوث مقترحة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم مجموعة من البحوث والدراسات المقترحة كما يلي:

- إجراء دراسات وبحوث حول واقع إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية مع عينات تختلف عن الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول دور التخطيط الإستراتيجي في إدارة الأزمات التي تواجهة المؤسسات التعليمية.
- إجراء دراسات وبحوث حول فعالية اتخاذ القرار وعلاقته بإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية.
- إجراء دراسات وبحوث حول متطلبات إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو خليل، محمد. (2001). موقف مديري مدارس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها، *مستقبل التربية العربية*، 7(21)، 259-318.
2. أبو قحف، عبد السلام. (2002). *الإدارة الإستراتيجية وإدارة الأزمات*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
3. أحمد، إبراهيم. (2001). *إدارة الأزمة التعليمية منظور عالمي*. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
4. أحمد، منى عبد المنعم محمد. (2008). إدارة الأزمة في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
5. الأعرجي، عاصم ودقامسة، مأمون. (2000). إدارة الأزمات: دراسة ميدانية لمدى توافر عناصر نظام إدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في أمانة عمان الكبرى، *الإدارة العامة*، عمان، 39(4)، 722-767.
6. البزاز، حسن. (2001). *إدارة الأزمة بين نقطتي الغليان والتحول*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
7. جاد الرب، سيد. (2010). *الاتجاهات الحديثة في إدارة المخاطر والأزمات التنظيمية*. الإسماعيلية: الدار الجامعية.
8. الحريري، محمد سرور. (2012). *إدارة الأزمات وإستراتيجيات القضاء على الأزمات*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
9. حسن، حنين محمود منجد. (2020). فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الإدارية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
10. الخضيري، محسن. (2002). *إدارة الأزمات: علم امتلاك كامل القوة في أشد لحظات الضعف*. ط2، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
11. الخضيري، محسن. (2003). *إدارة الأزمات: منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على مستوى الاقتصاد القومي والوحدة الاقتصادية*. ط2، القاهرة: مكتبة مدبولي.
12. الزاملي، علي والغنبوصي، سالم وسليمان، سعاد. (2007). الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سطنة عمان، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8(3)، 64-84.

13. الزعبي، ميسون طلاع. (2014). درجة توفر عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، *دراسات العلوم التربوية*، 41(1)، 379-397.
14. الزواهرة، عبد الغفور. (2001). العوامل المؤثرة في إدارة الأزمات: دراسة حالة الخطوط الجوية (الملكية الأردنية)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة ال البيت، الأردن.
15. السعيد، هاني (2011). *اتجاهات إدارية حديثة*. ج3، القاهرة: مطبعة العشري.
16. الشعلان، فهد أحمد. (2002). *إدارة الأزمات: الأسس والمراحل والآليات*. ط2، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
17. الشمري، غربي بن مرجي. (2010). أنموذج مقترح لتتبع أثر الخبرة في مواجهة الأزمات الإدارية بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، كلية التربية-جامعة الجوف، *المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة-جامعة الأزهر*، (7)، 57-89.
18. الشوبكي، مازن وأبو أمونا، يوسف بادا، وائل. (2016). أثر التوجهات الإستراتيجية على إدارة الأزمات: دراسة ميدانية على وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، *المؤتمر العلمي الأول لتنمية المجتمع*، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة، خلال الفترة 5-6 نوفمبر.
19. صادق، أمينة. (2002). *إدارة الأزمات والكوارث في المكتبات*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
20. الصباغ، زهير (1997). دور إدارة الموارد البشرية في إدارة الأزمات، *المؤتمر السنوي الثاني لإدارة الأزمات والكوارث*، جامعة عين شمس، مصر، خلال الفترة 7-10 ديسمبر.
21. الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2003). *مفاهيم إدارية جديدة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
22. طه، دسوقي، وأحمد، حسن. (2015). *دليل وحدة إدارة الأزمات والكوارث*. جامعة 6 أكتوبر، مصر.
23. الطيب، حسن أبشر. (2000). *إدارة الكوارث*. لندن: ميدلايت المحدودة.
24. عباينة، سعيد محمد وعاشور، محمد علي. (2018). واقع إدارة الأزمات بالجامعات الأردنية الحكومية في شمال الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(3)، 715-742.
25. عبد العال، رائد. (2009). أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
26. عبد العال، رائد فؤاد. (2009). أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
27. عبد الله، عادل خير الله. (2003). إدارة الأزمات كأحد الاتجاهات الحديثة في علم الإدارة، *مجلة مستقبل التربية*، 9(30)، 247-274.
28. العجمي، محمد. (2008). *إستراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

29. العزاوي، نجم. (2010). أثر التخطيط الإستراتيجي على إدارة الأزمة، *المؤتمر العلمي الدولي السابع: تداعيات الأزمة الاقتصادية العالمية على منظمات الأعمال "التحديات، الفرص، الآفاق"* ، جامعة الزرقاء الخاصة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، خلال الفترة 11-13 مارس.

30. علي، نايفة. (2015). *واقع إدارة الأزمات التعليمية في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية فيها*، جامعة تشرين.

31. العماري، عباس. (2003). *إدارة الأزمات في عالم متغير*. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

32. عودة، رهام راسم. (2008). واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي بقطاع غزة: دراسة تطبيقية على الجامعة الإسلامية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

33. فريد، كريمان وعجوة، علي. (2005). *إدارة العلاقات العامة بين الإدارة الإستراتيجية وإدارة الأزمات*. القاهرة: عالم الكتب.

34. كحيل، أمل. (2015). أنموذج مقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في ضوء الفكر الإداري المعاصر، *مجلة جامعة دمشق*، 31(2)، 203-257.

35. ماهر، أحمد. (2006). *إدارة الأزمات*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

36. مجمع اللغة العربية. (1999). *المعجم الوجيز*. القاهرة: طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم.

37. محمد، علي محمود ومحمود، نورا حسن. (2017). دور التخطيط الإستراتيجي في إدارة الأزمات التربوية في جامعة تشرين من وجهة نظر العاملين فيها- دراسة ميدانية، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 39(2)، 239-260.

38. مصطفى، يوسف. (2005). *الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد*. القاهرة: دار الفكر العربي.

39. مظلوم، محمد جمال الدين. (2012). *مواجهة الكوارث الطبيعية، إدارة الأزمات الأمنية*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

40. المهدي، سوزان ووهيبه، حسام. (2002). الممارسات السلوكية لمديري المدارس للتعامل مع الأزمات داخل المدرسة، *مجلة كلية التربية وعلم النفس*، جامعة عين شمس، مصر، 4(26)، 35-72.

41. مهنا، نصر. (2008). *إدارة الأزمات والكوارث*. الإسكندرية: دار الفتح الهندسية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

42. Adms, C.& Kristonis, W. (2006). An analysis of secondary schools: Crisis Management preparedness, *National Journal for publishing and mentoring Doctoral students Research*, 1 (1), 1-20.

43. Bahadi. S; Naim. K. & Ali, U. (2008). Perspectives on crisis management in European union countries; United Kingdom, Span and Germany, European, *Journal of Economic and Political Study*, (8), 17-37.
44. Birkland, T. (2009). Disasters, lessons learned and fantasy documents, *Journal of gontingenciec and crisis management*, 17(30), 23-47.
45. Booth, S. (2003). Crisis Management Strategy, New York: Routledge.
46. Coombs, T. (2007). A protecting organisation reputations during a crisis: the development and application of situational crisis communication theory, *Corporate Reputation Review*, 10(3), 163 –176.
47. Degnan, E.& Bozeman, W. (2001). An investigation of computer based simulations for school crisis management, *Journal of school leadership*, 11, 296-312.
48. Dubrovski, D. (2004). Peculiarities of Management a company in crisis, *Total Quality Management and Business Excellence*, 15 (5), 87-112.
49. Hale, J., (2005). Crisis response communication challenges, *Journal of Business Communication*, 2(42), 204-229.
50. Jia, N. & Holly, M. (2011). Crisis management in higher education; What have we learned from Virginia tech? *Advances in Developing Human Resources*, 11, 552-572.
51. Ludwing, E., (2005). How to prepare for your inevitable crisis, *American Banker*, 34(170), 1006-1031.
52. Minnesota Department of EducationModel Crisis Management Policy (2012). *Model Crisis Management Policy - Minnesota Department of education*, Avilable online at: state.mn.us/mdeprod/idcplg.
53. Orifici, J.M. (2000). Developing an effective crisis management plan: the role of a project manager, *school business affairs*, 66(9).
54. Richard, G.& Ronald, J. (2001). *Emergency Planning for Maximum Protection*. New York: Butterworth – Heinemann.

العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين

Organizational Justice and its Relationship to Optimism among A Sample of Kuwaiti Employees in the Elderly Care Department

د. أماني عبد الرزاق السيد إبراهيم الطبطبائي- مدير إدارة رعاية المسنين سابقاً- الكويت

أ. منيرة بطي بطيبان- باحث- إدارة رعاية المسنين سابقاً- الكويت

Email: dr.amanialtabtabaie@hotmail.com

الملخص: استهدفت الدراسة التعرف على مستوى العدالة التنظيمية في إدارة رعاية المسنين بدولة الكويت من وجهة نظر عينة من الموظفين الكويتيين، ومستوى التفاؤل لدى أفراد عينة الدراسة، وأثر بعض المتغيرات على ذلك، والعلاقة بين العدالة التنظيمية والتفاؤل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (100) موظف في إدارة رعاية المسنين طبق عليهم مقياس العدالة التنظيمية والتوجه نحو الحياة (التفاؤل). وتوصلت النتائج إلى أن مستوى العدالة التنظيمية ككل وجميع أبعادها متوسط في إدارة رعاية المسنين، وأن مستوى التفاؤل ككل متوسط لدى أفراد عينة الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التعاملية تعزى لمتغير الجنس، بينما لا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى والعدالة التنظيمية ككل. ووجود فروق حول العدالة الإجرائية والعدالة التنظيمية ككل تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، بينما لا توجد فروق حول الأبعاد الأخرى. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق حول العدالة التنظيمية ككل وجميع أبعادها تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والعمر، وعدم وجود فروق حول العدالة التوزيعية والإجرائية تعزى لمتغير محافظة مركز العمل، بينما توجد فروق حول العدالة التعاملية والمعلوماتية والعدالة التنظيمية ككل. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل تعزى لمتغيرات الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة التوزيعية والتعاملية والتفاؤل.

الكلمات المفتاحية: العدالة التنظيمية، التفاؤل، إدارة رعاية المسنين، الكويت.

Abstract: The study aimed to identify the level of organizational justice in the Elderly Care Administration in the State of Kuwait from the point of view of a sample of Kuwaiti employees, the level of optimism of the study sample, the effect of some variables on that, and the relationship between organizational justice and optimism. The study used the descriptive and analytical approach, the sample Consisted of (100) employees in the Elderly Care Department, the organizational justice and life orientation measure (optimism) was applied to them. The results showed that the level of organizational justice as a whole and all its dimensions is average in the elderly care administration, and that the level of optimism as a whole is average among the study sample. The results indicated that there are statistically

significant differences between the averages of the study sample about the transactional justice due to gender variable, while there are no differences about the other dimensions and organizational justice as a whole. And the existence of differences about procedural justice and organizational justice as a whole due to marital status variable, while there are no differences about the other dimensions. The results also showed that there are no differences about organizational justice as a whole and all its dimensions due to scientific qualification and age variables, and there are no differences about the distributional and procedural justice variable due work center governorate variable, while there are differences about the transactional, information and organizational justice as a whole. The results indicated that there were no differences between the averages of study sample about optimism due to study variables, and there was a statistically significant correlation between distributive and dealing justice and optimism.

Key Words: Organizational Justice, Optimism, Elderly Care Management, Kuwait.

المقدمة:

يعد مبدأ العدالة من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها الإدارة في الإسلام، لأن العدل واحترام حقوق الأفراد وإعطاء كل فرد في الجماعة حقه من الأمور التي نص عليها الشرع، وقد أدرك علماء العلوم الإنسانية والاجتماعية أهمية مبادئ العدالة وقيمها كأساس للأداء المتميز للمؤسسات، ورضا الأفراد العاملين فيها؛ ونظراً لهذه الأهمية كانت هناك محاولات جادة لتطبيق نظريات العدالة الإنسانية والاجتماعية لفهم سلوك الأفراد داخل المؤسسات واستخدامها كأساس لتفسير كثير من صور السلوك التنظيمي، وأدى ذلك إلى ظهور مفهوم العدالة التنظيمية كأحد مفاهيم السلوك التنظيمي الحديث.

وتعد العدالة التنظيمية قيمة إنسانية عليا ومطلباً مجتمعياً عاماً، وغاية سامية، والتزاماً أخلاقياً، وضرورة لها أولويتها في سلم القيم الإنسانية، لذلك بدأت الأمم في سن التشريعات، وعملت على تفعيلها لترسيخ مبدأ العدالة التي تضمن استقرار المجتمعات ونمو الحضارات (الطبولي وكريم والعبار، 2015، 67).

وأصبحت العدالة التنظيمية أحد الموضوعات التي لاقت اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين، لكونها تتميز بتأثير إيجابي على المؤسسة، سواء على الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي أو التنافسي، مما يقربها من تحقيق أهدافها وزيادة كفاءتها وفاعليتها (عليان، 2016، 33).

وقد بدأ الاهتمام بمفهوم العدالة التنظيمية في الأدب الإداري منذ بداية التسعينيات، لأن العديد من أنماط السلوك التنظيمية المهمة يجب أن تكون مرتبطة بشكل مباشر بتصورات مستخدمي العدالة، إذ يعتقد العاملون أن استخدام العدالة التنظيمية معهم ومعاملتهم بإنصاف يقدم موقفاً إيجابياً تجاه العمل (Demir, 2015, 134).

وقد ركز الكثير من الباحثين على دور العدالة التنظيمية في بيئة العمل، وخلصوا إلى استنتاج أن إدراك العاملين للعدالة التنظيمية يؤثر بشكل مباشر على اتجاهاتهم والتي تضم الرضا الوظيفي، والانتماء والالتزام التنظيمي

(Kumar, 2009, 147). كما أن إدراك العاملين للعدالة التنظيمية يؤثر على علاقتهم ببعضهم مع المؤسسة، وبالتالي فإن هذا سوف يؤثر على سلوكياتهم ومخرجاتهم (Khan, 2010, 123).

وتعد العدالة التنظيمية ظاهرة تنظيمية ومفهوم نسبي، نظراً لأهمية الأثر الذي يمكن أن يولده شعور العاملين تحت سقف هذه العدالة أو بدونها في مكان العمل، ففي الحالات التي يزداد فيها شعور العاملين بعدم العدالة يترتب عليه العديد من النتائج السلبية على العمل مثل انخفاض الرضا الوظيفي وتدني سلوكيات المواطنة التنظيمية، وانخفاض مستوى الالتزام التنظيمي، بالإضافة إلى انخفاض مستوى الأداء الوظيفي بشكل عام. وعند ارتفاع مستوى شعور العاملين بالعدالة فإنهم يكتسبون الثقة في المؤسسة، وتزداد قناعتهم بإمكانية الحصول على حقوقهم، مما يؤدي إلى ارتقاء سلوكيات الأفراد بعد الاطمئنان إلى سيادة العدالة بين الأفراد في المؤسسة (وادي، 2010، 44).

وتقوم العدالة التنظيمية على مجموعة من المبادئ، تتمثل في: مبدأ المساواة، والإدراك، والتعبير عن الرأي، ومبدأ العدالة الشخصية، ومبدأ الإتساق، والتصحيح، والتمثيل، ومبدأ الأخلاقية (Hoy& Tarter, 2004, 255). وأكد القطاونة (2003) أن العدالة التنظيمية تحقق النزاهة والمساواة في الحقوق والواجبات التي تعبر عن علاقة الفرد بالمؤسسة، بالإضافة إلى أن فكرة العدالة التنظيمية تجسد تحقيق مبدأ الالتزامات من قبل العاملين تجاه المؤسسة التي يعملون فيها، مع تأكيد الثقة التنظيمية المطلوبة بين الطرفين.

وأشار الشربيني والعطية (2019) إلى أن الفرد يمتلك قدرات إيجابية عديدة لكي يتمتع بالحياة؛ فقد حباه الله بالتفاؤل والأمل، والإبداع، والقدرة على الاستمتاع بالعمل، والاستغراق في المهام والأنشطة المتنوعة في الحياة، لكي تستمر الحياة مشرقة؛ فينعم بها ويعمرها ويكون جديراً بالعيش فيها؛ فيحب نفسه ويقدرها، ويحب غيره ويتعامل معه برفق وإنسانية.

وقد لاقت دراسات التفاؤل اهتماماً كبيراً من الباحثين نظراً لارتباطها بالصحة النفسية والجسمية للفرد، حيث أكدت مختلف النظريات على ارتباط التفاؤل بالسعادة والإنجاز والنظرة الإيجابية للحياة (Abdul Karim, 2013, 78). وأشارت دراسة (Mishra, 2013) إلى أن الأفراد الذين لديهم مستويات مرتفعة من التفاؤل أظهروا درجات أعلى ذات دلالة من السعادة الذاتية ونوعية الحياة بشكل كلي مقارنة بالأفراد الأقل تفاؤلاً. لذا تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين العدالة التنظيمية والتفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين.

وتجدر الإشارة إلى إدارة رعاية المسنين في دولة الكويت تتبع قطاع الرعاية الاجتماعية في وزارة الشئون الاجتماعية، وتعمل على تنفيذ توجهات دولة الكويت انطلاقاً من إدراك الدولة لمسؤوليتها ومبادئها المستمدة من تعاليم الدين الإسلامي ومواد الدستور وتاريخها وقيمها، لذا فقد أحاطت الدولة كبار السن بمختلف أوجه الرعاية والخدمة والتأهيل والتدريب، كما كفلت لهم كافة مقومات الحياة الكريمة من توفير الرعاية الوقائية والعلاجية

وفرص التعليم والتدريب، وتهيئة أسرهم لرعايتهم من خلال النظم المختلفة للرعاية الإيوائية والنهارية والمنزلية واللاحقة (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2010، 80).

وتم إنشاء إدارة رعاية المسنين بالقرار الوزاري رقم (201) لسنة (2001)، وقد بلغ عدد العاملين في إدارة رعاية المسنين (761) موظفاً حتى نهاية ديسمبر (2017). وهناك مجموعة من الغايات الإستراتيجية لإدارة رعاية المسنّين منها ما يلي: العمل على توفير الرعاية الشاملة والمتكاملة لكبار السن بإيواء من لا عائل لهم أو من عجزت أسرهم عن تلبية احتياجاتهم، تقديم الخدمات المتخصصة وفقاً لنظام الخدمة المتنقلة للمسنين، نشر الوعي المجتمعي عن الشيخوخة ومشاكلها، السعي للتطوير المستدام للخدمات المقدمة لكبار السن، استفادة كبار السن من المزايا التشريعية في ظل إيجاد قانون يصون كرامتهم ويحفظ حقوقهم (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2017، 30).

وتتبع إدارة رعاية المسنين خمسة أساليب لرعاية المسنين تشمل ما يلي: الرعاية الإيوائية، وهي نظام قائم على تقديم كافة الخدمات الاجتماعية والنفسية والطبية والعلاج الطبيعي والخدمات المعيشية والأمن والحراسة لكبار السن الذين لا يوجد لهم عائل ويقيمون بقسم الإيواء بالإدارة. والرعاية النهارية، حيث تقدم الخدمات والبرامج والأنشطة على مدار اليوم في مراكز الخدمة للمسنين ليعودوا في نهايته إلى أهلهم وذويهم مما يساعد على اندماجهم في الأسرة والمجتمع الخارجي. والرعاية اللاحقة، وتتم من خلالها متابعة الحالات التي غادرت المؤسسات الإيوائية أو طلبت إنهاء استفادتها من خدمات الإدارة نتيجة لتعديل ظروفها. والخدمة المنزلية المتنقلة، ويتم من خلالها تقديم جميع الخدمات للمسن وهو متواجد في محل إقامته من خلال فرق عمل؛ بالإضافة إلى أندية كبار السن (وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، 2017، 25-26).

مشكلة الدراسة:

تعد العدالة التنظيمية من أهم الركائز التي تبنى عليها المبادئ في المؤسسات، وهي بمثابة الحافز للاستقرار والثبات الذي يساهم في تحسين إنتاجية العاملين وزيادة ثقتهم وانتمائهم للمؤسسات التي يعملون بها (دراوشة، 2017، 376). فالعدالة التنظيمية قيمة اجتماعية ونمط اجتماعي لا يمكن التخلي عنه، ويؤدي غيابه إلى مخاطر نفسية وجسمية تهدد المؤسسة والفرد معاً.

ويرى الباحثان أن شعور الموظفين بالعدالة والمساواة له بالغ الأثر على سلوكهم وأدائهم داخل المؤسسة، وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات، ومن هذه المتغيرات: الالتزام التنظيمي (السبيعي، 2019)، الثقة التنظيمية (دراوشة، 2017& عليان، 2016)، الولاء التنظيمي (سيف، 2017)، التمكين الإداري (أحمد والزهرة، 2016)، سلوك المواطنة التنظيمية (Habib& Alias, 2010)، مما يؤكد على أهمية العدالة التنظيمية في جميع المؤسسات.

وأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفاؤل وبعض المتغيرات، ومن هذه المتغيرات: الرضا عن الحياة (نجم، 2019)، جودة الحياة (حمايةدية وخلاف وبوزيدي، 2018)، قدرة الذات على

المواجهة (الحسناوي، 2014)، والرفاهية (السعادة) (Mishra, 2013). وأشار حمايةدية وخلاف وبوزيدي (2018) إلى أن عدم تمتع الأفراد بالتفاؤل الإيجابي نحو المستقبل قد يعرضهم لمشكلات نفسية واجتماعية متعددة الأبعاد، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على تحمل أعباء المرحلة التي يمرون بها؛ مما يؤكد على أهمية التفاؤل ودوره في حياة جميع الأفراد.

ويلاحظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتفاؤل، وفي حدود علم الباحثين لم تجرى دراسة في البيئة الكويتية تناولت متغيرات الدراسة الحالية، مما دعم الحاجة لإجراء هذه الدراسة. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مستوى العدالة التنظيمية في إدارة رعاية المسنين من وجهة نظر عينة من الموظفين الكويتيين؟
2. ما مستوى التفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر، المؤهل الدراسي، محافظة مركز العمل)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل تعزى لمتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر، المؤهل الدراسي، محافظة مركز العمل)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة التنظيمية والتفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتين في إدارة رعاية المسنين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

1. التعرف على مستوى العدالة التنظيمية في إدارة رعاية المسنين بدولة الكويت من وجهة نظر عينة من الموظفين الكويتيين.
2. تحديد مستوى التفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين.
3. تحديد الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية والتفاؤل وفقاً لمتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر، المؤهل الدراسي، محافظة مركز العمل).
4. الكشف عن العلاقة بين العدالة التنظيمية والتفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتين في إدارة رعاية المسنين.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- أهمية موضوع العدالة التنظيمية الذي يعد من الموضوعات الإدارية الفاعلة والمؤثرة في أداء المؤسسات، بالإضافة إلى قلة الدراسات والأبحاث التي تطرقت إلى دراسة العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتفاؤل.

- تنامي الدور الذي تلعبه العدالة التنظيمية باعتبارها أحد المتغيرات التي تؤثر تأثيراً جوهرياً في السلوك التنظيمي.
- قد تسهم الدراسة في تقديم تصور لأثر العدالة التنظيمية على المؤسسة أو جهة العمل من حيث الأداء والإنتاجية والتقدم الوظيفي والتكيف مع المتغيرات في بيئة العمل.
- لاقت الدراسات التي تناولت التفاؤل اهتماماً كبيراً من الباحثين لارتباطها بالصحة النفسية والجسمية للفرد، حيث أكدت مختلف النظريات على ارتباط التفاؤل بالسعادة والإنجاز والنظرة الإيجابية للحياة.
- تسعى الدراسة من خلال النتائج التي تتوصل إليها إلى تقديم بعض التوصيات التي تحسن مستوى العدالة التنظيمية والتفاؤل لدى العاملين في إدارة رعاية المسنين.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: تضمنت الكشف عن العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين.
- **الحدود البشرية**: اشتملت على عينة عشوائية من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين.
- **الحدود المكانية**: جميع محافظات دولة الكويت.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة خلال العام 2019.

مصطلحات الدراسة:

- **العدالة التنظيمية: Organisation justice**

تعرف أنها المعاملة العادلة النابعة من أخلاقيات المدير تجاه الأفراد داخل المؤسسة (رفاعي، 2009، 87). ويعرفها الباحثان أنها الطريقة التي يحكم من خلالها الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين على عدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل معهم على المستويين الوظيفي والإنساني. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عبارات مقياس مستوى العدالة التنظيمية.

- **التفاؤل: Optimistic**

يعرف أنه نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما دون ذلك (الأنصاري، 2002، 15). ويعرفه الباحثان أنه الاستعداد الشخصي لدى الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين للتوقع الإيجابي للأحداث. ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عبارات مقياس التوجه نحو الحياة (التفاؤل) LOT.

العدالة التنظيمية وأهميتها في المؤسسات:

ترجع جذور العدالة التنظيمية إلى نظرية العدالة التي قدمها أدمز (Adams, 1963)، حيث تنظر إلى العدالة كدافع، فالعاملون يرغبون في الحصول على معاملة عادلة، ومعيار العدالة هنا قائم على موازنة الفرد لمدخلاته التي يقدمها لوظيفته مع المخرجات التي يحصل عليها منها. كما يسعى الفرد أيضا إلى مقارنة مخرجاته على مدخلاته بمخرجات الآخرين من زملائه على مدخلاتهم (العمري، 2010، 56).

وتعد العدالة التنظيمية من أهم متطلبات البيئة التنظيمية التي تمثل المحرك أساسي لتعزيز ثقة العاملين بمؤسستهم ودفعهم للإنجاز والتميز، من خلال توفير بيئة تنظيمية سليمة ملائمة لإنجاز الأعمال والمهام المطلوبة بأفضل الطرق وأدقها، وبجودة عالية تنال رضا كل الأطراف، بما يحقق رضا أكبر للعاملين، لأن ذلك سينعكس إيجاباً على إنتاجهم وسلوكياتهم، وشعورهم بالثقة. وبما أن المؤسسات جزء من البيئة والمجتمع، فإن العدالة التنظيمية هي امتداد وانعكاس للثقافة السائدة في المجتمع والتي ينعكس تأثيرها على جميع العاملين فيها؛ مما يؤدي إلى إثارة اهتمام الجهات المختصة بأهمية العدالة التنظيمية وعلاقتها بزيادة ثقتهم بمؤسساتها (دراوشة، 2017، 373).

مفهوم العدالة التنظيمية:

تعرف لغةً أنها مشتقة من العدل والعدل ضد الجور وعدل الحكم تعديلاً أقامه وعدله وعادله بمعنى وازنه، والعدل هو المثل والنظير كالعدل والعديل والاعتدال وعدل عن الطريق أي مال عنه وعدل فلان بفلان أي سوى بينهما وهكذا فإقامة العدل هي تسوية بين النظيرين أو النظراء (خرموش، 2014، 2).

وقد تعددت التعريفات التي تناولت العدالة التنظيمية، فتعرف أنها المعاملة العادلة والأخلاقية للأفراد داخل المؤسسة (Charles, 2003, 1010). وتعرف أنها عدالة المعاملة التي يتلقاها الموظفون في أماكن عملهم (Taylor& Takeuchi, 2005, 60).

وتعرف أنها مفهوم نسبي يتحدد في ضوء ما يدركه الموظف من نزاهة وموضوعية المدخلات والإجراءات والمخرجات التي تقوم بها المؤسسة (أبو ندا، 2007، 11). كما تعرف العدالة التنظيمية أنها إدراك العاملين لعدالة التوزيع والإجراءات، والتفاعل مع المؤسسة في ظل معايير معينة، واستخدام هذه المعايير لمعرفة العدالة في ممارسة السلوكيات تجاههم (Yilmaz& Alinkurt, 2012, 13).

وتعرف أنها العدالة المدركة من قبل الأفراد للتبادلات (المدخلات والمخرجات) التي تنشأ عن العلاقة السائدة في المؤسسة والتي تتضمن علاقة الموظف مع المديرين والموظفين وزملائه بنفس رتبة العمل وعلاقته مع مؤسسته كنظام اجتماعي (أبو تايه، 2012، 149).

كما تعرف العدالة التنظيمية أنها مستوى إدراك العامل لحالة الإنصاف والمساواة في المعاملة ومختلف الإجراءات التي تتخذها إدارة المؤسسة، بالمقارنة مع الجهود المبذولة من قبل العامل والعوائد المتحققة منها، بشكل يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة (أحمد والزهرة، 2016، 307).

وتعرف أنها الصفة التي تعكس الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على عدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني (Castillo& Fernandez, 2017, 283). كما تعرف أنها إستراتيجية تعتمد على عدالة في التوزيع، وعدالة في التعاملات، وعدالة في التقييم، وعدالة في الممارسات الأخلاقية من أجل تحقيق النجاح والتميز (المصري والأغا، 2017، 10).

أبعاد العدالة التنظيمية:

تشتمل العدالة التنظيمية على ثلاثة أبعاد متفاعلة مع بعضها البعض، تتمثل في العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التفاعلية، وترتبط هذه الأبعاد الثلاثة بسلوكيات واتجاهات العمل الإيجابية (Denise& Kimberly, 2003, 241). وهي على النحو التالي:

أ- العدالة التوزيعية:

يعكس مفهوم العدالة التوزيعية شعور العاملين بالعدالة فيما يتعلق بما يحصلون عليه من مخرجات قد تكون على شكل أجور وترقية وحوافز مقابل جهودهم في العمل، فالعاملون لا يركزون فقط على كمية المخرجات التي يستفيدون منها، بل يهتمون كذلك بعدالة هذه المخرجات (جودة، 2010، 309).

وأشار المغربي (2007، 208) إلى أن عدالة التوزيع تمثل إدراك الفرد عدالة المخرجات التي يستلمها وكذلك العوائد التي يحصل عليها، وتكون ناتج مقارنة بين ما يبذله من جهد وما يحصل عليه من جهة، وما يبذله الآخرون وما يحصلون عليه من جهة أخرى.

ب- العدالة الإجرائية:

تتعلق العدالة الإجرائية بعدالة الإجراءات المستخدمة في تحويل المدخلات إلى مخرجات ومحصلات نهائية يحصل عليها العاملون مما يمكننا من الحكم على القواعد والإجراءات المطبقة في المؤسسة من حيث مدى نزاهتها وعدم تحيزها. وترتبط العدالة الإجرائية بمدى وجود الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين، فكلما كانت هناك ثقة متبادلة أكبر بينهم شعر العاملون بالعدالة الإجرائية بشكل أكبر (جودة، 2010، 309).

وقد حددها البعض بأنها المكونات الهيكلية التي يعتقد أنها تشكل القالب الذهني لإدراك الأفراد لمعنى العدالة، وتستند إلى القواعد التالية:

- الاستئناف، بمعنى وجود فرص للاعتراض على القرارات وتعديلها إذا ظهر ما يبرر ذلك.
- القاعدة الأخلاقية: أي توزيع الموارد وفقاً للمعايير الأخلاقية السائدة.
- التمثيل: إذ يجب أن تستوعب عملية اتخاذ القرارات وجهات نظر أصحاب المصلحة أو العلاقة.
- عدم الانحياز: يجب عدم تمكين المصلحة الشخصية من التأثير على مجريات عملية اتخاذ القرارات.
- الدقة: بناء القرارات على أساس المعلومات الصحيحة أو الدقيقة أو الموثقة المصادر.

- الانسجام: يجب أن تستخدم إجراءات توزيع الإجراءات أو المكافآت على جميع الأفراد وفي كل الأوقات (المغربي، 2007، 208).

ج- العدالة التعاملية:

تهتم العدالة التفاعلية بسلوك إدارة المؤسسة عند تعاملها مع باقي العاملين، ويتعلق هذا النوع من العدالة بمدى إحساس العاملين بعدالة تعاملهم مع إدارة المؤسسة التي يعملون بها، ويندرج تحت العدالة ما يسمى بعدالة التعاملات، وتشير إلى احترام الآخرين.

وتتعلق عدالة التعاملات بمدى إدراك العامل لعلاقته مع المدير من خلال معاملة المدير للعامل باحترام ومودة، وكذلك مناقشة القرارات التي تخص وظيفته بصرامة، وأن يأخذ المدير بعين الاعتبار مطالب العامل الشخصية، وأن يبدي المدير اهتماماً بمصلحته ويشركه في معرفة النتائج المترتبة على اتخاذ القرارات التي تتعلق بوظيفته أو المبررات والأسباب المنطقية التي دعت لاتخاذ مثل هذه القرارات (جودة، 2010، 310).

وقد استخدمت الدراسة الحالية مقياس العدالة التنظيمية إعداد عبد القادر وجاد الرب (Adelkader& Gaderlrab, 2016) الذي تضمن أربعة أبعاد للعدالة التنظيمية تشمل العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التعاملية، والعدالة المعلوماتية.

أهمية العدالة التنظيمية:

تسعى العدالة التنظيمية إلى تحقيق ما يلي:

- جعل سلوك المورد البشري ضمن شروطه في إطار تنظيمي واحد، فلا يمكن للعامل الذي يشعر بوجود عدالة تنظيمية أن يغير سلوكياته من الناحية التي لا تخدم مؤسسته، فشعوره بعدالة الإدارة في تعاملها وتوزيعها، وفي كيفية تطبيقها لمختلف إجراءات وقرارات العمل تقوي مشاعره نحوها وتنمي روح انتمائه لها، مما يدفعه لبذل أقصى جهوده لرفع مستوى الإنتاجية والأداء المطلوب منه.
- توضيح حقيقة النظام التوزيعي للرواتب والأجور في المؤسسة من خلال العدالة التوزيعية، وتسليط الضوء للكشف عن الأجواء التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد في المؤسسة، وهنا يبرز دور بعد العدالة في التعاملات.
- تحقيق السيطرة الفعلية والتمكن في عملية اتخاذ القرار، وتعد العدالة الإجرائية بعداً مهماً في هذا الجانب.
- تبرز منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية للأفراد، وتحدد طرق التفاعل والنضج الأخلاقي لدى العاملين في المؤسسة في كيفية إدراكهم وتصوراتهم للعدالة الشائعة في المؤسسة (أبو جاسر، 2010، 22-23).
- تنعكس العدالة التنظيمية سلوكياً على حالات الرضا عن الرؤساء ونظم القرار، وعلى سلوكيات المواطنة التنظيمية والالتزام التنظيمي.

- تسلط الضوء للكشف عن الأجواء التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد في المؤسسة، وهنا يبرز بعد العدالة في التعاملات.
- تؤدي إلى تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة والتقييم، والقدرة على تفعيل أدوار التغذية الراجعة، بشكل يكفل جودة العمليات التنظيمية والإنجازات لدى العاملين في المؤسسة (جقيدل، 2015، 40).
- تساعد القائد على أداء واجبه في إدارة مؤسسته، كما تؤدي إلى تحقيق الرضا والولاء التنظيمي لدى العاملين في المؤسسات التي تشعرهم بالعدالة التنظيمية.
- تلعب دوراً في تحقيق التكامل التنظيمي بين أفراد المؤسسة، وضمان الاستقرار على المدى الطويل، لتحقيق مصالح العاملين في المؤسسات، وتحقيق فاعلية المؤسسة (James, 2010, 27).

التفاؤل:

يُعدّ مفهوم التّفاؤل من المفاهيم الحديثة نسبياً، ويعود التّأخّر في ظهوره إلى تأخّر ظهور علم النّفس الإيجابي والّذي يُعدّ التّفاؤل من أهم موضوعاته، إذ دخل مجال البحوث المكثّفة في علم النّفس الإيجابيّ والتّخصّصات النّفسية الأخرى (Landa, Martos& Zafra, 2011, 456). ويستند مفهوم التفاؤل إلى نموذج التوجه نحو الحياة لكارفر وآخرين (Scheier, Carver& Bridges, 1994, 1065)، والذي يفترض أن الأفراد ينظمون سلوكياتهم تجاه الأهداف التي يعتقدون أنها مرغوبة وقابلة للتحقيق.

ويعرف التفاؤل أنه سمة تعكس توقعات الفرد الإيجابية للأحداث وتنبئ بكيفية مواجهته لأحداث الحياة الضاغطة (Aspinwall& Tedeschi, 2010, 5). ويعرف أنه توقع الفرد بأن الأحداث التي ستحدث له في المستقبل ستكون بشكل أفضل وستجلب له الخير والسعادة (Abdul Karim, 2013, 80).

كما يعرف أنه توقّع عام بالخير بدلاً من السّوء، وأنّ النّتائج ستظهر عند مواجهة المشاكل عبر مجالات الحياة المتنوّعة، فالتّفاؤل يُستخدم عموماً للدّلالة على الاتجاه الإيجابي، وأنّ الأمور الجيدة ستحدث مستقلة عن قدرة الفرد (Dhatt& Rishi, 2015, 103).

أنواع التفاؤل والعوامل المؤثرة فيه:

للتفاؤل نوعان: الأول التفاؤل الديناميكي، وهو اتجاه عقلاني إيجابي نحو الإمكانات الفردية أو الجماعية، وكذلك ينظر إلى أن التفاؤل الديناميكي على أنه يهيئ الظروف للنجاح من خلال التركيز على القدرات والفرص (Salim, 2006, 37).

والثاني هو التفاؤل غير الواقعي، وهو تفاؤل لا يبرره منطق أو خبرة سابقة، ومن الممكن أن يعمي صاحبه عن رؤية المخاطر المحتملة، ويؤدي به إلى تجاهل المشاكل الصحية التي يمكن أن يمر بها تفاؤلا منه بمستقبل أفضل، مما قد يستعصي بعدها علاجه من بعض الأمراض العلاج المبكر (Al-Khader, 1999, 219).

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في التفاؤل لدى الأفراد ومنها: العوامل البيولوجية وتشمل المحددات الوراثية والاستعدادات المورثة، والعوامل البيئية، حيث يلعب الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد دوراً في التفاؤل ومنها المواقف الاجتماعية المفاجئة (Plomin, Scherier& Bergman, 2006, 924)، فالتعرض للضغوط والمواقف الصادمة والأمراض الجسمية قد يكون له أثر بالغ على حالة الفرد النفسية وتوقعاته ونظرته للمستقبل (Abdel-Khalek& Laster, 2006, 117). وكذلك فإن مستوى التدين من العوامل المؤثرة في مستوى التفاؤل.

ويرى السلوكيون أن التفاؤل كغيره من السلوك يمكن تعلمه من خلال الاقتران، أو على أساس الفعل المنعكس الشرطي، ويمكن اعتبار التفاؤل من الاستجابات المكتسبة الشرطية؛ فتكرار ظهور مثير ما بشيء سار يترتب على هذا المثير التفاؤل عند شخص آخر (Abdul Karim, 2013, 84). ويرى باندورا صاحب نظرية التعلم الاجتماعي أن التفاؤل يمكن أن يكتسبه الفرد من خلال التقليد والمحاكاة لسلوك الآخرين متى توفر الدافع (Salim, 2006, 41).

وأشار (Maier& Seligman, 1996, 12) إلى أن الأفراد الذين لديهم توقعات إيجابية لمستقبلهم يرون أن النتائج المرغوبة قابلة للتحقيق، وينغمسون في السلوكيات التي تعزز تحقيق هذه الأهداف، بينما يميل الأفراد الذين ينخفض التفاؤل لديهم لتوقع النتائج السلبية فيما يتعلق بتحديات الحياة ويعتقدون أن هذه الحالات لا يمكن تغييرها، أو السيطرة عليها، وأنّ إدراك نقص السيطرة مرتبط بالعجز المتعلم، فيصبح الأفراد من خلالها سلبيين ولا يقومون بأي جهد لاعتقادهم أنه ليس هناك معنى لمحاولة تغيير شيء لا يمكن تغييره.

ويرى (Ottenheim, Mast, Zitman& Giltay, 2013, 154) أن هذه الاختلافات في التوقعات حول مستقبل الفرد لها تأثير كبير على السلوك، ويُعتقد أن التفاؤل هو مزيج من العوامل البيئية والجينية، وعلى الرغم من أن هناك دليلاً بأن التفاؤل يمثل استعداداً وراثياً، إلا أن البحث لم يفسر كيف يتطور التفاؤل، وهناك دليل متزايد يشير إلى أن عوامل بيئية معينة تحدث خلال مرحلة الطفولة تلعب دوراً حاسماً في تطوّر التّفاؤل عند الفرد، فعلى سبيل المثال: الطفل الذي يعاني من أحداث سلبية كالإساءة أو العدوان من الوالدين أكثر احتمالاً ليظهر تفاؤلاً منخفضاً، وعلاوة على ذلك يمكن للوالدين زيادة التوقعات المتفائلة لأطفالهم من خلال مساعدتهم على نمذجة اعتقادات وسلوكيات التفاؤل عند مواجهة الصعوبات والشدائد، وكذلك يعزز الوالدان التفاؤل من خلال مساعدة الأبناء على تطوير مهاراتهم واعتقاداتهم، ومن المؤشرات الأخرى على التفاؤل المرتفع عند الأفراد في مرحلة الرشد المبكر المستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين والتحصيل المدرسي والبيئة المهنية وترسيخ قيم العمل.

ويرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن اللغة والتفكير تكون إيجابية بشكل انتقائي لدى المتفائلين، إذ يستخدم المتفائلون نسبة أعلى من الكلمات الدالة على الإيجابية، مقارنة بالكلمات السلبية، سواء أكانت في الكتابة أو الكلام أو التذكر الحر، فهم يتذكرون الأحداث الإيجابية قبل السلبية (Al-Yahfoufi, 2002, 136).

ويترتب على التفاؤل العديد من النتائج الشخصية والاجتماعية التي تتضمن إنجاز أعلى في أي مهمة وأعلى مستويات الرضا عن الحياة وصحة أفضل ومشاعر السيطرة على الحياة، فالمتفائلون يعتقدون أن العالم مكان إيجابي؛

لأنهم يعتقدون أن الأفراد والأحداث بطبيعتها جيدة وتكون توقعاتهم للنتائج جيدة، بينما المتشائمون لديهم نزعة شديدة نحو السلبية، ويكون أدائهم منخفضاً ومثابرتهم أقل، وأكثر عرضة للاكتئاب، ويظهر الهرم الجسدي عليهم أسرع من المتفائلين (Honmore& Jadhav, 2015, 147).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تناولت العدالة التنظيمية والتفاؤل:

أجرى الشمري (2020) دراسة استهدفت التعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفاؤل غير الواقعي لدى طلبة الجامعة في العراق، وأثر متغيري الجنس والتخصص على ذلك، والعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفاؤل غير الواقعي. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس كوستا وماكري (1992) للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس سارينا مارتينيز (2016) للتفاؤل غير الواقعي تم تطبيقهما على عينة عشوائية من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج أن أكثر عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة الجامعة هو عامل الانبساطية، ووجود فروق بين الطلبة في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، وأن طلبة الجامعة لديهم تفاؤل غير واقعي، وأن هناك فروقاً بين الطلبة في التفاؤل غير الواقعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير التخصص. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين العوامل الخمسة الكبرى والتفاؤل غير الواقعي، كما توجد فروق في العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى والتفاؤل غير الواقعي لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق تعزي للتخصص.

وهدفت دراسة نجم (2019) إلى التعرف على مستوى التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى الشباب الجامعي، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (335) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة لقياس الرضا عن الحياة، ومقياس التفاؤل والتشاؤم تعريب مجدي الدسوقي. وأظهرت النتائج أن بُعد التفاؤل حصل على المرتبة الأولى، يليه بُعد التشاؤم، وجاء بعد الإقبال على الحياة في المرتبة الأولى، يليه بُعد العلاقات الاجتماعية، ثم بُعد الرضا والقناعة، ثم بعد الأمن والطمأنينة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفاؤل وجميع أبعاد الرضا عن الحياة والدرجة الكلية، ووجود علاقة سالبة بين التشاؤم وأبعاد الرضا عن الحياة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاؤل والتشاؤم والرضا عن الحياة تعزى لمتغيرات (الجنس والحالة الاجتماعية والتخصص والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي).

واستهدفت دراسة طروة (2018) التعرف على دور المسنين في تعزيز درجة التفاؤل والشعور بالسعادة كما يراها طلاب الجامعة في محافظة الخليل حسب متغيرات (الجنس، المستوى الأكاديمي، مكان الإقامة، عمر الأب والأم، الحالة الصحية للأب والأم، متوسط دخل الأسرة). واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (500) طالب، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التفاؤل (إعداد الباحث) وقائمة أكسفورد للسعادة. وتوصلت

الدراسة إلى أن دور المسنين في تعزيز درجة التفاؤل والشعور بالسعادة كما يراها طلبة الجامعة في محافظة الخليل كان معتدلاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في دور المسنين في تعزيز درجة التفاؤل والشعور بالسعادة تعزى لمتغيرات الدراسة. وأوصت الدراسة باستقطاب المجتمع للمشاركة في تعزيز العمل مع المسنين وإبراز إسهاماتهم في المجتمع، وتطوير برامج إرشادية لتطوير مشاعر الطلاب بالتفاؤل والسعادة.

واستهدفت دراسة (Naiemah, et al., 2017) التعرف على دور الالتزام التنظيمي كوسيط في العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية ونية ترك العمل لدى العاملين في المؤسسات التربوية شمال ماليزيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (175) موظفاً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تفاعل سلبي بين الالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية، ووجود علاقة ضعيفة في التفاعل بين الالتزام التنظيمي والعدالة التنظيمية.

واستهدفت دراسة النجار (2017) التعرف على أثر العدالة التنظيمية على مشاركة الموظفين، وتقييم درجة العدالة التنظيمية في مشاركة الموظفين للعاملين في مديريات التربية والتعليم في قطاع غزة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (308) من الموظفين طبقت عليهم استبانة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للعدالة التنظيمية على مشاركة الموظفين للعاملين في مديريات التربية والتعليم في قطاع غزة، وأن درجة العدالة التنظيمية لدى العاملين منخفضة، كما أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى انخراط العاملين في مديريات التربية والتعليم، وأنه لا توجد فروق في مستوى العدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل، التصنيف الوظيفي، الوضع الاجتماعي).

وسعت دراسة أحمد والزهرة (2016) إلى التعرف على أثر العدالة التنظيمية على التمكين الإداري في المؤسسات الجزائرية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطبيقها على عينه عشوائية تألفت من (154) موظفاً من موظفي المؤسسات الاقتصادية الجزائرية الناشطة داخل إقليم ولاية البويرة. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين أبعاد العدالة التنظيمية والتمكين الإداري، وأن انخفاض العدالة التنظيمية يؤدي إلى مستوى منخفض من التمكين في هذه المؤسسات نظراً لضعف تطبيق الإجراءات الإدارية بعدالة وموضوعية وسلوك بعض المديرين الذي لا يتصفون بالعدالة والإنصاف.

وسعت دراسة (Vilhena, et al., 2014) إلى معرفة إن كان التفاؤل يمارس تأثيراً معدلاً أم وسيطاً على العلاقة بين السمات الشخصية ونوعية الحياة لدى مرضى الأمراض المزمنة البرتغاليين، وتكونت عينة الدراسة من المرضى في المستشفيات الرئيسية في البرتغال والبالغ عددهم (729) فرداً. وأظهرت نتائج الدراسة أن التفاؤل لم يكن متغيراً معدلاً للعلاقات بين سمات الشخصية ونوعية الحياة بعد ضبط متغيرات الجنس والعمر والمستوى التعليمي وإدراك شدة المرض، كما بينت النتائج أن هناك تأثيراً لسمات الشخصية على نوعية الحياة والسعادة الذاتية من خلال التفاؤل.

وهدفت دراسة (Mishra, 2013) إلى بحث العلاقة بين التفاؤل والرفاهية (السعادة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (426) فرداً من المناطق الحضرية والريفية في منطقة فاراناسي تراوحت أعمارهم ما بين (15-70) سنة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التفاؤل ونوعية الحياة بأبعادها الثلاثة: الصحة البدنية والحالات النفسية والعلاقات الاجتماعية، وأن الأفراد الذين لديهم مستويات مرتفعة من التفاؤل أظهروا درجات أعلى ذات دلالة من السعادة الذاتية ونوعية الحياة بشكل كلي مقارنة بالأفراد الأقل تفاؤلاً.

وتناولت دراسة حبيب وإلياس (Habib& Alias, 2010) الكشف عن العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية في الجامعات الماليزية من وجهة نظر العاملين فيها، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (120) موظفاً، وتم جمع البيانات من خلال استخدام الاستبانه. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العدالة التوزيعية وسلوكيات المواطنة التنظيمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تصورات العاملين في الجامعة نحو العدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية وبين السلوكيات التنظيمية الإيجابية لدى العاملين في الجامعات.

وسعت دراسة جيمس (James, 2010) إلى الكشف عن الثقة التنظيمية وعلاقتها ببعض المتغيرات الوظيفية في جامعات ولاية أيوا الأمريكية، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (307) من أعضاء هيئة التدريس طبقت عليهم استبانة لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى وجود أثر موجب للثقة التنظيمية على مستويات عالية من الأداء التنظيمي والتنافسي، والفاعلية التنظيمية والاستقرار والديمومة والإبداع لأعضاء هيئة التدريس.

واستهدفت دراسة البدراني (2010) التعرف على مدى إدراك العدالة التنظيمية وأبعادها الثلاثة (التوزيعية، الإجرائية، التعاملية) وعلاقته بالثقة نحو النفس والزملاء والمشرفين والإدارة العليا لدى العاملين في المنظمات الامنية، والتعرف على أثر المتغيرات الشخصية على ذلك. واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت على عينة عشوائية من العاملين في المنظمات الأمنية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة إدراك العاملين للعدالة التنظيمية تميل إلى الحياد، وفي الوقت نفسه كانت درجة إدراكهم لبعد (عدالة التوزيع) تميل إلى الموافقة. كما أظهرت النتائج ميل العاملين إلى الموافقة تجاه محور الثقة بالنفس والزملاء والمشرف والإدارة العليا رغم ميلهم للحياد بعد الثقة بالإدارة العليا. وأن بعد (عدالة التعاملات) هو أقل المتغيرات تأثيراً في استجابات الافراد العاملين تجاه محاور الدراسة وأبعادها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتفاؤل.
- اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي مع اختلاف أنواعه نظراً لمناسبته لطبيعتها وأهدافها.

- تنوعت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة، وقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات، منها: الالتزام التنظيمي (السبيعي، 2019)، الثقة التنظيمية (عليان، 2016)، التمكين الإداري (أحمد والزهرة، 2016)، سلوك المواطنة التنظيمية (Habib& Alias, 2010).
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في متغيرات الدراسة والبيئة والعينة. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة ومنهجية الدِّراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدِّراسة، ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، ويعتمد على دراسة الظاهرة وتحليلها كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، ووضع التصورات والحلول.

مجتمع وعينة الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع الموظفين في إدارة رعاية المسنين، وتكونت عينة الدراسة من (100) موظف من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين وتتناول مستويات مختلفة من حيث: الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، العمر، المحافظة، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	90	%90.0
	أنثى	10	%10.0
الحالة الاجتماعية	متزوج	60	%60.0
	غير متزوج	40	%40.0
المؤهل العلمي	دبلوم	47	%47.0
	جامعي	45	%45.0
	دراسات عليا	8	%8.0
العمر	من 20 - 29 سنة	27	%27.0
	من 30 - 39 سنة	50	%50.0
	من 40 فأكثر	23	%23.0
	العاصمة	20	%20.0

المحافظة	حولي	9	%9.0
	الجهراء	10	%10.0
	الأحمدي	11	%11.0
	مبارك الكبير	13	%13.0
	الفراونية	6	%6.0
	مركز فرح الإيواء	21	%21.0
	الإدارة	10	%10.0

أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على مقياسين كالتالي:

أ- مقياس التوجه نحو الحياة:

تم استخدام مقياس التوجه نحو الحياة إعداد شير وكارفر (Sheir& Carver, 1985) وتعريب بدر الأنصاري (2001)، ويتكون المقياس من 10 عبارات، وبلغ معامل الثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ (0.83)، وبلغ معامل الثبات من خلال التجزئه النصفية (0.79)، وهي تشير إلى معاملات ثبات مقبولة إحصائياً، وتم التحقق من صدق المقياس من خلال الاتساق الداخلي والتحليل العاملي ويعد جيد من الناحية السيكومترية؛ وقام الباحثان بحساب معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ (0.82).

ب- مقياس العدالة التنظيمية:

تم استخدام مقياس العدالة التنظيمية إعداد عبد القادر وجاد الرب (Adelkader& Gaderlrab, 2016)، ويتكون من (16) عبارة موزعة على أربعة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: العدالة التوزيعية ويتضمن (5) عبارات هي رقم 1، 2، 3، 4، 5.
- البعد الثاني: العدالة الإجرائية ويتضمن (4) عبارات هي رقم 6، 7، 8، 9.
- البعد الثالث: العدالة التعاملية ويتضمن (4) عبارات هي رقم 10، 11، 12، 13.
- البعد الرابع: العدالة المعلوماتية ويتضمن (3) عبارات هي رقم 14، 15، 16.

ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، موافق إلى حدٍ ما (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، ويتم الحصول على الدرجة الكلية من خلال جمع درجات الإجابة كلها.

أما من ناحية الصدق والثبات: حصل المقياس على معلومات صدق وثبات جيدة، حيث بلغت معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ للأبعاد كالتالي: العدالة التوزيعية (0.86)، العدالة الإجرائية (0.88)، العدالة التعاملية (0.78)، العدالة المعلوماتية (0.86)، وتم حساب الصدق العاملي التوكيدي الصدق التلازمي وكانت جيدة ومقبولة إحصائياً (Alkader& Gaderlrab, 2016). بالإضافة إلى الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحثان بحساب

معامل ثبات المقياس ككل باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ (0.91)، وبلغت معاملات الثبات للأبعاد كالتالي: العدالة التوزيعية (0.91)، العدالة الإجرائية (0.76)، العدالة التعاملية (0.88)، العدالة المعلوماتية (0.84). وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت كالتالي: (0.795)، (0.809)، (0.795)، (0.739) بنفس الترتيب وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات وصدق جيدة، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي يمكن الوصول إليها عند تطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

ولأغراض الحكم على مستوى العدالة التنظيمية والتفاؤل لدى الموظفين الكويتيين العاملين في إدارة رعاية المسنين وفقاً لفئات المقياس الخماسي المستخدم في الإجابة عن أدوات الدراسة، يمكن تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات لسهولة تفسير النتائج، من خلال استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة= المدى ÷ عدد المستويات (كبير، متوسط، ضعيف)

المدى= أكبر قيمة لفئات الإجابة (5) - أصغر قيمة لفئات الإجابة (1) = 5-1= 4

وبالتالي طول الفئة = 4 ÷ 3= 1.33، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) على نهاية كل فئة.

وعليه يكون:

ت- الحد الأدنى= 1+ 1.33= 2.33

ث- الحد المتوسط= 2.34+ 1.33= 3.67

ح- الحد الأعلى= 3.67 فأكثر

وهكذا تصبح الأوزان على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (3.68- 5) يعني أن مستوى العدالة التنظيمية والتفاؤل كبير.
- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (2.34- 3.67) يعني أن مستوى العدالة التنظيمية والتفاؤل متوسط.
- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (1.00- 2.33) يعني أن مستوى العدالة التنظيمية والتفاؤل ضعيف.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة: التكرارات Frequency، النسبة المئوية Percentage، المتوسط الحسابي Mean، الانحراف المعياري Standard Deviation، اختبار ت t- Test، تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، اختبار إل إس دي LSD.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة وفقاً للمتغيرات التالية: الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، العمر، المحافظة. وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما مستوى العدالة التنظيمية في إدارة رعاية المسنين من وجهة نظر عينة من الموظفين الكويتيين؟

للتعرف على مستوى العدالة التنظيمية في إدارة رعاية المسنين تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقياس العدالة التنظيمية، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التوزيعية

م	العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حدٍ ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	المستوى
1	يتلاءم راتبي مع الجهد الذي أبذله	19.0	23.0	36.0	18.0	4.0	2.65	1.104	3	متوسط
2	ما حصلت عليه من امتيازات وظيفية يتناسب مع المسؤوليات المنوطة بي	19.0	22.0	34.0	18.0	7.0	2.72	1.173	2	متوسط
3	ما أحصل عليه من امتيازات يتناسب مع ساعات عملي	14.0	13.0	41.0	26.0	6.0	2.97	1.096	1	متوسط
4	ما أحصل عليه من امتيازات يتناسب مع الصعوبات أو المخاطر التي تواجهني في عملي	23.0	18.0	38.0	16.0	5.0	2.62	1.153	4	متوسط
5	ما أحصل عليه من امتيازات يتلاءم مع ضغوط العمل التي أواجهها	18.0	30.0	31.0	15.0	6.0	2.61	1.127	5	متوسط
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور ككل						2.71	0.972	-	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى العدالة التوزيعية ككل متوسط في إدارة رعاية المسنين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (2.71) والانحراف المعياري (0.972)، ويقع المتوسط الحسابي في الفئة الثانية لمستوى العدالة التنظيمية وهي الفئة التي تشير إلى أن مستواها متوسط، كما يتضح من الجدول السابق أن بعد العدالة التوزيعية يحتوي على (5) عبارات جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (3) "ما أحصل عليه من امتيازات يتناسب مع ساعات

عملي" بمتوسط حسابي بلغ (2.97). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (2) "ما حصلت عليه من امتيازات وظيفية يتناسب مع المسؤوليات المنوطة بي" بمتوسط حسابي (2.72). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (1) "يتلاءم راتبي مع الجهد الذي أبذله" بمتوسط حسابي (2.65). تشير العبارات السابقة إلى أن الامتيازات التي يحصل عليها الموظفون الكويتيون تتناسب إلى حدٍ ما مع مسؤوليات العمل المكلفين بها، مما يشير إلى الحاجة لإعادة النظر في هذه الامتيازات بما يتناسب مع الجهد المبذول مما ينعكس إيجاباً على الرضا الوظيفي وأدائهم في العمل، ومن ثم تحقيق الغايات والإستراتيجيات التي تسعى إدارة رعاية المسنين في دولة الكويت إلى تحقيقها. فقد أشارت وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل (2017) إلى أن هناك مجموعة من الغايات الإستراتيجية لإدارة رعاية المسنّين منها: العمل على توفير الرعاية الشاملة والمتكاملة لكبار السن بإيواء من لا عائل لهم أو من عجزت أسرهم عن تلبية احتياجاتهم، تقديم الخدمات المتخصصة وفقاً لنظام الخدمة المتنقلة للمسنين، نشر الوعي المجتمعي عن الشيخوخة ومشاكلها، السعي للتطوير المستدام للخدمات المقدمة لكبار السن.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (4) "ما أحصل عليه من امتيازات يتناسب مع الصعوبات أو المخاطر التي تواجهني في عملي" بمتوسط حسابي (2.62). وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (5) "ما أحصل عليه من امتيازات يتلاءم مع ضغوط العمل التي أواجهها" بمتوسط حسابي (2.61). تؤكد العبارات السابقة على أهمية إعادة النظر في الامتيازات التي يحصل عليها الموظفون الكويتيون بما يتناسب مع مسؤوليات العمل المكلفين بها، والجهد الذي يبذلونه، والصعوبات التي تواجههم، بالإضافة إلى ضغوط العمل التي يواجهونها، بما ينعكس إيجاباً على سير العمل في إدارة رعاية المسنين وتحقيق الأهداف المنشودة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن مستوى العدالة التوزيعية جاءت بدرجة متوسطة مثل دراسة كلٍ من: السبيعي (2019)، عليان (2016)، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سيف (2017) التي توصلت إلى أن مستوى العدالة التوزيعية جاءت بدرجة منخفضة. ويرى الباحثان أهمية تحسين مستوى العدالة التوزيعية في إدارة رعاية المسنين، بما ينعكس إيجاباً على الرضا الوظيفي لدى جميع العاملين.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة الإجرائية

م	العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حدٍ ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	المستوى
6	تمنح الفرصة لي للتظلم من أي قرار أو إجراء أثر بي سلباً	17.0	18.0	45.0	15.0	5.0	2.73	1.072	2	متوسط
7	لدي الفرصة للتأثير على قرار أو إجراء ما قبل صدوره	20.0	19.0	39.0	16.0	6.0	2.69	1.143	3	متوسط
8	يتم اتخاذ القرارات وتبنى الإجراءات بناء على معلومات دقيقة	16.0	18.0	40.0	22.0	4.0	2.80	1.082	1	متوسط
9	تطبق القرارات والإجراءات على الجميع دون تمييز	28.0	21.0	32.0	14.0	5.0	2.47	1.185	4	متوسط

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور ككل	2.67	0.855	-	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى العدالة الإجرائية ككل متوسط في إدارة رعاية المسنين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (2.67) والانحراف المعياري (0.855)، ويقع المتوسط الحسابي في الفئة الثانية لمستوى العدالة التنظيمية وهي الفئة التي تشير إلى أن مستواها متوسط، كما يتضح من الجدول السابق أن بعد العدالة الإجرائية يحتوي على (4) عبارات جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (8) "يتم اتخاذ القرارات وتبنى الإجراءات بناء على معلومات دقيقة" بمتوسط حسابي بلغ (2.80). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (6) "تمنح الفرصة لي للتظلم من أي قرار أو إجراء أثر بي سلباً" بمتوسط حسابي (2.73). وتشير العبارات السابقة إلى أن القرارات التي يتم اتخاذها في إدارة رعاية المسنين تبنى إلى حدٍ ما على معلومات دقيقة، ويمكن لبعض الموظفين التظلم من القرارات أو الإجراءات التي تنعكس عليهم سلباً، مما يتطلب الحاجة إلى إعادة النظر في طرق صنع القرارات واتخاذها في الإدارة، والاعتماد على معلومات دقيقة قبل اتخاذ هذه القرارات حتى لا تنعكس سلباً على سير العمل.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (7) "لدي الفرصة للتأثير على قرار أو إجراء ما قبل صدوره" بمتوسط حسابي (2.69). وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (9) "تطبق القرارات والإجراءات على الجميع دون تمييز" بمتوسط حسابي (2.47). تعكس العبارات السابقة وجود بعض المشكلات التي تواجه اتخاذ القرار وتطبيقه في إدارة رعاية المسنين، مما يستدعي توعية القائمين على اتخاذ القرار بهذه المشكلات لتجنبها وإيجاد الحلول المناسبة بما ينعكس إيجاباً على سير العمل وتحقيق الأهداف. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن مستوى العدالة الإجرائية جاءت بدرجة متوسطة مثل دراسة كلٍ من: السبيعي (2019)، عليان (2016)، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سيف (2017) التي توصلت إلى أن مستوى العدالة الإجرائية جاءت بدرجة منخفضة. ويرى الباحثان أهمية تحسين مستوى العدالة الإجرائية في إدارة رعاية المسنين بما ينعكس إيجاباً على سير العمل.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التعاملية

م	العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حدٍ ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	المستوى
10	يحترم مسؤولي حقوق الوظيفية والإنسانية	10.0	5.0	25.0	39.0	21.0	3.56	1.175	3	متوسط
11	يعاملني مسؤولي بلطف وأدب	10.0	4.0	18.0	33.0	35.0	3.79	1.250	1	كبير
12	يعاملني مسؤولي بكل صدق	11.0	3.0	29.0	28.0	29.0	3.61	1.246	2	متوسط

13	لا يحابي مسؤولي أحد أفراده على حساب الآخرين	14.0	11.0	32.0	28.0	15.0	3.19	1.237	4	متوسط
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور ككل						3.54	1.052	-	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى العدالة التعاملية ككل متوسط في إدارة رعاية المسنين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.54) والانحراف المعياري (1.052)، ويقع المتوسط الحسابي في الفئة الثانية لمستوى العدالة التنظيمية وهي الفئة التي تشير إلى أن مستواها متوسط، كما يتضح من الجدول السابق أن بعد العدالة التعاملية يحتوي على (4) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (11) "يعاملني مسؤولي بلطف وأدب" بمتوسط حسابي بلغ (3.79) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (12) "يعاملني مسؤولي بكل صدق" بمتوسط حسابي (3.61) وبدرجة متوسطة. وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (10) "يحترم مسؤولي حقوقي الوظيفية والإنسانية" بمتوسط حسابي (3.56) وبدرجة متوسطة. وتشير العبارات السابقة إلى أن المسؤولين في إدارة رعاية المسنين يراعون حسن معاملة الموظفين، ويعاملونهم بصدق إلى حدٍ ما، مما يؤكد أهمية معاملة الموظفين بصدق واحترام حقوقهم الوظيفية والإنسانية بما ينعكس بيئة العمل، حيث تسود المودة والحب والاحترام بين المسؤولين وجميع الموظفين، ومما لا شك فيه أن ذلك ينعكس على الرضا الوظيفي لجميع العاملين وأدائهم في العمل.

وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (13) "لا يحابي مسؤولي أحد أفراده على حساب الآخرين" بمتوسط حسابي (3.19) وبدرجة متوسطة. تعكس العبارة السابقة أنه يمكن لبعض المسؤولين محاباة أحد الموظفين على حساب الآخرين نتيجة لعدم وعيهم بأهمية المساواة في العمل، مما يؤكد أهمية مراعاة جميع العاملين والتعامل معهم بنفس الطريقة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن مستوى العدالة التعاملية جاءت بدرجة متوسطة مثل دراسة كلٍ من: السبيعي (2019)، عليان (2016)، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سيف (2017) التي توصلت إلى أن مستوى العدالة التعاملية جاءت بدرجة عالية. ويرى الباحثان أهمية تحسين مستوى العدالة التعاملية في إدارة رعاية المسنين بما ينعكس إيجاباً على سير العمل.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة المعلوماتية

م	العبارة	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حدٍ ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	المستوى
14	تصلني توضيحات مسؤولي حول أي إجراء متصل بعملي في الوقت المناسب	8.0	5.0	44.0	34.0	9.0	3.31	0.992	1	متوسط
15	أي موظف يمكنه الوصول للمعلومة المتصلة بعمله بيسر	6.0	19.0	37.0	28.0	10.0	3.17	1.045	2	متوسط
16	المعلومات المتصلة بالعمل متاحة لجميع الموظفين	8.0	14.0	43.0	28.0	7.0	3.12	1.008	3	متوسط

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور ككل	3.20	0.881	-	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى العدالة المعلوماتية ككل متوسط في إدارة رعاية المسنين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (3.20) والانحراف المعياري (0.881)، ويقع المتوسط الحسابي في الفئة الثانية لمستوى العدالة التنظيمية وهي الفئة التي تشير إلى أن مستواها متوسط، كما يتضح من الجدول السابق أن بعد العدالة المعلوماتية يحتوي على (3) عبارات جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا البعد، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (14) "تصلني توضيحات مسؤولي حول أي إجراء متصل بعملي في الوقت المناسب" بمتوسط حسابي بلغ (3.31). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (15) "أي موظف يمكنه الوصول للمعلومة المتصلة بعمله بيسر" بمتوسط حسابي (3.17). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (16) "المعلومات المتصلة بالعمل متاحة لجميع الموظفين" بمتوسط حسابي (3.12). وتشير العبارات السابقة إلى أن بعض الموظفين يمكنهم الوصول إلى المعلومات الخاصة بالعمل بسهولة، ويمكنهم الحصول على توضيحات المسؤولين حول العمل في الوقت المناسب، مما يتطلب توفير المعلومات الخاصة بالعمل لجميع الموظفين على حدٍ سواء، وتوفير سبل الوصول إلى هذه المعلومات بما يساعد الموظفين على إنجاز المهام المكلفين بها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية إلى حد كبير مع دراسة السبيعي (2019) التي توصلت إلى أن مستوى العدالة التقييمية جاءت بدرجة متوسطة. ويوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد العدالة التنظيمية ككل.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد العدالة التنظيمية ككل

العدالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	المستوى
التوزيعية	2.71	0.972	3	متوسط
الإجرائية	2.67	0.855	4	متوسط
التعاملية	3.54	1.052	1	متوسط
المعلوماتية	3.20	0.881	2	متوسط
العدالة التنظيمية ككل	3.00	0.745	-	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن مستوى العدالة التنظيمية ككل متوسط في إدارة رعاية المسنين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.00) والانحراف المعياري (.7450)، ويقع المتوسط الحسابي في الفئة الثانية لمستوى العدالة التنظيمية وهي الفئة التي تشير إلى أن مستواها متوسط، كما يتضح من الجدول السابق أن العدالة

التعاملية هي أكثر أبعاد العدالة التنظيمية ممارسة بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، تليها العدالة المعلوماتية بمتوسط حسابي بلغ (3.20)، ثم العدالة التوزيعية بمتوسط حسابي (2.71)، وأخيراً العدالة الإجرائية بمتوسط حسابي بلغ (2.67). تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى العدالة التنظيمية ككل متوسط في إدارة رعاية المسنين، وأن العدالة التعاملية هي أكثر أبعاد العدالة التنظيمية ممارسة في الإدارة، حيث إن المسؤولين يراعون حسن معاملة الموظفين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن مستوى العدالة التنظيمية ككل جاءت بدرجة متوسطة مثل دراسة كلٍ من: السبيعي (2019)، سيف (2017)، عليان (2016). وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عليان (2016) التي أشارت إلى أن العدالة التفاعلية هي أكثر أبعاد العدالة التنظيمية ممارسة.

ويرى الباحثان أهمية تحسين مستوى أبعاد العدالة التنظيمية في إدارة رعاية المسنين لأنها إحدى أهم الركائز التي تبنى عليها المبادئ في المؤسسات، وتعد بمثابة الحافز للاستقرار والثبات الذي يساهم في تحسين إنتاجية العاملين وزيادة ثقتهم وانتمائهم للمؤسسات التي يعملون بها؛ وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات، ومن هذه المتغيرات: الالتزام التنظيمي (السبيعي، 2019)، الثقة التنظيمية (عليان، 2016)، الولاء التنظيمي (سيف، 2017)، التمكين الإداري (أحمد والزهرة، 2016)، سلوك المواطنة التنظيمية (Habib& Alias, 2010)، مما يؤكد على أهمية العدالة التنظيمية في جميع المؤسسات.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

ما مستوى التفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين؟

للتعرف على مستوى التفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقياس التفاؤل (الاتجاه نحو الحياة)، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل (الاتجاه نحو الحياة)

م	العبارة	لا	قليلاً	متوسط	كثيراً	كثيراً جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب وفقاً للمتوسط	المستوى
1	أتوقع الأحسن عادة حتى في الظروف الصعبة	5.0	10.0	45.0	25.0	15.0	3.35	1.019	8	متوسط
2	من السهل علي أن أسترخي	12.0	23.0	44.0	18.0	3.0	2.77	0.983	9	متوسط
3	أنظر عادة إلى الجانب المشرق من الأمور	3.0	6.0	38.0	41.0	12.0	3.53	0.893	5	متوسط
4	أنا متفائل دائماً بالنسبة لمستقبلي	3.0	7.0	36.0	39.0	15.0	3.56	0.935	4	متوسط
5	أستمتع كثيراً بصحبة أصدقائي	1.0	2.0	22.0	35.0	40.0	4.11	0.886	3	كبير

6	لم أتوقع مطلقاً أن تسير الأمور في صالحي	7.0	8.0	31.0	37.0	17.0	3.49	1.087	7	متوسط
7	لن تتحقق الأمور أبداً بالطريقة التي أريدها	3.0	9.0	43.0	25.0	20.0	3.50	1.010	6	متوسط
8	ليس من السهل أن أصبح قلقاً	10.0	27.0	45.0	14.0	4.0	2.75	0.957	10	متوسط
9	أؤمن بالفكرة القائلة: بعد العسر يسر	1.0	3.0	17.0	22.0	57.0	4.31	0.929	1	كبير
10	لا أهتم بالأشياء الطيبة التي تحدث لي	6.0	8.0	10.0	15.0	61.0	4.17	1.248	2	كبير
	المتوسط الحسابي الانحراف المعياري للمقياس ككل						3.55	0.504	-	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى التفاؤل ككل متوسط لدى الموظفين الكويتيين العاملين في إدارة رعاية المسنين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.55) والانحراف المعياري (0.504)، ويقع المتوسط الحسابي في الفئة الثانية لمستوى التفاؤل وهي الفئة التي تشير إلى أن مستواه متوسط، كما يتضح من الجدول السابق أن مقياس التفاؤل يحتوي على (10) عبارات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (9) "أؤمن بالفكرة القائلة: بعد العسر يسر" بمتوسط حسابي بلغ (4.31) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (10) "لا أهتم بالأشياء الطيبة التي تحدث لي" بمتوسط حسابي (4.17) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (5) "أستمتع كثيراً بصحبة أصدقائي" بمتوسط حسابي (4.11) وبدرجة متوسطة. وتشير العبارات السابقة إلى أن معظم الموظفين الكويتيين يؤمنون بأن بعد العسر يسر وهذا نابع من إيمانهم بالله سبحانه وتعالى، ولا يهتمون بالأشياء الطيبة التي تحدث لهم ويستمعون بصحبة الأصدقاء، مما يؤكد وجود حالة من التفاؤل تجاه المستقبل، حيث إن أفراد عينة الدراسة لديهم توقّع عام بالخير بدلاً من السّوء، وأنّ الأمور الجيدة ستحدث.

بينما جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (2) "من السهل علي أن أسترخي" بمتوسط حسابي (2.77) وبدرجة متوسطة. وجاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (8) "ليس من السهل أن أصبح قلقاً" بمتوسط حسابي (2.75) وبدرجة متوسطة. وتشير العبارات السابقة إلى أن بعض الموظفين الكويتيين يمكنهم الاسترخاء بسهولة، وأن قلة منهم ليس من السهل أن يصبحوا قلقين نتيجة كثرة التوترات التي يشهدها العالم في الوقت الحالي الذي تعاني فيه معظم دول العالم من تبعات جائحة كورونا وانعكاس ذلك سلباً على القلق والخوف من المستقبل لدى الكثيرين، مما يتطلب البحث عن العوامل التي قد تحسن مستوى التفاؤل لدى الأفراد، فقد أشار (Plomin, Scherier& Bergman, 2006) إلى أن الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد يلعب دوراً في التفاؤل ومنها المواقف الاجتماعية المفاجئة، وأشار (Abdel-Khalek& Laster, 2006) إلى أن التعرض للضغوط والمواقف الصادمة والأمراض الجسمية قد يكون له أثر بالغ على حالة الفرد النفسية وتوقعاته ونظرته للمستقبل.

ويرى الباحثان أهمية تحسين مستوى التفاؤل لدى الشخص المتشائم حيث يترتب على التفاؤل العديد من النتائج الشخصية والاجتماعية، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفاؤل وبعض المتغيرات، ومن هذه المتغيرات: الرضا عن الحياة (نجم، 2019)، جودة الحياة (حمايةدية وخلاف وبوزيدي، 2018)، قدرة الذات على المواجهة (الحسناوي، 2014)، والرفاهية (Mishra, 2013).

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر، المؤهل الدراسي، محافظة مركز العمل)؟

للتعرف على الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية وفقاً لمتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، العمر، محافظة مركز العمل) تم استخدام اختبار ت (t-Test)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

1- الفروق وفقاً للجنس:

تم استخدام اختبار ت (t-Test)، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (8)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية وفقاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	ذكور	90	2.72	0.969	0.116	98	0.91
	إناث	10	2.68	1.046			
العدالة الإجرائية	ذكور	90	2.64	0.877	-1.083	98	0.28
	إناث	10	2.95	0.587			
العدالة التعاملية	ذكور	90	3.46	1.064	-2.137	98	0.04
	إناث	10	4.20	0.654			
العدالة المعلوماتية	ذكور	90	3.15	0.890	-1.784	98	0.08
	إناث	10	3.67	0.667			
العدالة التنظيمية ككل	ذكور	90	2.97	0.761	-1.401	98	0.16
	إناث	10	3.31	0.515			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التعاملية تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.137-) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن المسؤولين يمارسون مهام العدالة التعاملية بدرجة كبيرة مع الإناث بالمقارنة مع الذكور مثل معاملة الإناث بلطف وأدب، ومحاولة معاملتهن بكل صدق، ومحاولة احترام حقوقهن

الوظيفية والإنسانية، وقد انعكس ذلك إيجاباً على استجاباتهن حول هذا المحور، وقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول إلى أن العدالة التعاملية هي أكثر أبعاد العدالة التنظيمية ممارسةً.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول العدالة التوزيعية والإجرائية والمعلوماتية والعدالة التنظيمية ككل تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (0.116)، (1.083-)، (1.784-)، (1.401-) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الجنس حول الأبعاد السابقة والعدالة التنظيمية ككل، حيث يتعامل المسئولون مع الذكور والإناث بدرجات متقاربة على المستويين الوظيفي والإنساني فيما يتعلق بالأبعاد السابقة، وقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول إلى أن مستوى العدالة التنظيمية ككل وجميع أبعادها متوسطة في إدارة رعاية المسنين من وجهة نظر الموظفين الكويتيين، وأن العدالة التعاملية هي أكثر أبعاد العدالة التنظيمية ممارسةً، تليها العدالة المعلوماتية، ثم العدالة التوزيعية، وأخيراً العدالة الإجرائية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كلٍ من: النجار (2017)، عليان (2016) في عدم وجود فروق حول العدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس.

2- الفروق وفقاً للحالة الاجتماعية:

تم استخدام اختبار ت (t-Test)، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (9)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

البعد	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	متزوج	60	2.58	0.969	-1.749	98	0.08
	غير متزوج	40	2.92	0.950			
العدالة الإجرائية	متزوج	60	2.45	0.908	-3.279	98	0.00
	غير متزوج	40	3.00	0.650			
العدالة التعاملية	متزوج	60	3.46	1.154	-0.872	98	0.39
	غير متزوج	40	3.65	0.879			
العدالة المعلوماتية	متزوج	60	3.09	0.995	-1.555	98	0.12
	غير متزوج	40	3.37	0.653			
العدالة التنظيمية ككل	متزوج	60	2.86	0.789	-2.301	98	0.02
	غير متزوج	40	3.21	0.630			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة الإجرائية والعدالة التنظيمية ككل تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج- غير متزوج) لصالح غير متزوج،

حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (3.279-)، (2.301-) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن ذوي الحالة الاجتماعية غير متزوج أكثر وعياً من المتزوج فيما يتعلق بمدى اتخاذ القرارات وتبني الإجراءات في إدارة رعاية المسنين بناءً على معلومات دقيقة نتيجة اهتمامهم بهذا الشأن، ومدى إتاحة الفرصة للموظفين للتظلم في أي قرار أو إجراء أثر عليهم سلباً، وقد انعكس ذلك على استجاباتهم حول هذا المحور. ويرى الباحثان أهمية ممارسة العدالة الإجرائية والعدالة التنظيمية ككل بدرجة مماثلة مع جميع الموظفين مع اختلاف المتغيرات حتى لا يشعر أي موظف بأن هناك عدم مساواة في العدالة داخل العمل، مما ينعكس سلباً على الرضا الوظيفي وأدائهم في العمل.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق حول العدالة التوزيعية والتعاملية والمعلوماتية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة (1.749-)، (0.872-)، (1.555-) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الحالة الاجتماعية حول الأبعاد السابقة لأنهم يلمسون مدى ممارستها بدرجات متقاربة، فقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول إلى أن ما يحصل عليه الموظفون من امتيازات تتناسب إلى حدٍ ما مع ساعات العمل والمسؤوليات المنوطة بهم، وأن المسؤولين يعاملون الموظفين بلطف وأدب، وتصل إليهم توضيحات المسؤولين حول أي إجراء متصل بالعمل في الوقت المناسب إلى حدٍ ما. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة النجار (2017) في عدم وجود فروق حول العدالة التنظيمية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

3- الفروق حسب المؤهل العلمي:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (10)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية وفقاً لمتغير المؤهل

البعد	المؤهل	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	دبلوم	47	2.93	0.977	بين المجموعات	4.194	2	2.10	2.279	0.11
	بكالوريوس	45	2.55	0.984	داخل المجموعات	89.266	97	0.92		
	دراسات عليا	8	2.40	0.632	المجموع	93.460	99			
	مجموع	100	2.71	0.972						
العدالة الإجرائية	دبلوم	47	2.84	0.788	بين المجموعات	4.441	2	2.22	3.172	0.06
	بكالوريوس	45	2.44	0.880	داخل المجموعات	67.896	97	0.70		
	دراسات عليا	8	3.00	0.866	المجموع	72.337	99			
	مجموع	100	2.67	0.855						

العدالة التعاملية	دبلوم	47	3.44	0.960	بين المجموعات	1.140	2	0.57	0.510	0.60
	بكالوريوس	45	3.66	1.186	داخل المجموعات	108.406	97	1.12		
	دراسات عليا	8	3.44	0.765	المجموع	109.547	99			
	مجموع	100	3.54	1.052						
العدالة المعلوماتية	دبلوم	47	3.21	0.833	بين المجموعات	0.183	2	0.09	0.116	0.89
	بكالوريوس	45	3.17	0.966	داخل المجموعات	76.706	97	0.79		
	دراسات عليا	8	3.33	0.735	المجموع	76.889	99			
	مجموع	100	3.20	0.881						
العدالة التنظيمية ككل	دبلوم	47	3.09	0.716	بين المجموعات	0.665	2	0.33	0.594	0.55
	بكالوريوس	45	2.92	0.820	داخل المجموعات	54.346	97	0.56		
	دراسات عليا	8	2.98	0.414	المجموع	55.012	99			
	مجموع	100	3.00	0.745						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التوزيعية والإجرائية والتعاملية والمعلوماتية والعدالة التنظيمية ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (2.279)، (3.172)، (0.510)، (0.116)، (0.594) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المؤهل لديهم معلومات بدرجات متقاربة فيما يتعلق بالعدالة التنظيمية ككل وجميع أبعادها نتيجة إدراكهم لحالة الإنصاف والمساواة في المعاملة ومختلف الإجراءات التي تتخذها إدارة رعاية المسنين مع جميع الموظفين، وقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول إلى أن مستوى العدالة التنظيمية ككل وجميع أبعادها متوسطة في إدارة رعاية المسنين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كلٍ من: النجار (2017)، عليان (2016) في عدم وجود فروق حول العدالة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل.

4- الفروق حسب العمر:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية وفقاً لمتغير العمر

البعد	العمر	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	من 20 - 29 سنة	27	2.80	0.85	بين المجموعات	0.33	2	0.16	0.17	0.84
	من 30 - 39 سنة	50	2.66	1.09	داخل المجموعات	93.13	97	0.96		
	من 40 فأكثر	23	2.72	0.85	المجموع	93.46	99			
	مجموع	100	2.71	0.97						
العدالة الإجرائية	من 20 - 29 سنة	27	2.70	0.74	بين المجموعات	2.76	2	1.38	1.92	0.15
	من 30 - 39 سنة	50	2.53	0.90	داخل المجموعات	69.58	97	0.72		
	من 40 فأكثر	23	2.95	0.84	المجموع	72.34	99			
	مجموع	100	2.67	0.85						
العدالة التعاملية	من 20 - 29 سنة	27	3.57	0.77	بين المجموعات	0.11	2	0.05	0.05	0.95
	من 30 - 39 سنة	50	3.51	1.11	داخل المجموعات	109.44	97	1.13		
	من 40 فأكثر	23	3.57	1.23	المجموع	109.55	99			
	مجموع	100	3.54	1.05						
العدالة المعلوماتية	من 20 - 29 سنة	27	3.28	0.83	بين المجموعات	0.34	2	0.17	0.22	0.81
	من 30 - 39 سنة	50	3.15	0.85	داخل المجموعات	76.55	97	0.79		
	من 40 فأكثر	23	3.22	1.02	المجموع	76.89	99			
	مجموع	100	3.20	0.88						
العدالة التنظيمية ككل	من 20 - 29 سنة	27	3.06	0.61	بين المجموعات	0.49	2	0.24	0.43	0.65
	من 30 - 39 سنة	50	2.93	0.80	داخل المجموعات	54.52	97	0.56		
	من 40 فأكثر	23	3.08	0.78	المجموع	55.01	99			
	مجموع	100	3.00	0.75						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التوزيعية والإجرائية والتعاملية والمعلوماتية والعدالة التنظيمية ككل تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (0.17)، (1.92)، (0.05)، (0.22)، (0.43) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف العمر حول العدالة التنظيمية ككل وجميع أبعادها، من حيث مدى شعور الموظفين بالعدالة فيما يحصلون عليه من مخرجات قد تكون على شكل أجور وترقية وحوافز مقابل جهودهم في

العمل، ومدى عدالة الإجراءات المستخدمة في تحويل المدخلات إلى مخرجات ومحصلات نهائية يحصل عليها العاملون، بالإضافة إلى مدى إحساس العاملين بعدالة تعاملهم مع إدارة رعاية المسنين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة النجار (2017) في عدم وجود فروق حول العدالة التنظيمية تعزى لمتغير العمر.

5- الفروق حسب محافظة مركز العمل:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (12)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التنظيمية وفقاً لمتغير محافظة مركز العمل

البعد	المحافظة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
العدالة التوزيعية	العاصمة	20	3.08	1.098	بين المجموعات	7.537	7	1.08	1.153	0.34
	حولي	9	2.49	0.965	داخل المجموعات	85.923	92	0.93		
	الجهراء	10	2.66	0.693	المجموع	93.460	99			
	الأحمدي	11	2.45	1.117						
	مبارك الكبير	13	2.49	1.109						
	الفراونية	6	2.10	1.018						
	مركز فرح الإيواء	21	2.89	0.828						
	الإدارة	10	2.82	0.751						
	مجموع	100	2.71	0.972						
العدالة الإجرائية	العاصمة	20	3.00	0.835	بين المجموعات	8.765	7	1.25	1.812	0.09
	حولي	9	2.50	0.976	داخل المجموعات	63.572	92	0.69		
	الجهراء	10	2.40	0.580	المجموع	72.337	99			
	الأحمدي	11	2.52	0.802						
	مبارك الكبير	13	2.17	1.143						
	الفراونية	6	2.75	0.806						
	مركز فرح الإيواء	21	2.71	0.667						
	الإدارة	10	3.13	0.775						
	مجموع	100	2.67	0.855						
العدالة التعاملية	العاصمة	20	4.30	0.662	بين المجموعات	30.174	7	4.31	4.996	0.00
	حولي	9	3.19	1.310	داخل المجموعات	79.373	92	0.86		
	الجهراء	10	2.90	0.973	المجموع	109.547	99			
	الأحمدي	11	3.48	0.833						
	مبارك الكبير	13	2.63	1.427						
	الفراونية	6	4.00	1.151						
	مركز فرح الإيواء	21	3.54	0.663						
	الإدارة	10	3.93	0.472						
	مجموع	100	3.54	1.052						
العدالة المعلوماتية	العاصمة	20	3.67	0.872	بين المجموعات	23.225	7	3.32	5.688	0.00
	حولي	9	2.67	0.687						

	الجهراء	10	3.00	0.567				
	الأحمدي	11	2.79	0.793				
	مبارك الكبير	13	2.38	1.104				
	الفراونية	6	3.83	0.837				
	مركز فرح الإيواء	21	3.40	0.501				
	الإدارة	10	3.67	0.588				
	مجموع	100	3.20	0.881				
العدالة التنظيمية ككل	العاصمة	20	3.48	0.646	بين المجموعات	12.183	7	1.74	3.739	0.00
	حولي	9	2.70	0.886	داخل المجموعات	42.829	92	0.47		
	الجهراء	10	2.72	0.563	المجموع	55.012	99			
	الأحمدي	11	2.79	0.701						
	مبارك الكبير	13	2.43	1.045						
	الفراونية	6	3.06	0.620						
	مركز فرح الإيواء	21	3.10	0.478						
	الإدارة	10	3.33	0.375						
	مجموع	100	3.00	0.745						
					داخل المجموعات	53.664	92	0.58		
					المجموع	76.889	99			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول العدالة التوزيعية والإجرائية تعزى لمتغير محافظة مركز العمل، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (1.153)، (1.812)، بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن مستوى العدالة التوزيعية والإجرائية متقارب في جميع محافظات مراكز العمل، من حيث مدى تناسب الامتيازات مع المسؤوليات المنوطة بالموظفين وساعات العمل، ومدى اتخاذ القرارات وتبني الإجراءات في مراكز العمل بناءً على معلومات دقيقة، وقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول إلى أن مستوى العدالة التوزيعية والإجرائية في إدارة رعاية المسنين متوسط.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق حول العدالة التعاملية والمعلوماتية والعدالة التنظيمية ككل تعزى لمتغير محافظة مركز العمل، حيث بلغت قيم (ف) المحسوبة (4.996)، (5.688)، (3.739) بنفس الترتيب ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وللتعرف على دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة تم استخدام اختبار إل إس دي (LSD)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول العدالة التعاملية تعزى لمتغير محافظة مركز العمل، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين العاصمة وكلٍ من: الجهراء ومبارك الكبير لصالح العاصمة، وتوجد فروق بين الإدارة ومبارك الكبير لصالح الإدارة. وقد يرجع ذلك إلى أن مستوى العدالة التعاملية في العاصمة والإدارة أكبر من مستواها في الجهراء ومبارك الكبير، حيث يحرص معظم المسؤولين في العاصمة والإدارة على معاملة الموظفين بلطف وأدب، ويحاول بعض المسؤولين معاملة الموظفين بكل صدق.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق حول العدالة المعلوماتية، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين العاصمة وكلٍ من: الجهراء ومبارك الكبير لصالح العاصمة، وتوجد فروق بين الفروانية ومبارك الكبير لصالح الفروانية، وتوجد فروق بين مركز فرح الإيواء ومبارك الكبير لصالح مركز فرح الإيواء، وتوجد فروق بين الإدارة ومبارك الكبير لصالح الإدارة. وقد يرجع ذلك إلى مستوى العدالة المعلوماتية في العاصمة والفروانية ومركز فرح الإيواء والإدارة

أكبر من مستواها في محافظات مراكز العمل الأخرى، وقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول إلى أن بعض الموظفين تصل إليهم توضيحات المسؤولين حول أي إجراء يتعلق بالعمل في الوقت المناسب، ويمكن لأي موظف الوصول إلى المعلومات المرتبطة بالعمل بيسر إلى حدٍ ما، وقد تبين من النتائج الخاصة بالسؤال الأول أن مستوى العدالة المعلوماتية متوسط.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول العدالة التنظيمية ككل، وكان اتجاه الفروق كالتالي: توجد فروق بين العاصمة ومبارك الكبير لصالح العاصمة، وتوجد فروق بين الإدارة ومبارك الكبير لصالح الإدارة. وقد يرجع ذلك إلى أن مستوى العدالة التنظيمية ككل في العاصمة والإدارة أكبر من مستواها في مبارك الكبير، أي أن عدالة المعاملة والتوزيع والإجراءات، والتفاعل مع المؤسسة في ظل معايير معينة، واستخدام هذه المعايير لمعرفة العدالة في ممارسة السلوكيات اتجاه العاملين في العاصمة والإدارة أفضل من مبارك الكبير، وقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول إلى أن مستوى العدالة التنظيمية ككل متوسطة في إدارة رعاية المسنين.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل تعزى لمتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر، المؤهل الدراسي، محافظة مركز العمل)؟

للتعرف على الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل وفقاً لمتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، العمر، محافظة مركز العمل) تم استخدام اختبار ت (t-Test)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (13)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
ذكور	90	3.55	0.517	-0.171	98	0.86
إناث	10	3.58	0.382			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.171-) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين لديهم مستوى متقارب من التفاؤل، وقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الثاني إلى أن مستوى التفاؤل متوسط لدى أفراد عينة الدراسة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحسناوي (2014) في عدم وجود فروق حول التفاؤل أو الاتجاه نحو الحياة تعزى لمتغير الجنس، وتختلف دراسة الشمري (2020 التي توصلت إلى وجود فروق في التفاؤل تعزى لمتغير الجنس.

جدول (14)

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة
متزوج	60	3.63	0.408	1.914	98	0.06
غير متزوج	40	3.44	0.608			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج- غير متزوج)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.914) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الحالة الاجتماعية لديهم مستوى متقارب من التفاؤل، أي لديهم توقعات إيجابية بدرجات متقاربة للأحداث التي ستحصل في المستقبل وأنها ستكون بشكل أفضل وستجلب لهم الخير والسعادة نتيجة ما تتسم به البيئة في دولة الكويت بالهدوء والاستقرار، على الرغم من التوترات التي تشهدها بعض دول العالم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة نجم (2019) في عدم وجود فروق حول التفاؤل تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

جدول (15)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل وفقاً لمتغير المؤهل

المؤهل	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
دبلوم	47	3.53	0.566	بين المجموعات	0.096	2	0.05	0.185	0.83
بكالوريوس	45	3.57	0.439	داخل المجموعات	25.013	97	0.26		
دراسات عليا	8	3.64	0.504	المجموع	25.108	99			
مجموع	100	3.55	0.504						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.185) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المؤهل لديهم توقع عام بالخير بدلاً من السّوء وأن الأمور الجيدة ستحدث، وقد أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الثاني إلى أن مستوى هذا التوقع (التفاؤل) متوسط لدى أفراد عينة الدراسة.

جدول (16)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل وفقاً لمتغير العمر

العمر	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
من 20 - 29 سنة	27	3.55	0.50	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.12	0.88
من 30 - 39 سنة	50	3.58	0.52	داخل المجموعات	25.04	97	0.26		
من 40 فأكثر	23	3.51	0.49	المجموع	25.11	99			
مجموع	100	3.55	0.50						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل تعزى لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.12) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف العمر حول مستوى التفاؤل لديهم، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في التفاؤل لدى الأفراد، ومنها: العوامل البيولوجية وتشمل المحددات الوراثية والاستعدادات الموروثة، والعوامل البيئية، حيث يلعب الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد دوراً في التفاؤل ومنها المواقف الاجتماعية المفاجئة (Plomin, Scherier& Bergman, 2006). ويرى السلوكيون أن التفاؤل كغيره من السلوك يمكن تعلمه من خلال الاقتران (Abdul Karim, 2013)، ويرى باندورا أن التفاؤل يمكن أن يكتسبه الفرد من خلال التقليد والمحاكاة لسلوك الآخرين (Salim, 2006).

جدول (17)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل وفقاً لمتغير محافظة مركز العمل

المحافظة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
العاصمة	20	3.61	0.524	بين المجموعات	1.957	7	0.28	1.111	0.36
حولي	9	3.19	0.408	داخل المجموعات	23.151	92	0.25		
الجهراء	10	3.52	0.533	المجموع	25.108	99			
الأحمدي	11	3.65	0.771						
مبارك الكبير	13	3.60	0.507						
الفروانية	6	3.53	0.388						
مركز فرح الإيواء	21	3.50	0.443						
الإدارة	10	3.78	0.199						
مجموع	100	3.55	0.504						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التفاؤل تعزى لمتغير محافظة مركز العمل، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.111) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد العينة مع اختلاف محافظة مركز العمل لديهم مستوى متقارب من التفاؤل، وجاء هذا المستوى بدرجة متوسطة وفقاً للنتائج الخاصة بالسؤال الثاني، ويرى الباحثان أن عمل الموظفين في نفس الظروف البيئية والاجتماعية والثقافية تقريباً قد انعكست على مستوى التفاؤل لديهم، وقد أشار (Plomin, Scherier& Bergman, 2006) إلى أن الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد يلعب دوراً في التفاؤل، وأشار (Abdel-Khalek& Laster, 2006) إلى أن التعرض للضغوط والمواقف الصادمة قد يكون له أثر بالغ على حالة الفرد النفسية وتوقعاته ونظرته للمستقبل.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس ومناقشتها:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة التنظيمية والتفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين؟

للكشف عن العلاقة بين العدالة التنظيمية والتفاؤل لدى عينة من الموظفين الكويتيين في إدارة رعاية المسنين تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ورصدت النتائج في الجدول التالي، وتم الحكم على قوة الارتباط بالاستعانة بالقاعدة التالية: يعد الارتباط ضعيفاً إذا تراوحت قيمة الارتباط ما بين (0.10- 0.29)، ويعد متوسطاً إذا تراوحت ما بين (0.30- 0.49)، ويعد قوياً إذا تراوحت ما بين (0.50- 1.00).

جدول (18)

معاملات الارتباط بين العدالة التنظيمية والتفاؤل

المتغير	العدالة التنظيمية				
	العدالة التوزيعية	العدالة الإجرائية	العدالة التعاملية	العدالة المعلوماتية	العدالة التنظيمية ككل
التفاؤل	0.310**	0.130	0.140**	0.040	0.030

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية متوسطة دالة إحصائياً بين العدالة التوزيعية والتفاؤل (ر= 0.310)، وتوجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين العدالة التعاملية والتفاؤل (ر= 0.140). وقد يرجع ذلك إلى أن عندما تتناسب الامتيازات التي يحصل عليها الموظف مع المسؤوليات المنوطة به وعدد ساعات العمل والصعوبات أو المخاطر التي تواجهه في العمل، وعندما يتلاءم الراتب الذي يحصل عليه الموظف مع الجهد الذي يبذله، فإن ذلك يدفعه إلى الشعور بالسعادة والإنجاز والنظرة الإيجابية للحياة، وتتكون لديه صحة نفسية وجسمية جيدة مما ينعكس إيجاباً

على التفاؤل لديه. وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات، ومنها: الالتزام التنظيمي (السبيعي، 2019)، الثقة التنظيمية (عليان، 2016)، الولاء التنظيمي (سيف، 2017)، التمكين الإداري (أحمد والزهرة، 2016)، سلوك المواطنة التنظيمية (Habib& Alias, 2010). وأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفاؤل وبعض المتغيرات، ومنها: الرضا عن الحياة (نجم، 2019)، جودة الحياة (حمايةدية وخلاف وبوزيدي، 2018)، قدرة الذات على المواجهة (الحسناوي، 2014)، والرفاهية (السعادة) (Mishra, 2013).

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العدالة التنظيمية ككل وأبعادها (العدالة الإجرائية، العدالة المعلوماتية)، حيث بلغت قيم (ر) المحسوبة (0.030)، (0.130)، (0.040)، بنفس الترتيب. وقد يرجع ذلك إلى عدالة الإجراءات المستخدمة في تحويل المدخلات إلى مخرجات ومحصلات نهائية يحصل عليها العاملون، وأن سلوك إدارة المؤسسة عند تعاملها مع باقي العاملين لا ينتج عنه شعور بالسعادة والنظرة الإيجابية للحياة لدى العاملين، ومن ثم لا تنعكس على مستوى التفاؤل لديهم.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

- تعميق الوعي لدي المسؤولين في إدارة رعاية المسنين بشكل أكبر بمنهج العدالة التنظيمية ومبادئها ومؤشرات قياسها وإدخال هذا الموضوع في مساقات مدروسة ضمن برامج التطوير والتحديث.
- تشجيع القيادات الإدارية على توفير مناخ تنظيمي تسوده العدالة بأبعادها المختلفة، واعتماد المراجعة المستمرة للسياسات والممارسات الخاطئة في محاولة جادة للابتعاد عن المحاباة والمحسوبية في التعامل وفقاً لصيغ تضمن للجميع تحقيق العدالة والمساواة.
- تبني نظام حوافز في إدارة رعاية المسنين وفقاً لأسس ومعايير تتضمن التميز والإبداع في الأداء، مع الأخذ في الاعتبار الجهود التي يبذلها الموظف في العمل، والصعوبات أو المخاطر التي تواجهه في العمل.
- أن تطبق القرارات والإجراءات على جميع العاملين في إدارة رعاية المسنين دون تمييز.
- توعية المسؤولين في إدارة رعاية المسنين باحترام الحقوق الوظيفية والإنسانية لجميع العاملين.
- أن تكون المعلومات المتعلقة بالعمل في إدارة رعاية المسنين متاحة لجميع العاملين.
- الاهتمام بالبرامج التدريبية لتنمية التفاؤل الإيجابي لدى العاملين بصفة عامة والعاملين في إدارة رعاية المسنين بصفة خاصة.
- تصحيح تصورات ومعتقدات العاملين في إدارة رعاية المسنين عن أنفسهم ومهنتهم مما ينعكس إيجاباً على مستوى التفاؤل لديهم.
- توعية العاملين في إدارة رعاية المسنين بالاجتهاد في العمل حتى يكون لديهم تفاؤل بالنسبة لمستقبلهم.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية يقترح الباحثان ما يلي:

- إجراء دراسات وبحوث حول العدالة التنظيمية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينات تختلف عن عينة الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول العدالة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والثقة التنظيمية لدى العاملين.
- إجراء دراسات وبحوث حول العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين.
- إجراء دراسات وبحوث حول التفاؤل وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى العاملين.
- إجراء دراسات وبحوث حول التفاؤل وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو تايه، بندر كريم. (2012). أثر العدالة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية في مراكز الوزارات الحكومية في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، 20(2).
2. أبو جاسر، صابرين مراد نمر. (2010). أثر إدراك العاملين للعدالة التنظيمية على أبعاد الأداء السياقي، دراسة تطبيقية على موظفي وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
3. أبو ندا، سامية خميس. (2007). الأنماط القيادية السائدة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي والشعور بالعدالة التنظيمية في الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة.
4. أحمد، جميل والزهرة، عيسات فطيمة. (2016). العدالة التنظيمية وأثرها على التمكين الإداري في المؤسسات الجزائرية: دراسة استطلاعية على عينة من مؤسسات ولاية البويرة، *المجلة الجزائرية للعولمة والسياسات الاقتصادية*، (7)، 303-324.
5. الأنصاري، بدر محمد. (2002). قياس التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت، *مجلة حوليات كلية الآداب والعلوم الاجتماعية*، (23)، 1-37.
6. البدراني، حمد سليمان. (2010) *إدراك العدالة التنظيمية وعلاقته بالثقة لدى العاملين في المنظمات الأمنية*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
7. جقيدل، سمة. (2015). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على عينة من عمال مؤسسة توزيع الكهرباء والغاز بمدينة الأغواط، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
8. جودة، محفوظ أحمد. (2010). *إدارة الموارد البشرية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

9. الحسناوي، علي شريف ناصر. (2014). التوجه نحو الحياة وعلاقته بقدرة الذات على المواجهة لدى طلبة الجامعة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.

10. حمايةدية، علي وخلاف، أسماء وبوزيدي، دنيا. (2018). جودة الحياة وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه: دراسة ميدانية على عينة من الطلبة، *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية*، 9(2)، 194-217.

11. الخرشوم، محمد مصطفى. (2010). دور عدالة التعاملات في تخفيف ضغوط صراع الدور: دراسة تطبيقية على عناصر التمريض في مستشفى حلب الجامعي، *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، 2.

12. خرشوم، مراد رمزي. (2014). دور العدالة التنظيمية في الحراك المهني للعاملين من القطاع الصناعي الخاص نحو القطاع العام دراسة ميدانية بولاية سطيف، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

13. دراوشة، نجوى. (2017). العدالة التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، الأردن، 13(3)، 373-388.

14. رفاعي، رجب حسنين. (2009). تحليل العلاقة بين العدالة التنظيمية ومستويات الصراع وأساليب إدارته، *المجلة العربية للإدارة، القاهرة*، (1)، 79-122.

15. السبيعي، عبد الله محمد ضيدان. (2019). درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت للعدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

16. سيف، عبد الحميد حميد محمد. (2017). مستوى العدالة التنظيمية لدى الجامعات اليمنية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالتطبيق على جامعة السعيد، *مجلة القلم*، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية، اليمن، (8)، 363-390.

17. الشربيني، عاطف والعطية، أسماء. (2019). القيمة التنبؤية للتفاؤل في التدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر): دراسة مقارنة، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 15(3)، 359-376.

18. الشمري، بشرى كاظم الحوشان وغند، ياسين طرار. (2020). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتفاؤل غير الواقعي لدى طلبة الجامعة، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، مصر، 4(15)، 301-330.

19. الطبولي، محمد عبد الحميد وكريم، رمضان، سعد والعبار، ابتسام علي. (2015). الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، *مجلة نقد وتنوير*، 1(2)، 65-100.

20. طروة، رامي يوسف. (2018). دور المسنين في تعزيز درجة التفاؤل والشعور بالسعادة كما يراها الأبناء الجامعيون في محافظة الخليل، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.

21. عليان، محمد عيد. (2016). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على هيئة التمريض في المستشفيات الحكومية في محافظة غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة.

22. عليان، أفنان محمود علي. (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين في محافظة الزرقاء، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الأردن.

23. العمري، أيمن أحمد. (2010). النماذج التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية كما يدركها أعضاء الهيئة التدريسية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، الأردن، 5، 43-88.

24. القطاونة، نشأت أحمد. (2003). تأثيرات العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي: دراسة ميدانية للأجهزة الإدارية في محافظات الجنوب، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

25. المصري، نضال حمدان مصطفى والأغا، محمد أحمد عودة. (2018). واقع العدالة التنظيمية كمصدر للتنافسية من خلال ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) في ضوء التماثل التنظيمي: مقترح تطبيقي تنموي إستراتيجي، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، اليمن، 11(35)، 3-36.

26. المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح. (2007). *المهارات السلوكية والتنظيمية لتنمية الموارد البشرية*. القاهرة: المكتبة العصرية.

27. النجار، حسن محمد حسن. (2017). أثر تطبيق العدالة التنظيمية على الاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية على العاملين في مديريات التربية والتعليم بقطاع غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

28. نجم، أمل عدنان. (2019). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، *المجلة التربوية*، الكويت، 33(132)، 265-300.

29. وادي، رشد عبد اللطيف. (2010). دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة.

30. وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل. (2010). *التقرير السنوي*، قطاع الرعاية الاجتماعية، إدارة رعاية المسنين، الكويت.

31. وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل. (2017). *التقرير السنوي*، قطاع الرعاية الاجتماعية، إدارة رعاية المسنين، الكويت.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

32. Abdel-Khalek, A.& Lester, D. (2006). Optimism and pessimism in Kuwaiti and American college students, *International Journal of Social Psychiatry*, 52 (2), 110-126.
33. Abdul Karim, M. (2013). Parental treatment styles as perceived by adolescents and its relationship to optimism and pessimism, *Journal of Psychological Counseling*, (37), 77-127.
34. Abdul Karim, M. (2013). Parental treatment styles as perceived by adolescents and its relationship to optimism and pessimism, *Journal of Psychological Counseling*. (37), 77-127.
35. Al-Khader, O. (1999). Optimism, pessimism and functional performance, *The Arabic Journal of Humanistic Science*, (67), 214-242.
36. Al-Yahfoufi, N. (2002). Optimism and pessimism and their relationship tosome demographic social variables among university students, *Journal of Psychology*, (62), 132-150.
37. Aspinwall, l.& Tedeschi, R. (2010). The Value of positive psychology for health psychology: Progress and pitfalls in examining the relation of positive phenomena to health, *Annals of Behavioral Medicine*, 39, 4-15.
38. Castillo, C.& Frenandez, V. (2017). Relationships between the dimensions of organizational justice and students' satisfaction in university contexts, *Intangible capital*, 13(2), 282-301.
39. Charles, T. (2003). Leadership, decision making and organizational justice, *Management Decision*, 41(10), 1008- 1017.
40. Demir, K. (2015). The effect or organizational justice and perceived organizational support on organizational citizenship behaviors: the mediating role of organizational identification, *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 131-148.
41. Denise, M.& Kimberly, J. (2003). Gender equity in the context of orgnazational justice: Aclser look at areoccuring issue in the field, *Journal of Leisure Research*, 35(2), 230- 242.
42. Dhatt, H.& Rishi, S. (2015). Study of Self-efficacy and Optimism of Ed, Students, *European Journal of Academic Essays*, 2(9), 102-107.
43. Habib, F.& Alias, M. (2010). Organizational justice and organizational citizenship behavior in higher Education, *Global Business and Management Research: An International Journal*, 2(1), 13-32.

44. Honmore, V.& Jadhav, M. (2015). Type of education, locus of control and optimistic– pessimistic attitude among undergraduate college students, *The International Journal of Indian Psychology*, 2(4), 145-152.
45. Hoy, K.& Tarter, J. (2004). Organizational justice in school: No justice without trust, *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250- 263.
46. James, H. (2010). A study organizational trust and related variable among faculty members at HBUCS, *Unpublished Ph.D. Dissertation*, University of Lowa, IOWA.
47. Khan, A. (2010). Link between organizational justice and employee Job performance in the work place, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(3), 121-132.
48. Kumar, Y. (2009). Organizational justice perceptions as predictor of job satisfaction and organization commitment, *International Journal of Business and Management*, 4(9), 145-154.
49. Landa, J., Martos, M.& Zafra., E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict of psychological well-being?, *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
50. Maier, S.& Seligman, M. (1996). Learned helplessness: theory and evidence, *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3–46.
51. Mishra, K. (2013). Optimism and well-being, *Social Science International*, 29(87), 75-87.
52. Naiemah, S., Aris A., Karim, K., Irza, S., Saaban, S., Suhana, A. (2017). Relationship between organizational commitment, OCB, organizational justice and turnover intention: Evidence frim educational institution I Malasyia, *Review of intergrative business and economic research*, 6(2), 64-77.
53. Ottenheim, N., Mast, V., Zitman, F.& Giltay, F. (2013). *The role of dispositional optimism in physical and mental well-being*, in A. Michalos (Eds.), A positive psychology perspective on quality of life (Chpt. 9, Pp. 149-173), New York: Springer.
54. Plomin, R., Scherier, M.& Bergman, N. (2006). Optimism, pessimism and mental health: A twin/ adoption analysis, *Personality and Individual Differences*, 13(8), 921-930.
55. Salim, A. (2006). Optimism and pessimism and their relationship to Big Five Personality Traits in a sample of King Saud University female students, *MA Thesis*, King Saud University.

56. Scheier, M., Carver, C.& Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
57. Taylor, M.& Takeuchi, R. (2005). Extending the chain of relationships among organizational justice, social exchange, and employee reactions: The role of contract violations, *Academy of Management Journal*, 48, 57-146.
58. Vilhena, E., Ribeiro, J., Silva, I., Pedro, L, Meneses, R, Cardoso, H., Silva, A. & Mendonça, D. (2014). Optimism on quality of life in Portuguese chronic patients: moderator/mediator?, *Rev Assoc Med Bras*, 60(4), 373-380.
59. Yilmaz, K.& Altinkurt, Y. (2012). Relationship between the leadership behaviors and organizational trust and organizational justice, *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 12-24.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (1)ـ العدد (1)ـ يناير 2021م

اختلاف الموهبة وفقاً للمهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين من وجهة نظر الأمهات والمعلمين

The Difference in Talent according to the Cognitive Skills of Gifted and Untalented Individuals with Autism Spectrum Disorder from the Viewpoint of Mothers and Teachers

د. السيد سعد الخميسي- أستاذ علم النفس والتربية الخاصة المشارك- جامعة الخليج العربي- البحرين
د. مريم عيسى الشيراوي- أستاذ التربية الخاصة المشارك- جامعة الخليج العربي- البحرين
ا. أمينة سعد الله عباس فيروز- باحثة دكتوراه- جامعة الخليج العربي- البحرين
Email: Amina_saadallah@hotmail.com

الملخص: هدف البحث إلى التعرف على الاختلاف في نوع الموهبة وقفاً للمهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين، والكشف عن الفروق بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين في المهارات المعرفية. وتكونت العينة من (28) فرداً من الذكور من ذوي اضطراب طيف التوحد، منهم (8) لديهم مواهب وتراوحت أعمارهم ما بين (8-20) سنة كما واشتملت العينة على (8) أمهات و(10) معلمين. وتم استخدام المنهج الكيفي والوصفي؛ وتم استخدام استبانة المهارات الخاصة لكلين (Klien,1986) تطوير وترجمة الباحثة، واستمارة مقابلة والملاحظة المباشرة. وأشارت النتائج الكيفية إلى أن الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبون يتشابهون في المهارات المعرفية، كالانتباه الانتقائي والذاكرة المتميزة وميلهم للمعالجة التفصيلية للمعلومات، وتظهر لديهم الخصائص السلوكية النمطية والاهتمامات الخاصة. وكشفت النتائج الكمية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين أن أعلى المتوسطات كانت لبعدي الذاكرة والسلوكيات النمطية، بينما كان أقل الأبعاد بُعد التفاعل الاجتماعي. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين، وكانت لصالح التوحديين الموهوبين في بعد الذاكرة والدرجة الكلية للاستبانة.

الكلمات الدالة: اضطراب طيف التوحد، المهارات المعرفية، ذوي الاحتياجات الخاصة، الموهوبين، غير الموهوبين.

Abstract: This study aimed to identify the differences in talent according to cognitive skills and to explore differences between talented and non-talented individuals with autism spectrum disorder. A sample of (28) autistic individuals, (8) of them were talented, (8) mothers and (10) teachers. The study used a case study and a descriptive approach. It used The Special Skills Questionnaire done by (Klein, 1986), translate by the researcher, Interview and direct observation. Qualitative results have indicated that the talented autistic individuals are similar in cognitive skills, such as selective attention, memory and their tendency to detailed information processing also they showed a set of typical behavioral and special interests. Quantitative results for talented showed that the highest averages were for both memory and

stereotypical behaviors, while the less were in social interaction. There were statistically significant differences between talented and non-talented individuals with autism and the result was in favor of talented in the memory dimension and the total score.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Giftedness, Cognitive Skills, Special Needs, Gifted, Non-Gifted.

مقدمة:

يعد اضطراب طيف التوحد خللاً في النمو العام للطفل، ويظهر خلال السنوات الأولى من عمره، ويعرف هالاهان وكوفمان (2008) اضطراب طيف التوحد أنه: اضطراب نمائي أو تطوري يؤثر سلباً في التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي من جانب الطفل، وعادة ما يظهر هذا الاضطراب قبل أن يصل الطفل الثالثة من عمره مما يؤثر سلباً على أداء الطفل بشكل عام، وينتج هذا الخلل عن اضطراب في الجهاز العصبي يؤثر في الأداء الوظيفي للمخ. فيلاحظ على الطفل قصور شديد في التفاعل الاجتماعي، والنمو الإدراكي، والتواصل، وفهم اللغة وتأخر شديد في اكتسابها، ونقص القدرة على التخيل والتصور، وتصدر منه حركات متكررة لا يغيرها. ويُعد هذا الاضطراب أحد أشكال الاضطرابات النمائية الشاملة؛ لأنه يتضمن خللاً في جميع جوانب النمو، فيشمل الانتباه، والإدراك، والتعلم، واللغة، والمهارات الاجتماعية، والاتصال بالواقع، والمهارات الحركية والسلوكية (محمد، 2014).

وعلى الرغم من الخصائص التي يظهرها الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد من ضعف في المهارات المعرفية، واللغة، والمهارات الاجتماعية، وغيرها من المهارات، ولكن هذه الخصائص لا تنفي إمكانية تميزهم بجوانب قوة، إذ يمتلك بعض الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد مزيجاً من الموهبة والقصور، وتكمن تلك الموهبة في قدرات مميزة يتمتع بها نسبة معينة من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، ويشير مصطلح (Savant Syndrome) أو متلازمة الموهبة إلى التعبير عن هؤلاء الأفراد الذين يظهرون مهارات أو قدرات متميزة مع وجود خلفية متدنية في المهارات الاجتماعية والتواصلية، وتظهر تلك القدرات في مجالات محددة أبرزها الموسيقى، الرسم والفن، والذاكرة والحساب (Pring, 2005).

وقد شغل تجاور الموهبة والقصور لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد اهتمام الباحثين لسنوات عديدة، وبذلك تعددت التفسيرات التي تناولت المواهب، ومن أكثر التفسيرات شيوعاً وقبولاً ما تعتمد على المهارات المعرفية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وأسلوبهم المعرفي في معالجة المعلومات، ذلك لأن المهارات المعرفية بما فيها الإدراك هي التي تمكن الفرد من تفسير ما حوله من مثيرات، ومن ثم تحدد طبيعة تعامله معها. والمهارات المعرفية هي العمليات المعرفية التي يستخدمها الإنسان في حياته اليومية وهي مهارات غير قابلة للملاحظة المباشرة، وإنما يتم التنبؤ بها من خلال السلوك الملاحظ الذي يظهره الفرد، ومن هذه المهارات: الانتباه ، والتذكر، والإدراك والتصنيف والتعليل: توظيف التعلم السابق لحل المشكلات (الخطيب، والحديدي، 2013).

وبناءً على ذلك يحاول البحث الحالي الكشف عن الاختلاف في مجالات الموهبة باختلاف المهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين.

مشكلة البحث:

يرى شكري (2002) أن الموهوبين ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قدرات وإمكانات رفيعة المستوى، تمكنهم من القيام بأداء عالٍ في مجال معين أو أكثر، وهناك عدد من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون مواهب مميزة، والتي قد تكون نادرة ولكنها استثنائية وفريدة من نوعها، تلك المواهب لو تم الاهتمام بها، ودراسة تفاصيلها لأصبح من الممكن مساعدتهم في رعايتها وتنميتها (سيلفيا، 2003).

يظهر الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد قدرات في مجالات مختلفة، كالرسم، والموسيقى، والذاكرة، والحساب، ففي مجال الموسيقى يحب الكثير من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد سماع الموسيقى، ويستطيع بعضهم عزف مقاطع بعض الأغاني حتى وإن كانت طويلة وبدقة متناهية، كما يظهر البعض منهم موهبة موسيقية خاصة، مثل العزف على بعض الآلات التي لم يسبق لهم العزف عليها، لدرجة أن بعضهم في استطاعته عزف الألحان التي يستمعون إليها مرة واحدة وبشكل دقيق. ويعد مجال الذاكرة والحساب من أهم مميزات الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين، فلديهم قدرة على الحفظ وتخزين قوائم المعلومات في ذاكرتهم وحفظها لفترات طويلة، كما أن البعض لديهم القدرة على الحسابات العقلية السريعة والوصول لنواتج الضرب وحساب الجذور، كما يبدع بعض التوحديين الموهوبين في مجال الكمبيوتر والعلوم، وبعضهم لديه ذاكرة سمعية فريدة، وفي مجال الفن يستطيعون تحقيق درجات عالية من التميز في الرسم والتصاميم المعمارية، وبعضهم يتمتع بقدرة عقلية عالية في التصور والتخيل البصري، والقدرة العالية على تقييم الحجم أو المسافة بين الأشياء بدقة (الجلامده، 2016).

وتتميز طبيعة الموهبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في ظهورها مجالات محدودة وسياقات معينة. وأن هذه المجالات في الموهبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد لها علاقة وطيدة بالمهارات المعرفية لديهم، وهذا ما كشفت عنه دراسة بينيت وهيتون (Bennett & Heaton, 2012) من ارتباط مهارات الموهبة لديهم بذاكرة عاملة ممتازة ومدة انتباه طويلة وميلهم العام إلى المعالجة التفصيلية للمعلومات ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في البحث عن الاختلاف في مجالات الموهبة باختلاف المهارات المعرفية لديهم، فالفرد ذو اضطراب طيف التوحد الذي يتمتع بموهبة الرسم هل يتصف الانتباه لديه بالمعالجة التفصيلية للمعلومات أم المعالجة الكلية؟ وهل ترجع القدرة الحسابية الفائقة لدى الأفراد ذوي اضطراب التوحد إلى ذاكرة عاملة ممتازة أو ذاكرة بصرية فريدة؟ وفي ضوء ما تقدم، يحاول البحث الحالي أن يكشف ما إذا كانت الموهبة لدى الأفراد التوحديين مرتبطة بمهارات معرفية ومدى اختلافها لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما هو شكل البروفايل النفسي للمهارات المعرفية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين؟
2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في المهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين؟
3- هل تختلف نوع الموهبة باختلاف المهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب التوحد؟

أهداف البحث:

1- الكشف عن البروفايل النفسي للمهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين.
2- الكشف عن الفروق بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين في المهارات المعرفية.
3- التعرف على خصائص المهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد باختلاف مجالات الموهبة المختلفة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث من خلال النقاط التالية:

1- تتحدد أهمية البحث الحالي في استخدامه كلاً من منهج دراسة الحالة والذي يتيح فهم الجوانب الغامضة في شخصية الأفراد التوحديين الموهوبين بشكل أعمق وأشمل والمنهج الوصفي المقارن والذي يهتم بوصف ظاهرة معينة أو إيجاد الفروق بين متغيرين أو أكثر
2- الربط ما بين المهارات المعرفية ومجالات الموهبة لدى الأفراد التوحديين والتي افتقرت الدراسات العربية والخليجية إلى تناولها على حد علم الباحثة.
3- يمكن أن يساهم نتائج هذا البحث في الاهتمام بفئة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وصقل قدراتهم.

الأهمية التطبيقية:

وتتمثل الأهمية التطبيقية للبحث من خلال التقاط التالية:

1- يمكن أن تساهم نتائج وتوصيات البحث الحالي في إجراء بحوث تربوية لاحقة تثري المجال المعرفي والسلوكي والشخصي لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين.
2- بناء البرامج التربوية والإرشادية التي يحتاجها الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين لتشمل جانب الموهبة والجوانب المعرفية والشخصية والنفسية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** دراسة الاختلاف وفقاً للمهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين من وجهة نظر الأمهات والمعلمين.
- **الحدود المكانية:** تحدد البحث بعينة مكونة من (28) فرداً من ذوي اضطراب طيف التوحد، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (8) سنوات إلى (20) سنة، والملتحقين بمدارس وزارة التربية بدولة الكويت وهي السلوك التوحدي، ومدرسة التربية النموذجية، ومدرسة أكاديمية الحضارات العالمية.
- **الحدود الزمانية:** خلال العام الدراسي 2017- 2018م.

مصطلحات البحث:

- **اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder:**

اعتمد الإصدار الخامس من الدليل الإحصائي الأمريكي الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي Diagnostic Statistical Manual-DSM-5 تعريف اضطراب طيف التوحد أنه حالة من القصور المستمر في مهارات التواصل الاجتماعي للطفل يتميز بانحراف وتأخر في نمو الوظائف الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية، واللغوية، والحسية، وظهور سلوك نمطي وروتيني، بالإضافة إلى الاهتمامات المحدودة وتظهر الأعراض خلال مراحل النمو المبكرة (American Psychiatric Association(APA), 2013).

التعريف الإجرائي للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد: هم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين، والملتحقين بمدارس وزارة التربية التابعة لإدارة التربية الخاصة والتعليم الخاص في دولة الكويت، والتي تنطبق عليهم شروط الالتحاق بالمدرسة.

- **تعريف الموهبة Talent:**

تبنت الباحثة تعريف مكتب التربية الأمريكي الذي عرف الموهوبين أنهم: أولئك الذين يعطون دليلاً على قدرتهم على الأداء الرفيع، وهم بحاجة إلى برامج تربوية متمايزة وخدمات وأنشطة بمستوى أعلى مما تقدمه المدرسة عادة، وذلك من أجل تطوير استعداداتهم ومساهماتهم للنفس والمجتمع (Renzulli, 2011).

- **تعريف المهارات المعرفية Cognitive Skills:**

تبنت الباحثة تعريف نيسر Neisser فقد عرف المهارات المعرفية أنها جميع العمليات التي يتم من خلالها نقل المدخلات الحسية وتحويلها واختصارها وتوضيحها وتخزينها واستعادتها واستعمالها واسترجاعها عند الحاجة، وتتضمن مدى واسعاً من العمليات العقلية ابتداءً من الإحساس، والإدراك، والتعرف على النمط، والانتباه، والتعلم،

والذاكرة، وتكوين المفاهيم، والتفكير، والتخيل، واللغة، والذكاء، والعواطف، وعمليات النمو المعرفي (في: العدل،2013).

التعريف الإجرائي للمهارات المعرفية: هي الدرجة التي يحصل عليها الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد من خلال تطبيق استبانة المهارات الخاصة من إعداد (Klien,1986).

الخلفية النظرية:

تعريف اضطراب طيف التوحد:

عرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي التوحد في دليلها التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية الخامس DSM-5 (2013) أنه: حالة من القصور المستمر في مهارات التواصل الاجتماعي للطفل يتميز بانحراف وتأخر بنمو الوظائف الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية واللغوية والحسية وظهور سلوك نمطي وروتيني، بالإضافة إلى الاهتمامات المحددة وتظهر الأعراض خلال مراحل النمو المبكرة، واستناداً إلى ذلك اعتمد الإصدار الخامس من الدليل في تشخيص اضطراب طيف التوحد ما يلي:

1- صعوبة في التفاعل والتواصل الاجتماعي مع المواقف المختلفة بصورة مستمرة سواء في المراحل الحالية أو ما قبلها، ويندرج تحتها صعوبة في التبادل الاجتماعي العاطفي، وصعوبة في إنشاء العلاقات أو الحفاظ عليها أو فهمها، وصعوبة في سلوكيات التواصل غير اللفظي المستخدمة في التفاعل الاجتماعي.
2- سلوكيات أو اهتمامات أو أنشطة تتصف بالتحديد أو التكرار سواء في المرحلة الحالية أو ما قبلها، وقد تتمثل في نمطية وتكرار حركات الجسم أو استخدام الأشياء أو الكلام، وارتباط دائم في الأفعال أو السلوك اللفظي أو غير اللفظي الروتينية، والإصرار على المثلية، واهتمامات محددة ثابتة بصورة غير طبيعية من حيث الشدة والتركيز، وفرط أو انخفاض حركي نتيجة المدخلات الحسية أو اهتمامات غير طبيعية بالجوانب الحسية للمحيط.
3- ظهور هذه الأعراض في فترة مبكرة من نمو الطفل.
4- أن تسبب هذه الأعراض قصوراً واضحاً في المجالات الاجتماعية والوظيفية والحياتية الأخرى المهمة.
5- ألا يكون التفسير لهذه الاضطرابات هو الإعاقة الذهنية، أو تأخر النمو العام، فالإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد يظهران معاً عادة، ولعمل تشخيص ثنائي للاضطرابين يجب أن يكون التواصل الاجتماعي في مستوى أقل من المتوقع لدى مستويات النمو العامة (American Psychiatric Association, 2013).

مفهوم المهارات المعرفية وخصائها لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد:

عرف نيسر Neisser المهارات المعرفية أنها جميع العمليات التي يتم من خلالها نقل المدخلات الحسية وتحويلها واختصارها وتوضيحها وتخزينها واستعادتها واستعمالها واسترجاعها عند الحاجة، وتتضمن مدى واسعاً من العمليات

العقلية ابتداءً من الإحساس، والإدراك، والتعرف على النمط، والانتباه، والتعلم، والذاكرة، وتكوين المفاهيم، والتفكير، والتخيل، واللغة، والذكاء، والعواطف، وعمليات النمو المعرفي (في: العدل،2013).

ويؤثر اضطراب طيف التوحد بشكل سلبي على جوانب النمو لدى الطفل ومنها الجانب العقلي المعرفي، ويظهر في عدم القدرة على التجهيز المعرفي للمعلومات، كما يجد الطفل صعوبة في التركيز مع من يتعامل معه، ولا يتبع التعليمات التي يتم توجيهها له، ويجد صعوبة في ترتيب المهام والأنشطة، ويتجنب الواجبات والمهام التي تتطلب مجهوداً عقلياً، وغالباً ما يكون كثير النسيان في الأنشطة والأعمال اليدوية المتكررة والمعتادة (Stauffer, 2015).

ويعاني الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد من مشكلات تتعلق بالانتباه، ومن السهل أن يتشتت انتباههم خاصة في مواقف التعلم، كما يتصف الانتباه لديهم بانتقائية المثيرات، فبعضهم لا يعطي الانتباه للشيء المطلوب، وغالباً ما ينتقلون من موضوع لآخر قبل الانتهاء منه، وقد يركزون انتباههم لفترة عادية لشيء يهمهم فقط، كما أن فترة الانتباه قصيرة، وينتقلون من مثير لآخر دون إعطاء المثير الأول حقه (الظاهر، 2008)، وفيما يتعلق بالذاكرة على الرغم من وجود مشكلات عديدة فيها، لكن عادة ما يكون أداء الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في مستوى يقارب أقرانهم غير المعاقين وخاصة عندما يتطلب الأمر أن يقوموا بتذكر موضوع بصرياً بطبيعته، أما إذا كانت طبيعة هذا الموضوع سمعية فسوف تواجه الفرد مشكلات كبيرة في تذكره، حيث يتطلب الأمر حينها استخدام اللغة والتي تمثل في حد ذاتها مشكلة أخرى في التذكر (محمد، 2014)؛ وتتسم عملية الإدراك لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد بأنها قاصرة وغالباً لا ينظرون إلى المواضيع بشكل شمولي، وإنما قد يهتمون بجزئية معينة، والقصور في الإدراك قد يجعلهم لا يتنبؤون في الأحداث المستقبلية (الظاهر، 2008)، ويتسم تفكيرهم بأنه ذو توجه بصري، حيث يحاولون أن يقلبوا الأفكار إلى صور بصرية لها معنى حتى يتمكنوا من فهمها، ولذلك فإنهم يؤدون بشكل جيد المهام التي تتطلب المهارات البصرية أو مهارات التصور العقلي (محمد، 2014).

وقد أكدت الأبحاث أن (70-80%) من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم إعاقات ذهنية تقع ما بين الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة، وأن حوالي 10% منهم يظهرون قدرات مرتفعة في جوانب محددة مثل الذاكرة، والحساب، والموسيقى، والفن، أو قد يظهرون قدرات قراءة آلية مبكرة بدون استيعاب، وهؤلاء هم التوحديون ذوو الموهبة. (الخطيب وأخرون، 2012).

الموهبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد:

تعرف الموهبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد بمتلازمة الموهبة وهي ظاهرة في اضطراب طيف التوحد، والقصور المعرفي والحسي، مقترنة بقدرة متميزة في مجالات معينة، أو نطاق معين من الوظائف الفكرية والفنية.؛ هي قدرات استثنائية يمكن أن تظهر في مجال الذاكرة، والرسم، والقدرة الفنية، والحساب، والقراءة، والقدرة التقنية والجغرافية، والتنسيق الحركي الدقيق، والتمييز الحسي (Treffert, 2006).

يمتلك بعض أفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهبة، وتكمن تلك الموهبة في قدرات مميزة في مجالات محددة كالحساب والموسيقى والذاكرة والفن والرسم يتمتع بها نسبة معينة منهم (Pring, 2005)، وتعرف فئه الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين: أنهم الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، ومثل هؤلاء الأفراد لديهم مستوى ذكاء مرتفع، وقدرات إبداعية وعلامات الموهبة والتفوق، ولكنهم يعانون من بعض الاضطرابات السلوكية وضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومشكلات في عمليات التعلم و الأداء الأكاديمي وبعض المشكلات السلوكية (الزغول، والصمادي، 2015).

ومن حيث علاقة خصائص الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد بالموهبة، فهي على درجة عالية من التعقيد، بالرغم من أن يمتلك جوانب معرفية جيدة ومهارات، إلا أنه توجد جوانب ضعف في المهارات التكيفية والاجتماعية، فقد يظهر الفرد التوحدي الموهوب معرفة متقدمة في الأرقام أو الرسم والفن، وفي الوقت ذاته يواجه صعوبة واضحة في المهارات الأساسية كالتقليد أو اللغة الاستقبالية (Wetherby& Prizant, 2005)، وبالتالي لا تتسق تلك الموهبة مع ما يمتلكه الفرد التوحدي من قدرات وسمات، إلا أنه وجد أن الخصائص غير الاجتماعية لاضطراب طيف التوحد كالسلوكيات النمطية والاهتمامات المحدودة هي الأكثر ارتباطاً بمهارات الموهبة (Happe& Vital, 2009)، كما أن يونج Young أظهرت من خلال دراستها للموهوبين التوحديين أن السمات المشتركة بينهم كانت السلوكيات النمطية والاهتمامات المحدودة (In: Pring, 2008).

الدراسات السابقة:

- **دراسات تناولت لموهبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد:**

أقام ميللر، وجيلينك، وموتورن (Meilleur, Jelenic& Mottoron, 2015) دراسة استهدفت التحقق من طبيعة انتشار المواهب، والإدراك الحسي البصري والسمعي لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال جزأين؛ الأول: تناول القدرات الخاصة، وقد شمل مجموعة كبيرة من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، الذين تم تحديدهم بدقة من خلال العمر، ومستويات الذكاء، وقد اشتملت العينة على (265) فرداً توحدياً، كما تم تقييم القدرات الخاصة من خلال الإجابة عن الأسئلة (88-93) من المقابلة التشخيصية المعدلة للتوحد (ADI-R) أما الجزء الثاني: فقد تناول الإدراك الحسي البصري والسمعي، وذلك على عينة مكونة من (46) فرداً من ذوي اضطراب طيف التوحد، و(46) فرداً عادياً لديهم نسبة ذكاء مرتفعة، وذلك على أربع مهام تجريبية في الإدراك الحسي السمعي والبصري، وقد أظهرت النتائج أن أكثر القدرات الخاصة انتشاراً كانت الذاكرة الاستثنائية بنسبة (62.6% من إجمالي عدد العينة)، و(71.7%) من إجمالي العينة كان لديهم أكثر من قدرة خاصة، كذلك أظهرت النتائج أن القدرات الخاصة تزداد مع ازدياد الذكاء والعمر، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بين مجموعة الأفراد ذوي اضطرا طيف التوحد والعاديين في المهام الأربعة السمعية والبصرية.

أما دراسة بينيت وهيتون (Bennett& Heaton, 2012)، فقد هدفت إلى التعرف على الخصائص السلوكية والمعرفية المرتبطة بمهارات الموهبة، وذلك من خلال إجابة آباء (125) طفلاتوحدياً على استبانة صممت لذات الغرض، تراوحت أعمار عينة الدراسة من (3) سنوات إلى (20) سنة، وبلغت نسبة الموهوبين 42% من إجمالي عينة الدراسة، وقد كان 5% من بينهم معاقين ذهنياً، أما مجموعة غير الموهوبين، فقد كانت نسبة الإعاقة الذهنية لديهم 10%، وأسفرت النتائج أن معظم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين تظهر لديهم الموهبة في مجال واحد، كما أن معظم مهاراتهم تطورت في عمر مبكر، ولم يتم دعمها بواسطة تدريب منظم أو تمرين، ولكنهم كانوا يقومون بقضاء أوقات طويلة في أنشطة مرتبطة بمهاراتهم، وأكدت النتائج بأن المهارات الخاصة لدى الأطفال التوحديين الموهوبين تظهر في ثلاثة مجالات أساسية، هي: الموسيقى، والرسم، وميلهم العام إلى المعالجة التفصيلية للمعلومات.

بينما هدفت دراسة فيتال ورونالد ووالاس وهابي(Vital, Roonald, Wallace,& Happe, 2009) إلى الكشف عن العلاقة بين القدرات الخاصة وسمات طيف التوحد في ثلاثة جوانب، وهي التواصل، والتفاعل الاجتماعي، والسلوكيات المتكررة والاهتمامات المحدودة، وذلك على عينة قوامها (6426) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد في عمر الثماني سنوات، تم تقييم سمات طيف التوحد بواسطة مقياس متلازمة إسبرجر الطفولي الذي تم تقديمه للآباء، بالإضافة إلى أنه تم تقييم المهارات والمواهب عن طريق سؤال الآباء عن أبنائهم ثلاثة أسئلة تحدد درجة الموهبة لدى ابنهم ضمن ثلاث مستويات للموهبة تبعا لنموذج التسلسل الهرمي الذي وضعه تريفرت (Treffert, 1989) للموهبة، وهي: مستوى المهارات المنعزلة، والأفراد الموهوبين بدرجة متوسطة، والأفراد مرتفعي الموهبة في الجوانب التالية: الحساب والرياضيات، القدرة الموسيقية، الفن والرسم، الذاكرة، وقد تم استخدام كل من اختبار المتشابهات، والمفردات، وتكميل الصور كاختبارات فرعية من مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال، بالإضافة إلى اختبار تجميع المفاهيم من مقياس مكارثي (McCarthy Scale) لقياس قدرات الأطفال، وقد أوضحت النتائج أن السمات غير الاجتماعية أكثر ارتباطاً بالقدرات الخاصة، فقد كانت هناك أنواع محددة من السمات غير الاجتماعية التي ارتبطت مع القدرات الخاصة، بالإضافة إلى أن نسبة الذكاء ارتبطت بشكل إيجابي مع القدرة الخاصة، وأيضاً ارتبطت القدرات الخاصة بشكل قوي مع الاهتمامات المحدودة والسلوكيات التكرارية أكثر من ارتباطها بالخصائص الاجتماعية أو التواصلية.

- **دراسات تناولت المهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد:**

أقام لونق، وجوركا، وبلاك مان (Long, Gurka,& Blackman, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن المهارات المعرفية واللغوية على عينة قوامها (147) طفلاً، منهم (79) طفلا توحدياً، و(68) طفلاً لديهم تأخر نمو محتمل، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (16) و(38) شهراً، واستخدمت الدراسة مقياس بيلي للرضع الطبعة الثالثة (The Bayley Infant Scale)، وقد أظهرت النتائج أن الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد لديهم تأخر في المهارات اللغوية أكثر

بكثير مقارنة بأقرانهم، كما توصلت الدراسة إلى أنه لم يكن هناك تباين واضح في المهارات المعرفية لدى الأطفال مع أو دون اضطراب طيف التوحد.

وقام غولدشتاين وجونسون ومينشو (Goldstein, Johnson,& Minshew, 2001) بدراسة هدفت إلى مقارنة عمليات الانتباه لدى الأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع والأطفال العاديين، تكونت عينة الدراسة من (130) طفلاً توحدياً من ذوي الأداء الوظيفي المرتفع، و(130) طفلاً نموهم طبيعي، واستخدمت الدراسة بطارية اختبار ميرسكي لتقيم عمليات الانتباه (اليقظة تركيز الانتباه، توجيه الانتباه)، وقد أظهرت النتائج إلى أن الأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع لديهم قصور في القدرة على تركيز انتباههم في وجود مشتتات تصرفهم عن أداء مهامهم، كذلك قصور في القدرة على توجيه انتباههم، بينما لم تجد الدراسة أي ضعف في أداء الأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع في المحافظة على اليقظة.

أما موترون وبيريتز وميناردMottron, Peretz, &Menard, 2000)، فقد هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية نماذج الإدراك الهرمي (التي تنطوي تحتها المعالجة التفصيلية مقابل المعالجة الكلية) في وصف معالجة المعلومات الموسيقية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك على عينة مكونة من (13) فرداً توحدياً من ذوي الأداء الوظيفي المرتفع، و(13) فرداً عادياً متوسطي الذكاء، من نفس العمر الزمني ومعدل الذكاء غير اللفظي للأفراد التوحديين، بالإضافة إلى عدم وجود أي خبرة موسيقية لديهم، وكانت المهمة عبارة عن أحكام يصدرها أفراد العينة للتشابه والاختلاف في أزواج من الألحان، ومن ثم تقييم المعالجة التفصيلية والكلية عن طريق التلاعب والتغيير في مستوى اللحن من قبل الشخص القائم بالاختبار، وذلك للسماح بالكشف عن مستوى المعالجة لديهم سواء كانت تفصيلية أو كلية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ضعف في المعالجة الكلية في كلا التقييمين، كما كان أداء مجموعة الأفراد التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع أفضل من مجموعة الأفراد العاديين في اكتشاف التغيير الذي قام به الشخص القائم على الاختبار في شكل الألحان المحتفظ بها، والذي يدل على المعالجة التفصيلية، وهذه النتائج تؤكد على وجود الميل التفصيلي في الإدراك الموسيقي لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات التي تناولت الموهبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد فقد ركزت هذه الدراسات على الأسلوب الكيفي من نوع دراسة الحالة في جمع المعلومات، واستخدام المقاييس التي يتم تطبيقها بشكل مباشر على أفراد العينة، واختلفت هذه الدراسات من حيث الهدف فقد سعت دراسة إلى الكشف عن طبيعة انتشار المواهب (Meilleur, Jelenic& Mottoron, 2015)، بينما هدفت أخرى إلى التعرف على الخصائص المعرفية والسلوكية المرتبطة بمهارات الموهبة (Bennett& Heaton, 2012)، وأخرى سعت للكشف عن العلاقة بين الموهبة وخصائص الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (Vital, Roonald, Wallace,& Happe, 2009)، وتبين من خلال

الدراسات ظهور المواهب لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في مجالات محددة، وهي الذاكرة والرسم والموسيقى والحساب.

أما الدراسات التي تناولت المهارات المعرفية فمنها ما هدف للكشف عن المهارات المعرفية (Long et al. 2011) وأخرى هدفت إلى التعرف على عمليات الانتباه لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (Goldstein et al, 2001)، بينما استهدفت دراسة أخرى الإدراك (Mottorn et al, 2000) أما من حيث العينة نجد أن الدراسات التي تناولت المهارات المعرفية معظمها استهدف مقارنة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد بغيرهم. وتختلف نتائج هذه الدراسات باختلاف هدف الدراسة، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد الملامح الرئيسة للبحث للحالي، وتحديد مشكلة البحث، وتطوير الاستبانة وكذلك استفادت من نتائج هذه الدراسات في تحليل وتفسير نتائج البحث الحالي.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الكيفي من نوع (دراسة الحالة)، والمنهج الوصفي باعتبارهما مناسبين لأغراض البحث، لاعتمادهما على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى حل مناسب للمشكلة، فالمنهج الكيفي لمحاولة التعرف على الخصائص المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين؛ لأنه بمثابة المنهج المناسب لهم نظراً لقلة عددهم مقارنة بإجمالي مجتمع ذوي اضطراب التوحد، والمنهج الوصفي المقارن لمحاولة الكشف عن الفروق في المهارات المعرفية بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من (99) فرداً من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الذكور والملتحقين بمدرسة السلوك التوحدي، ومدرسة التربية النموذجية، ومدرسة أكاديمية الحضارات العالمية بدولة الكويت، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (8) إلى (20) سنة خلال العام الدراسي (2017-2018).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (28) فرداً من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الذكور، منهم (20) غير موهوبين، و(8) أفراد توحديين موهوبين وأمهاتهم ومعلمهم، وتراوحت أعمار العينة الكلية ما بين (8) إلى (20) سنة، والملتحقين بمدرسة السلوك التوحدي، ومدرسة التربية النموذجية، ومدرسة أكاديمية الحضارات العالمية، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية بناءً على المحكات التالية:

محكات اختيار العينة:

1- أن يكون الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد ملتحقين بمدارس وزارة التربية في دولة الكويت.

2- ألّا تقل فترة التحاق أفراد العينة بالمدرسة عن سنة واحدة.

3- أن يكون الفرد التوحدي موهوباً في مجال معين (بالنسبة لعينة الأفراد الموهوبين).

4- ألّا يصاحب الاضطراب إعاقات جسدية أو حسية.

وقد قامت الباحثة بالتحقق من هذه المحكات عن طريق الاطلاع على ملف الأفراد من خلال تقرير الطبيب النفسي للأطفال.

وقد انقسمت عينة البحث إلى عينة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين، وعينة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين، كالآتي:

عينة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين:

تكونت العينة من (28) فرداً من ذوي اضطراب طيف التوحد والذين تراوحت أعمارهم ما بين (8) إلى (20) سنة، بمتوسط حسابي (13.46)، وانحراف معياري (4.87)، كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1)

بيانات عينة بحث الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين

الأفراد	العدد	متوسط الأعمار	الانحراف المعياري
ذوي اضطراب طيف التوحد	20	13.46	4.87
التوحديين الموهوبين	8		

عينة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين

تكونت العينة من (8) أفراد توحديين موهوبين والذين تراوحت أعمارهم ما بين (8) إلى (20) سنة في مجالات الموسيقى والرسم والكمبيوتر، وذلك كما يوضحه جدول (2).

جدول (2)

بيانات عينة بحث الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين

م	السن	مجال الموهبة	المدرسة
1	20	الرسم	مدرسة التربية النموذجية
2	9	الرسم	مدرسة السلوك التوحدي
3	8	الكمبيوتر	مدرسة أكاديمية الحضارات العالمية
4	9	الموسيقى	مدرسة السلوك التوحدي
5	20	الموسيقى	مدرسة التربية النموذجية
6	14	الموسيقى	مدرسة السلوك التوحدي
7	9	الموسيقى	مدرسة السلوك التوحدي
8	12	الموسيقى	مدرسة التربية السلوك التوحدي

أدوات البحث:

- **أدوات البحث الكمية**

استبانة المهارات الخاصة (كلين، 1986) تعريب وترجمة الباحثة:

تهدف الاستبانة إلى تحديد الأفراد الذين لديهم مهارات وقدرات خاصة وأولئك الذين ليس لديهم تلك القدرات والمهارات، كما يقيس ويوفر المعلومات المبدئية بشأن السمات المعرفية والتشخيصية التي تميز المجموعتين، ويستطيع الآباء أو المعلمون أو القائمون على رعاية الطفل الإجابة عنه.

وتحتوي الاستبانة على (42) بنداً يقيس خمسة مجالات وهي: أوجه القصور في التواصل الاجتماعي (9) بنود، والذاكرة (8) بنود، والسلوك النمطي والتكراري (8) بنود، والحساسية الحسية (9) بنود، وفي النهاية يوجد قسم المهارات الخاصة، وهي (9) أسئلة مفتوحة النهاية، وتصنف الاستجابات على عبارات هذه الاستبانة إلى خمس نقاط من نوع ليكرت، وتستغرق الاستبانة ما بين 10 إلى 15 دقيقة لتعبئته.

حساب صدق وثبات الاستبانة وإجراءات العينة الاستطلاعية

تم أخذ كتاب تسهيل مهمة رسمي من جامعة الخليج العربي، ومن ثم حصر المدارس التي يتواجد بها الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، والتوجه إلى الوزارة لأخذ كتاب رسمي لتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية وقد تم حصر المدارس بثلاث مدارس حكومية وخاصة والتابعة لوزارة التربية بدولة الكويت والمتمثلة بمدرسة السلوك التوحدي والتربية النموذجية ومدرسة أكاديمية الحضارات العالمية، وقد تم أخذ جميع الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد وعددهم (58) فرداً.

تم حساب صدق وثبات الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (58) فرداً من ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم ما بين (6-20) سنه بمتوسط (13.30) وانحرف معياري (4.31)، بالمدارس الخاصة والحكومية بدولة الكويت والمتمثلة بمدرسة السلوك التوحدي، ومدرسة التربية النموذجية، مدرسة أكاديمية الحضارات العالمية. وتم التحقق من الصدق والثبات بالطرق الإحصائية التالية:

أولاً: صدق الاستبانة:

تم حساب صدق الاستبانة عن طريق الاستعانة بالصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق الفقرات، وذلك كما يلي:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بترجمة بنود الاستبانة إلى اللغة العربية، وتم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في مجال التربية الخاصة، وذلك بواقع (10) محكمين (ملحق ب)، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظتهم حول مناسبة فقرات

الاستبانة، وسلامة صياغتها اللغوية، وبناء على ملاحظات المحكمين حول الاستبانة، تم تعديل بنود الاستبانة بناءً على توجيهات المحكمين.

صدق الفقرات:

تم حساب صدق الاستبانة عن طريق حساب صدق الفقرات، وذلك باستخراج العلاقة الارتباطية بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين عبارات استبانة المهارات الخاصة والدرجة الكلية للبعد

التفاعل الاجتماعي		الذاكرة		الاهتمامات الخاصة		الحساسية الحسية		السلوكيات التكرارية	
العبارة	ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد
4	.376*	3	.800**	5	.215	1	.670**	2	.562**
9	.750**	8	.705**	10	.399*	6	.602**	7	.730**
14	.680**	13	.637**	15	.278	11	.762**	12	.771**
19	.727**	18	.678**	20	.536**	16	.656**	17	.371*
24	.378**	23	.757**	25	.681**	21	.677**	22	.426**
27	.694**	28	.804**	30	.482**	26	.347**	32	.277
29	.732**	33	.706**	35	.614**	31	.751**	37	.543**
34	.734**	38	.708**	40	.513**	36	.689**	42	.272
39	.755**					41	.460**		

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، *دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

من خلال عرض الجدول السابق والذي يوضح مدى ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالعبارات، تبين وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية للبعد والعبارات، ما عدا العبارات رقم (5)، (15)، (32)، و(42) وقد تم حذف هذه العبارات من الاستبانة.

ثانياً: ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام طريقتي (ألفا كرنباخ، والتجزئة النصفية)، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

معامل الثبات بطريقتي ألفا كرنباخ والتجزئة النصفية لاستبانة القدرات الخاصة

الأبعاد	معامل الثبات بطريقة ألفا كرنباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
التفاعل الاجتماعي	.734	.791
الذاكرة	.870	.893
الاهتمامات الخاصة	.560	.543
الحساسية الحسية	.720	.742
السلوك التكراري	.620	.670

يتضح من الجدول (4) أنه بعد استخدام طريقة ألفا كرنباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات الاستبانة، تبين أن قيم معاملات الثبات تشير إلى تمتع الاستبانة بثبات جيد.

طريقة تطبيق وتصحيح الاستبانة:

يتم تطبيق الاستبانة بشكل فردي، ويشترط على من يقوم بتعبئة الاستبانة أن يكون على دراية وألفة بالفرد التوحدي، كالأم أو المعلم وكان عددهم (8) أمهات و (10) معلمين، إذ لابد من اتباع التعليمات المرفقة مع الاستبانة، وذلك من خلال وضع علامة على الحقل الذي يعكس درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم على تلك العبارة، فإذا كانت العبارة تمثل درجة المواقفة في كل الأوقات، يتم وضع علامة على كلمة (أوافق بشدة)، أما إذا كانت تمثل معظم الأوقات وضعوا علامة على كلمة (أوافق)، بينما إذا كان الفرد غير متأكد من العبارة، يتم وضع علامة على كلمة (غير متأكد)، وإذا كانت العبارة لا تنطبق على الفرد إلا في أحيان قليلة، يتم وضع علامة على كلمة (لا أوافق)، وفي حال عدم تمثيل العبارة في كل الأوقات، يتم وضع علامة على كلمة (لا أوافق بشدة)، كما يتم تصحيح الاستبانة بحساب الدرجات بوضع (5) درجات عن الإجابة عن (أوافق بشدة)، و(4) درجات عن (أوافق)، وغير متأكد تأخذ الدرجة (3)، وغير موافق تأخذ الدرجة (2)، وأخيراً (غير موافق بشدة) تأخذ الدرجة (1)، حيث أن الدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع مستوى الفرد على البعد، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستواه، ما عدا العبارات (4,5,10,15,24,26) فيتم تصحيحها بشكل عكسي، ثم يتم جمع درجات العبارات لكل بعد.

أدوات البحث الكيفية

أولاً: نموذج استمارة المقابلة (كلين، 1986) تطوير وترجمة الباحثة:

هدفت الاستمارة إلى جمع البيانات الأولية، بالإضافة إلى بيانات عن الموهبة لدى الفرد والتي تفيد موضوع البحث، وتم تقسيمها إلى صورتين صورة لأمهات الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وصورة لمعلميهم، واعتمدت الباحثة على الأسئلة من نوع شبة مفتوحة، حيث تم تقسيمها على النحو التالي:

نموذج استمارة مقابلة أمهات الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد:

وقد تم تقسيم الاستمارة إلى أربعة أجزاء وهي كالتالي:

1. جزء خاص بجمع المعلومات الأساسية عن الفرد مثل: تاريخ الميلاد، والعمر الزمني، مستوى النمو اللغوي، مزاجه العام وطباعه، وتواصله وتفاعله الاجتماعي، وهل لديه مشاكل سلوكية إن وجدت.
2. جزء خاص بجمع معلومات حول المهارات المعرفية لدى الفرد التوحدي الموهوب مثل: انتباهه في المنزل، قدرته على التمييز بين المثيرات، قدرته على تذكر المعلومات، وقدرته على نقل خبراته.
3. جزء خاص بجمع المعلومات عن الموهبة لدى الفرد، مثل: نوع الموهبة، سن ظهور الموهبة، مدى تطورها، مدى تعددها لديه، كثافة التدريب الذي تعرض له الفرد لأداء تللك الموهبة، ومعدل تكرار ممارسته لها.
4. جزء يختص بجمع المعلومات عن ملاحظات الباحثة مثل: أي معلومات لم تدخل في نطاق أسئلة الاستمارة.

نموذج استمارة مقابلة معلمي الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد:

تم تقسيمها إلى أربعة أقسام كالتالي:

1. جزء خاص بجمع المعلومات الأساسية عن الفرد مثل: تاريخ الميلاد، والعمر الزمني، مستوى النمو اللغوي، مزاجه العام وطباعه، تواصله وتفاعله الاجتماعي وهل لديه مشاكل سلوكية ان وجدت.
2. جزء خاص بجمع معلومات حول المهارات المعرفية لدى الفرد التوحدي الموهوب مثل: انتباهه في الصف، قدرته على التمييز بين المثيرات، قدرته على تذكر المعلومات، وقدرته على نقل خبراته.
3. جزء خاص بجمع المعلومات عن الموهبة لدى الفرد، مثل: نوع الموهبة، سن ظهور الموهبة، وقت ظهور الموهبة لدى الفرد، مدى تطورها، مدى تعددها لديه، كثافة التدريب الذي تعرض له الفرد لأداء تلك الموهبة، ومعدل تكرار ممارسته لها، وهذا الجزء تم أخذه من مقياس القدرات الخاصة.
4. قسم يختص بجمع المعلومات عن ملاحظات الباحثة مثل: أي معلومات أخرى لم تدخل نطاق أسئلة الاستمارة.

مراحل تطوير استمارة المقابلة:

قامت الباحثة بتطوير الاستمارة (نموذج الأمهات، نموذج المعلمين)، بالاعتماد على مجموعة من استمارات المقابلة التي تم الاطلاع عليها من خلال الدراسات السابقة (بدر، 2011)، والتي اعتمدت على المقابلة كأحد أدواتها لجمع البيانات، وتم فصل الاستمارة إلى صورتين نظراً لأن هناك معلومات متعقلة بوضع الفرد داخل الأسرة لا يعلمها سوى الأم، أما فيما يخص المدرسة فهذا من اختصاص المعلم. كما تم تقسيم البيانات حسب الأولوية، وبالنسبة لاستمارة المعلم فكانت الأسئلة تتركز على البيانات الخاصة بالفرد داخل المدرسة، من حيث وضع الفرد في المدرسة، والحالة

النفسية السائدة عليه، ومعلومات حول قدراته المعرفية، ومجموعة أخرى من الأسئلة المتعلقة بسلوك الفرد داخل المدرسة، أما فيما يختص باستمارة الأم، فقد كانت تركز على الأسئلة الخاصة بوضع الفرد في المنزل وداخل أسرته، وكيف يكون سلوك الفرد في المنزل؛ كما قامت الباحثة بتطوير جزء من الاستبانة (كلين،1986) على هيئة مقابلة، وهي (9) أسئلة من نوع المقابلة الشبه مفتوحة، تشرح نوع الموهبة، سن ظهور الموهبة، مدى تطورها، مدى تعددها لديه، كثافة التدريب الذي تعرض له الفرد لأداء تلك الموهبة، ومعدل تكرار ممارسته لها، وتم عملها على هيئة مقابلة لجمع المعلومات من أكثر من مصدر.

طريقة تطبيق استمارة مقابلة أمهات ومعلمي الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد:

تم تحديد موعد مسبق مع أمهات ومعلمي الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين ومن ثم تم إجراء المقابلة بصورة فردية وتم تحديد المكان الذي ستجرى فيه المقابلة، بحيث يكون بعيداً عن التشتت، وقامت الباحثة بالتعريف عن نفسها، وسبب إجراء المقابلة، وموضوع البحث والهدف منه، وتحديد ما هو مطلوب من الأم أو المعلم.

عند البدء بالمقابلة تم التمهيد لها، وطرح الأسئلة الخاصة بالفرد ووضعه في الأسرة، وحالته النفسية في المنزل، وكيف يتعامل ويتواصل معهم، ومهاراته المعرفية، ويتم التسلسل في عرض الأسئلة وفقا لسير ووضع المقابلة، مع السماح للأم للتعبير عن نفسها حتى يسود المقابلة جو من الود والتفاهم والتفاعل، مع مراعاة عدم الابتعاد كثيراً عن الهدف من المقابلة، وبالنسبة للمعلمين تم طرح الأسئلة التي تتعلق بوضع الفرد ومزاجه العام، وسلوكه السائد في الصف، ومهاراته المعرفية في الصف، وحالته المزاجية والنفسية في المدرسة أو المركز، وهناك أسئلة متعلقة حول موهبة الطالب وهي أسئلة مشتركة بين كل من استمارة مقابلة الأمهات واستمارة مقابلة المعلمين.

ثانياً: أسلوب الملاحظة:

استخدمت الباحثة أسلوب ملاحظة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء أدائهم لموهبتهم، وذلك لمعرفة كيفية قيامهم بذلك، ومعرفة المتغيرات التي تؤثر في تلك الموهبة، وذلك لأن الملاحظة تتيح للملاحظ المشاهدة المباشرة للسلوك الذي يقوم به الشخص الملاحظ، ومن ثم معرفة كل ما يتعلق بذلك السلوك من متغيرات وظروف، أي أن الملاحظة تمكن الباحثة من التعرف على السلوك في بيئته الطبيعية.

استمارة ملاحظة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين (إعداد الباحثة):

هدفت الاستمارة إلى رصد كيفية قيام الأفراد التوحديين الموهوبين بالعمل الدال على موهبتهم، بالإضافة إلى التعرف إلى الخصائص المعرفية، وقد تكونت الاستمارة من أربعة أقسام وهي كالتالي:

1- قسم يتناول معلومات حول موقف الملاحظة، مثل تاريخها، وقتها، مدة الملاحظة، مكانها، رقم الجلسة، عدد الأطفال المشاركين في موقف الملاحظة، والنشاط الذي كان يمارسه الفرد قبل الملاحظة.

2- قسم يتناول معلومات حول حالة الفرد أثناء موقف الملاحظة، مثل: مزاجه العام وحالته الانفعالية، النشاط السائد على الفرد، وطبيعة استجابة الفرد وردود أفعاله لوجود أشخاص آخرين في موقف الملاحظة، مدى تركيزه وانتباهه أثناء ممارسته لموهبته، مع ذكر أي ملاحظات أخرى لوحظت عليه في ذلك الموقف.

3- قسم يتناول معلومات حول أداء الفرد لموهبته (السلوك الملاحظ)، مثل: نوع موهبة الفرد، ووصف مفصل لكيفية أداء الفرد للعمل الدال على موهبته، الأدوات المستخدمة، والأجزاء والجوانب التي يركز عليها والتي لم يركز عليها، عدد مرات التوقف والوقت المستغرق في أداء موهبته مدى اهتمام الفرد بإنهاء العمل الدال على موهبته والتعزيز الذي يحصل عليه.

4- قسم يتناول جمع المعلومات عن ملاحظات الباحثة مثل سلوكيات معينة قام بها الفرد أثناء الملاحظة، وأمور أخرى قد تطرأ على الملاحظة بشكل غير متوقع، بالإضافة إلى أي معلومات إضافية ظهرت في الملاحظة ولم تدخل في نطاق أجزاء الاستمارة.

إجراءات الملاحظة:

تمت ملاحظة العمل الدال على موهبة الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة في غرفة الموسيقى أو المرسم أو الصف، أما الفرد التوحدي الموهوب في الكمبيوتر فقد تمت ملاحظة العمل الدال على موهبته في المنزل، وكان عددها (4) جلسات لكل حالة، أما وقت الملاحظة فقد كان في الفترة الصباحية أثناء الدوام المدرسي ما عدا الفرد الموهوب بالكمبيوتر كان في الفترة المسائية، أما مدة الملاحظة فقد تم تحديدها مسبقاً وهي (30) دقيقة، والتي من خلالها يمارس الفرد التوحدي موهبته، كما تمت ملاحظه الكيفية التي يمارس بها الفرد التوحدي موهبته، ويبين الجدول (5) جلسات الملاحظة لعينة البحث.

جدول (5)

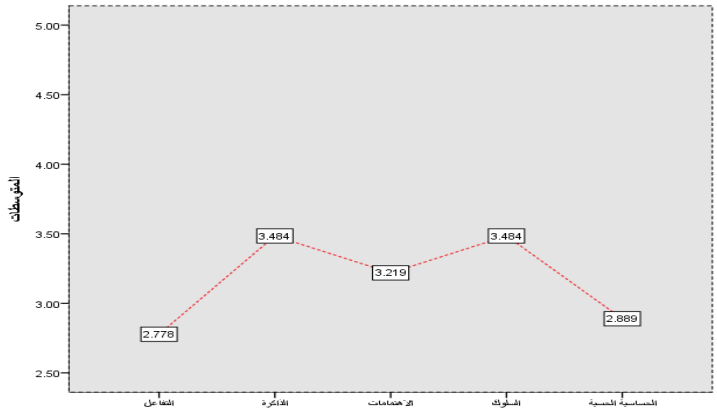
جلسات الملاحظة لعينة البحث

م	عدد الجلسات	مدة الجلسة الواحدة	الزمن الكلي لجلسات الحالة	عدد أيام الملاحظة للحالة
1	4	30	120	4 أيام
2	4	30	120	4 أيام
3	4	30	120	4 أيام
4	4	30	120	4 أيام
5	4	30	120	4 أيام
6	4	30	120	4 أيام
7	4	30	120	4 أيام
8	4	30	120	4 أيام

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: **"ما هو شكل البروفايل النفسي للمهارات المعرفية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين؟"**



شكل 1. البروفايل النفسي للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين على استبانة المهارات الخاصة

قامت الباحثة بحساب متوسطات درجات الأفراد على أبعاد المهارات الخاصة كما هو موضح في شكل البروفايل النفسي، ويبين الشكل(1) لمتوسطات الحسابية، لدرجات الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين على استبانة المهارات الخاصة، ويتضح من البروفايل النفسي أن أعلى المتوسطات كانت لبعدي الذاكرة والسلوكيات النمطية والتكرارية واللذين بلغا (3.484)، يليهما بعد الاهتمامات الخاصة بمتوسط قدره (3.219)، يليه بعد الحساسية الحسية بمتوسط قدره (2.889) وأخيراً بعد التفاعل الاجتماعي بمتوسط قدره (2.778).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن بعدي الذاكرة والسلوكيات النمطية والتكرارية كانا الأكثر ارتفاعاً لدى عينة البحث؛ وقد يرجع ذلك إلى أن الذاكرة هي أكثر الجوانب ارتباطاً بالموهبة، وهي من الخصائص المعرفية المميزة لدى الأفراد التوحديين الموهوبين، ويعزى ذلك إلى ما أشارت إليه ليتل (Little, 2002) إلى أن من السمات التي تميز الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين هي الذاكرة.

كما تبين من خلال البحث، أن المواهب لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد تقع ضمن المجال البصري، كالموسيقى والرسم والكمبيوتر، وبالتالي تتطلب ذاكرة بصرية وإدراكاً مرتفعاً واهتماماً دقيقاً بالتفاصيل للمثيرات البصرية التي يستخدمونها في ممارسة موهبتهم.

وبالنسبة لارتفاع متوسط بعد السلوكيات النمطية والتكرارية والاهتمامات الخاصة، قد يرجع إلى ارتباط هذه السلوكيات والاهتمامات بالموهبة، حيث إن إصرار الأفراد التوحديين على روتين محدد، وظهور السلوكيات النمطية لديهم، واهتمامهم القهري في أشياء معينة، كاهتمامهم وانشغالهم لساعات متتالية باهتمامات وأنشطة لا يملون من تكرارها، وتكون هذه الاهتمامات خاصة ومكثفة، كالموسيقى والرسم وأجهزة الكمبيوتر، واهتمامهم القهري بالتفاصيل والأجزاء ممكن أن يهيئ ظهور الموهبة والإبداع لدى بعض الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويمكن ربط نتيجة البحث الحالي مع نظرية هاو ودايفدسون وسلوبودا(Howe, Davidson,& Sloboda) والتي تشير إلى أن الاهتمام القهري والدرجة المرتفعة من الممارسة، يدعم وجود الموهبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك لأن إحدى خصائهم هي الاهتمامات المحدودة والسلوكيات المتكررة (In: Pring, 2005)، كما وجد كل من هابي وفيتال في دراستهما (Happe& Vital, 2009)، أن الخصائص غير الاجتماعية لاضطراب طيف التوحد كالاهتمامات المحدودة والسلوكيات النمطية هي الأكثر ارتباطاً بمهارات الموهبة، وبذلك تم التوصل إلى أن تطور الموهبة ونموها يرتبط بشكل كبير بالاهتمام الاستثنائي بمجال الموهبة، فيرى هيرملين وأوكونور Hermelin, & O'Connorأن الدرجة المرتفعة من الأداء لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين يرجع إلى الممارسة المكثفة والاهتمام الشديد بالموهبة (In: Pring, 2008).

واتفقت نتائج السؤال الأول للبحث مع دراسة كل من ميللر، وجيلينك، وموتورن (Meilleur, Jelenic& Mottoron, 2014) حيث أشارت الدراسة إلى أن التوحديين الموهوبين يتمتعون بذاكرة استثنائية، وأن أكثر القدرات الخاصة انتشاراً كانت الذاكرة الاستثنائية، بالإضافة إلى دراسة موترون وبيرتز وبيلفيل وورلو (Mottorn, Pretz, Belleville & Rouleau, 1999) والتي أكدت ظهور ذاكرة استثنائية طويلة المدى لدى راشدة توحدية موهوبة، كما تتفق النتيجة مع دراسة يونج Young حيث وجدت من خلال دراستها للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين أن السمات المشتركة بينهم كانت الاهتمامات المحدودة والسلوكيات النمطية (In: pring, 2005).

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:

"هل توجد فروق دالة إحصائياً في المهارات المعرفية الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين؟"

قامت الباحثة بحساب متوسطات درجات كل من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين على استبانة المهارات الخاصة، وعمل تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) بين المجموعات كما توضحها الجداول التالية:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأفراد التوحديين الموهوبين وغير الموهوبين على استبانة المهارات الخاصة

الأبعاد	الأفراد	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفاعل الاجتماعي	الأفراد التوحديين	20	23.55	7.48
	التوحديين الموهوبين	8	25	5.70
الذاكرة	الأفراد التوحديين	20	17.60	8.24
	التوحديين الموهوبين	8	27.87	4.15
الاهتمامات	الأفراد التوحديين	20	23.40	3.61
	التوحديين الموهوبين	8	25.75	4.36
السلوك النمطي	الأفراد التوحديين	20	25.10	5.41
	التوحديين الموهوبين	8	27.87	6.33
الحساسية الحسية	الأفراد التوحديين	20	27.95	8.46
	التوحديين الموهوبين	8	26	4.62
المجموع الكلي	الأفراد التوحديين	20	117.60	13.44
	التوحديين الموهوبين	8	132.50	11.98

من خلال جدول (6) تبين أن متوسط الدرجة الكلية للأبعاد كانت مرتفعة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين، إذ بلغ متوسط درجاتهم في الدرجة الكلية للاستبانة (132.50) بانحراف معياري (11.98)، في حين كان متوسط درجات الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد (117.60) بانحراف معياري (13.44). كما يوضح الجدول السابق أيضاً أن متوسط جميع أبعاد استبانة المهارات الخاصة (التفاعل الاجتماعي، الذاكرة، الاهتمامات الخاصة، السلوك النمطي) لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين كانت أعلى من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد ما عدا بعد (الحساسية الحسية). وللكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات أبعاد استبانة المهارات الخاصة والدرجة الكلية للاستبانة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) كما هو في الجدول (7).

جدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي في استبانة المهارات الخاصة للأفراد التوحديين الموهوبين وغير الموهوبين

الأبعاد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	12.014	1	12.014	.242	.627
	داخل المجموعات	1292.950	26	49.729		
	المجموع	1304.964	27			
الذاكرة	بين المجموعات	603.289	1	603.289	11.111	.003
	داخل لمجموعات	1411.675	26	54.295		
	المجموع	2014.964	27			
الاهتمامات الخاصة	بين المجموعات	31.557	1	31.557	2.146	.155
	داخل المجموعات	382.300	26	14.704		
	المجموع	413.857	27			
السلوك لنمطي	بين المجموعات	44.004	1	44.004	1.364	.253
	داخل المجموعات	838.675	26	32.257		
	المجموع	882.679	27			
الحساسية الحسية	بين المجموعات	21.729	1	21.729	.373	.546
	داخل المجموعات	1512.950	26	58.190		
	المجموع	1534.679	27			
المجموع	بين المجموعات	1268.629	1	1268.629	7.428	.011
	داخل المجموعات	4440.800	26	170.800		
	المجموع	5709.429	27			

من خلال استعراض نتائج جدول (7) الذي يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات أفراد المجموعتين على بعد الذاكرة والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت الفروق لصالح الأفراد التوحديين الموهوبين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة في بعد الذاكرة، ويمكن تفسير وجود فروق دالة في بعد الذاكرة يعود لصالح الأفراد التوحديين الموهوبين، إلى أن الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من مشكلات معرفية عديدة ويمكن اعتبارها خصائص معرفية لهم، حيث يعد القصور في النواحي المعرفية من الملامح المميزة لاضطراب طيف التوحد، وهذه المشكلات تؤثر على قدرتهم على التقليد والفهم والمرونة والإبداع والتشكيل وتطبيق القواعد واستخدام المعلومات. وقد أظهرت الدراسات أن حوالي (75%) من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من

إعاقة عقلية، أما (25%) و الذين يطلق عليهم ذوي الأداء الوظيفي المرتفع فيعانون من القصور الاجتماعي ولكن لا يعانون من القصور المعرفي، والذين من ضمنهم الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين (شاكر، 2010؛ الخطيب وآخرون، 2012).

ومن أمثلة القصور المعرفي القصور لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد القصور في الذاكرة، فلدى معظمهم مشكلات في الذاكرة تتمثل في حاجتهم المستمرة إلى التلميحات التي تساعدهم على عملية استدعاء وتذكر الأحداث، كما يعانون من وجود مشكلات في التذكر واسترجاع المعلومات، ويعانون من مصاعب في تخزين المعلومات التي تتطلب مستوى عالياً من المعالجة (الشامي،2004)، بينما يظهر الأفراد التوحديين الموهوبين مهارات معرفية مرتفعة كالقدرة على إدراك واسترجاع المعلومات، إلى جانب تمتعهم بذاكرة بصرية ممتازة للصور والأشياء، وذاكرة تركيب الأشياء والحقائق كالتاريخ والجغرافيا، والقدرة على التركيز والانتباه إذا كان العمل ضمن نشاط مفضل لهم، ومهارات قوية في الذاكرة طويلة المدى، والقدرة على التفكير بطريقة مرئية (سيسالم، 2018)، كما أن هؤلاء الأفراد حسب ما جاء في نتائج دراسات تيرمان (Terman) وهولنجورث (Hollingworth)، يتمتعون بمستوى ذكاء عالٍ يفوق (160 درجة)، إلا أنهم يعانون من اضطرابات، أو ضعف في المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين (في: الزغول والصمادي، 2015). هذه الخصائص المعرفية تساعدهم على التميز في المجالات المختلفة كالموسيقى، والرسم، والكمبيوتر أما الأبعاد الأخرى (الاهتمامات الخاصة والسلوكيات النمطية والتكرارية والتفاعل الاجتماعي والحساسية الحسية) فهي أبعاد مشتركة في خصائصها بين المجموعتين.

كما أشارت النتائج أن الفرق الحاصل بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين وغير الموهوبين في الدرجة الكلية دال إحصائياً، وكان لصالح الأفراد التوحديين الموهوبين حيث كان متوسط درجاتهم هو الأعلى وأظهرت النتائج أن الاستبانة دالة إحصائياً في الدرجة الكلية، وبهذا تبين وجود قدرات وخصائص خاصة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين والتي تختلف فيها عن التوحديين غير الموهوبين، حيث يتميز هؤلاء كما أشار لويس Lwis بذكاء غير لفظي مرتفع، ومفردات لغوية معقولة، وقواعد نحوية سليمة، وذاكرة ارتباطية، والتذكر والقدرات الجيدة في الرسم والموسيقى (في: الجلامدة، 2016)، وهذا ما أشارا إليه هابي وفريث (Happe & Frith, 2009)، بتمتع بعض الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد بقدرات مميزة، وتظهر تلك المهارات في مجالات محددة أبرزها الحساب والموسيقى والفن والرسم والذاكرة، فهم يشتركون في وجود خصائص (الحساسية الحسية، السلوكيات النمطية، الاهتمامات الخاصة، القصور في التفاعل الاجتماعي)، لذلك كانت النتائج متقاربة بين متوسطات هذه الأبعاد ومختلفة في بعد الذاكرة الذي يعد قدرة من القدرات الخاصة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن سمة من سماتهم المعرفية.

ويمكن ربط وجود فروق في بعد الذاكرة والدرجة الكلية للاستبانة في ضوء نظرية الذاكرة الحرفية، حيث تفسر هذه النظرية وجود ذاكرة حرفية مميزة لدى الأفراد التوحديين الموهوبين، كما تتميز هذه الذاكرة بثلاث خصائص وهي: أن تؤدي إلى نتيجة عالية الدقة في تمثيل المعلومات الأصلية، وأن تحتوي على مستوى متدنٍ من إعادة التنظيم، وأن يتم التركيز فيها على الجوانب المادية للمثير مما يجعل مخرجاتها غير مرنة، ومحددة المجال (Pring, 2008)، وقد قدم كل من بولت وبوتسكا (Bolte & Poutska, 2004) أدلة تدعم نظرية الذاكرة الحرفية، والتي تبينت من خلال دراسة قاموا بها ووجدوا أن الأفراد التوحديين الموهوبين يتفوقون في أدائهم للاختبارات التي تقيس الذاكرة الحرفية على أقرانهم التوحديين غير الموهوبين. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج معظم الدراسات التي تشير إلى تميز الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين بمهارات معرفية مرتفعة وذاكرة جيدة (Little, 2000; Mottorn, Pretz & Rouleau, 1999; Wallace, Happe & Giedd, 2009; Vital, Roland, Wallace& Happe, 2009). كما تتفق مع دراسة ميللر، وجيلينك، وموتورن (Meilleur, Jelenic& Mottoron, 2015) التي أشارت أن التوحديين الموهوبين يتمتعون بذاكرة استثنائية، وهي أكثر المهارات انتشاراً بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين.

للإجابة عن السؤال الثالث و الذ ينص على:

"هل تختلف نوع الموهبة باختلاف المهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد؟"

وقد تم عرض ومناقشة النتائج بشكل متتابع، وفقاً لكيفية تحليل البيانات من خلال دراسة الحالة، حيث تم تطبيق أسلوبين من أساليب الدراسات الكيفية وهي المقابلة والملاحظة، حيث تمت مقابلة كل من الأم والمعلم، في المدرسة بمكتب الخدمة النفسية أو الاجتماعية كلٌ على حدة، وقد تراوحت مدة المقابلات من 25 إلى 45 دقيقة، واحتوت المقابلة على أسئلة تتعلق بمعلومات عن أعراض التوحد لدى الفرد، ومهاراته المعرفية، بالإضافة إلى معلومات عن موهبته، كما تمت ملاحظة الحالات في الصف، وغرفة الموسيقى، والمرسم، والمنزل، وكانت عدد جلسات الملاحظة 4 جلسات لمدة 30 دقيقة في كل جلسة.

الحالة الأولى

عرض بيانات الحالة:

الاسم: باسم العمر: 20 الموهبة: الرسم المدرسة: مدرسة التربية النموذجية

التشخيص: اضطراب طيف توحد متوسط ولا يعاني من أي أمراض عضوية أو إعاقات جسدية

المعلومات التي تم الحصول عليها من المقابلة: من خلال مقابلة الأم والمعلم تبين أن باسم لديه تفاعل اجتماعي بسيط مع الآخرين، ومتواصل بشكل فعال مع الآخرين ولديه تواصل لفظي، وتظهر لديه بعض السلوكيات النمطية

والتكرارية، وهو هادئ وشديد الملاحظة لتفاصيل بيئته ولا يحب التغيير، وهو يتميز بموهبة الرسم حيث يرسم الشخصيات الكارتونية والكارتيير أو شخصيا من الأفلام التي يشاهدها وظهرت لديه الموهبة بعمر الثلاث سنوات، وفيما يختص بالمهارات المعرفية تبين أن لدى باسم انتباه انتقائي ولديه تركيز كبير في التفاصيل و الأجزاء.

المعلومات التي تم الحصول عليها من الملاحظة: من خلال الملاحظة تبين أن باسماً يمتلك موهبة الرسم، ويتقبل القيام به عندما يطلب منه ذلك، ويتسم بالهدوء والثبات الانفعالي ويحب مشاركة الآخرين أفكاره أثناء الرسم ويتميز بقدرته على رسم شخصيات استوحاها من ذاكرته أو مخيلته ويقوم ابتكار قصة للشخصية ولديه دقة في الرسم، وظهرت لديه بعض السلوكيات النمطية أثناء الرسم، ويتميز بخيال واسع وقدرة ممتازة على التفكير وذاكرة بصرية جدية.

الحالة الثانية

عرض بيانات الحالة:

الاسم: عثمان العمر: 9 الموهبة: الرسم المدرسة: مدرسة السلوك التوحدي

التشخيص: اضطراب طيف توحد متوسط ولا يعاني من أي أمراض عضوية أو إعاقات جسدية

المعلومات التي تم الحصول عليها من المقابلة: من خلال مقابلة الأم والمعلم تبين أن عثمان يتميز بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ولكنه لا يبادر، ولديه تواصل لفظي ضعيف ويجد لديه كلمات يقوم بترديدها كنوع من المصاداة، ولديه تواصل غير لفظي جيد، وتظهر لديه بعض السلوكيات التكرارية والنمطية، ويتميز بتقلب المزاج ونوبات الغضب المتباعدة ويتميز بمستوى أكاديمي جيد، ويتميز بموهبة الرسم والتي ظهرت في عمر الثلاث سنوات ويمتلك دقة عالية في التفاصيل وقدرة عالية على التمييز.

المعلومات التي تم الحصول عليها من الملاحظة: أشارت النتائج التي تم الحصول عليها من الملاحظة إلى أن عثمان يتميز بموهبة الرسم، وتقبل القيام به ندماً يطلب منه ذلك وتظهر لديه بعض السلوكيات التكرارية والنمطية ويتميز باهتمامه بالتفاصيل والمعلومات الجزئية للشكل الشكلي وذلك من خلال ملاحظته أثناء الرسم.

الحالة الثالثة

عرض بيانات الحالة:

الاسم: ياسر العمر: 8 الموهبة: الكمبيوتر وعمل الأفلام القصيرة

المدرسة: مدرسة أكاديمية الحضارات العالمية

التشخيص: اضطراب طيف توحد بسيط ولا يعاني من أي أمراض عضوية أو إعاقات جسدية

المعلومات التي تم الحصول عليها من المقابلة: أشارت نتائج مقابلة الأم والمعلمة أن ياسراً متواصل اجتماعياً ويستطيع التعبير عن مشاعره، ولديه تواصل لفظي وغير لفظي فهو يتحدث اللغة الإنجليزية بطريقة ممتازة، وتظهر لديه بعض السلوكيات التكرارية والنمطية، ولديه بعض المشكلات السلوكية كالضرب والعناد ومستواه الأكاديمي ممتاز ويتميز في مجال الكمبيوتر وعمل الأفلام وإنتاجها، وظهرت لديه الموهبة في عمر السنة كما ولديه القدرة على عمل مجسمات للهاتف والكمبيوتر، ويتميز بالانتباه الانتقائي والذاكرة الممتازة والتمييز والتعميم.

المعلومات التي تم الحصول عليها من الملاحظة: اتضح من الملاحظة أن ياسر يتميز بذاكرة بصرية قوية، وكذلك تبين فهمه للكومبيوتر وملحقاته وتفاصيله، كما تبين أن لديه القدرة على عمل الأفلام وعمل مونتاج لها، وظهرت لديه بعض السلوكيات النمطية أثناء عملية الملاحظة وكما وظهرت لديه بعض المشاكل السلوكية كنوبات الغضب.

الحالة الرابعة

عرض بيانات الحالة:

الاسم: إسماعيل العمر: 9 الموهبة: الموسيقى المدرسة: مدرسة السلوك التوحدي

التشخيص: اضطراب طيف توحد متوسط ولا يعاني من أي أمراض عضوية أو إعاقات جسدية

المعلومات التي تم الحصول عليها من المقابلة: يتميز إسماعيل بتواصل اجتماعي جيد مع الآخرين، ولديه تواصل لفظي محدود ويعاني من ضعف في اللغة الاستقبالية ولكنه قادر على التواصل البصري مع الآخرين، كما تظهر لديه بعض السلوكيات النمطية والتكرارية، ولا يعاني من أي مشاكل سلوكية ولكنه ينزعج عندما يتم تغيير الروتين في حياته، ويتراوح أداؤه الأكاديمي من الجيد إلى الضعيف، وتظهر لديه موهبة الموسيقى وهي قدرته على العزف على آلة البيانو، ويتميز بانتقائيته للمثيرات وجيد بالتمييز والتركيز ولديه ذاكرة جيدة.

المعلومات التي تم أخذها من الملاحظة: يتميز الطالب بقدرة على العزف دون النظر إلى الآلة الموسيقية، ولديه القدرة على حفظ الألحان والنغمات الموسيقية، كما يقوم بالتلحين بصوت منخفض ولكنه كثير الحركة وبسبب حركته الزائدة فإنه أحياناً يتوقف عن العزف ثم يعاود مرة أخرى، ويتميز بذاكرة بصرية جيدة، وانتباه وتركيز إذا كان الشيء محبب إليه.

الحالة الخامسة

عرض بيانات الحالة:

الاسم: فهد العمر: 20 الموهبة: الموسيقى المدرسة: مدرسة السلوك التوحدي

التشخيص: اضطراب طيف توحد متوسط ولا يعاني من أي أمراض أو إعاقات جسدية

المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلة: يعاني فهد من ضعف في التواصل الاجتماعي مع الآخرين، كما ويعاني أيضاً من ضعف في التواصل اللفظي، ولكنه يتميز بتواصله البصري الجيد مع الآخرين، وتظهر لديه بعض السلوكيات النمطية والتكرارية، وهو هادئ ومنعزل، موهوب جداً في الموسيقى ويتميز بذاكرة بصرية ممتازة.

المعلومات التي تم الحصول عليها من الملاحظة: يتميز فهد بأسلوب مميز بالعزف، ولديه القدرة على العزف بكلتا يديه، ويفضل أن يكون وحده أثناء ممارسته لموهبته وهو قادر على التحكم بالنغمات وتدريج الأصوات لتناسب اللحن، ويعاني من تشتت في لانتباه وضعف في التركيز ولكن إذا كان النشاط من نطاق اهتمامه فإنه يكون شديد التركيز والانتباه كالموسيقى، كما أنه يتمتع بذاكرة بصرية ممتازة.

الحالة السادسة

عرض بيانات الحالة:

الاسم: ماجد العمر: 14 الموهبة: الموسيقى

المدرسة: مدرسة السلوك التوحدي

التشخيص: اضطراب طيف توحد متوسط و لا يعاني من أي أمراض عضوية أو إعاقات جسدية

المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلة: تبين من خلال المقابلة أن ماجد يعاني من ضعف في التواصل الاجتماعي وضعف في التواصل اللفظي وتظهر لديه بعض السلوكيات النمطية والتكرارية ويعاني من تقلبات في المزاج ومتمسك جداً بالروتين وهو موهوب بالموسيقى فهو لديه القدرة على حفظ اللحن وتطبيقه قد سمعه مرة وحدة فقط وهو سريع التشتت وهو لا ينتبه إلا إذا كانت المهمة في نطاق اهتمامه.

المعلومات التي تم الحصول عليها من الملاحظة: من خلال الملاحظة تبين أن ماجداً لديه اهتمام شديد بالعزف، ويستخدم آلة البيانو في عزفه، ويقوم بالعزف بكلتا اليدين ويقوم بالعزف أحياناً دون النظر إلى الآلة الموسيقية ويتميز بذاكرة بصرية ممتازة.

الحالة السابعة

عرض بيانات الحالة:

الاسم: أحمد العمر: 9 الموهبة: الموسيقى المدرسة: مدرسة السلوك التوحدي

التشخيص: اضطراب طيف توحد متوسط ولا يعاني من أي أمراض أو إعاقات جسدية.

المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلة: اتفقا كل من الأم والمعلم على أن القصور لدى أحمد في التفاعل الاجتماعي متوسط، وهو قادر على التواصل اللفظي مع الآخرين والتعبير عن مشاعرة وتظهر لديه بعض السلوكيات التكرارية والنمطية ومتسمك بالروتين وهو هادئ ومطيع ومتعاون وموهوب بالموسيقى ويتميز بانتقائه للمثيرات وذاكرة بصرية ممتازة.

المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة: يتميز الطالب بذاكرة بصرية ممتازة كما تظهر لديه موهبة بالموسيقى وهي العزف على آلة الأورج بإتقان ودقة ويقوم بالتلحين والغناء أيضاً.

الحالة الثامنة

عرض بيانات الحالة

الاسم: خالد العمر: 12 الموهبة: الموسيقى المدرسة: مدرسة السلوك التوحدي

التشخيص: اضطراب طيف توحد متوسط ولا يعاني من أي أمراض عضوية أو إعاقات جسدية.

المعلومات التي تم الحصول عليها من المقابلة: تبين من المقابلة أن خالداً يتميز بالتفاعل الاجتماعي ولديه تواصل لفظي ذو مستوى متوسط وتظهر لديه بعض السلوكيات النمطية والتكرارية والتمسك بالروتين ويتميز بالهدوء ولا يعاني من أي مشاكل سلوكية، ويمتلك موهبة بالموسيقى ويتميز بانتقائه للمثيرات وذاكرة بصرية ممتازة.

المعلومات التي تم الحصول عليها من الملاحظة: تبين من خلال الملاحظة أن خالداً له طريقة مميزة بالعزف، ويستخدم يداً واحدة، وأحياناً يقوم بالعزف دون مشاهدة الآلة الموسيقية، ولديه قدره عالية على التميز ويتميز بذاكرة جيدة من خلال حفظ الألحان والاحتفاظ بها بذاكرته.

تحليل ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

يقدم هذا الجزء تحليلاً ومناقشة لنتائج دراسة الحالات بشكل عام، من أجل التعرف على مدى اختلاف المهارات المعرفية باختلاف الموهبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تم استخدام منهج دراسة الحالة لتتيح المعرفة العميقة للتباين، وأوجه الاتفاق، والجوانب المشتركة بين الحالات الثمانية، لذا سوف يتم عرض ومناقشة النتائج بشكل عام، ومن أجل الإجابة على السؤال التالي:

"هل تختلف نوع الموهبة باختلاف المهارات المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد؟"

من خلال عرض الحالات ومناقشة نتائج كل حالة، اتضح تشابه المواهب في المهارات المعرفية، حيث اشتركت جميع الحالات في انتقائيتها للمثيرات حولها، فإذا كان المثير محبب أو نشاط مفضل لديهم، فإن الانتباه والتركيز يكون

شديداً أما إذا كان المثير غير محبب فيظهر التشتت وعدم التركيز لبعض المواهب، وأظهر بعض الأفراد قدرات عالية في الانتباه والتركيز أثناء تلقيهم الدروس، بينما اظهر آخرون قدرات متوسطة وتشتت، وقد يعد هذا الانتباه الانتقائي لدى الأفراد سبباً في ظهور الموهبة لديهم من خلال تركيز انتباههم على مثير معين كالرسم أو الموسيقى، حيث يرى نيهارت (Neihart, 2000) أنه بالرغم من ارتفاع بعض الجوانب المعرفية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين، إلا أن البعض منهم يعانون من اضطرابات في الانتباه، تؤدي إلى تشتته، كما أن انتباههم انتقائي، ويعد هذا مؤشر للكشف عن الأفراد التوحديين الموهوبين من وجهة نظر نيهارت. كما تبين وجود مجالات محدودة من القدرات، كالذاكرة المميزة التي كان لها دور كبير في تميز حالات البحث، فقد أشارت نتائج دراسة الحالة إلى ارتفاع الذاكرة لدى كل من أفراد العينة واتفقت في ذلك مع النتائج الكمية لاستبانة المهارات الخاصة فيما عدا الطفل الموهوب في الموسيقى (خالد) الذي كانت درجة منخفضة في بعد الذاكرة على استبانة المهارات الخاصة. وقد تميز أفراد العينة بقدرتهم على حفظ الطرقات وتذكر الأماكن التي ذهبوا لها، كما تميز الأفراد ذوو موهبة الموسيقى بقدرتهم على حفظ الألحان رأوها أو سعموها لمرة واحدة، وأظهر الفرد الموهوب بالكمبيوتر بقدرته على حفظ الأرقام السرية للهواتف بمجرد أن شاهدها لمرة واحد فقط، وتذكرها، كما تشابهت الحالات في تميزها بذاكرة بصرية ممتازة، فقد ظهرت جميع مواهبهم ضمن المجال البصري، وبالتالي تتطلب إدراكاً مرتفعاً واهتماماً دقيقاً بالتفاصيل للمثيرات البصرية التي يستخدمونها في ممارسة موهبتهم وهذا الذي أكدته دراسة جوليف وبارون كوهين (Jolliffe & Baron-Cohen,2001)، وأيضاً دراسة هيرملين وأوكونور (Hermeline & O'Connor, 1971)، والتي أوضحت أن الطفل التوحدي الموهوب في مجال الرسم يستطيع نسخ أشكال من الذاكرة بشكل دقيق، مثله مثل أي فنان موهوب ليس لديه إعاقة، ومن بين أولئك الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين بالرسم، وجد أن الذاكرة البصرية الجيدة، وخاصية الاحتفاظ بالتفاصيل، والحساسية للمعلومات وتحديدها بعمق، والقدرة على تصور ما يتم النظر إليه، جمعها جوانب قوية ومشتركة بينهم. وأشارت كل من هيتون وهيرميلين وبرينج Heaton, Hermelin, & Pring في دراسة قاموا بها إلى أن الاطفال التوحديين كانوا أكثر دقة من الأطفال العاديين في القدرة على الربط ما بين النغمات والصور، في حين كانوا مساوين لمجموعة من العاديين الآخرين في القدرة على الربط ما بين المواد اللغوية والصور، وهذا ما يؤكد اهتمام الأطفال التوحديين وتميزهم في مجالي الموسيقى والرسم بشكل خاص (In: Mottorn, Peretz, & Menard, 2000). ومن خلال أدوات جمع البيانات التي استخدمت في البحث تبين اهتمام الحالات الشديد بالتفاصيل والأجزاء، وقد ظهر هذا الاهتمام في موهبة الرسم في جميع الجوانب أي في مجال الموهبة وتفاصيل أخرى، أما موهبة الموسيقى والكمبيوتر فقد ظهر الاهتمام الشديد بالتفاصيل في مجال الموهبة فقط. وهذا ما أكدته دراسة كل من هيل وفريث من أن الاهتمام القهري بالتفاصيل الصغيرة لدى الأفراد التوحديين يمكن أن يشرح قدراتهم الفائقة في أدائهم لموهبتهم (Hill& Frith,2003) ودراسة جارولد وراشيل (Jarrold & Russell,1997) والذي تبين من خلالها من الأفراد التوحديين يظهرون قدرة جيدة على التعرف على الأشياء التفصيلية، إلى جانب قدرتهم على النسخ الدقيق للأشكال أو

الرسوم. كما أظهرت جميع حالات البحث خصائص الحسية غير العادية، بالرغم من ظهور موهبة الموسيقى لدى الأفراد إلا أنهم ينزعجون من الأصوات العالية، واشترك معظم أفراد العينة في أنهم ينزعجون من الأصوات العالية. ويتضح من العرض السابق عدم اختلاف المواهب لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (الموسيقى، والرسم، والكمبيوتر) في المهارات المعرفية، حيث اشتركت المواهب الثلاث، بالانتباه الانتقائي، والذاكرة المتميزة، والذاكرة البصرية، وميلهم للمعالجة التفصيلية للمعلومات، واتفقت نتائج البحث الحالي دراسة بينت وهيتون (Bennet & Heaton, 2012)، والتي أشارت إلى ارتباط مجالات الموهبة المختلفة بذاكرة ممتازة، وميلهم إلى المعالجة التفصيلية للمعلومات. ويتضح مما سبق أن هناك عدداً من الخصائص المتداخلة مع بعضها والتي تؤثر على الموهبة لدى الفرد التوحدي، وقد أكد على ذلك التداخل بين الجوانب المعرفية والسلوكيات النمطية والاهتمامات المحدودة والصعوبات الاجتماعية، بالإضافة إلى الخصائص الحسية غير العادية مجموعة من الدراسات (Littele, 2002; Neihart, 2000; Meilleur, et al., 2015;).

التوصيات:

من خلال ما تناوله البحث من متغيرات، وما توصل إليه من نتائج، فإنه يقدم التوصيات التالية:

1- توسيع الاهتمام بالموهبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.
2- حث الإعلام على توجيه وتنفيذ برامج توعوية حول فئة التوحديين ذوي الموهبة، تساعد على بناء وعي مجتمعي بهذه الفئة، وتوحيد الجهود لتنمية مواهبهم، وتطويرها، وتحفيزهم على تحقيق ذاتهم.
3- استحداث برامج خاصة لذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين تركز على تنمية المواهب لديهم واستغلال هذه البرامج في إكسابهم مهارات اجتماعية وتواصليه وتكيفية جديدة.

الدراسات والبحوث المقترحة:

من خلال ما تناوله البحث من متغيرات وما توصل إليه من نتائج، يمكن اقتراح إجراء الأبحاث الآتية:

1- السلوكيات النمطية والاهتمامات الخاصة وعلاقتها بالموهبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.
2- الخصائص الحسية وعلاقتها بالموهبة لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.
3- دراسة مسحية لأكثر المواهب انتشاراً لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الموهوبين.
4- تطوير قائمة سمات سلوكية للكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي اضطراب طيف التوحد.
5- دراسة مقارنة للموهبة بين الأفراد ذوي اضطراب التوحد الموهوبين وبين الإعاقة الذهنية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. الجلامده، فوزية. (2016). *قياس وتشخيص اضطرابات طيف التوحد في ضوء المعايير التشخيصية الواردة في DSM4- DSM5*. الأردن – عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
2. الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2013). *التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. الأردن - عمان: دار الفكر.
3. الخطيب، جمال والحديدي، منى والزريقات، إبراهيم والصمادي، جميل ويحيى، خولة وعمايرة، موسى والروسان، فاروق والناطور، ميادة والسرور، ناديا. (2012). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. الأردن – عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
4. الزغول، عماد والصمادي، عبد الله. (2015). **الموهوبون ذوو الاحتياجات الخاصة**. الأردن - عمان: دار الشروق.
5. سيسالم، كمال سالم. (2018). *التدخلات العلاجية للتعامل مع اضطراب طيف التوحد*. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
6. سيلفيا، ريم. (2003). *رعاية الموهوبين: إرشادات للإباء والمعلمين* (عادل عبد الله محمد، مترجم). القاهرة: دار الرشاد.
7. شاكر، سوسن. (2010). *التوحد: أسبابه خصائصه تشخيصه علاجه*. الأردن – عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
8. الشامي، وفاء علي. (2004). *سمات التوحد: تطورها وكيفية التعامل معها*. جدة: الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية للتوحد.
9. شكري، أحمد. (2002). المؤتمر الخامس لكلية التربية جامعة أسيوط "تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع"، المجلد (1).
10. الظاهر، قحطان أحمد. (2008). *مدخل إلى التربية الخاصة*. الأردن - عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
11. العدل، عادل. (2013). *العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات*. الإسكندرية: دار الكتاب الحديث.
12. محمد، عادل. (2014). *مدخل إلى اضطراب التوحد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
13. هالاهان، دانيال وكوفمان، جيمس. (2008). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة* (عادل عبد الله محمد، مترجم). الأردن – عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

14. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder (fifth edition) DSM-5*. Washington, DC, London, England.
15. Bennett, E., & Heaton, P. (2012). Is talent in autism spectrum disorders associated with a specific cognitive and behavioral phenotype?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2739-2753.
16. Bolte, S., & Poustka, F. (2004). Comparing the intelligence profiles of savant and nonsavant individuals with autistic disorder. *Intelligence Journal*, 32, 121-131.
17. Goldstein, G., Johnson, C., Minshew, N. (2001). Attention al processes in autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 31(4), 433-400.
18. Happe. F., & Vital, P. (2009). What aspects of autism predispose to talent?. *Philosophical Transaction of Royal Society B*, 364, 1369-1375.
19. Happe, F., & Frith, U. (2009). The beautiful otherness of autistic mind. *Philosophical Transaction of Royal Society B*, 364, 1345-1350.
20. Hermelin, B., & O'Connor, N. (1971). *Psychological experiments with autistic children*, Oxford: Pergamon Press.
21. Hill, E., & Frith, U. (2003). Understanding autism: Insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of The Royal Society B*, 358, 281-289.
22. Jarrold, C., & Russell, J. (1997). Counting abilities in autism: Possible implications for central coherence theory. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 27(1), 25-37.
23. Jolliffe, T., & Baron- Cohen, S. (2001). A test of central coherence theory: Can adults with high-functioning autism or Asperger syndrome integrate fragments of an object*?. Cognitive Neuropsychiatry*, 6(3), 193-216.
24. Little, L. (2002). Differences in stress and coping for mothers and fathers of children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Pediatric Nursing*, 28(6), 65-70.
25. Long, C., Gurka, M., & Black Man, J. (2011).Cognitive Skills of Young children with and without Autism Spectrum Disorder Using the BSID – III. *Autism Research and Treatment*, 2011,1-7.

26. Meilleur, A., Jelenic, P., & Mottron, L. (2015). Prevalence of clinically and empirically defied talents and strengths in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1354- 1367.
27. Mottron, L., Peretz, I., & Menard, E. (2000). Local and global processing of music in high functioning persons with autism: Beyond Central Coherence?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1057-1165.
28. Mottorn, L., Pretz, I., Belleville, S., & Rouleau, N. (1999). Absolute pitch in autism: A case study. *Neurocase,* 5, 485-501.
29. Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222-230.
30. Pring, L. (2005). Savant talent. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 500 – 503.
31. Pring, L. (2008). Memory characteristics in individuals with savant skills. In: J. Boucher & D. Bowler (Eds.). *Memory in autism: Theory and evidence*. (PP.210-230). Cambridge: Cambridge University Press.
32. Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition: Giftedness needs to be redefined to include three elements: Above- average intelligence, high levels of task commitment, and high levels of creativity. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81.
33. Stauffer, A. (2015). *User interface adaptability within an augmentative communication app for children with autism spectrum disorders* (Doctoral dissertation). University of Ontario Institute of Technology, Canada.
34. Vital, P., Ronald, A., Wallace, G., & Happe, F. (2009). Relationship between special abilities and autistic – like traits in a large population – based sample of 8 –year- olds, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(9), 1093-1101
35. Wetherby, A., & Prizant, B. (2005). Enhancing Language and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Assessment and intervention guidelines in: D, Zager (Eds.). *Autism Spectrum Disorders: Identification, Education, and Treatment*. (PP.327-365). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

36. Wallace, G., Happe, F., & Giedd, J. (2009). A case study of a multiply talented savant with an autism spectrum disorder: Neuropsychological functioning and brain morphometry. *Philosophical Transactions of The Royal Society B*, 364, 1425-1432.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية
المجلد (1)ـ العدد (1)ـ يناير 2021م

أثر الاعتماد الأكاديمي على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية

The Impact of Academic Accreditation on the Application of Total Quality in Jordan University

أ.د حنان صبحي عبد الله عبيد- مركز لندن للبحوث- بريطانيا
أ.د محمد عرب الموسوي- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق
د. محمد علي عبد العزيز- كلية الإعلام- الدنمارك
Email: hananobaid328@yahoo.com

الملخص: استهدفت الدراسة التعرف على أثر الاعتماد الأكاديمي على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين العاملين في الجامعة الأردنية، والبالغ عددهم (2650) فرداً حسب الإحصائيات التي تم الحصول عليها من الجامعة للعام الدراسي 2019/2018. واستخدمت استبانة مكونة من (33) فقرة، تم توزيعها على عينة مكونة من (840) فرداً. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن هناك اتجاهاً عالياً نحو الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة لدى الجامعة الأردنية ويرجع ذلك إلى ارتفاع نسبة المؤهل العلمي للاستشاريين التربويين في الجامعة، واتضح أن الإدارة في الجامعة الأردنية تهتم بعملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتوفير الفرص للموظفين من جميع الفئات ومن خلال بناء فرق العمل مما أدى إلى التحسين المستمر في أداء العمل.

الكلمات المفتاحية: الاعتماد الأكاديمي، الجودة الشاملة، الأردن.

Abstract: The study aimed to find out the impact of academic accreditation on the application of total quality in The University of Jordan, The study adopts the descriptive approach, The study population consists of the teaching staff and administrators working at the University of Jordan (and their number is (2,650) people, according to the statistics obtained from the university for the academic year 2018/2019. A questionnaire consisting of (33) items was used, and it was distributed to a sample of (840) people. The study found results, the most important of which is that there is a high trend towards awareness of the concept of total quality management at the University of Jordan, and the reason is the high percentage of academic qualification for educational consultants at the university, and it became clear that management is at the University of Jordan. In the process of applying total quality management and providing opportunities for employees of all groups and through building work teams, which led to continuous improvement in work performance. Among the most important recommendations of the study is the provision and allocation of financial resources for the deployment and development of quality devices at the University of Jordan from the workers' point of view.

Key Words: Academic Accreditation, Total Quality, Jordan.

المقدمة:

نتيجة للتغيرات السريعة والمتلاحقة في العصر الحالي وظهور العديد من الإبداعات التكنولوجية التي تستند إلى تراكمات علمية قادت تحول المجتمع الصناعي إلى مجتمع ما بعد الصناعة، وتمثلت أهم ملامحه، في التحول من التكنولوجيا المحدودة والبسيطة إلى التكنولوجيا العالمية والمعقدة، وسيطرة المعلومات على مختلف مجالات الحياة وبروز صناعة المعلومات باعتبارها الركيزة الأساسية في بناء الاقتصاد، وعالمية الفرص التي قادت إلى نشأة المنظمات متعددة الجنسيات.

وتعاظم أهمية المستهلك وبرز التوجه التسويقي كأساس للإنتاج، واختفاء القيم والمفاهيم التقليدية في السياسة والاقتصاد والاجتماع وظهور مجتمع جديد له قيم وتقاليد مستحدثة وأعراف متطورة، وقد أثرت هذه التغيرات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية بدرجة كبيرة على الاتجاهات الفكرية للإدارة تمثلت في انتقال قوة المنافسة بين المنظمات من ساحة العمليات الإنتاجية إلى ساحة الخدمات المرتبطة بها مباشرة مثل أنشطة البحوث والتطوير والتصميم والرقابة على الجودة (عليان، 2008).

وقد ظهرت الكثير من المناهج والبحوث التي حاولت بلورة هذه الاتجاهات الإدارية الحديثة والتي أسهم كل منها في إضافة إسلوب وفكر جديد لإدارة وتطوير المنظمات والتي أهمها إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) إذ ترتكز على مجموعة مبادئ إدارية تجعل المديرين يديرون منظماتهم بشكل أفضل، ويحققون برنامج يهدف إلى تحقيق الجودة الكلية للمنظمات من خلال إحداث الجودة في ثلاثة مكونات رئيسية هي: جودة التكنولوجيا المادية، وجودة التكنولوجيا البشرية، وجودة البيئة من خلال مبادئ ديمنج Deming's Point الأربعة عشر للجودة (Bering, 2009).

وينظر للتعليم اليوم أنه قضية أمن قومي تتحدد في ضوئها مهارات المستقبل ويتوقف عليها وجود المجتمع، وبناء عليه أصبح التفكير في المؤسسات التعليمية وأدوارها وغاياتها، يأخذ منحى الجودة الشاملة لزيادة قدرتها على التعامل مع تحديات هذا العصر واستثمار الطاقات البشرية، وأكدت معظم الدراسات أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة له انعكاسات إيجابية على أداء المنظمات التي تطبقها، وذلك من خلال زيادة الإنتاجية، وتحسن معدل الربحية، وانخفاض التكاليف، وتحسين الأداء الحالي وعلاقات الموظفين، وارتفاع مستويات الرضا الوظيفي لديهم، وبوجود المؤشرات التي تبين جدوى إدارة الجودة الشاملة ازدادت أهميتها، وسرعة انتشارها (Rao, et al., 1996 &Buter, 1996).

وظهر الاهتمام بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العام والتعليم العالي للحصول على نوعية أفضل من التعلم وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل. وترتبط النوعية والجودة في التعليم العالي بجملة المعايير التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية في الجامعة، سواء ما يتعلّق بالمدخلات، أم

بالعمليات، أم بالمخرجات، التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلّباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالجامعة (عشيبة، 2000).

وقد توسع التعليم الجامعي بشكل هائل في السنوات العشرة الماضية، إلا أن هذا التوسع تواكبه عدد من الإشكاليات والاختناقات والتحديات مثل: تدني جودة التعليم الجامعي، عدم ملاءمة مخرجات التعليم الجامعي لمتطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والترهل الوظيفي في الأجهزة الإدارية والفنية، والعجز المتراكم في موازنات الجامعات، لأنها لا تحقق أهدافها مما دعا إلى ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي (الزيادات ومجيد، 2008).

ومن أهم الخصائص التي تتسم بها معايير النوعية وضمان الجودة في التعليم الجامعي:

- إعطاء حكم موضوعي وبعيد عن الذاتية بفاعلية البرامج التعليمية المقدمة من الجامعة.
- تُعَدّ معايير الاعتماد آلية لتحسين الأداء وتقييمه في الوقت ذاته (علي، 2005).
- تتميز معايير الاعتماد بالشمولية، حيث تغطي كل ما يتصل بمدخلات المنظومة التعليمية وعملياتها ومخرجاتها (Hernandez, 2002).
- تشير معايير الاعتماد إلى ما يجب إحرازه وتحقيقه، وليس إلى ما تم تحقيقه بالفعل.
- تتضمن معايير ضمان الجودة الحد الأدنى المطلوب لتوفير الجودة في المنظومة التعليمية.
- قد تكون تلك المعايير للتميز (Funmilola, Sola& Olusola, 2013).

وتُعد الجامعات عنصراً مهماً في قطاع التعليم العالي، ولها دور مهم جداً في القطاع الاقتصادي من خلال استقطاب الأعداد الكبيرة من الطلبة الراغبين في إكمال دراستهم الجامعية من خارج الأردن، من هنا أخذ موضوع تطوير التعليم العالي وضمان الجودة في مخرجاته، يلقى اهتماماً رسمياً وشعبياً باعتباره مؤشراً رئيساً للتنمية والنهضة الحقيقية (Manning, 2010).

وأخذ المجتمع يطالب بضرورة توافر خريجين ذوي كفاءات ومهارات تتواءم مع متطلبات سوق العمل وقادرة على مواجهة المنافسة الإقليمية والعالمية، مما دفع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للتوجه نحو وضع معايير معتمدة لتطبيق الجودة المطلوبة، ولكن عدداً كبيراً من التربويين والأكاديميين يرون أن معايير ضبط الجودة للجامعات الخاصة هي من التحديات الأساسية التي يعاني منها قطاع التعليم العالي، بالإضافة إلى مشكلات أخرى يرون أنها تتمثل في المستوى المتدني للخريجين، وعدم مواءمة البرامج الأكاديمية لسوق العمل (صبري، 2009).

يتضح مما سبق أن التعليم اليوم أصبح قضية أمن قومي تتحدد في ضوئها مهارات المستقبل ويتوقف عليها وجود المجتمع، وقد توسع التعليم الجامعي بشكل هائل في السنوات العشرة الماضية، إلا أن هذا التوسع تواكبه

عدد من الإشكاليات والاختناقات والتحديات مثل: تدني جودة التعليم الجامعي، عدم ملاءمة مخرجات التعليم الجامعي لمتطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وأخذ المجتمع يطالب بضرورة توافر خريجين ذوي كفاءات ومهارات تتواءم مع متطلبات سوق العمل وقادرة على مواجهة المنافسة الإقليمية والعالمية.

مشكلة الدراسة:

في ظل الاهتمام المتزايد بالجودة، أضحى الإصلاح الدوري لمنظومة التعليم العالي لمواكبة متطلبات الجودة ونيل شهادة الاعتماد الأكاديمي أمراً حيوياً لنهضتها وتقدمها وكسب ثقة المجتمع وضرورة تقتضيها التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم على الصعيدين المعرفي والتقني، لذا عكفت مؤسسات التعليم العالي في ظل الاقتصاد القائم على المعرفة والبيئة الديناميكية في بلورة صناعة معرفية لبناء ذهنية مبتكرة للتفكير والإنتاج المعرفي، واتخذت من المهارات والعمليات المتعددة سبيلاً لبناء منظومة معرفية متكاملة قادرة على صناعة الحاضر واستشراف المستقبل (حمزة، 2013).

وقد أوصت دراسة عمارة (2020) بنشر ثقافة الجودة للقيادات لإقناعهم بأهمية التغيير وتحسين الأداء وأهمية معايير الجودة والاعتماد، وبما أن الحصول على الاعتماد يشكل ضرورة للتأكد من تحقيق الأهداف أو مستويات تحقيقها، فإن ذلك استدعى ضرورة البحث لمعرفة واقع الاعتماد الأكاديمي وأثره على الجودة الشاملة، من هنا تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما أثر الاعتماد الأكاديمي على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة في التعرف على أثر الاعتماد الأكاديمي على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية من خلال التعرف على ما يلي:

- الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة.
- اقتناع ودعم الإدارة العليا.
- مشاركة العاملين.
- بناء فرق العمل.
- تقدير واحترام العاملين.
- التدريب وتنمية العاملين.
- نظم حوسبة وتحليل معلومات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من وجهة نظر الباحثين في الأمور التالية:

1. تكتسب الدراسة أهميتها من أن حصول الجامعة الأردنية على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي يجعل نتائجه أكثر قرباً للواقع العملي، كما أنه يركز على بعد الجودة الشاملة، ودور الاعتماد في ترسيخ هذا الجانب الذي يعد أساساً في البنية التحتية لإنشاء نظم الجودة وتعزيزها لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي.

2. تسعى إلى الربط بين الاعتماد المؤسسي والجودة الشاملة في نسق متكامل يوضح مدى الترابط بين تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وبين تبني ثقافة الجودة التنظيمية المتكاملة.

3. تعد منطلقاً للباحثين لقياس أثر ما توصلوا إليه من نتائج في مجال الاعتماد الأكاديمي، كما أن تطبيق الجودة الشاملة منطلقاً للباحثين لقياس أثر عملية الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في جوانب إدارية أخرى كالقيم والسلوك والتطوير التنظيمي.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تضمنت عينة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين العاملين في الجامعة الأردنية.
- **الحدود المكانية:** اشتملت على الجامعة الأردنية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدِّراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2019/2018.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

- **الجودة:** مستمدة طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي، لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة (الحولي، 2004، 10).
- **الجودة الشاملة في التعليم:** مجموعة من الشروط والمواصفات التى يجب أن تتوافر فى العملية التعليمية لتلبية حاجات المستفيدين منها وإعداد مخرجات تتصف بالكفاءة لتلبية متطلبات المجتمع (راغب، 2010، 73).
- **الاعتماد:** نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها (National Quality Assurance and Accreditation, 2004).

- **الاعتماد الأكاديمي:** الاعتراف بالمؤسسات من قبل الخبراء والتنظيمات المهنية المختصة في ضوء المعايير المعدة لهذا الغرض (Rodney, 2000, 2).

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

تعد الجودة من المفاهيم التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى، ونظراً للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية الصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة، وظهر اهتمام المؤسسات التربوية بتطبيق منهج الجودة الشاملة في مجال التعليم العام للحصول علي نوعية أفضل من التعليم وتخريج طلبة قادرين علي ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر في أمريكا والدول الأوروبية واليابان والعديد من الدول النامية وبعض الدول العربية مثل السعودية والكويت ومصر، والتي بدأت بممارسة هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية (نشوان، 2004).

مفهوم الجودة الشاملة:

يُعد مفهوم الجودة الشاملة فلسفة تعتمد علي مفهوم النظم والتي تنظر إلى المؤسسة بشكل شامل لإحداث تغييرات إيجابية مرغوبة فيها وذلك بتناول كل جزء داخل المؤسسة وتطويره للوصول إلي جودة أفضل، ومصطلح الجودة هو بالأساس مصطلح اقتصادي ظهر بناء علي التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة السوق والمشتري، وبالتالي ترتكز الجودة علي التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال (نشوان، 2004).

وقد عرفتها الجمعية الأمريكية لضبط الجودة أنها مجموعة من المزايا وخصائص المنتج أو الخدمة القادرة على تلبية حاجات المستهلكين (Carol, David, 1994, 423). وعرفها المعهد الأمريكي للمعايير أنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة (عبد المحسن، 2006، 12).

كما تعرف أنها درجة التألق والتميز وكون الأداء ممتازاً أو كون خصائص أو بعض خصائص المنتج (خدمة أو سلعة) ممتازة عند مقارنتها مع المعايير الموضوعة من منظور المنظمة أو من منظور العميل، كما أنها تعني تحقيق أهداف ورغبات العملاء باستمرار (علوان، 2006، 24).

ويرى البعض أن الجودة الشاملة أسلوب جديد للتفكير والنظر إلي المؤسسة وكيفية التعامل والعمل داخلها للوصول إلى جودة المنتج (شميث، وارين وفانجا، 2006، 40). ويرى آخرون أن الجودة الشاملة هى مدخل إستراتيجي لإنتاج أفضل منتج أو خدمة من خلال الإنتاج المبدع (انكستون، 2003، 38).

وتعرف الجودة الشاملة في التعليم أنها معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن (الزواوي، 2003، 34).

أهمية جودة التعليم العالي:

تعد جودة التعليم الأكاديمي إحدى المسائل الحيوية في مؤسسات التعليم العالي المعاصر، والواقع يؤكد أن جودة التعليم في الدول العربية كانت ولا زالت موضوعاً مثيراً للجدل، لأن الأنظمة التعليمية القائمة لا تهيئ مخرجاتها لسوق العمل بصورة كافية، ولا تمنحهم الفرصة لإبراز إبداعاتهم (الموسوي، 2003& العامري والزبيري، 2003).

والجديري بالذكر أن هذه المؤسسات تتعرض للعديد من المتغيرات التي شكلت تحديات كبرى أدت إلى تعاظم أهمية الجودة والتي منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- اتساع نطاق العولمة.
- تعاظم أعداد الطلبة المنخرطين في التعليم الجامعي.
- الاحتياجات المتغيرة للسوق.
- التعليم الإلكتروني.
- التنافس الدولي.
- التميز الأكاديمي.
- انتشار الجامعات الخاصة والأهلية والأجنبية للاستثمار في التعليم العالي (حمزة، 2013).

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن تطبيق الجودة الشاملة بحاجة إلي إحداث متطلبات أساسية لدي مؤسسات التعليم العالي حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع، ولكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي للوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة، (بوتاني ودفافر، 2001)، ومن هذه المتطلبات:

- دعم وتأييد القيادة العليا لنظام الجودة الشاملة لتحقيق الأهداف المرجوة.
- تنمية الموارد البشرية: كأعضاء هية التدريس وتطوير وتحديث المناهج واستخدام طرق تدريس حديثة تتلاءم مع متغيرات العصر الحديث، وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.

- مشاركة العاملين: التأكيد على المشاركة الفعالة لجميع العاملين المشاركين في التعليم من القاعدة إلى القمة بدون تفرقة، كل حسب موقعه وبنفس الأهمية لتحسين مستوي الأداء.
- التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد.
- التعرف علي احتياجات المستفيدين الداخليين من الطلاب والعاملين والخارجيين من عناصر المجتمع المحلي، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة (وصفي، 2001).
- تعويد المؤسسة التعليمية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.
- تطوير نظام معلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة ما.
- يعد تفويض الصلاحيات من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة، وهو أحد مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيداً عن المركزية في اتخاذ القرارات.
- استخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية والبعد عن الذاتية.
- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسية لتبني إدارة الجودة الشاملة، حيث إن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة يلعب دوراً بارزاً في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير والتجويد لدي المؤسسات التعليمية (أحمد والأنصاري، 2002).

فوائد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي:

هناك العديد من الفوائد التي تعود على مؤسسات التعليم العالي نتيجة تطبيق نظام الجودة الشاملة منها ما يلي:

- رؤية ورسالة وأهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة.
- رسالة وأهداف جميع الوحدات بالمؤسسة واضحة ومحددة.
- خطة إستراتيجية للمؤسسات التعليمية وخطط سنوية للوحدات متوفرة ومبينة على أسس علمية.
- هيكلة واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسة التعليمية.
- وصف وظيفي لكل دائرة ولكل موظف متوفر ومحدد.
- معايير جودة محددة لجميع مجالات العمل في الجامعات (خدمية، وإنتاجية، وأكاديمية، وإدارية، ومالية....إلخ).
- إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.

- توفر نوعية تدريب شامل وملائم لتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.
- أدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.
- ارتفاع ملحوظ في دافعية وانتماء والتزام ومشاركة العاملين.
- مستوى أداء مرتفع لجميع الإداريين والمشرفين والعاملين في المؤسسات التعليمية.
- توافر جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية.
- ترابط وتكامل عالٍ بين الإداريين والمشرفين والعاملين في الجامعات والعمل بروح الفريق.
- احترام وتقدير مرضٍ للجامعات محلياً وعالمياً.
- جميع العاملين يمتلكون المعارف والمهارات اللازمة لتطبيق TQM.
- حل المشكلات متواصل ومستمر والعاملون يمتلكون المهارات اللازمة لحل المشكلات بطريقة علمية سليمة.
- رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها العامة تتحقق بشكل جيد.
- نوعية جودة عالية للخدمة والمنتجات بنفقات أقل.
- الاستخدام الأمثل للاتصال والتواصل (المعهد العربي للتخطيط، 2008).

الاعتماد الأكاديمي:

أدت التغيرات التي طرأت على المؤسسات المختلفة ومنها مؤسسات التعليم إلى ضرورة تحسين هذه المؤسسات وتحقيق الجودة داخلها عن طريق التركيز على عملية التحسين المستمر وتحسين جودة المخرجات التعليمية، وقد ارتبط مفهوم الجودة بالطريقة التي يعمل بها الأفراد، ومدى مساهمتهم في تحقيق معايير الجودة التي يراها العملاء، وقد تزايدت محاولات هذه المؤسسات بهدف إحداث نوع من التوازن بين التوجهات المختلفة لجودة التعليم. ويحقق الاعتماد الأكاديمي على المدى البعيد خدمة من خلال رفع كفاءة أداء مؤسساته التعليمية وتحسينها، حيث تقوم هذه المؤسسات للوقوف على الإيجابيات وتنميتها وتحديد السلبيات ومواجهتها (شحاته، 2003).

ويضمن الاعتماد موقعاً فريداً للمؤسسات التعليمية ونظامها الإداري وأدائها، ويحقق لها وجود داخل إطار محدد يعتمد على تقويم العمليات التي تقوم بها هذه المؤسسات، حيث يتم هذا التقويم من خلال متطلبات جهة خارجية تبعاً لمستويات محددة مسبقاً، وعندما يكون قياس إتمام الطلاب للدراسة ضمن هذه المستويات، يعد نظام الاعتماد في هذه الحالة مبنياً على الأداء (The Education Commission of the states, 2005).

كما أن الاعتماد يفيد في جعل البرامج الأكاديمية في وضع نشط يمكنها من التفاعل مع التغيرات، التي تطرأ في الحقول المعرفية المختلفة مما يجعلها تواكب هذه التغيرات، وتحقق المستوى المتقدم من المعرفة في المجالات

المختلفة، وتحفز لبذل المزيد من البحوث والدراسات في هذه المجالات ، كما أنها تضمن تخريج طلبة قادرين على المنافسة والعطاء الذي يتطلبه سوق العمل داخل الدولة وخارجها، بل وتطوير كفاياتهم ورفع مستواهم وتوفير متطلبات إعدادهم بأساليب جديدة، مما يترتب عليه وجود أفراد مبدعين ومتميزين للألفية الثالثة (شحاته، 2003).

أهداف الاعتماد الأكاديمي:

يعد الاعتماد وسيلة من وسائل ضمان الجودة التي تتعدى حدود المألوف، في حين أن ضمان الجودة كعملية تقييم تتخطى تحقيق الجودة، وتمثل نوعاً من التقييم المؤسسي الشامل، وقد ينظر إلى الاعتماد على أنه نوع من المراجعة الشاملة، والتقييم المستمر للبرامج الدراسية أو المؤسسة، بالإضافة لذلك يعد الاعتماد أداة وعملية تهدف إلى تقييم البرنامج أو المؤسسة في ضوء قدراتها على قبول وتدعيم معايير الجودة (عبدالعزيز وحسين، 2005).

ويهدف الاعتماد الأكاديمي إلى تحقيق ما يلي:

- مساعدة المؤسسات التعليمية على تحديد أهدافها من خلال عملية التقييم الذاتي ووضع خطط لتنفيذ وتحقيق ما لم يتحقق منها.
- مساعدة المؤسسات التعليمية على الحصول على التمويل الكافي والضروري من الحكومة بما يضمن للطلاب جودة المؤسسات التعليمية أو البرامج التي يرغبون في الالتحاق بها.
- منح المؤسسات التعليمية والبرامج المعتمدة مكانة متميزة في مجتمعها وبين المؤسسات التعليمية الأخرى والتشجيع على التعاون للمشاركة بين الطلبة وتبادل الخبرات (Sterling, 2000).

وقد حددت الحكومة الأمريكية جوانب اعتماد مؤسسات التعليم بالولايات المتحدة فيما يلي:

- التحقق من أن المؤسسة أو البرنامج توافق المقاييس المستخدمة.
- مساعدة الطلبة في التعرف على المعاهد والمؤسسات المقبولة.
- مساعدة المؤسسات في تحديد المعايير المقبولة في قبول انتقال الساعات المعتمدة.
- المساعدة في التعرف على المؤسسات والبرامج لاستثمار الاعتمادات الخاصة والعامة.
- حماية المؤسسات من الضغوط الخارجية والداخلية السلبية.
- خلق أهداف للتحسين الذاتي لمساعدة البرامج الضعيفة وتشجيع المؤسسات التعليمية على رفع عام لمستوى المعايير المقبولة بين المؤسسات.
- إشراك هيئة التدريس والموظفين بشكل شامل في التقييم الخاص بالمؤسسة والتخطيط.
- إنشاء معايير للتوثيق والترخيص للمهنيين ولدورات ترقية تمنح مثل هذه الترتيبات.
- توفير واحدة من الاعتبارات التي تستخدم كأساس لتحديد الأهلية للمساعدة الفيدرالية (Helena, 2002).

كما أن الاعتماد الأكاديمي يعرف أبناء المجتمع ومؤسساته وجهاته الرسمية بواقع المؤسسات التعليمية ومستواها العلمي، بالإضافة إلى إعلام مختلف الجهات التي تتعامل مع الخريجين وإعدادهم وقوة برامجها وطبيعة المؤسسات التي تخرجوا منها (عبدالعزيز وحسين، 2005).

إجراءات الاعتماد الأكاديمي:

الاعتماد في المؤسسات التعليمية هو نشاط يقوم به كل فرد لمراجعة أعماله وأعمال الآخرين بغرض تطوير الجودة الأكاديمية والمساءلة القانونية لهذه المؤسسات، ويكون هذا النشاط على فترات محددة غالباً كل 10 سنوات ومن خلال ثلاث عمليات هي:

1- التقويم الذاتي من قبل المؤسسة: حيث يقوم البرنامج بتقديم ما لديه من خلال استخدام معايير الجودة لجهات معروفة.

2- المراجعة الداخلية والخارجية للمؤسسات بغرض جمع المعلومات التي تقود إلى ضبط الجودة وذلك من خلال الزيارات الميدانية (Council for Higher Education, 2002).

3- كتابة التقارير وإصدار الحكم من هيئة الاعتماد حيث تقوم الهيئة بإصدار قرار الاعتماد وتتمثل قرارات الاعتماد في واحد من ثلاثة قرارات:

- منح الاعتماد: حيث يشير القرار إلى أن برامج الكلية تتماشى مع المستويات الخاصة بالمعايير المحددة، رغم وجود بعض نقاط الضعف التي ترجع إلى مشكلات ما.
- اعتماد مؤقت: يشير هذا القرار إلى أن الوحدة أو المقرر لا ينطبق عليها معيار أو أكثر من معايير الاعتماد، وعند زيارة اللجنة للوحدة أو المقرر، تعطي الوحدة الاعتماد على أن تتم مراجعة ذلك بعد عامين في زيارة لنفس الوحدة أو المقرر بعد تلك المدة.
- رفض الاعتماد: في حالة الزيارة الميدانية عند مراجعة الوحدة إذا ثبت أنها لا تحقق أي معيار من معايير الاعتماد وأن مستوى الوحدة ومقرراتها ذات مستوى ضعيف يتم رفض إعطاء الوحدة قرار الاعتماد الأكاديمي (حافظ، 2003).

متطلبات تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي:

لتطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية هناك بعض المتطلبات التي يجب وضعها في الاعتبار، منها ما يلي:

- ضرورة إيجاد بنية أساسية ضمن النظام التعليمي تضمن إيجاد المؤسسات والآليات التي تحمل مسؤولية هذا النظام وتعمل على نجاح أهدافه.
- ضرورة ضمان الاستمرارية لهذا النظام ونموه وتطوره مستقبلاً بحيث يستوعب التغيرات العلمية والتربوية والتكنولوجية، وأن يعمل بكفاءة وبأسلوب علمي مرن ومتطور.
- تقدير ورصد الميزانية المناسبة وتحديد مصادر التمويل وجهات الصرف وضمان استمراريتها مستقبلاً.
- توفير وعي مجتمعي وثقافة عامة لكافة العاملين في مجال التعليم خاصةً، وأفراد المجتمع عامةً بهذا الفكر الجديد وأهدافه، حتى يجد النظام المساندة والقبول بما يضمن نجاحه وتحقيق أهدافه (عبد العزيز وحسين، 2005).

علاقة الاعتماد الأكاديمي بجودة التعليم:

مر مفهوم الجودة في التعليم بعدة مراحل، فالجودة باعتبارها مرادفا للامتياز كانت هي المفهوم (التقليدي) السائد في التعليم الجامعي باعتبار أن الجامعة مؤسسة لها ما يميزها وذات طبيعة خاصة أو مستوى عال وهو ما يمثل وجهة النظر النخبوية (Elitist) مثل جامعة كامبريدج في المملكة المتحدة أو جامعة السربون في فرنسا، فهي جودة متضمنة في طبيعة الجامعة وأنه ليس هناك حاجة للبرهنة أو التدليل عليها.

والمرحلة الثانية يستخدم فيها مفهوم الامتياز بطريقة تبادلية مع الجودة والتي تعني الوصول إلى معايير عالية أو عدم وجود أخطاء (Zero effects) فهي تمثل تعظيماً وامتيازاً للمدخلات والمخرجات.

والمرحلة الثالثة تعنى بالجودة من منظور مدى مناسبة التعليم للغرض المجتمعي المحيط به، فالجودة تعني قدرة التعليم على تحقيق السبق والامتياز في ظل عمليات التحول والقيود المالية المفروضة عليه (سلامة والنبوي، 1997).

وعند النظر إلى مكونات الجودة من: (مدخلات عمليات التدريس من موارد بشرية وفيزيقية – العمليات ذاتها وما يلزمها من تخطيط وتنفيذ ومتابعة)، والمخرجات من "إعداد الخريجين ومستوياتهم خاصة المرتبطة بالعمالة واحتياجات السوق، والمهارات والمعرفة والاتجاهات المكتسبة – المؤسسة وكيفية إدارتها للجودة – البرامج والمقررات الدراسية – النظام ككل) يلاحظ وجود ارتباط بين ضمان الجودة (Quality Assurance) وتقييم أو قياس الجودة (Quality Assessment)، بحيث يحدث التوافق بين الكم والكيف. وبالتالي فإن الربط بين نظام الاعتماد ونظام الجودة في التعليم يعد عملا لا بد منه، فالجودة وضمان توافرها في التعليم أصبحت تمثل إطاراً محورياً لمعظم دول العالم في محاولاتها لتقييم الأداء (سلامة والنبوي، 1997).

ومنذ عدة عقود والتربية تهاجم من قبل وسائل الإعلام وأصحاب الفكر التحرري الحديث وتتهم بأنها لم تقم بإعداد البدائل التي من شأنها أن تسمح للمجتمع بمواجهة تحديات العولمة والتكنولوجيا الحديثة، حيث ينادون بفاعلية المؤسسات التعليمية وتحقيق الجودة والتميز وأفضل عائد للتعليم، كما يرى البعض أن التعليم الحكومي في حالة تدهور يظهر في عدم القدرة على حل المشكلات وتخطي العقبات التي تتمثل في الهيكل الحكومي، وانعزال النظام التعليمي عن سوق العمل (Cbaranbe, 1995)، فإن قوى السوق التنافسي ستكون المحرك الأساسي لتنمية أداء الجامعات من أجل الحفاظ المنافسة، إن مبادرات التطوير نتاج لعوامل الضغط الاقتصادي والسياسي والثقافي للعولمة (Whitty, Ower, Halpin, 1998).

وتعد عملية التقييم من الأمور موضع الاهتمام الكبير في السياسة التعليمية وفي مجال البحوث التعليمية، ونظم التعليم تشغل دائما بمطلب التقييم والتقدير، والذي تركز لسنوات طويلة على نشاط الطلاب (أي مدى تعليمهم وتحصيلهم) وبدرجة أقل على نشاط المعلمين (أي مهاراتهم التدريسية)، ومنذ نحو عشرين عاماً وحتى الآن فإن المجال ينمو ويتطور في اتجاهين: فمن ناحية يلاحظ أن التقييم قد تحرك بما يتجاوز دائرة المؤسسة التعليمية ليصبح قصة سياسية بالدرجة الأولى، ومن ناحية أخرى يلاحظ أنه قد امتد من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ليشمل المؤسسة التعليمية وسياسات التعليم والتدريب (بوتاني ودفافر، 2001).

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية:

أجرى عمارة (2020) دراسة استهدفت التعرف على مدى توافر متطلبات الجودة الشاملة بالجامعة العمالية في مصر، ووضع تصور مقترح للوفاء بمتطلبات تطبيق الجامعة الشاملة بالجامعة العمالية لتحقيق الاعتماد. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة موجهه إلى عينة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين بخمسة فروع من فروع الجامعة العمالية. وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعة العمالية في حاجة ماسة لمراجعة أنظمتها، وبناء منظومة إدارية تعتمد على تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجميع جوانبها، لتحسين الأداء، وتطوير مخرجاتها الجامعية؛ ولهذا فإن الحاجة أصبحت ملحة ليقوم المسؤولون بتطبيق إدارة الجودة الشاملة. وفي ضوء النتائج تم تقديم تصور مقترح للوفاء بمتطلبات تطبيق الجامعة الشاملة بالجامعة العمالية لتحقيق الاعتماد، وأوصت الدراسة بنشر ثقافة الجودة للقيادات لإقناعهم بأهمية التغيير وتحسين الأداء وأهمية معايير الجودة والاعتماد.

وهدفت دراسة حسن وبكار (2019) إلى تقييم درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (151) من أعضاء هيئة التدريس، و(286) من طلبة الدراسات العليا، وتم تطوير مقياس لقياس مقومات تفعيل معايير الاعتماد الأكاديمي تم تطبيقه على العينة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق

دالة احصائيا بين متغيرات الدراسة المستقلة "الجنس والمهنة" والتفاعل بينهما في إجابات أفراد العينة على العوامل الأربعة التي تمثل أهم المقومات لتفعيل مخرجات الاعتماد الأكاديمي في الكلية، كما أظهرت التحليلات الإحصائية وجود أربعة عوامل أفرزها التحليل العاملي، تسهم في تفعيل المخرجات التي أقرتها لجنة الاعتماد في مسيرة الكلية في أثناء مرحلة الاعتماد واستمرارها وتطويرها.

وسعت دراسة الدعيس والشويع (2019) إلى معرفة الممارسات الأكاديمية لأساتذة جامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثان الاستبانة لقياس تأثير متغيرات، الرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، والكلية، على ممارساتهم، وشملت ستة مجالات هي: الإعداد والتنظيم، وإمكانية التوافر للطلبة، ومهارات التدريس، والدافعية ومشاركة الطلبة، والتقويم، ومجال البحث العلمي وخدمة المجتمع، ووزعت الأداة على عينة بلغت (336) عضواً، استرجع منها (301) استبانة. وأظهرت النتائج أن مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع جاء بالمرتبة الأولى بممارسة متدنية، يليه مجال إمكانية التوافر للطلبة بممارسة متدنية، ثم مجال التقويم بممارسة متدنية، وحصل مجال الدافعيّة ومشاركة الطلبة على المرتبة الرابعة بممارسة متدنية جداً، وجاء مجال مهارات التدريس في المرتبة الخامسة بممارسة متدنية جداً، أما مجال الإعداد والتنظيم فقد جاء في المرتبة السادسة والأخيرة بممارسة متدنية جداً. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائياً تُعزى لمتغير الرتبة العلمية بين رتبة الأساتذة والأساتذة المشاركين لصالح الأساتذة المشاركين، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغيري سنوات الخبرة والكلية.

واستهدفت دراسة الغضاضي (2012) الكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي وقد استخدم الباحث الاستبانة، وتم تحديد مجتمع الدراسة المتمثل بجميع أعضاء هيئة التدريس من الكليات النظرية بجامعة الملك خالد، وتألفت العينة من (204) من أعضاء هيئة التدريس. وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها تحديد عدد من المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي، ووجود فروق في تقدير درجة الأهمية للمعوقات التنظيمية وخدمة المجتمع تعود إلى خبرة عضو هيئة التدريس بينما لا توجد فروق في بقية الجوانب.

وأجرى (Choon, 2008) دراسة بعنوان: "ضمان الجودة في التعليم من منظور دولي"، واستهدفت الدراسة تعرف مستوى الفهم لضمان الجودة بين الجامعات الأسترالية ومؤسسات دولية (جامعة ماليزيا كحالة)، لتسليط الضوء على القوى المحركة لضمان الجودة وتنفيذ السياسات العامة داخل المؤسسات. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وركزت على المقابلة كأداة لجمع البيانات من الجامعات الأسترالية وجامعة خاصة بماليزيا. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فجوة في الممارسات الحالية لضمان الجودة في جامعة ماليزيا، وأن مستوى الإدارة العليا في كلا الجانبين يرى أن الجامعة تتحمل المسؤولية كاملة عن ضمان الجودة.

وهدفت دراسة (Mikol, 2007) إلى تقييم إدارة الجودة ودراسة أثرها على الإدارة المؤسسية واتخاذ القرارات على العملية التعليمية في جامعة جنوب سيدني. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن استخدام إدارة الجودة قد أثر إيجابا، وعزز قرارات الإدارة من حيث، تغيير النظام وإعادة بناء الحوافز، واهتمام المختصين في تقييم الموارد. وأن التركيز على ممارسة الجودة وممارسة القيادة الأكاديمية لها أثر بشكل ملموس على عملية التطوير لأنظمة المعلومات المؤسسية، وتقوية البنية التحتية للأبحاث، وأن تأسيس نظام الحوافز أدى إلى تشجيع مخرجات الجودة، وتطوير بيئة البرامج الجديدة، وتقوية خدمات دعم الطلبة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات نستخلص أن إدارة الجودة الشاملة لها أهمية في تطوير أداء المؤسسات التعليمية الجامعية واستمرارها كما لاحظنا أن بعض الدراسات عملت على تطوير نموذج لإدارة الجودة الشاملة وبيان درجة إمكانية تطبيقه في الجامعات وآليات الاستخدام الأمثل لتلك النماذج، في حين أن الدراسات الأخرى وضحت درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها، وإمكانية تطبيقها، وكيفية تطبيقها في الجامعات، وجاءت الدراسة الحالية لتتفق مع الدراسات السابقة في أهمية البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة من أجل تحقيق التميز وتطوير أداء العاملين وتحسين جودة العمل. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كونها تتمركز حول إحدى الجامعات الحكومية الأردنية وهي جامعة الطفيلة التقنية، وكذلك تطبيقها على العاملين لما لها من أثر في إدارة الجودة الشاملة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة، ويمكن من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

مجتمع الدراسة:

ضم مجتمع الدراسة الكادر التدريسي، والإداريين العاملين في الجامعة الأردنية (والبالغ عددهم (2650) حسب الإحصائيات التي تم الحصول عليها من الجامعة للعام الدراسي 2019/2018.

عينة الدراسة:

تم توزيع (840) استبانة بواقع (5%) من مجتمع الدراسة، إذ تم استرداد (750) استبانة، واستبعاد (90) استبانة وبذلك يصبح عدد الاستبانات القابلة للتحليل الاحصائي (750) استبانة أي ما نسبته (76%) وهي نسبة مقبوله لإجراء الدراسة.

أداة الدراسة:

تم الرجوع إلى مجموعة من الدراسات والأدب النظري المتعلق بتطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير أداة الدراسة وهي الاستبانة وتكونت من جزأين هما: الجزء الأول يتضمن المتغيرات الديمغرافية والوظيفية عن أفراد العينة، الجنس، العمر، المؤهل العلمي، الخبرة. والجزء الثاني ويتكون من فقرات الاستبانة والتي تتناول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية وتكونت فقرات الاستبانة من (33) فقرة موزعة على سبعة مجالات كالتالي:

- الوعي بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة (الفقرات من 1-6).
- اقتناع ودعم الإدارة العليا (الفقرات من 7-9).
- مشاركة العاملين (الفقرات من 10-13).
- بناء فرق العمل (الفقرات من 14-16).
- تطوير واحترام العاملين (الفقرات من 17-22).
- تدريب وتنمية الموظفين (الفقرات من 23-28).
- نظم حوسبة وتحليل معلومات (الفقرات من 29-33).

وتمت صياغة الفقرات الخاصة بكل محور من محاور الاستبانة، ولكل فقرة خمسة مستويات للإجابة لتحديد درجة ممارسة الجودة الشاملة من وجهة نظر عينة الدراسة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

صدق الأداة:

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض أداة الدراسة على عدد من المحكمين (15) من ذوي الخبرة والتخصصات المختلفة التالية: أصول التربية، الإدارة التربوية، المناهج والتدريس، وعلم النفس التربوي، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية الاردنية منها جامعة اليرموك وجامعة مؤتة، ومركز لندن للاستشارات والبحوث، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وفقاً للمحاور التالية: درجة دقة الفقرات ووضوحها، ودرجة انتماء الفقرة إلى المجال الذي أعدت لقياسه، وشمول الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه، وإضافة بعض الفقرات أو حذف بعضها أو تعديلها. وقد تم الأخذ بآرائهم وتوجيهاتهم في تطوير الأداة حتى استقرت على (33) فقرة في صورتها النهائية.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين (0.522- 0.789)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال الرزمة الإحصائية SPSS، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (1)

معاملات الثبات لمجالات الدراسة

المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	معامل كرونباخ
الوعي بمفهوم الجودة الشاملة	6-1	6	0.84
اقتناع ودعم الإدارة العليا	9-7	3	0.79
مشاركة العاملين	13-10	4	0.94
بناء فرق العمل	17-14	4	0.70
تقدير واحترام العاملين	22-18	5	0.86
التدريب وتنمية العاملين	29-23	6	0.77
نظام حوسبة وتحليل معلومات	33-29	5	0.86

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة تتسم بدرجة ثبات دالة إحصائياً، وتراوحت معاملات الثبات ما بين (0.70– 0.94)، ومن ثم يمكن تعميم الاستبانة على عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض الحكم على درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية وفقاً لفئات المقياس الخماسي المستخدم في الإجابة عن فقرات الاستبانة، ويمكن تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات لسهولة تفسير النتائج من خلال استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة= المدى ÷ عدد المستويات (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)

المدى= أكبر قيمة لفئات الإجابة (5) - أصغر قيمة لفئات الإجابة (1) = 5-1= 4

وبالتالي طول الفئة = 4 ÷ 3= 1.33، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) على نهاية كل فئة.

وعليه يكون:

ج- الحد الأدنى= 1+ 1.33= 2.33

ح- الحد المتوسط= 2.34+ 1.33= 3.67

خ- الحد الأعلى= 3.67 فأكثر

وهكذا تصبح الأوزان على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (3.67- 5) يدل على أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة كبيرة.
- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (2.34- 3.67) يدل على أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة متوسطة.
- المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (1.00- 2.33) يدل على أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ضعيفة.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة: التكرارات Frequency، النسبة المئوية Percentage، المتوسط الحسابي Mean، الانحراف المعياري Standard Deviation.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن السؤال الذي نصه: **"ما هو أثر الاعتماد الأكاديمي على تطبيق الجودة الشاملة الجامعة الأردنية"؟** تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة والمجالات ككل، وفيما يلي عرض هذه النتائج:

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

الفقرات	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
6-1	الوعي بمفهوم الجودة الشاملة	3.52	0.55	متوسطة
9-7	اقتناع ودعم الإدارة العليا	3.82	0.76	كبيرة
13-10	مشاركة العاملين	3.54	0.65	متوسطة
16-14	بناء فرق العمل	3.60	0.79	متوسطة
22 -17	تقدير واحترام العاملين	3.43	0.75	متوسطة

28-23	التدريب وتنمية العاملين	3.55	0.60	متوسطة
33-29	نظام حوسبة وتحليل معلومات	3.20	0.64	متوسطة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن الاستبانة تتضمن سبعة مجالات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه المجالات، فقد جاء في الترتيب الأول مجال اقتناع ودعم الإدارة العليا بمتوسط حسابي (3.82) وبدرجة كبيرة، يليه مجال بناء فريق العمل بمتوسط حسابي (3.60) وبدرجة متوسطة، ثم مجال التدريب وتنمية العاملين بمتوسط حسابي (3.55) وبدرجة متوسطة، وجاء في الترتيب الأخير مجال نظام حوسبة وتحليل معلومات النظم الإدارية بمتوسط حسابي (3.20) وبدرجة متوسطة.

وتوضح الجداول التالية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حدة.

1- مجال الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة حول هذا المجال.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	الجامعة تعمل على تحديد المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة كمرشد لتحسين الأداء.	2.73	0.59	متوسطة
2	الجامعة تسعى إلى إصدار مقالات ومجلات ومحاضرات عن إدارة الجودة الشاملة.	3.70	0.62	كبيرة
3	الجامعة تواكب الخطط الدراسية ومتطلبات العصر لتلبية حاجات الطلاب والمجتمع.	3.20	0.41	متوسطة
4	الإدارة العليا لديها المعرفة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة.	3.62	0.74	متوسطة
5	الإدارة العليا لديها المعرفة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة.	3.00	0.50	متوسطة
6	الإدارة العليا ترغب بشكل أكيد في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	3.24	0.41	متوسطة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال الأول يحتوي على (6) فقرات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (2) "الجامعة تسعى إلى إصدار مقالات

ومجلات ومحاضرات عن إدارة الجودة الشاملة" بمتوسط حسابي بلغ (3.70) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني الفقرة رقم (4) "الإدارة العليا لديها المعرفة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة" بمتوسط حسابي (3.62). وجاء في الترتيب الثالث الفقرة رقم (6) "الإدارة العليا ترغب بشكل أكيد في تطبيق إدارة الجودة الشاملة" بمتوسط حسابي (3.24). وجاء في الترتيب الأخير الفقرة رقم (1) "الجامعة تعمل على تحديد المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة كمرشد لتحسين الأداء" بمتوسط حسابي (2.73).

2- مجال اقتناع ودعم الإدارة العليا:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة حول هذا المجال.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس اقتناع ودعم الإدارة العليا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
7	تقوم الإدارة العليا بالشرح والتبسيط للموظفين على كافة المستويات في الجامعة.	3.27	0.70	متوسطة
8	تعمل الإدارة العليا على تقليل وإزالة العوائق والحواجز.	3.96	0.65	كبيرة
9	إدراك أهمية النسبة التي توليها إدارة الجامعة لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة مقابل التكاليف الناتجة عنها.	3.50	0.68	متوسطة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال الثاني يحتوي على (3) فقرات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (8) "تعمل الإدارة العليا على تقليل وإزالة العوائق والحواجز" بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني الفقرة رقم (9) "إدراك أهمية النسبة التي توليها إدارة الجامعة لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة مقابل التكاليف الناتجة عنها" بمتوسط حسابي (3.50). وجاء في الترتيب الثالث الفقرة رقم (7) "تقوم الإدارة العليا بالشرح والتبسيط للموظفين على كافة المستويات في الجامعة" بمتوسط حسابي (3.27).

3- مجال مشاركة العاملين:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة حول هذا المجال.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس مشاركة العاملين

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
10	العاملون يساهمون في حل المشكلات من خلال جهد شامل لتحسين الجودة.	3.95	0.64	كبيرة
11	الدقة والموضوعية تسود عمليات تقويم الأداء باستمرار.	3.90	0.49	كبيرة
12	الإدارة تهتم بتفويض الصلاحيات للموظفين وأعضاء هيئة التدريس.	3.50	0.85	متوسطة
13	إدارة الجامعة تطلع منسوبها على التجارب الناجحة للجامعات العالمية في مجال تطبق إدارة الجودة الشاملة.	3.52	0.68	متوسطة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال الثالث يحتوي على (4) فقرات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (10) "العاملون يساهمون في حل المشكلات من خلال جهد شامل لتحسين الجودة" بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني الفقرة رقم (11) "الدقة والموضوعية تسود عمليات تقويم الأداء باستمرار" بمتوسط حسابي (3.90) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الأخير الفقرة رقم (12) "الإدارة تهتم بتفويض الصلاحيات للموظفين وأعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (3.50).

4- مجال بناء فرق العمل:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة حول هذا المجال.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس بناء فرق العمل

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
14	الجامعة تعزز انتماء العاملين فيها للمساهمة بالوعي والالتزام بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	3.46	0.83	متوسطة
15	الجامعة تعمل على تحفيز العمل الجماعي وأسلوب فريق العمل عند مواجهة مشكلة في الجامعة.	3.50	0.77	متوسطة
16	منسوبو الجامعة يعملون كفريق لتحقيق متطلبات الجودة.	3.95	0.76	كبيرة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال الرابع يحتوي على (4) فقرات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (16) "منسوبو الجامعة يعملون كفريق

لتحقيق متطلبات الجودة" بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني الفقرة رقم (15) "الجامعة تعمل على تحفيز العمل الجماعي وأسلوب فريق العمل عند مواجهة مشكلة في الجامعة" بمتوسط حسابي (3.50) وبدرجة متوسطة. وجاء في الترتيب الثالث الفقرة رقم (14) "الجامعة تعزز انتماء العاملين فيها للمساهمة بالوعي والالتزام بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة" بمتوسط حسابي (3.46).

5- مجال تقدير واحترام العاملين:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة حول هذا المجال.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين على فقرات مقياس تقدير واحترام العاملين

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
17	الجامعة توفر نظاماً للحوافز والمكافآت المادية والمعنوية تقديراً لجهود العاملين.	3.67	0.82	كبيرة
18	الإدارة لا تتعامل مع المنسوبين بالتهديد والعقاب.	3.67	0.72	كبيرة
19	إدارة الجامعة تعمل على اعتماد مبدأ المشاركة والشفافية في العمل لضمان كفاءة الأداء.	3.60	0.74	متوسطة
20	أعضاء هيئة التدريس والموظفون يكافأون على الأداء المتميز	3.40	0.63	متوسطة
21	الجامعة تجري دراسات مسحية للتعرف على حاجات ورغبات العاملين.	3.40	0.64	متوسطة
22	الجامعة تهتم بموضوع التدريب بشكل كافٍ.	3.95	0.74	كبيرة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال الخامس يحتوي على (6) فقرات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (22) "الجامعة تهتم بموضوع التدريب بشكل كاف" بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني الفقرة رقم (18) "الإدارة لا تتعامل مع المنسوبين بالتهديد والعقاب" بمتوسط حسابي (3.67) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثالث الفقرة رقم (17) "الجامعة توفر نظاماً للحوافز والمكافآت المادية والمعنوية وتقدير لجهود العاملين" بمتوسط حسابي (3.67) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الأخير الفقرة رقم (21) "الجامعة تجري دراسات مسحية للتعرف على حاجات ورغبات العاملين" بمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة متوسطة.

6- مجال التدريب وتنمية العاملين:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة حول هذا المجال.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس التدريب وتنمية العاملين

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
23	الجامعة تهتم بموضوع التدريب بشكل كافٍ.	3.25	0.8	متوسطة
24	العاملون يتدرَّبون على الأجهزة والمعدات الحديثة.	3.27	0.88	متوسطة
25	إدارة الجامعة توفر فرصاً كافية للتدريب حول مهارات الجودة.	3.07	0.70	متوسطة
26	الترشيح للدورات التدريبية يتم على أسس موضوعية/وليست شخصية.	3.00	0.65	متوسطة
27	الجامعة توفر مناخاً ملائماً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.	3.93	0.59	كبيرة
28	الإدارة تدمج أفكار وقيم إدارة الجودة الشاملة بشكل متكامل في الهيكل التنظيمي للجامعة.	2.33	0.62	ضعيفة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال السادس يحتوي على (6) فقرات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (27) "الجامعة توفر مناخاً ملائماً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة" بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني الفقرة رقم (24) "العاملون يتدرَّبون على الأجهزة والمعدات الحديثة" بمتوسط حسابي (3.27) وبدرجة متوسطة. وجاء في الترتيب الثالث الفقرة رقم (23) "الجامعة تهتم بموضوع التدريب بشكل كافٍ" بمتوسط حسابي (3.25) وبدرجة متوسطة. وجاء في الترتيب الأخير الفقرة رقم (28) "الإدارة تدمج أفكار وقيم إدارة الجودة الشاملة بشكل متكامل في الهيكل التنظيمي للجامعة" بمتوسط حسابي (2.33) وبدرجة ضعيفة.

7- مجال نظام حوسبة وتحليل المعلومات:

يوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة حول هذا المجال.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس نظام حوسبة وتحليل المعلومات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
29	الجامعة توفر شبكة من الحواسيب تخزن فيها البيانات والمعلومات وكافة العمليات.	3.47	0.52	متوسطة
30	الجامعة توفر قاعدة معلوماتية محوسبة خاصة بطلبة الجامعة.	3.77	0.80	كبيرة

31	إدارة الجامعة توفر معلومات محدثة عن أوضاع الجامعات المنافسة الأخرى.	3.35	0.64	متوسطة
23	الجامعة تحتفظ ببيانات خاصة بتكاليف الجودة.	3.13	0.64	متوسطة
33	الجامعة توفر نظاماً مالياً محاسبياً يساعد على اكتشاف الاخطاء وضبط الأمور المالية.	3.33	0.62	متوسطة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المجال السابع يحتوي على (5) فقرات، وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (30) "الجامعة توفر قاعدة معلوماتية محوسبة خاصة بطلبة الجامعة" بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وبدرجة كبيرة. وجاء في الترتيب الثاني الفقرة رقم (29) "الجامعة توفر شبكة من الحواسيب تخزن فيها البيانات والمعلومات وكافة العمليات" بمتوسط حسابي (3.47) وبدرجة متوسطة. وجاء في الترتيب الثالث الفقرة رقم (31) "إدارة الجامعة توفر معلومات محدثة عن أوضاع الجامعات المنافسة الأخرى" بمتوسط حسابي (3.35) وبدرجة متوسطة. وجاء في الترتيب الأخير الفقرة رقم (23) "الجامعة تحتفظ ببيانات خاصة بتكاليف الجودة" بمتوسط حسابي (3.13) وبدرجة متوسطة.

مناقشة نتائج الدراسة:

يتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة الحالية أن مجال اقتناع ودعم الإدارة العليا جاء في الترتيب الأول وبدرجة كبيرة، يليه مجال بناء فريق العمل وبدرجة متوسطة، ثم مجال التدريب وتنمية العاملين وبدرجة متوسطة، وجاء في الترتيب الأخير مجال نظام حوسبة وتحليل معلومات النظم الإدارية بمتوسط وبدرجة متوسطة. وتؤكد هذه النتيجة أن الإدارة العليا في الجامعة الأردنية لديها قناعة بأهمية إدارة الجودة الشاملة، وقد انعكس ذلك على دعمها لهذا المجال من خلال ما تقوم به من ممارسات ذات صلة بإدارة الجودة الشاملة، كما تهتم الإدارة العليا ببناء فريق العمل وتنمية العاملين. وقد أشار بوتاني ودفافر (2001) إلى أن تطبيق الجودة الشاملة بحاجة إلي إحداث متطلبات أساسية لدى مؤسسات التعليم العالي، وأشار وصفي (2001) إلى أن من هذه المتطلبات دعم وتأييد القيادة العليا نظام الجودة الشاملة لتحقيق الأهداف المرجوة. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الدعيس والشويع (2019) التي أشارت إلى أن الممارسات الأكاديمية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة جاءت بدرجة متدنية.

كما يتضح من النتائج تباين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، وجاءت أهم الفقرات بالترتيب التالي: الجامعة تسعى إلى إصدار مقالات ومجلات ومحاضرات عن إدارة الجودة الشاملة، الإدارة العليا لديها المعرفة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، الإدارة العليا ترغب بشكل أكيد في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وجاء في الترتيب الأخير الجامعة تعمل على تحديد المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة كمرشد لتحسين الأداء. وتؤكد هذه النتيجة أن هناك وعياً بمفهوم إدارة الجودة الشاملة لدى العاملين في الجامعة الأردنية والسبب ارتفاع نسبة الاستشاريين التربويين في الجامعة، وقد انعكس ذلك على ممارسات إدارة الجامعة فيما

يتعلق بالجودة الشاملة، وهذا نتيجة لتطبيق الاعتماد الأكاديمي. وقد أشارت دراسة (Mikol, 2007) إلى أن استخدام إدارة الجودة قد أثر إيجاباً وعزز قرارات الإدارة، وقد أشار الموسوي (2003) والعامري والزبيري (2003) إلى أن الجودة إحدى المسائل الحيوية في مؤسسات التعليم العالي المعاصر. ونتيجة لأهمية الجودة الشاملة فقد أوصت دراسة عمارة (2020) بنشر ثقافة الجودة للقيادات لإقناعهم بأهمية التغيير وتحسين الأداء وأهمية معايير الجودة والاعتماد.

وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال اقتناع ودعم الإدارة العليا، وجاءت الفقرات بالترتيب التالي: تعمل الإدارة العليا على تقليل وإزالة العوائق والحواجز، إدراك أهمية النسبة التي تولها إدارة الجامعة لتطبيق مفهوم الجودة الشاملة مقابل التكاليف الناتجة عنها، تقوم الإدارة العليا بالشرح والتبسيط للموظفين على كافة المستويات في الجامعة. وتشير هذه النتيجة إلى حرص الإدارة العليا في الجامعة الأردنية على تقليل عوائق تطبيق الجودة الشاملة نتيجة وعيها بأهمية الجودة في تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي.

وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال مشاركة العاملين، وجاءت أهم الفقرات بالترتيب التالي: العاملون يساهمون في حل المشكلات من خلال جهد شامل لتحسين الجودة، الدقة والموضوعية تسود عمليات تقويم الأداء باستمرار، وجاء في الترتيب الأخير الإدارة تهتم بتفويض الصلاحيات للموظفين وأعضاء هيئة التدريس. وتشير هذه النتيجة إلى أن العاملين في الجامعة الأردنية لديهم اتجاهات إيجابية نحو العمل وقد انعكس ذلك إيجاباً على المشاركة في حل المشكلات. وقد أشار بوتاني ودفافر (2001) إلى أن تطبيق الجودة الشاملة بحاجة إلي إحداث متطلبات أساسية لدى مؤسسات التعليم العالي، وأشار وصفي (2001) إلى أن من هذه المتطلبات مشاركة العاملين.

وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال بناء فرق العمل، وجاءت الفقرات بالترتيب التالي: منسوبو الجامعة يعملون كفريق لتحقيق متطلبات الجودة، الجامعة تعمل على تحفيز العمل الجماعي وأسلوب فريق العمل عند مواجهة مشكلة في الجامعة، الجامعة تعزز انتماء العاملين فيها للمساهمة بالوعي والالتزام بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة. وتؤكد هذه النتيجة أن الإدارة العليا في الجامعة الأردنية تهتم ببناء فرق العمل مما أدى إلى التحسين المستمر في أداء العمل والقدرة على مواجهة المشكلات.

وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال تقدير واحترام العاملين، وجاءت أهم الفقرات بالترتيب التالي: الجامعة تهتم بموضوع التدريب بشكل كافٍ، الإدارة لا تتعامل مع المنسوبين بالتهديد والعقاب، الجامعة توفر نظاماً للحوافز والمكافآت المادية والمعنوية وتقدير لجهود العاملين، وجاء في الترتيب الأخير الجامعة تجري دراسات مسحية للتعرف على حاجات ورغبات العاملين. وتشير هذه النتيجة إلى أن تقدير واحترام العاملين عند تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة عالية بسبب الثقة بين الإدارة العليا والعاملين.

وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال التدريب وتنمية العاملين، وجاءت أهم الفقرات بالترتيب التالي: الجامعة توفر مناخاً ملائماً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، العاملون يتدرَّبون على الأجهزة والمعدات

الحديثة، الجامعة تهتم بموضوع التدريب بشكل كافٍ، وجاء في الترتيب الأخير الإدارة تدمج أفكار وقيم إدارة الجودة الشاملة بشكل متكامل في الهيكل التنظيمي للجامعة. وتشير هذه النتيجة إلى أن الجامعة الأردنية توفر مناخاً ملائماً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتهتم بتدريب العاملين. وقد أشار وصفي (2001) إلى أن من متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تنمية الموارد البشرية، والتعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد.

وقد تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال نظام حوسبة وتحليل المعلومات، وجاءت أهم الفقرات بالترتيب التالي: الجامعة توفر قاعدة معلوماتية محوسبة خاصة بطلبة الجامعة، الجامعة توفر شبكة من الحواسيب تخزن فيها البيانات والمعلومات وكافة العمليات، إدارة الجامعة توفر معلومات محدثة عن أوضاع الجامعات المنافسة الأخرى، الجامعة تحتفظ ببيانات خاصة بتكاليف الجودة، وتؤكد هذه النتيجة وجود نظام حوسبة وتحليل معلومات في الجامعة الأردنية، مما يساهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وقد أشار بوتاني ودفافر (2001) إلى أن تطبيق الجودة الشاملة بحاجة إلي إحداث متطلبات أساسية لدي مؤسسات التعليم العالي، وأشار وصفي (2001) إلى أن من هذه المتطلبات تطوير نظم المعلومات.

توصيات الدراسة والبحوث المستقبلية:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثون بما يلي:

- توفير وتخصيص الموارد المالية لنشر وتطوير أجهزة الجودة في الجامعة الأردنية من وجهة نظر العاملين.
- التركيز على الاستقرار والثبات في القيادات الإدارية العليا وعدم التغيير إلا للضرورة القصوى وهذا حسب الدراسات للإدارة الحديثة.
- زيادة فعالية التخطيط ونظم الاتصال كون "زيادة التخطيط" من المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- تطوير صناديق الاقتراحات وتكليف جهة إدارية بمتابعة هذه الصناديق والاتصال بالشخص المقترح ومناقشته حول اقتراحه وهذا يساعد في تنمية البحث العلمي.
- الاطلاع على نماذج عالمية في الجودة الشاملة، والاستفادة من تجارب خبرات الآخرين في هذا المجال.
- تكوين لجان خاصة مهمتها التقويم الدوري للممارسات والإجراءات والنتائج المتعلقة بضبط الجودة.
- إجراء دراسة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- إجراء دراسة حول الممارسات الأكاديمية لأساتذة الجامعة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أحمد، مصطفي والأنصاري، محمد (2002). *برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي*، قطر، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.
2. إنكستون، فيليب (2003). *التغيير الثقافي في الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة*، ترجمة عبد الفتاح السيد النعمان، القاهرة: دار الفكر العربي.
3. بوتاني، نور بورتو ودفافر، برنار (2001). استقلالية المدارس والتقييم مدخل إلى الملف المفتوح، ترجمة بهجت عبد الفتاح عبده، *مستقبليات*، اليونيسكو، (120)، 577- 578.
4. حافظ، هنداوي محمد (2003). دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض البلاد الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية، *المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة*، كلية التربية، جامعة حلوان، خلال الفترة 12-13 مارس.
5. حسن، عبد الحميد سعيد وبكار، بكار سليمان (2019). درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، سوريا، 17(2)، 121-144.
6. حمزة، أسوان عبد الله (2013). ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في ضوء المعايير الدولية بين النظرية والتطبيق، *مجلة التواصل*، اليمن، (30)، 133-183.
7. الدعيس، محمد ناجي والشويع، نبيلة علي (2019). الممارسات الأكاديمية لأساتذة جامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، اليمن، 6(24)، 6-37.
8. راغب، النجار فريد (2010). *إدارة الجامعات بالجودة الشاملة*، القاهرة: أميرال للنشر والتوزيع.
9. الزواوي، خالد محمد (2003). *الجودة الشاملة في التعليم*، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
10. سلامة، عادل عبد الفتاح والنبوي، أمين محمد (1997). دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الجامعي في الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، (21)، 1-44.

11. شحاتة، حسن (2003). *نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل: آفاق تربوية متجددة*، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

12. شميث، وارين وفانجا، جيروم (2006). *مدير الجودة الشاملة*، ترجمة محمود عبد الحميد مرسي، الرياض: دار آفاق للإبداع العالمية للنشر والإعلام.

13. صبري، هالة (2005). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي: تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، (24)، 178-229.

14. الصخري، هيام محسن عوض (2007). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين فيها، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الهاشمية، الأردن.

15. العامري، عباس والزبيدي، صباح (2003). العملية التدريسية الجامعية في الكليات الأهلية العراقية وتأثير الجودة فيها مستقبلاً، *المؤتمر العلمي الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الزرقاء الخاصة*، الزرقاء، الأردن، 427-474.

16. عبد العزيز، صفاء محمود وحسين، سلامة عبد العظيم (2005). ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر- تصور مقترح، الاعتماد وضمان الجودة في المؤسسات التعليمية، *المؤتمر السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، كلية التربية ببني سويف، الجزء الثاني، القاهرة: دار الفكر العربي.

17. عبد المحسن، توفيق محمد (2006). *اتجاهات حديثة في التخطيط والرقابة على الجودة، الجودة الشاملة وستة سيجما*، القاهرة: دار الفكر العربي.

18. عشيبة، فتحي (2000). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري :دراسة تحليلية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (3).

19. علوان، قاسم نايف (2006). *إدارة الجودة في الخدمات*، الأردن: دار الشروق.

20. علي، عاصم (2010). تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات *مجلة الباحث*، (7).

21. عليان، ربحي مصطفى (2008) *إدارة المعرفة*، عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

22. عمارة، الزهراء عبد الحفيظ محمد (2002). متطلبات تطبيق الجودة الشاملة بالجامعة العمالية لتحقيق الاعتماد، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمياط، مصر.

23. مجيد، سوسن والزيادات، محمد (2008). *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

24. المعهد العربي للتخطيط (2008). *نشرة حول تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي*، متاح على الرابط التالي: http://www.higheredu.gov.ly/quality_control/quality_control_3.htm

25. الموسوي، محمد صالح (2003). تطوير أداة القياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، *المجلة التربوية*، 17(67)، 87-139.

26. نشوان، جميل (2004). تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين، *مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني*، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، خلال الفترة 3- 5 يوليو.

27. النوايسة، أسماء (2004).مدى إمكانية تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في جامعة مؤته من وجهة نظر الإداريين فيها، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة مؤته، الكرك .

28. وصفي، العقيلي عمر (2001). *المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة*، عمان: دار وائل.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

29. Al-Makadmi, S. (2020). The role of universities in developing human resources capabilities and skills for Education Services; *Misan journal of academic studies*, (38), 146-163.

30. Bering. D.(2009). Reconciling competing Values as prerequisite of Total quality Initiatives in colleges in Flanders (Belgium), *Dissertation Abstract International .DIA* – C.63/01.

31. Buter, D. (1996). Comprehensive Survey on How Companies Improve performance through Quality Efforts: Common Features Contributing to Improved Performance:

32. Carol, A., David, A. (1994). Defining Quality Alternatives and implication Academy, *Management Review*, 19(3), 419-445.

33. Cbaranbe (1995). *introduction a la qualite totale en education*, cap Rouge Quebec, les Presses inter universitairs.

34. Council for Higher Education (2002). *Accreditation Recognition of Accrediting organization Policy and Procedures*, Available online at: www.chea.org.

35. Funmilola, O., Sola, K. & Olusola, A. (2013). Impact of job Satisfaction dimensions on job performance in a small and medium enterprise Ibadan, South Western, Nigeria, *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 4 (11), 509-521.

36. Hassan, M. ,Hassan, S. , Shavkat, S. ,& Nawaz, M.(2013). Relationship between TQM elements and organizational performance: An empirical study of manufacturing sector of Pakistan, *Pakistan journal of commerce and social sciences*, 7(1), 1-18.
37. Hernandez .(2002). *Total Quality Management In Education :The application of TM IN a Texas School district*.
38. Hirtez, P. (2010). Effective leadership for Total Quality Management, *Unpublished Doctorate Dissertation*, University of Misouri, USA.
39. Kahya, E. (2007). The effects of job characteristics and working conditions on job performance, *International journal of industrial ergonomics*, (37), 515-523.
40. Manning, A. (2010). Identifying quality Management Practices Used with Holmes Partnership Schools of education, *Unpublished Doctorate Dissertation*, University of Pittsburg, Pennsylvania, USA.
41. National Quality Assurance and Accreditation. (2004). *The Quality Assurance and Accreditation*, Handbook: National.
42. Obaid, H. (2017). Total quality management and strategies in health, *ASCRLondon bhouth magazine,* (17), 25-43.
43. Obaid, H. (2018). Developing a strategic of administrative in educational planning for higher education, *Journal of University of Jordan studies, ScopusQ3*, (45), 696-695.
44. Rodney, E. (2000). AECT and NCATE: a partnership for quality teaching through accreditation, *Tech trends*, 44(3), 1-15.
45. Salajegheh, S. ,Pourrashidi, R.& Yazdani, A. (2013). The relationship between total quality management (TQM) and organizational performance (Case study in Kerman Steel and Rolling Plant), *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 5(4), 478-489.
46. Sterling, B. (2000). Accreditation: certifying public words excellence, *American city& country*, 115, 57-84.
47. Tahtamoni, A. ,Almomni, A. Mryan, N.(2013). Factors affecting total quality management (TQM) implementation in Jordanian commercial banks, *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 4(10), 345-361.

48. The Education Commission of the states (2005). Accountability state – level Policies Regarding According in Public schools EGS information clearinghouse, Available online at: www.ees.clearinghouse/14/38/1438.htm.

49. US Department of education (2006). Accreditation in the USA Washing Ton, Available online at: www.ED GOV OFFICE/ope ACCREDITITION Accredus. HTML.

50. Whitty, C., Ower, S., Halpin, D. (1998). *Devolution and choie in education: the school, testante and themarket*, Bristol, PA., Open University, USA.

التعلُم عن بُعد كخيار إستراتيجي في فنلندا في مجابهة أزمة كوفيد 19 وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت (دراسة مقارنة)

Distance Learning As a Strategic Option in Finland in Confronting Covid 19 Crisis and its Possibility to Benefit from it in The State of Kuwait (A Comparative Study)

د.سامي مجبل العنزي- وزارة التربية- الكويت

د. عيد حمود السعيدي- وزارة التربية- الكويت

Email: aakw2016@gmail.com

الملخص: استهدفت الدراسة التعرف على واقع التعلُم عن بُعد في فنلندا ومجابهة أزمة كوفيد 19 والإفادة منها في دولة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج المقارن، وتناولت الدراسة عدة محاور تضمنت: التعلُم عن بعد، وفيروس كورونا (كوفيد 19)، وواقع التعلُم عن بُعد في دولة الكويت والرابع، وأخيراً مجابهة فنلندا لنتائج أزمة كوفيد 19. وخلصت الدراسة إلي تقديم توصيات تساعد على المضي قدماً في تطوير السياسيات التربوية التي تخدم عملية التعلُم عن بُعد ومجابهة الأزمات في دولة الكويت.

الكلمات الافتتاحية: التعلُم عن بُعد، فنلندا، جائحة كورونا، الكويت.

Abstract: The study aimed to identify the reality of distance learning in Finland and confront the results of Covid 19 crisis and benefit from it in the State of Kuwait. The study followed the comparative approach and the study dealt with several axes: distance learning, Corona virus (Covid 19), the reality Finland's response to the results of the Covid 19 crisis. The study concluded by providing recommendations that help advance the development of educational policies that serve distance learning and confront crises in the State of Kuwait.

Key Words: distance learning, Finland, Corona virus, Kuwait.

مقدمة:

يعد التعلُم عن بُعد (Learning Distance) من أكثر المستحدثات التي أفرزتها تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في الممارسة التربوية في العقود الأخيرة كونه خرج عن السياق التقليدي للتربية وأنظمتها؛ باعتباره موقفاً تعليمياً تعلمياً ينفصل فيه المتعلم فيزيائياً وجغرافياً عن المصدر، على أن يتم التعلم بطريقة تفاعلية من خلال نقل المعلومات من مصدرها إلى المتعلم حيث يوجد، اعتماداً على الوسائط التعليمية التقنية وتكنولوجيا الاتصال الإلكترونية.

وعليه فقد أفرز التعلُم عن بُعد تغيرات في الأسلوب التنظيمي لعملية تقديم المعلومات لعل أبرزها وأكثرها وضوحاً أنه لم يعد مشروطاً حضور الطلاب إلى المدرسة على فترات منتظمة، نتيجة لذلك اقتضى التعلُم عن بُعد وجود مؤسسات تختلف عما هو قائم لدى المؤسسات التعليمية التقليدية (بيتس،2007، ص53).

وبعد أن ضربت جائحة كورونا معظم دول العالم وعطلت الحياة قررت جميع الدول تعليق الدراسة في المدارس والجامعات للحفاظ على سلامة المواطنين واتجهت الدول إلى مواصلة العملية التعليمية عن بُعد، وقد أصبح التعلُم عن بُعد اليوم ضرورة ووسيلة لتمكين ملايين الطلاب إلى المؤسسات التعليمية ويبدو أن أزمة جائحة كورونا مستمرة ولا يلوح بالأفق عودة الطلاب إلى المؤسسات التعليمية قريباً، وقد أعلنت العديد من المدارس والجامعات أنها ستعتمد على التعلُم عن بُعد من أجل استمرارية العملية التعليمية، وعدم تأثرها بالأزمة (الحسيني، 2020، ص310).

وكانت دولة الكويت ضمن الدول التي لجأت للتعليم عن بُعد إثر جائحة كورونا، رغم التحديات القانونية والدستورية والتقنية التي كان يواجهها هذا النوع من هذا التعليم أضف إلى ذلك نقص البنية التحتية التكنولوجية والتعقيدات الكبرى في تدريس أكثر من 700 ألف متعلم عبر الإنترنت، كما كشفت جائحة كورونا نواقص التعليم الكويتي وعيوبه وارتباكه إبان هذه الجائحة وهذا ما أكده وزير التربية الكويتي في المؤتمر التربوي الدولي الثاني الذي ينظمه المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، حيث صرّح أنّ الجائحة شلت الحركة وأجبرتنا على التباعد وأغلقت المؤسسات التعليمية والمدارس (المؤتمر الدولي الثاني للمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، 2020).

لذا تتناول الدراسة الحالية مقارنة التعلُم عن بُعد في كل من دولة الكويت وفنلندا، والتحديات التي واجهت هذا النوع من التعليم والخروج بتوصيات للإفادة منها من الكويت.

مشكلة الدراسة:

ضربت جائحة كورونا العالم كله دون استثناء وأصابته بالشلل التام تقريباً، حيث تم تعطيل جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها وكذلك تعطيل مؤسسات الدولة والقطاع الخاص، ولم تكن الكويت استثناء عن ذلك فقد توقفت المؤسسات التعليمية فيها.

وتوجهت العديد من دول العالم إلى التعلُّم عن بُعد لمواجهة مشكلة تعطل الدراسة بسبب جائحة كورونا، وقد واجهت هذه الدول العديد من المشكلات عند استخدام التعلُم عن بُعد نتيجة عدم توافر البنية التحية اللازمة لهذا النوع من التعلم، أو عدم الخبرة الكافية للتعامل مع هذا النوع من التعليم، وفي حدود علم الباحثين لم تجرى أي دراسة حول التجارب الدولية الناجحة في التعلُّم عن بُعد، ومنها تجربة فنلندا ومحاولة الإفادة منها لنجاح تجربة التعلُم عن بُعد في دولة الكويت، مما دعم الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مفهوم التعلُم عن بُعد ومراحل تطوره وأهدافه ومبرراته، وما أهم ومنصات التعلُم عن بُعد؟
2. ما هي جائحة كورونا، وكيف أثرت على التعليم؟
3. ما واقع التعلُم عن بُعد في التعليم العام بدولة الكويت؟
4. ما هي التحديات التي تواجه التعلُم عن بُعد في دولة الكويت؟
5. ما خبرة فنلندا في التعلُم عن بُعد ومدى استفادة دولة الكويت منها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- التعرف على التعلُم عن بعد من حيث مفهومه ومراحل تطوره وأهدافه ومميزاته ومبرراته ومنصات التعلُم عن بُعد.

2- الكشف عن واقع التعلُم عن بُعد في التعليم العام بدولة الكويت والتحديات التي تواجهه.

3- عرض خبرة فنلندا في استخدام التعلُم عن بُعد لمواجهة جائحة كورونا.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- أهمية الموضوع التي تتناوله وهو التعلُم عن بُعد ودوره في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية وتميزها في العمل.
- قد تفيد هذه الدراسة متخذي القرار والمسؤولين عن العملية التعليمية في تطوير الخطط والبرامج والأساليب التي تخدم التعلُم عن بُعد.
- يمكن أن توجه نظر المسؤولين عن تدريب الجهاز الإداري والعاملين بالمدارس لرفع كفاءتهم وقدراتهم العملية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج المقارن (Comparative Education Method) الذي يتضمن عدداً من الخطوات تبدأ بالوصف ثم التحليل والتفسير للظواهر التربوية مع دراسة السياق الاجتماعي والتاريخي في تطور التعلُم عن المقصود بالدراسة (Harold, Max, 2002, 7). ومما يميز المنهج المقارن عن باقي المناهج البحثية هو إمكانية التوصل بنتائج البحث إلى تطبيقات عملية يستفيد منها الواقع التعليمي فينطلق في المقام الأول من محاولة الإصلاح للنظم التعليمية القائمة. واهتم المنهج المقارن بالإفادة من نتائج خبرة فنلندا في التعلُم عن دراسة مقارنة بهدف النهوض بالتعليم في ضوء الخبرات الدولية، مع الأخذ في الاعتبار العوامل المختلفة التي تقف وراء نظم التعليم وتفاعلها مع النظم الأخرى. وفي إطار المنهج المقارن تستخدم الدراسة بعض إجراءات مدخل النظم (System Approach) لتحليل النظام موضوع الدراسة، تحليلاً نسقياً وإبراز نواحي القوة والضعف فيه وإظهار المشكلات التي يواجهها كماً ونوعاً وتصميمه مرة أخرى.

مصطلحات الدراسة:

- **التعلُم عن بُعد:** هو نمط يتم فيه إعادة إخراج المواد التعليمية بشكل إلكتروني ثم نشرها باستخدام أي وسيلة تقنية من أجل تعزيز الاتصال بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها حيث يمكن للطلبة التفاعل مع المحتوى التعليمي في أي وقت بما يتناسب مع الاحتياجات التعليمية (الأخرس، 2018، ص70). ويعرفه الباحثان أنه تعلم لا يتطلب تفاعلاً مباشراً بين المعلم والمتعلم ويكون من خلال استخدام مواد تعليمية تم إعدادها مسبقاً ويتطلب وجود التعلُم عن بُعد معرفة تقنيات التعلم الإلكتروني.
- **كورونا المستجد (كوفيد 19): التعريف بالمرض:** تم تعريفه من قبل منظمة الصحة العالمية بأنه مرض مُعْدٍ يُسببه فيروس كورونا المُكتشَف مؤخراً ، ولم يكن هناك أيّ علم بوجود هذا الفيروس وهذا المرض المستجدّيْنِ قبل اندلاع الفاشية في مدينة ووهان الصينية في ديسمبر 2019 (منظمة الصحة العالمية، 2020).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعلُم عن بُعد ونتائج جائحة كورونا على التعلم، وتم ترتيبها وفقاً للترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أجرى عبد العزيز والعنزي (2020) دراسة استهدفت التعرف على تصورات الأكاديميين والتربويين في دولة الكويت حول التعليم الافتراضي لمواجهة مشكلة تعطل الدراسة الناجمة عن فيروس كورونا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت على عينة تكونت من (568) أكاديمياً وتربوياً من العاملين في جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي ووزارة التربية. وأظهرت نتائج الدراسة أن (85.9%) من عينة

الدراسة ضرورة استخدام تقنية التعليم الافتراضي في ظل تفشي فيروس كورونا، وأن (66.2%) يفضلون استخدام تقنية التعليم الافتراضي في تعلُم المقررات الدراسية، ويرى (91.5%) من عينة الدراسة أهمية تقليص محتوى المقررات الدراسية في حالة استخدام التعليم الافتراضي في تعلُم الطلبة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية التعليم الافتراضي والتحديات التي تواجه استخدامه تعزى لمتغير النوع (ذكور- إناث) لصالح الإناث. وعدم وجود فروق حول أهمية التعليم الافتراضي وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (أكاديمي- تربوي)، بينما توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامه لصالح أكاديمي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق حول أهمية التعليم الافتراضي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامه لصالح ذوي المؤهل ماجستير ودكتوراه؛ كما أشارت النتائج إلى وجود فروق حول أهمية التعليم الافتراضي والتحديات التي تواجه استخدامه تعزى لمتغيري الخبرة والمحافظة.

وأجرى Basiliaia and Kvavadaz (2020) دراسة استهدفت تحديد مستوى قدرات المدارس على مواصلة العملية التعليمية في المدارس في شكل التعلُم عن بُعد عبر شبكة الإنترنت بعد جائحة كورونا من خلال استخدام المنصات التعليمية المتاحة مثل البوابة الإلكترونية وفرق مايكروسوفت للمدارس العامة التي يمكن استخدامها للتعليم عبر الإنترنت والاتصال المباشر، وتم استخدام المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة (950) من طلاب وطالبات المرحلة المدارس في ولاية جورجيا، وتوصلت إلى نتائج عدة أهمها: سرعة الانتقال السريع نحو التعلُم عن بُعد،إلا أن التعليم التقليدي يظل أكثر فاعلية من التعلُم عن بعد نظراً لوجود منهج ليس مصمماً للتعليم الإلكتروني.

وتناولت دراسة noor, flizah, mazhar (2020) معرفة ممارسات التدريس عبر الإنترنت أثناء جائحة كوفيد 19 في الدراسة النوعية في باكستان، وتم استخدام المنهج التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (8) من المعلمين في باكستان وكانت أداة الدراسة المقابلة وتوصلت الدراسة إلى وضع مقترحات من بينها التركيز أكثر على تنمية رأس المال البشري والتنمية الشخصية، والتدريب على إدارة الاتصالات والتكنولوجيا وبرامج الدعم خاصة لمعلمي المدارس كأساس للأجيال القادمة.

وتطرقت دراسة zhang, lin (2020) إلى معرفة مستوى الرضا لدى طلبة المرحلة الثانوية حول التعليم الافتراضي والتعلم عبر شبكة الإنترنت، وتم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة (226) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية و(15) معلماً في مدرسة افتراضية في الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية وتم جمع البيانات من خلال استبانه طبقت على أفراد عينة الدراسة، وتوصلت إلى نتائج عدة أهمها: وجود اتجاهات إيجابية حول التعليم الافتراضي والتعلم حول شبكة الإنترنت، وارتباط الرضا إيجابيا وبشكل ملحوظ بتبني المعلمين الأدوار التربوية، ولكن تم توقعه سلباً من خلال تبني المعلمين للأدوار الإدارية، وأكدت الدراسة على أهمية التدريس القائم على شبكة الإنترنت من مرحلة الروضة حتى الثاني عشر.

وسعت دراسة ضو ومصراتة (2020) إلى الكشف عن تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم الليبية في ظل الأزمات، وتم استخدام المنهج الاستقرائي الاستنباطي وتوصلت إلى نتائج أهمها: عدم وجود التشريعات والقوانين واللوائح اللازمة لاستخدام هذه التقنيات الإلكترونية وضعف البنية التحتية اللازمة لذلك، فضلا عن أن التعليم الإلكتروني مازال تحت الإنشاء في المؤسسات التعليمية الليبية. وأوصت الدراسة على سن التشريعات والقوانين واللوائح من قبل وزارة التعليم العالي والتي بموجبها يمكن إجراء دراسات المسح الشاملة لتحديد الصعوبات والتحديات التي ستواجه استخدام التعليم الإلكتروني في ليبيا.

وهدفت دراسة العتيبي (2020) إلى الكشف عن التحديات التي واجهت الأسر السعودية في تعليم أبنائها واستخلاص المقترحات في ظلّ التحديات التي واجهت الأسر السعودية في ظلّ جائحة كورونا (كوفيد 19) استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وعينة البحث فقد اشتملت على (412) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم استخدام الاستبانه كأداةً لجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن الأسر السعودية بالرغم من حِرْصها على استمرار تعليم أبنائها واستكمالهم للعام الدراسي، إنّ الطلاب لم يُحقِّقوا أقصى استفادة ممكنة من التعلُم عن بُعد؛ إذ لم يتمّ توظيف جميع السُّبُل الممكنة للتعليم عن بُعد بأفضل صورة ممكنة ومن التحديات التي واجهتهم أنّ تطبيق التعلم الإلكتروني في ظلّ جائحة كورونا المستجدّ جاء بشكل مفاجئ دون تمهيد أو إعداد مسبق ومن المعوقات التي واجهت الأسر: عدم توافُّر الأجهزة التكنولوجية لدى جميع الطلاب، وصعوبة الاتصال بالإنترنت في بعض المناطق، قصور توظيف المعلمين لمهارات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وأيضاً التكلفة المرتفعة لتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية وتوصلت الدراسة إلي مجموعة من المقترحات أن يكون التعليم تفاعليّاً متزامناً مع الأستاذ (في نفس الوقت) وتوفير أجهزة كمبيوتر محمول أو أجهزة ذكية للطلاب بالإضافة إلي توفير شبكة إنترنت مجاناً لجميع الطلاب والطالبات، تحسين مواقع التعليم لجَعْلِها أكثرَ جاذبيةً.

وهدفت دراسة غنايم (2020) إلى البحث عن سيناريوهات مستقبل التعليم العربي لمواجهة أزمة كورونا ، واستخدمت المنهج التحليلي، وقد أظهرت الدراسة عدة سيناريوهات أولها سيناريو تفاؤلي ينتهي بنهاية الأزمة ، وسيناريو واقعي باستمرار الأزمة لمدة سنة أو يزيد يتخللها توفير منصات تعليم وتأهيل المعلمين واحتياطات صحية وتوفير الإمكانات المادية والبشرية لإدارة الأزمة ، وسيناريو تشاؤمي باستمرار الأزمة ويتطلب ذلك حسب الدراسة ما تم الإشارة إليه في السيناريو الثاني بالإضافة إلي تقديم شبكة معلومات وبنية تكنولوجية تخدم قطاع التعليم العربي وتقديم مقررات دراسية تتناسب مع المجتمع المحيط عالمياً وعربياً ومحلياً.

وتناولت دراسة حناوي (2019) الكشف عن مدى جاهزية المدارس لتطبيق التعلُم عن بُعد في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة (120) من المعلمين، وتوصلت إلى نتائج عدة أهمها: أن معوقات تطبيق التعلُم عن بعد كانت عالية على صعيد كفايات المعلمين في تطبيق هذا النوع من التعليم في مدارس محافظة نابلس.

وسعت دراسة باحمد وطوطاوي (2018) إلى التعرف على مدى تأثير نظام التعلُم عن بُعد على ظهور قلق المستقبل لدى التلاميذ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة قدرها (302) تلميذ وتلميذة، وقد أظهرت النتائج درجات متوسطة من قلق المستقبل لدى معظم التلاميذ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمراكز التعلُم عن بُعد باختلاف الجنس.

واستهدفت دراسة عشابي (2017) التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلُم عن بُعد في جامعة السودان المفتوحة، من وجهة أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانه على عينة قدرها (65) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلُم عن بُعد بالجامعات السودانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة تعزي لمتغيري الخبرة والتخصص بالإضافة إلى وجود صعوبات في استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلُم عن بُعد بالجامعات السودانية.

وسعت دراسة سليمان (2017) إلى التعرف على أثر التفاعل بين نمط الأنشطة الإلكترونية والأسلوب المعرفي القائم على نظام التعلم الإلكتروني على تنمية بعض نوبات التعلم لمقرر التكنولوجيا لطلاب الدبلوم العامة عن بُعد، وطبقت استبانه على عينة قدرها (82) طالباً تم توزيعهم على أربع مجموعات تجريبية وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين نمط تصميم الأنشطة والأسلوب المعرفي على الجانب التحصيلي، وأن نمط تصميم الأنشطة الموجهة حقق نتائج فعالة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى مجموعتي الطلاب المستقلين فيما يخص نمط الأنشطة.

تعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن معظم هذه الدراسات تناولت التعلُم عن بُعد ونتائج أزمة كورونا (كوفيد 19) على التعليم والتعلم وسعت إلى الخروج بنتائج وتوصيات للاستفادة منها في تحسين التعلُم عن بُعد، وتتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في اهتمامها بالتعرف على حقيقة التعلُم عن بُعد ودوره في تطوير العملية التعليمية. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (حناوي 2019) في وجود معوقات تعوق التعلُم عن بُعد، وكذلك تتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في حداثتها.

وتختلف الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدام المنهج المقارن، وعدم اتباع الدراسة الحالية للاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي باختلاف أنواعه.

خطوات السير في الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها جاءت خطة السير في الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

1. **القسم الأول من الدراسة:** يتضمن الإطار العام للدراسة: من حيث تحديد المشكلة والأسئلة، وصياغة الأهداف والأهمية، وتحديد المنهج، وتحديد خطوات الدراسة، والمصطلحات، وتم عرض هذا القسم في الجزء السابق.
2. **القسم الثاني من الدراسة:** يتضمن الإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي يشمل مفهوم التعلُم عن بُعد ومراحل تطوره وأهدافه ومبرراته وأهم ومنصاته.
3. **القسم الثالث من الدراسة:** يتضمن الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي يشمل جائحة كورونا وأثرها على التعليم.
4. **القسم الرابع من الدراسة:** يتضمن الإجابة عن السؤال الثالث والرابع للدراسة والذي يشمل واقع التعلُم عن بُعد في التعليم العام بدولة الكويت والتحديات التي تواجهه.
5. **القسم الخامس من الدراسة:** يتضمن الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة والذي يشمل خبرة فنلندا في التعلُم عن بُعد ومدى استفادة دولة الكويت منها.

وتختتم الدراسة خطواتها بقائمة المراجع المستخدمة، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

القسم الثاني من الدراسة: التعلُم عن بُعد:

يمثل التعليم عملية تواصل فاعلة تتكون بشكل أساسي من المعلم والطالب، حيث يكون هذان الطرفان معنيين بالتفاعل فيما بينهما سواء على نحو مباشر أو غير مباشر عبر وسائل متنوعة ،و في هذا الإطار تتم عملية التواصل في بيئة مادية مجددة بأطر معينة، ومزودة بأدوات ووسائل تهدف في مجملها إلى تعزيز آليات التواصل، ليكون المضمون التعليمي أكثر وضوحاً، ومن ثم يتحقق على إثر ذلك الهدف من التعليم، وبما أن العملية التعليمية هي عملية متغيرة باطّراد، فإن بيئات التعلم يفترض أن تتميز بقدر كبير من المرونة (الأحمري، 2018، ص316).

فالتعلُم عن بُعد هو موقف تعليمي تعلّمي، تحتل فيه وسائل الاتصال والتواصل المتوافرة دوراً أساسياً وبارزاً في التغلب على مشكلة البُعد الجغرافي التي تفصل بين المعلم والمتعلم، بحيث تتيح فرصة التفاعل المشترك وهو بذلك يتمثل في توصيل العلم والمعرفة وتنظيمهما إلى دارس بعيد عن المؤسسة التعليمية، ولا يستطيع أن يتفرغ لطلب العلم، كما يستطيع زميله في النظام التقليدي (حسنين، 2011، ص52).

1- مفهوم التعلُم عن بُعد:

هو عملية نقل المعرفة إلى المتعلّم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلّم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبنيّ على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلّم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلّم بعيداً أو منفصلاً عن المعلّم أو القائم على العمليّة التعليميّة، وتُستخدم التكنولوجيا من أجل ملء

الفجوة بين كلّ من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهاً لوجه (مركز الملك سلمان للأعمال الإنسانية، 2020 ص، 14).

إذاً فالتعلُم عن بعد ما هو إلاّ تفاعلات تعليمية يكون فيها المُعلّم والمتعلّم منفصِلَين عن بعضهما زمانياً أو مكانياً أو كلاهما معاً، و هناك "تعلّم" و "تعليم" عن بُعد كما أنّ التعلُم عن بعد عرف قديماً – منذ أكثر من مائتي عام تقريباً-في عدد من دول العالم، ثم تطوّر فيما بعد، وله مسميات مختلفة وفوائده عديدة على أكثر من صعيد (اليونسكو، 2020).

يعرفه مصطفى (2005، ص 202) أنه ذلك الفرع من التعليم الذي يغطي مختلف صور الدراسة في كافة المستويات التعليمية التي لا تخضع فيها العملية التعليمية للإشراف المستمر والمباشر من المعلمين أو الموجهين في قاعات الدراسة المختلفة ولكنها تخضع لتنظيم من المدرسة أو الجامعة أو المعهد الذي يقوم بتنفيذ برامج التعلُم عن بُعد ومن هنا يوضح هذا التعريف انفصالاً بين الطالب والمعلم .

ويعرف (بيتس،2007، ص 30) التعلُم عن بعد أنه نهج في التعليم وليس فلسفة تعليمية أي يستطيع الطلاب أن يتعلموا وفقاً لما يتيحه لهم وقتهم وفي المكان الذي يختارونه في البيت أو العمل أو في مركز تعليمي ودون تواصل مباشر مع الأستاذ ويتبين هنا أن التكنولوجيا عنصر مهم في التعلُم عن بُعد.

ويعرف أنه التعلُم بواسطة الإنترنت وتطبيقاته على الشبكة العنكبوتية سواء كان تعلماً تزامنياً أو غير تزامني، ويوظف طرق وأساليب وتقنيات التعليم التي تتصف بالمرونة وتستجيب لحاجاتهم وتناسب قدراتهم والفروق الفردية (عبد المجيد والعاني، 2015، ص62).

وتم تعريفه من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أنه عملية نقل المعرفة إلى المتعلّم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلّم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبنيّ على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلّم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة (مركز الملك سلمان، 2020، ص 14).

ومما سبق ذكره يتضح أن التعلُم عن بُعد أحد أساليب التعليم المتبعة في دول العالم المتقدمة والنامية كوسيلة تعليم داعمة ومكملة للتعليم التقليدي وتهدف إلى نشر العلم على نطاق واسع حتى يكون التعليم في متناول الجميع دون قيود.

2- مراحل تطور التعلُم عن بعد:

لم يبدأ التعلُم عن بُعد في العصر الحديث، بل يمتدّ لأكثر من مائتي عام، وكانتِ البداية في عام 1729 على يد Caleb Philips حيث كان يقدّم دروساً أسبوعية عبر صحيفة "بوسطن جازيت" (Correspondence Class)

ثم استُخدِم الراديو لهذا الغرض عام 1922 حيث بدأت جامعة بنسلفانيا العريقة في تقديم عدد من المقرّرات عبر جهاز الراديو، ثم أجهزة التلفاز إذ أطلقت جامعة ستانفورد مبادرة عام 1968 أسمتها Instructional Television Network the Stanford لتقديم مقررات لطلاّب الهندسة عبر قناة تلفزيونية وفي عام 1982 دخل الكمبيوتر المجال التعليمي (Computer Assisted Instruction)، وفي عام 1992 كان الانتشار الأوسع مع ظهور شبكة الإنترنت، حيث بدأ ظهور أنظمة إدارة التعلّم (LMS) عام 1999 Blackboard , canvas، إلاّ أنّها أنظمة مغلقة لا تخدم جميع المتعلّمين.

وفي عام 2002 أطلق معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا مبادرة المقرّرات المفتوحة MIT Open Course Ware 2000 مقرر مجانيّ يستفيد منه 65 مليون مستفيد من 215 دولة)، ثم أكاديمية خان عام 2002 (71 مليون مستخدم) باختصار بدأنا نعيش عصر التعليم المفتوح والمنصّات التعليمية (اليونسكو، 2020).

3- أهداف التعلُم عن بُعد:

أورد حجي أهداف للتعليم عن بُعد فيما يلي:

- تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم ودعم تكافؤ الفرص التعليمية وتطبيقاتها في أنواع التعليم ومستوياته المختلفة.
- تحسين جودة التعليم وكفاءته وفاعلية المتعلم فيما يتعلمه عن طريق الاستفادة من وسائل التكنولوجيا الحديثة.
- الإسهام في التنمية إسهاماً حقيقياً غير تقليدي من خلال فتح مجالات وتخصصات جديدة لم تكن متاحة للمتعلمين من قبل.
- الإسهام في دعم التوجه نحو التربية المستمرة مدى الحياة بما يتناسب مع الانفجار المعرفي وثورة المعلومات .
- إتاحة فرص الحراك المهني في وقت يكون لازماً للفرد أن يغيّر مهنته كل فترة نتيجة لظهور مهن جديدة تعتمد على التكنولوجيا واختفاء المهن التقليدية.
- إتاحة الفرص للمعاقين ممن تحول ظروفهم دون مواصلة التعليم التقليدي.
- إتاحة الفرص للموهوبين والمتفوقين لإظهار مواهبهم وتفوقهم والانتهاء من الدراسة في وقت أقل.
- تقليل الضغط على التعليم التقليدي عامة والجامعات التقليدية خاصة والتي تحد إمكاناتها من صعوبة إنشاء مؤسسات تعليمية جديدة تلبي حاجات الطلب المتزايد (حجي، 2004، 34-35).

4- مميزات التعلُم عن بُعد:

أورد الطويل بعض مميزات التعلُم عن بُعد وهي:

- يعد نظام التعلُم عن بعد أقل تكلفة من نظم التعليم الأخرى.

- يُمكّن التعلُم عن بُعد المتعلمين من الجمع بين التعليم والتدريب والعمل.

- يُضاعف التعلُم عن بُعد فرص التعليم للعامة لا سيما النساء وخاصة في المجتمعات التي تعاني النساء فيها من عدم المساواة في فرص المشاركة في أنواع التعليم وأيضاً بالنسبة للفئات الخاصة مثل نزلاء المؤسسات الإصلاحية (الطويل، 2018، ص158).

5-مبررات التحول نحو التعلُم عن بُعد:

- يساعد التعلُم عن بُعد في تعزيز شعور الطلاب بالتكافؤ في توزيع الفرص في العملية التعليمية.
- كسر حاجز الخوف والقلق لد الطلاب، وتمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم، والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدى مما هو متبع في قاعات الدرس التقليدية، من خلال سهولة الوصول إلى المعلم حتى خارج أوقات العمل الرسمية.
- توفير رصيد ضخم ومتجدد من المحتوى العلمي والاختبارات والتاريخ التدريسي لكل مقرر يمكن تطويره .
- تحسين وزيادة فعالية طرق التدريس.
- كما أن التعلُم عن بُعد يتفوق على التعلم الاعتيادي حيث يشعرك أنك خارج حدود الصف ويصبح أكثر فاعلية عند دمج بعض عناصره مع بعض عناصر التعلم الاعتيادي (Warrier, 2006, 84).

إلا أن التطور الأبرز الذي دفع المؤسسات إلى تبني التعلُم عن بُعد كان جائحة كورونا (COVID-19) فقد أدت الجائحة إلى إغلاق المدارس خلال جائحة الأنفلونزا لوقف انتشارها وتقليل مدة الإغلاق المحتملة (Basilaia, Kvavadzw, 2020).

وأثناء جائحة كورونا (COVID-19) سارت البلدان في جميع أنحاء العالم إلى طرح العديد من الحلول لمواصلة عملية التعليم من خلال إعادة الترتيب المادي للفصول الدراسية، والحد من حركة العمل الجماعي للطلاب في الفصل وخلق فرص للتعلم عن بُعد، وبناء على ذلك تم تقديم المحتوى التعليمي المقرر عبر الإنترنت، والبث التلفزيوني، والمبادئ التوجيهية، والموارد، والقنوات عبر الإنترنت في (96) دولة على الأقل لزيادة تغطية الدروس المدرسية للسكان . (UNESCO, 2020)

ويشير راني ملا إلى أن المدارس الحكومية تلقت دعماً كبيراً من الحكومات الوطنية إلا أن المشكلة كانت تكمن في عدم توافر البنية التحتية لأغلب المدارس الحكومية والخاصة لمواصلة عملية التعلُم عن بُعد الأمر الذي فرض على تلك المدارس استخدام المرافق المتوفرة مما قلل فرص إدارة التعلُم عن بُعد بفاعلية وفي ذات السياق أكد أن التعلُم عن بُعد يمكن تنفيذه من خلال عدة وسائل تقنية مثل الإنترنت أو الهاتف أو الراديو أو التلفزيون أو الرسائل الهاتفية أو الاتصال عبر البريد الإلكتروني أثناء الأزمات (الزبون، 2020، ص 204).

6-منصات التعلُم عن بُعد:

تطرق تقرير اليونسكو (2013) عن مستقبل التعلُم عن بُعد إلى منصات التعلُم عن بُعد وهي كالتالي:

- **G Suite for Education (edu.google.com)** يمكن عبر هذه المنصة إنشاء الفصول/ الصفوف وتوزيع المهام وتعزيز التعاون. G-suite وتوفير العديد من التطبيقات الرقمية المساندة بشكل تكاملي.
- **Edmodo (Edmodo.com)-** هي منصة رائجة الاستخدام من قبل المعلّمين، إذ يتوافر فيها مكتبة مهنيّة ومجتمع تعلمي ويمكن للمعلمين الاستفادة من المواد التي تتيحها هذه المنصة.
- بالإضافة إلى العديد من الأنظمة المتاحة عبر منصات كـ: Blackboard, Canvas, Schoology ولكل نظام مزاياه ونقاط قوة تجعل منه نظاماً مرغوباً عند مؤسسات تربوية محددة.
- **Mobile Learning:** - " تركزت الابتكارات الحديثة في تقنيات الأجهزة الذكية في الغالب، على إنشاء المحتوى الرقمي، إلى حد كبير في شكل كتب رقمية يتم الوصول إليها، وستلعب تقنيات الهاتف المحمول دوراً متزايد الأهمية في التقييم التربوي ومنصات البرمجيات للوصول إلى الموارد التعليمية عبر الأجهزة المحمولة، بالإضافة لتطبيقات تربوية تسمح بتصميم المحتوى التعليمي وإجراء التقييمات وتفسح المجال أمام التفاعلات من خلال حائط تفاعلي، وفيديوهات تفاعلية وألعاب تفاعلية.
- **Google and Microsoft** - توفر إنشاء عروض تقديمية وتصميم المحتوى وملفات إنجاز رقمية.
- (Power point, Google drawing, Sway, One note) سواء أكان من قبل المعلّمين أو المتعلّمين، وتسمح بمشاركتها عبر أنظمة إدارة التعليم الخاصة، أو من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.
- **EdPuzzle-** يسمح بإنشاء فيديوهات تفاعلية تقيس فهم المتعلم خلال حضور الفيديو من خلال أسئلة تفاعلية، وتسمح للمتعلّمين بإجراء عمليات الدمج والقص والتعديل.

- **Phet Simulations** - تطبيقات وبرمجيات رائجة الاستخدام في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني توفر تقنيات محاكات وأدوات تفاعلية واختبارات يستطيع المتعلم من خلالها الربط بين ظواهر الحياة الواقعية ومختلف العلوم التي تفسّر هذه الظواهر.

- **Padlet**- يمكّن المتعلّمين من تنظيم خرائط ذهنية (مفاهمية) لتوضيح موضوع ما، أو التعاون عبر طرح أفكارهم وفهمهم للمادة التعليميّة من خلال حائط إلكتروني.

وهناك العديد من التطبيقات المماثلة التي تشكّل إثراء للعمليّة التعليميّة، ومن الملاحظ أن هناك زيادة في نسب استخدام تكنولوجيا وتطبيقات جديدة في التعليم والتي تُعدُّ من العناصر المكمّلة والمتمّمة للعملية التعليمية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر تطبيقات الهواتف المحمولة مثل تطبيق راوي للأطفال من مصر وتطبيق كتابي من لبنان الذي يوجه للمتعلّم الكفيف، وتطبيق شعلة، وتطبيق لوجي وهي ألعاب "ذكيّة" باللغة العربية تهدف إلى التعلّم من خلال اللعب كما أنّها أدوات مفيدة لتعريف الطلاّب بوسائل تعلّم مختلفة (اليونسكو، 2013).

- **Zoom**- برنامج زوم أحد البرامج المتخصصة في مجال إجراء مكالمات الصوت والصورة أو كما يطلق عليها مكالمات الفيديو، إذ يقوم أحد الأطراف باستضافة المكالمة وتكون كافة الصلاحيات بين يديه، ومن الممكن أن يشترك في المكالمة ما يزيد عن 100 متصل، بالإضافة إلى إمكانية منح البعض منهم إمكانية التحكم في الصلاحيات، أو إعدادات المكالمة، والجدير بالذكر أنه يعد من البرامج المناسبة للاستخدام في لقاءات العمل الجماعية، والتي تشتمل على مضيف ومشاركين بحيث يمكن لكل منهم مشاركة صورة الشاشة لديه خلال أي وقت، الأمر الذي من شأنه أن يسهل عملية التواصل فيما بينهم، وجعلها أكثر سرعة ويسر .

يتضح مما سبق تعدد وتنوع منصات التعلُم عن بُعد وأصبحت بيئة التعلم الافتراضي شائعة بشكل متزايد في التعليم مما يوفر طريقة رائعة للمعلمين في التواصل مع طلابهم بشكل سهل وميسر.

القسم الثالث من الدراسة: جائحة كورونا (كوفيد 19):

تسببت جائحة كوفيد- 19 في أكبر انقطاع للتعليم في التاريخ، حيث كان لها حتى الآن بالفعل تأثير شبه شامل على طالبي العلم والمعلمين حول العالم، من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي إلى المدارس الثانوية، ومؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني، والجامعات، وتعلم الكبار، ومنشآت تنمية المهارات. وبحلول منتصف نيسان/ أبريل 2020، كان 94 في المائة من طالبي العلم على مستوى العالم قد تأثروا بالجائحة، وهو ما يمثل 58 و1بليون من الأطفال والشباب من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي في 200 بلد (الأمم المتحدة، 2020).

1- تعريف كوفيد 19:

أشار المدير العام لمنظمة الصحة العالمية أن كوفيد 19 هو الاسم الرسمي للمرض وان (كو) تعني كورونا وان (في) تعني فيروس وان (د) تعني باللغة الإنجليزية disease أما رغم 19 تشير إلى السنة،إذ أعلن عن تفشي المرض الجديد بشكل رسمي في الحادي والثلاثين من ديسمبر عام 2019م، والهدف من اختيار الاسم كان لتجنب ربط المرض بمنطقة جغرافية معينة (الصين) أو نوع من الحيوانات أو مجموعة من البشر، ويعد مرض كوفيد 19 مرض مرتبط بمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة وهو من فصيلة فيروسات واسعة الانتشار تسبب أمراضاً تتراوح بين نزلات البرد إلى الإمراض الأشد حدةً مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم سارس (الصحة العالمية،مرجع سابق).

2- أعراض مرض(كوفيد: 19) :

تشمل الأعراض النمطية لفيروس (كورونا): الحمى - السعال - ضيق التنفس - وأحياناً تتطوَّر الإصابة إلى التهاب رئوي، وقد يتسبَّب في مضاعفات حادّة لدى الأشخاص ذوي الجهاز المناعي الضعيف، والمسنّين، والأشخاص المصابين بأمراض مزمنة، مثل: السرطان، والسكري، وأمراض الرئة المزمنة (موقع وزارة الصحة الكويتية).

3-كيفية انتشار مرض(كوفيد: 19) :

يمكن أن يُصاب الأشخاص بعدوى مرض(كوفيد) 19 عن طريق الأشخاص الآخرين المصابين بالفيروس؛ فالمرض ينتقل من شخص إلى شخص عن طريق القُطَرات الصغيرة التي تتناثر من الأنف أو الفم عندما يسعل الشخص المصاب بمرض(كوفيد- 19) أو يعطس، فتتساقط هذه القُطَرات على الأشياء والأسطح المحيطة بالشخص، ويمكن حينها أن يُصاب الأشخاص الآخرون بالمرض عند ملامستهم لهذه الأشياء أو الأسطح ثم لمس عينيهم أو أنفهم أو فَمِهم، كما يمكن أن يُصاب الأشخاص بمرض كوفيد 19 إذا تنفسُّوا القُطَرات التي تخرج من الشخص المصاب بالمرض مع سعاله أو زفيره ولذلك فمن الأهمية بمكان الابتعاد عن الشخص المريض بمسافة تزيد على متر واحد 3 (أقدام).

4-تأثير الجائحة على التعليم :

فرضت هذه الأزمة على معظم دول العالم أن تجد حلولا لمواجهتها في مختلف مناحي الحياة وبخاصة التعليم، مثلما اجتاح وباء كورونا المستجد "كوفيد 19" حواجز الزمن والمكان جاءت دعوات "التعلُم عن بعد" التي صاحبت انتشار الفيروس لتجتاح هي الأخرى حواجز المكان والزمان، اجتياحاً مكانياً جعل غياب الحواجز المكانية الثابتة مثاراً للارتقاء إلى عوالم مختلفة عن طريق شبكات الإنترنت الفسيحة، واجتياح زماني امتلك أدوات التخلص من روتين الذهاب والإياب ومزاحمة الآخرين بحثاً عن سرعة الوصول إلى حيز مكاني ربما كان أضيق مما تحتمله رحابة العقول (منى غنايم، 2020، ص 80).

إن من أهم تجليات أزمة كورونا تعليمياً تصدر البيت للمشهد كخيار تعليمي وان اختلفت تطبيقات هذا الخيار من دولة لأخرى ومن نظام تعليمي إلى أخر لكن في كل الأحوال أصبحنا أمام شراكة تعليمية بين المدرسة والبيت (الخميسي، 2020م، ص 59).

القسم الرابع من الدراسة: واقع التعلُم عن بُعد في دولة الكويت:

قطعت دولة الكويت شوطاً كبيراً في تطوير النظام التعليمي وذلك من خلال تعميم التعليم وإلزاميته لجميع المواطنين الكويتيين حيث جاء في الدستور الكويتي مادة (13) أن التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع تكفله الدولة وترعاه، كما جاء في المادة (41) من الدستور الكويتي أن التعليم حق للكويتي وإلزامي في مراحله الأولية (وزارة التربية، 2000، ص37). وزيادة حجم الإنفاق التعليمي ورفع مستوى الكفاية الخارجية للنظام التعليمي، وركزت على جميع عمليات التجديد على المتعلم باعتباره لب العملية التعليمية كما شهدت المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها تطوراً كبيراً (اليونيسكو، 2018).

1- واقع التعلُم عن بُعد في دولة الكويت:

واجه التعلُم عن بُعد في الكويت في العام الدراسي 2020/ 2021 تحديات كبرى مغايرة للسنوات السابقة، وكان وسط إجراءات غير مسبوقة لمواجهة تفشي فيروس كورونا، حيث أعلنت وزارة التربية إلزام كل المراحل الدراسية بالتعلُم عن بُعد وإغلاق كافة المدارس في وجه التلاميذ، بالإضافة إلى إلزام الهيئة التعليمية والإدارية بالحضور إلى المدارس وتدريس التلاميذ عن بعد التزاماً بالاشتراطات الصحية، وقد واجه التعليم عن بعض المثالب والمآخذ التي شابت هذا النظام منذ انطلاقته بداية من المشاكل الفنية وعدم تدريب الهيئة التعليمية على تطبيقات التعلُم عن بُعد وانتهاءً بأن وزارة التربية لم تقم بواجباتها تجاه التلاميذ (رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية) وذلك في عدم تدريبهم على استخدام الأجهزة الإلكترونية التي تساعدهم على التعلُم عن بعد، بالإضافة إلى عدم مراعاتها قدرة أولياء الأمور على شراء الأجهزة اللوحية والحواسيب المحمولة.

وقد صرح وزير التربية ووزير التعليم العالي الكويتي بأنه رغم المعاناة التي يواجهها التعليم تحت وطأة جائحة (كورونا) إلا أن هذه التجربة توفر فرصة ثمينة للكشف عن نواقص نظام التعليم وعيوبه وتسليط الضوء على إمكانات القوة الكامنة فيه، وأشار إلى إمكانية تفعيل تلك القوة واستثمارها لمعالجة المشكلات المزمنة والتوصل إلى مداخل جديدة تساعد على صياغة نظام تعليمي مبتكر يرقى إلى مستوى مطالب الحاضر وتحديات المستقبل ويقوم بالدور المتوقع منه في دفع مسيرة التنمية الشاملة واستدامتها وفق الغايات التي تهدف الرؤى الوطنية إلى تحقيقها. وأوضح أنه من ضمن تلك الإجراءات الوقائية إغلاق المدارس واللجوء إلى التعلُم عن بُعد ليحدث هذا التحول المفاجئ إرباكاً للعملية التعليمية مما دعا إلى استنفار الخبرات وحشد الطاقات في المدارس لاستخدام وسائط التقنية الرقمية

ووسائل البث الإعلامي للمحافظة على استمرار تعلم الطلاب وإكمال مقرراتهم (المؤتمر الدولي الثاني للمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، 2020).

وأن هناك أموراً تحتاج إلى المزيد من الاهتمام منها تنمية الخبرات اللازمة في مجال اختيار المحتوى التعليمي وتصميم وسائل مناسبة لتقديمه عبر قنوات التعلُم عن بُعد إلى جانب توفير خدمات الدعم والإرشاد وتقييم تحصيلهم ومتابعة انتظامهم في الدراسة وتخفيف الضغوط النفسية والاجتماعية.

وأشار مدير المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج إلى وجود مشكلات تتجاوز حدود الإمكانات المتاحة وهذا يستوجب مواصلة العمل الجاد للتغلب عليها منها ما يتعلق بالطلاب ومنها ما يتعلق بالمعلمين والأسرة وأكد أن التعلُم عن بُعد يفتح باباً واسعاً لمعالجة أوجه الخلل المزمن الذي يؤخذ على النظام التقليدي وأن التقنية الرقمية في هذا العصر وما بعده هي أداة التعلم ومصدر المعرفة والثقافة ويجب توطينها في المدارس وإتاحة الفرصة أمام جميع المعلمين لإتقان أساسياتها واستخدامها في التدريس (المؤتمر الدولي الثاني للمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، 2020).

وقد عدد المركز الوطني لتطوير التعليم في دولة الكويت مزايا التعلُم عن بُعد وهي كالتالي:

- أصبح تحدياً في ظل التقدم السريع والانفجار المعرفي والتقني المتلاحق.
- يوازي تأثيره نظام التعليم التقليدي أو يفوقه، ولا سيما استخدام التعليم بكفاءة.
- ينظم موضوعات المنهج وأساليب التقويم بحسب قدرات المتعلمين.
- ولقد تطرق المركز الوطني لتطوير التعليم إلى التحديات التي تواجه التعليم في دولة الكويت وعدد متطلبات التعلُم عن بعد في المستقبل وهي كالتالي:
  - إدارة التغيير نحو تخطيط مستقبل التعلُم عن بُعد.
  - العمل على توفير سياسات وتشريعات في خدمة التعلُم عن بُعد.
  - توظيف تكنولوجيا التعليم من أجل تعليم مدمج (المركز الوطني لتطوير التعليم، 2019 ص 22).

2- السلبيات التي واجهت التعلُم عن بُعد في دولة الكويت أثناء الجائحة:

أنفقت دولة الكويت خلال الفترة من عام 2008 وحتى 2019 نحو 64 مليون دينار على مشروع «التعليم الإلكتروني» دون تحقيق النتائج المرجوة من هذه النفقات على مدار السنوات المالية، فضلاً عن القصور في متابعة المشروعات من قبل الجهات المعنية بوزارة التربية،أضف إلي ذلك أن نسب التحصيل العلمي للطلبة جراء هذا النظام لا تتعدى 30% إلى 40% (القبس، 2020).

وفيما يلي عرض لبعض السلبيات التي واجهت التعلُم عن بُعد أثناء الجائحة وهي كالتالي:

- نقص خبرة ومهارات المدرسين والطلاب في التعامل مع تقنية التعلُم عن بُعد.
- إشكاليات نقص التفاعل بين الطلاب والمعلمين (تقرير اليونسكو، 2020).
- برزت فجوة كبرى بين المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية في دعم اعتماد منوال التعلُم عن بُعد، حيث تعد المدارس والجماعات الخاصة متقدمة بشكل كبير على نظيراتها الحكومية في الترويج للتعلم عبر الإنترنت (مركز الخليج العربي للدراسات والبحوث، 2020).
- الافتقار إلى تشريعات وسياسات تنظم التعلُم عن بُعد (الجريدة، 2020).
- فشل تحقيق إستراتيجية التعليم الإلكتروني لأهدافها، بشأن إدخال التعلُم عن بُعد بكل أبعاده في العملية التعليمية في الكويت رغم الميزانية المرصودة لذلك.
- ضعف البنية التحتية المتمثلة في توفير الحواسيب ومستلزماتها (القبس، 2020).

ويضيف الباحثان بعض السلبيات التي واجهت التعلُم عن بُعد أثناء الجائحة من خلال ملاحظتهم تلك السلبيات على أرض الواقع وهي كالتالي:

- عدم إلمام بعض المعلمين بمهارات استخدام التقنيات الإلكترونية، عدم توفير المنهج في صورة محتوى تعليمي إلكتروني، مع بناء قاعد بيانات ضخمة ومتجددة من المواد العلمية وتوابعها.
- قلة توافر الشبكة الداخلية والأجهزة المساندة والبرامج المساعدة وعدم توفير الصيانة الدائمة للإنترنت.
- عدم توفير المنهج في صورة محتوى تعليمي إلكتروني، مع بناء قاعد بيانات ضخمة ومتجددة من المواد العلمية وتوابعها.

3-قانونية التعلُم عن بُعد في دولة الكويت:

أدى عدم اتخاذ قرار حاسم لتبني مسألة التعلُم عن بُعد بداية أزمة جائحة كوفيد 19 إلى إثارة الجدل بشأن الأخذ به بين مؤيد ومعارض وبين متردد ومندفع دون أن ينتهي ذلك الجدل للوصول لقرار يعمل به الجميع نظراً لقانونية الأمر حول مدى تطبيق نظام التعلُم عن بُعد، حيث أعلن د.إبراهيم الحمود أستاذ القانون بجامعة الكويت أن التعلُم عن بُعد يحتاج إلى لوائح تنظم كونه مخالفاً للنظام التعليمي لأنه غير منظم ولا يخضع للرقابة والتقييم (دروازه نيوز، 2020).

ولذا بدر السؤال (هل هناك معوقات قانونية تعوق استخدام التعلُم عن بُعد في دولة الكويت؟)، فالقانون رقم 76 لسنة 2019 في شأن الجامعات الحكومية أجاب عن هذا السؤال بوضوح بعدم المنع بالأخذ بالتعلُم عن بُعد

كمساند للتعليم التقليدي لا سيما في الأزمات، ويشير البعض إلى أن القانون في دولة الكويت يمنع استمرارية التعليم في حال الأزمات والكوراث وتتوقف منظومة التعليم، لكن كانت هناك ردود من قانونين حيث أوضح د.أحمد المليفي المحامي ووزير التربية الكويتي السابق أن المقصود من التعلُم عن بعد هو وسيلة مساندة للتعليم التقليدي وليس بديلاً عنه وبالرجوع إلي قانون الجامعات الحكومية فلا توجد ضمن نصوص مواده، مادة واحدة تشير إلى أن التعليم المعتمد في الجامعات هو تعليم تقليدي، وكما هو معروف أن الأصل في الأمور الإباحة ما لم يمنع ذلك بنص خاص، بل على العكس من ذلك نرى أن المشرع في هذا القانون ابتغى مواكبته للتطورات العلمية والعملية والتشريعات الحديثة، على نحو ما أفصحت عنه المذكرة الإيضاحية للقانون، وهذا ما أكده المشرع صراحة في المادة 3 من القانون من خلال البنود 2-3-14 التي تلزم الجامعة الحكومية بالقيم المنبثقة من الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية وتشجع على حرية الرأي والبحث العلمي والتعلم الأكاديمي والفني (الكويت اليوم، 2019).

القسم الخامس من الدراسة: مجابهة فنلندا لنتائج أزمة كوفيد 19:

تقع فنلندا في المنطقة الفينوسكاندية في شمال أوروبا وتعد ثامن أكبر بلد أوروبي من حيث المساحة، وأقل بلدان الاتحاد الأوروبي كثافة سكانية عاصمتها هلسنكي وتمتدّ فنلندا على مساحة (338145) كم مربع ويبلغ تعداد سكانها (5.5) مليون نسمة، وقد استقلّت فنلندا عن روسيا عام (1917) وانضمت إلى الاتحاد الأوروبي عام (1995). وتُستعمل في فنلندا لغتان رسميّتان: الفنلنديّة والسويديّة، ولكن الأولى أكثر انتشاراً وشيوعاً، بالإضافة إلى لغات الأقليات الأخرى وهي الروسية، والأستونية، ويجيد العديد من الفنلنديين اللغة الإنجليزية وكانت فنلندا بلداً يعتمد اقتصاده على الزراعة إلى حد كبير، ثم تحولت بعد ذلك إلى بلد ذي اقتصاد معرفي متقدم، وذلك بفضل التعليم الذي شكّل أهم ركيزة في هذا التحول (Finland country profile, 2012).

وقد حددت فنلندا أهدافاً تربوية تعليمية لنظامها التعليمي كالتالي:

- تحويل التعليم من تهذيب وإصلاح إلى متعة كاملة وهدف لكل مواطن بدلاً من أن يكون وسيلة.
- أن يكون المتعلم فاعلاً ومنتجاً في المجتمع وتوفير المعرفة والمهارات الضرورية لمواجهة الحياة.
- إنهاء الطالب المرحلة الإلزامية ولديه ثلاث لغات غير اللغة الأم.
- تجهيز الطالب للتعليم والتعلم المتساوي فهي تهدف إلى تعلم التعلم.
- الاهتمام الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يكون لدى الطالب القدرة على حل المشكلات والتفكير السليم.
- أن يكون الطالب قادراً على تحمل المسؤولية والتعاون والتسامح وفهم الثقافات المختلفة.
- تنمية كفايات المواطنة لدى الطلبة (جعرور، 2010).

وهناك عدة مباديء للسياسة التعليمية في فنلندا تتخلص فيما يلي:

- تعليم إلزامي مجاني.
- التعليم مابعد الإلزامي مجاني.
- تكافؤ الفرص التعليمية.
- إمكانية تلقي الطلاب مساعدة مالية.
- الوجبات المدرسية مجانية.
- ضمان الجوده يعتمد على التوجيه بدلاً من التحكم.
- توفير الدعم للأقليات اللغوية والمغتربين.
- توفير تعليم لذوي الإحتياجات الخاصة بجانب التعليم النظامي.
- الحصول على الدعم التعليمي.
- تثقيف المعلم (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006, 30).

- **تجربة فنلندا في التعلُم عن بُعد أثناء جائحة كوفيد 19:**

استجابت مؤسسات التعليم المعنية بالتعليم في فنلندا في مرحلة ما قبل المدرسة والطفولة المبكرة للإغلاق الذي نتج عن تفشي الوباء (كوفيد 19) الذي أصاب العالم، وتم ابتكار طرق تدريس جديدة واستحداث آليات تواصل فاعلة مع الأطفال وأولياء أمورهم وتطويع وسائل التكنولوجيا بطرق مبتكرة في خدمة التعليم لضمان اكتساب الطلاب المهارات اللازمة لنموهم وتعلمهم في هذه المرحلة وفقاً لأفضل الممارسات العالمية (ورشة هيئة جودة التعليم التدريب، 2020).

وقد سارعت المدارس الابتدائية والثانوية الفنلندية لتطبيق نظام لإدارة التعلم القائم على الذكاء الاصطناعي، لتحفيز الطلاب على التعلُم عن بُعد، وتوفير البيانات عبر منصات التعلم لتوظيفها في تخطيط خبرات تعلم الطلاب، بالإضافة الى استخدام أساليب التقييم الفاعلة أثناء التدريس عن بُعد بصورة تعكس أداء الطلاب الحقيقي.

وبسبب وباء "كوفيد- 19"، أعلنت الحكومة الفنلندية حالة الطوارئ في منتصف مارس 2020، وأغلقت المدارس وانتقلت إلى التعلم عبر الإنترنت، وسعت الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم إلى دعم المدارس والمعلمين من خلال نشر التعليمات والتوصيات، وبالإضافة إلى ذلك كانت الحكومية تقوم بدورها بمنح المدارس التعويض عن آثار الظروف الاستثنائية، وشاركت مؤسسة التعليم في حملة بعنوان "الحواسيب للجميع"، حيث تبرعت الشركات بأجهزة

كمبيوتر مستعملة للمدارس، وبمجرد الانتهاء من الدراسة، ستؤخذ النتائج النهائية في عين الاعتبار (الوكالة الوطنية الفنلندية للتربية، 2020).

ولهذا لم تواجه فنلندا صعوبات في التحول من التعليم التقليدي إلى التعلُم عن بُعد،حيث أشارت دراسة إلى تمكن 56% من المعلمين من تضمين التكنولوجيا واستخدام المعلومات والاتصالات في التدريس بشكل مسبق، وتمكن المعلمون من تنويع تدريسهم في ظل الوضع الصعب، كما تم عمل مسح عن التعليم المدرسي أثناء جائحة كورونا واتضح أنه من الممكن مواصلة التدريس والتعلم عندما تصبح التفاعلات الجسدية غير ممكنة وكان ذلك نتيجة لخبرات سابقة اكتسبها الطلاب وهذا ما بينته دراسة (TALIS) عام 2018، كما أوضحت الدراسة إلمام 57% من المعلمين في فنلندا بإمكاناتهم لدعم للطلاب من خلال استخدام التكنولوجيا الرقمية، وفي الدراسة نفسها (TALIS) عام 2018 أشارت إلى جودة البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في فنلندا، إذ إن المعلمين يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كقناة اتصال مع تلاميذهم بشكل أساسي (الوكالة الوطنية الفنلندية للتربية، 2020).

ولهذا اهتمت فنلندا في سياسيات التعليم لرفع مستوى التحصيل للطلاب من خلال تشجيع المدارس على صياغة بيئات تعليمية مثلى وإنشاء محتوى تعليمي من شأنه أن يساعد الطلاب على تحقيق الأهداف العامة للتعليم، حيث تستخدم في العديد من المدارس المنظومة الإلكترونية على الإنترنت ويكون بإمكان المعلمين وأولياء الأمور التواصل من خلال المنظومة بالأمور المتعلقة بالمتعلم، ويحدث التعاون بين المنزل والمدرسة بأشكال مختلفة مثل الرسائل والبريد الإلكتروني، ويعد المتعلم ملزماً منذ الفصول الأولى بتحمل المسؤولية عن تعليمه ويحتاج ذلك إلى دعم وتشجيع البيت ويتابع أولياء الأمور أولادهم بدقة ويحرصون على قيام أبنائهم بواجباتهم المنزلية (Brian, 2015, 58).

وقد تطرقت صحيفة شينخوا الصينية عن التجربة الفنلندية في مواجهة وباء كوفيد 19 وبينت المسح الذي قامت به منظمة اليونسيف على التلاميذ في فنلندا أن 71 % من الأطفال في الصفوف من 3 إلى 6 في فنلندا قالوا إنهم كانوا يؤدون بشكل جيد أثناء التعلُم عن بعد. وبوجه عام، اعتبر الأطفال الذين استجابوا للدراسة الاستقصائية حالة الطوارئ والتعلُم عن بعد خلال وباء "كوفيد- 19" إيجابيين.

وقال حوالي 8 % فقط من طلاب الصف 3- 6 إنهم شعروا بالصعوبة في التعلم والواجبات المنزلية والتعليمات أثناء التعلُم عن بعد، في حين قال 7 % إنهم بحاجة إلى المساعدة في الواجبات المدرسية والواجبات المنزلية وفي دراسة أخرى على طلاب فنلندا أفاد 94% من الطلاب عن امتلاكهم جهاز حاسب آلي يمكنهم استخدامه في المدرسة، كما أفاد 96% من الطلاب حصولهم على مكان هادئ للدراسة في المنزل (شينخوا الصينية، 2020).

ونظراً لضيق الوقت لبدء التعليم عن بعد خلال فترة الإغلاق الوبائي، قام المعلمون في المقام الأول بتحويل دروس تعليم الاتصال الحالية والمواد عبر الإنترنت، بدلاً من تطوير مواد تعليمية غير متزامنة على وجه التحديد، والعمل على استكشاف التعليم المنزلي، أي التعليم المنزلي بقيادة الوالدين (Brian, 2015, 79).

يتضح مما سبق أن التعليم في فنلندا وسيلة حيوية وعملية وتربوية نافذة تعمل على تعزيز قدرات ومهارات الطالب الفنلندي،كما بينت السياسة التعليمية في فنلندا منذ التسعينات العمل على التطوير ومواجهة الأزمات فلذلك نرى جودة التعليم في فنلندا يحتل المراتب الأولى في العالم لمرونته ووضوح أهدافه والتشاركية في اتخاذ القرارات.

وبناء على الأدبيات النظرية المعاصرة والدراسات السابقة والإحصائيات المعتمدة من منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو) وما تمت ملاحظته من الباحثين على أرض الواقع يتضح من العرض السابق أن نتائج أزمة كوفيد 19 على نظام التعلُم عن بُعد في جمهورية فنلندا ودولة الكويت بينت أن البنى التحتية في فنلندا كانت أكثر فاعلية لمواكبة عملية التعلُم عن بُعد وهذا ما أكدته "دراسة (TALIS) عام 2018" أما في دولة الكويت، لم تكن مستعدة على قدر الحدث رغم تحميل الميزانية أعباء مالية بلغ 46 مليون دينار كويتي على التعلم الإلكتروني دون تحقيق العائد المرجو منها وهذا ما أكدته استبانة جامعة الكويت عن التعلُم عن بُعد المطبق على (500) طالب حيث أشار (33.7%) من الطلاب ذكروا أنهم قد يواجهون مشكلة في ضعف شبكة الإنترنت، وأن (69.6%) أبدوا تخوفهم من عدم توفير دعم فني ومساعدة عند حدوث مشكلات في النظام، أما دولة الكويت ممثلة في وزارة التربية التي لم تجد خطة بديلة وعملت على إغلاق المدارس ونجاح جميع الطلاب وانتقالهم للمرحلة التي تليها نظراً لعدم وجود إستراتيجية واضحة بعكس فنلندا التي واجهت تلك الأزمة ببنية تحتية متماسكة ومتينة استمرت الدراسة من خلالها دون توقف، كما أن التعليم في فنلندا يعتمد على اللامركزية واستقلالية التعليم وتحقيق المشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات التي تمس المنظومة التعليمة ومساعدة الطلاب عند حدوث أي مشكلات تصادفهم أثناء التعلُم عن بعد، وهذا الأمر يختلف تماماً عن التعليم بدولة الكويت حيث المركزية في التعليم وعدم وجود تعاون بين البيت والمدرسة في التواصل وقد كشفت استبانة جامعة الكويت المذكورة أعلاه أن 52% قد لا يعرفون استخدام منصات التعلُم عن بُعد، و(18%) لا يعرفون طريقة التسجيل بالبريد الإلكتروني و(36%) لا يعرفون كيفية تسليم الواجبات إلكترونياً، ونحو (46%) لا يعرفون طريقة تقديم الاختبارات إلكترونياً، و(30%) لا يواجهون أي مصاعب في هذا الأمر، أما في فنلندا فقد أشارت نتائج الاستبانة إلى عدم مصادفة أي صعوبات تذكر للتعلم عن بعد نظراً لامتلاك (94%) من الطلاب جهاز حاسوب يمكنهم استخدامه في المدرسة، كما أفاد (96%) من الطلاب عن حصولهم على مكان هادئ للدراسة في المنزل (القبس، 2020).

التوصيات والمقترحات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

- الاستفادة من تجربة فنلندا في التعلُم عن بُعد خلال جائحة كورونا، ووضع الحلول للمشكلات التي واجهت العملية التعليمية، من أجل تعزيز منظومة التعليم المستقبلية وتحسين مسار التعلم بوتيرة أسرع.
- تعزيز الشراكة مع القطاع الخاص في دعم التعلُم عن بُعد من خلال دعم شبكات المدارس.
- دمج التعلُم عن بُعد مع التعليم التقليدي، من خلال وضع يوم بالأسبوع أو بالشهر للمتعلمين بممارسة التعلُم عن بُعد بجانب التعليم التقليدي.
- مراجعة مقومات البنية التحتية المادية والبشرية والتقنية للمؤسسة التعليمية والعمل على توفير أفضل البنى التحتية لمجابهة الأزمات.
- تحويل المحتوى التقليدي لمحتوى رقمي مصحوباً بأنشطة تعليمية تحاكي مستويات التفكير العليا.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التعلُم عن بُعد ودعم تلك الدراسات التي تهتم بالتعليم الإلكتروني.
- التوعية بطرق وأساليب التقنيات التي يعتمد عليها في عملية التعلُم عن بُعد.
- عقد دورات تدريبية للهيئة التعليمية عن كيفية استخدام البرمجيات التفاعلية بصورة احترافية والتي تساعد على عملية التعلُم عن بُعد.
- توفير كادر إداري فني متدرب للرد إلكترونياً على استفسارات المعلمين وأولياء الأمور والمتعلمين.
- إعطاء المتعلمين وأولياء الأمور ورش عمل لمساعدتهم على التغلب على المشكلات التي تواجههم أثناء التعلُم عن بُعد.
- الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في تجاربها مع التعلُم عن بُعد، وذلك من خلال إرسال البعثات التعليمية لتلك الدول، وجلب بعض المختصين من هذه الدول لتدريب المعلمين من أجل تطوير مهاراتهم التكنولوجية وتأهيلهم المستمر بالمهارات والتقنيات والبرامج التي تجعلهم قادرين على التعامل مع الأزمات المفاجئة.
- تشكيل فرق عمل من المتخصصين التربويين للتدخل في حال حدوث أزمة مشابهة لازمة كوفيد 19 ووضع خطة تعليمية بديلة.
- إنشاء منصات عبر الإنترنت مناسبة للقدرات وسياقات التعلُم عن بُعد وسهلة الوصول والاستخدام.
- توفير الأجهزة اللوحية والمحمولة للمعلمين وتغطية أي تكلفة يتحملها المعلم جراء التعلُم عن بعد.
- العمل على وضع تشريعات ونشرات وقرارات توضح آلية استخدام التعلُم عن بُعد بجانب التعليم التقليدي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. الأحمري، أحمد (2019). الفصول الافتراضية بين النظرية والتطبيق: دراسة لتجربة المدرسة الافتراضية السعودية، *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، (6).
2. الأخرس، يوسف (2018). أثر تطبيق إستراتيجية التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، (45)، 70-80.
3. باحمد، جويدة وطوطاوي، مبدوعة (2018). قلق المستقبل لدى تلاميذ التعلُم عن بُعد المتمدرسين بمركزي تيزي وزو وبجاية،*مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 7(2).
4. بيتس، طوني (2007). *التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعلُم عن بُعد*، ترجمة وليد شحادة، الرياض: مكتبة العبيكان.
5. حجي، إسماعيل (2004). *التعليم الجامعي المفتوح عن بعد*، ط2، القاهرة: عالم الكتب.
6. الحسن، عصام وعشابي، هناء (2017). استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلُم عن بعد بالجامعات السودانية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 15(1)، 29-65.
7. حسنين، مهدي (2011). توظيف تكنولوجيات التعليم في برامج التعلُم عن بُعد في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بُعد*، 3(5).
8. الحسيني، فايزة أحمد (2020). التعليم الإلكتروني في زمن كورونا: المآل والآمال، *المجلة الدولية للعلوم وللبحوث في العلوم التربوية*، 3(4).
9. حناوي، مجدي ونجم، روان (2019). جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الإلكتروني "الكفايات والاتجاهات والمعيقات"، *مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث*، 5(12)، 79-115.
10. الخميسي، السيد سلامة (2020). التعليم في زمن كورونا: الفجوة بين البيت والمدرسة، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، (3)، 4.
11. الزبون، خالد (2020). فاعلية التعلُم عن بعد مقارناً بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الأول الثانوي بمادة اللغة العربية في الأردن، *المجلة العربية للتربية النوعية*، 4 (13).
12. سليمان، مروة (2017). تعرف أثر التفاعل بين نمط الأنشطة الإلكترونية والأسلوب المعرفي القائم على نظام التعلم الإلكتروني على تنمية بعض نوات التعلم لمقرر التكنولوجيا لطلاب الدبلوم العامة عن بعد، *مجلة دراسات وبحوث*، 32(2).

13. ضو، صلاح ومصراته، سالمة (2020). تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم الليبية في ظل الأزمات، *المؤتمر العلمي الدولي الأول الافتراضي حول جائحة كورونا والمستقبل الاقتصادي والسياسي لدول حوض البحر المتوسط*، خلال الفترة 14-15 نوفمبر.

14. الطويل، إيمان، (2018). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات التعلُم عن بُعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومقترحات الحد منها، *مجلة البحث العلمي بالتربية*، (19).

15. عبد العزيز، صفوت حسن والعنزي، تهاني صالح (2020). تصورات الأكاديميين والتربويين في دولة الكويت حول التعليم الافتراضي لمواجهة مشكلة تعطل الدراسة الناجمة عن فيروس كورونا، *مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية*، جامعة 20 أوت 1955، الجزائر، (1)، 171-211.

16. عبد المجيد، حذيفة ومازن، العاني، ومزهر، شعبان (2015). *التعلم الإلكتروني التفاعلي*، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

17. العتيبي، ريم (2020). التحديات التي واجهت الأسر السعودية في تعليم أبنائها في ظلّ جائحة كورونا (كوفيد 19)، *المجلة العربية للنشر العلمي*، (22).

18. غنايم، مهي 2020). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3(4).

19. المركز العربي للبحوث التربوية (2020). *المؤتمر التربوي الدولي الثاني*، المنعقد 30-11-2020.

20. مركز الملك سلمان للإغاثة والإعمال الإنسانية (2020). *التعلُم عن بُعد مفهومه وأدواته وإستراتيجياته*، اليونسكو.

21. مصطفى، فهيم (2005). *مدرسة المستقبل ومجالات التعلُم عن بُعد*، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.

22. منى غسان جعرور (2010). *أهداف التعليم في فنلندا*، **متاح على الرابط التالي:** https://sites.google.com/site/educationinfinland1/78، تاريخ الاسترجاع 2017/6/3.

23. وزارة التربية (2000). *الأهداف العامة للتربية بدولة الكويت*، الكويت، إدارة الطباعة، 1976.

24. وزارة التربية (2019). *التقرير الإستراتيجي للجنة الوطنية لتطوير التعليم*، الكويت: وزارة التربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

25. Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC: World Bank, p. 30.

26. Basilaia, G.& Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia, *Pedagogical Research*, 5(4).

27. Brian, D.R. (2015). *Research Facts on Homeschooling*. National home education research institute.

28. Finland country profile (2012). Available at: http://www.bbc.com/news/world-europe-17288360.
29. Harold, J.N., Max E. (2002). *Toward a Scince of Comparative Education*. Macmillan New York.
30. Noor, S., Isa, F. Md., &Mazhar, F. F. (2020). Online Teaching Practices During the COVID-19 Pandemic. Educational Process, *International Journal*, 9(3), 169-184.
31. Warrier, B. (2006). Bringing about a blend of e-learning and traditional methods. *Article in an online edition of india's National Newspaper*, Monday, 15.
32. zhang, Y.& lin, C. (2020). Student interaction and the role of the teacher in a state virtual high school: what predict online learning satisfaction?, *pedagogy and education*, 29 (1), 57-71.

مواقع الإنترنت:

- وزارة الصحة الكويتية (15 نوفمبر 2020). https://www.moh.gov.kw/ar/Pages/default.aspx
- الوكالة الفنلندية الوطنية للتربية (1 يناير 2020). www.oph.fi/sites/default/files/documents/distance-education-in-finland-during-covid19_initial-observations.pdf
- مركز الخليج للدراسات (19 نوفمبر 2020). https://www.csrgulf.com /
- جريدة القبس الكويتية (18 ديسمبر 2020). https://alqabas.com/article/5810789-
- صحيفة شينخوا الصينية (19 ديسمبر 2020). Most Finnish children do well in distance learning during COVID-19 epidemic: survey - Xinhua | English.news.cn (xinhuanet.com)
- جريدة الجريدة (2 يناير 2021). https://www.aljarida.com/articles/1605546486311842600/
- الكويت اليوم (4 يناير 2021). https://kuwaitalyawm.media.gov.kw /
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الرئيسية (4 يناير 2021). www.oced.org//http pdf.p57-59/pisa/
- ورشة هيئة جودة التعليم والتدريب (8 يناير 2021). http://www.akhbar-alkhaleej.com/news/article/1219054
- اليونسكو 11 يناير 2021). https://ar.unesco.org/countries/lkwyt//

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية
المجلد (1)ـ العدد (1)ـ يناير 2021م

معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات في مدينة أبها الحضرية

Obstacles to The Practice of Supervision From The Viewpoint of Superintendents of Education in the City of Abha Civilization

أ. فاطمة إبراهيم عامر أبو حسين

باحثة ماجستير- كلية التربية -جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية

الملخص: استهدف البحث التعرف على معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها، وتكونت عينة البحث من (69) مشرفة تربوية طبقت عليهن استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المعوقات التقنية هي أكثر معوقات الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها، تليها المعوقات المادية، ثم المعوقات التنظيمية، وأخيراً المعوقات البشرية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارسة الإشراف الإلكتروني تعزى لمتغيري التخصص والمؤهل، بينما توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الإشراف الإلكتروني، المشرفات، مدينة أبها.

Abstract: The research aimed to identify the obstacles to the practice of electronic supervision from the point of view of the educational supervisors in the city of Abha. The research sample consisted of (69) educational supervisors on whom a questionnaire was applied to collect data. The results showed that the technical obstacles are the most obstacles to electronic supervision from the viewpoint of the educational supervisors in the city of Abha, followed by the material obstacles, then the organizational obstacles, and finally the human obstacles. The results also indicated that there are no statistically significant differences between the averages of the study sample about the obstacles to practicing electronic supervision due to the variables of specialization and qualification, while there are differences due to the years of experience variable.

Key words: E-Supervisor, Supervisors, Abha City.

مقدمة:

يواجه العالم اليوم تغيرات سريعة ناجمة عن التسارع العلمي والتكنولوجي، وتطور تقنية المعلومات، مما يتطلب مواكبة ذلك، ولعل النظم التربوية أولى النظم في الأخذ بهذه المواكبة نظراً لأهميتها في إحداث التغييرات الإيجابية في المجالات الحياتية الأخرى، إلى جانب حاجتها إلى مواجهة المشكلات التي تنجم عن ذلك التسارع من قبل كثرة المعلومات، وزيادة أعداد الطلبة، وبعد المسافات، وغيرها من المشكلات.

وهذه التغيرات والتحديات لا يمكن الاستجابة لها بأساليب تقليدية، وإنما ينبغي التعامل معها من خلال رؤى وأهداف وإستراتيجيات مختلفة نوعاً وكماً، وأساليب تعتمد فكراً تربوياً مغايراً، فكراً ينظر إلى المستقبل بهدف متحرك أساسه نظام تربوي قوي ومرن ومتجدد، ومحوره العنصر البشري القادر على تحليل الحاضر والتفاعل الفوري مع المتغيرات، وابتكار الحلول العملية بنا ء على رؤية واضحة لما ينبغي أن يكون عليه النظام التربوي في مرحلة ما في المستقبل (المغيدي، 2001، ص7).

وقد أدركت القيادة في المملكة العربية السعودية هذه الحقيقة، فعملت على تقويم خططها وبرامجها، وإعادة هيكلة مؤسساتها، وتطوير آلياتها وأدواتها مستهدفة التنمية المستدامة والدخول إلى مجتمع المعلومات والمعرفة، ووجهت بضرورة إعادة بناء النظم التعليمية السعودية لإعداد أجيال المتعلمين والمتعلمات للعصر الرقمي، والعمل في مجالات اقتصاديات المعرفة ولتعزيز الهوية والانتماء الوطني (الموسى، 1429، ص 9).

وبالتالي فإن التربويين أمام تحدٍ كبير وخيار إستراتيجي لا مفر منه، فنماذج التعليم التقليدية لم تعد قادرة على معالجة المشكلات التعليمية أو مواجهة تحديات الثورة المعلوماتية، ولا بد من إعادة صياغة المفاهيم التعليمية بطريقة جديدة وإحداث تغيير جذري في البنية الفكرية للإشراف، وفي مناهج التعليم، وإستراتيجيات التعليم والتعلم، وإعادة تصميم بيئات التعلم المختلفة بما يتلاءم مع متطلبات هذا التغيير .

وقد انعكس هذا التوجه على الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية، حيث أصبحت وزارة التربية والتعليم، وإدارات التربية والتعليم تقدم بعض الخدمات عبر البوابة الإلكترونية، وتتواصل مع المدارس عبر شبكة الإنترنت؛ لتسهيل أداء الأعمال، والسرعة في إنجازها، ومن المنطقي أن تواكب إدارات المدارس ما تقدمه الوزارة وإدارات التربية والتعليم، فتقوم بتوظيف الخدمات الإلكترونية لإنجاز أعمال المدرسة بكل سهولة ويسر (الجابري، 1430، ص 22).

وأشار بهاء الدين (1428، ص 51) إلى أن استخدام الإشراف الإلكتروني في أعمال الإدارة المدرسية ليس هدفاً في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق الرضا المطلق والمستمر للمستفيدين، وذلك عن طريق تقديم خدمات تعليمية تفوق التوقعات، وتتميز بتبسيط الأداء وسرعة الإنجاز، والحصول على الخدمة بأقل جهد وفي أي وقت مباشرة دون الحاجة إلى الحضور إلى المدرسة.

ونتيجة لهذا أصبحت المشرفة التربوية ومعلماتها مطالبات باستخدام الوسائل الإدارية الحديثة في الأعمال المدرسية، في ظل تنامي المطالبة بسرعة إنجاز الأعمال، وتسهيل التواصل بين العاملين داخل المدرسة من جهة، وبين إدارة المدرسة والمجتمع الخارجي من جهة أخرى.

ومن هنا يتضح دور الإشراف التربوي الفعال من خلال القدرة على التعامل مع الإنترنت والاستفادة منه، فالإشراف التربوي يعد من أهم روافد المعلومات في الميدان التربوي فهو حلقة الاتصال بين الميدان والأجهزة المسؤولة عنه إدارية كانت أو فنية، ينقل إليها نظرته ويمدها بالمعلومات الحقيقية عن إيجابيات العمل وسلبياته بعد أن يقف على أبعاده بالملاحظة والحوار والمقابلة وبإجراء البحوث والدراسات والإشراف على أساليب القياس والمشاركة في إجرائه، فيعين متخذ القرار على الثقة بنجاح قراره وملاءمته (المغيدي،2001، ص45).

وقد اتخذ الإشراف التربوي اتجاهات متنوعة، مثل الإشراف التشاركي، والإشراف الإلكتروني، والإشراف العيادي، أو الإشراف الإكلينيكي، والإشراف بالأهداف، كما اتخذ عدة أساليب لتحقيق أهدافه؛ مثل الزيارات الصفية المخطط لها مسبقا، والدروس التوضيحية، والدورات التدريبية والندوات، وورشات العلم والتعليم المصغر (بهاء الدين، 1428، ص11).

وتعد محاولة التعرف على معوقات العمل الإشرافي من العوامل الأساسية التي قد تسهم في مواجهتها ومعالجة الكثير منها، إلا أن التشخيص يجب أن يسبق أي محاولة للعلاج، كي يكون العلاج أكثر نجاحاً وفعالية (أبو عابد، 2005، ص 71)، ويأتي هذا البحث لدراسة معوقات الإشراف التربوي وهذا يساعد على انتهاج أفضل الطرق للتواصل الجيد مع الميدان التربوي، والتفعيل الجيد للأساليب الإشرافية.

مشكلة البحث:

على الرغم من استخدام الإشراف التربوي التقنيات الحديثة إلا أنه توجد فجوة بينه وبين التطور الهائل في مجال التقنيات والاتصالات بسبب التوسع الكمي الهائل في أعداد الملتحقين في التعليم على مختلف المستويات بحيث أصبحت مثل هذه العوامل تشكل ضغوطاً على الإشراف الإلكتروني حتى أصبح غير قادر على تلبية هذه الاحتياجات المتزايدة.

وقد سعت الكثير من أدبيات الإشراف التربوي للكشف عن هذه الفجوة للاستفادة من تقنيات الحاسب لتطوير التعليم والإشراف ومنها (الموسى،1429) و(الطعاني، 2010) و(الغامدي، 1428) و(عايش، 2008)، نتيجة للتغيرات التي يشهدها العالم والناجمة عن التسارع العلمي والتكنولوجي، وتطور تقنية المعلومات مما أدى إلى الحاجه لمزيد من الدراسات لمواكبة ذلك، ولعل النظم التربوية أولى النظم في الأخذ بهذه المواكبة نظراً لأهميتها في إحداث التغييرات الإيجابية في المجالات الحياتية الأخرى، إلى جانب حاجتها إلى مواجهة المشكلات التي تنجم عن ذلك التسارع.

ومن خلال ما سبق يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما الأسس الفكرية والنظرية للإشراف الإلكتروني؟

2-.ما معوقات تطبيق الإشراف الالكتروني البشرية ؟

3-. ما معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني التنظيمية؟

4- ما معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني المادية؟

5-. ما معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني التقنية؟

6-ما مدى ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإلكتروني في بمدينة أبها؟

7-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها الحضارية تعزى لمتغيرات (التخصص- المؤهل- سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

يسعى البحثُ الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها: التعرف على الأسس الفكرية والنظرية للإشراف الإلكتروني -تشخيص واقع استخدام التقنيات الحديثة في الإشراف التربوي- تحديد مبررات تطبيقات الإشراف الإلكتروني- توضيح فوائد تطبيقات الإشراف الإلكتروني في مهام عمل المشرف التربوي - تحديد مجالات تطبيقات الإشراف الإلكتروني- تسليط الضوء على الخدمات التي يمكن أن يقدمها الإشراف الإلكتروني- رصد آليات تطبيقات الإشراف الإلكتروني في الإدارة والإشراف التربوي- اكتشاف معوقات استخدام الإشراف الإلكتروني- وضع حلول لمعوقات الإشراف الإلكتروني.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث النظرية في أنه يتناول عنصراً جديداً من نوعه وهو معوقات الإشراف التربوي الإلكتروني، كما يعد البحث استجابة لتوجه معظم الدول للاستفادة القصوى من تقنيات المعلومات والاتصال في المجال الإشرافي،كما يأتي استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات والدراسات التربوية في السنوات الأخيرة والتي طالبت بضرورة تبني صيغ جديدة للإشراف التربوي والتخلص من المعوقات في هذا المجال. وتتمثل أهمية البحث التطبيقية في الآتي: يسهم هذا البحث في التغلب على مشكلات الإشراف الإلكتروني وتجاوز عقبات المكان والزمان والتكاليف المادية والظروف الاجتماعية، كما يفيد المسؤولين في مراكز الإشراف التربوي والقائمين على تصميم برامج التدريب والتنمية للمعلمين وتساعدهم في التجديد المستمر لعملهم، وأيضا فإن هذا البحث يسهل التواصل بين المشرفات والإدارة العليا والإدارة المدرسية والمعلمات ويختصر الوقت ويسرع في الإنجاز، وكذلك يسعى إلى محاولة رؤية علمية للمعوقات في الإشراف الإلكتروني وتطبيقاته وكيفية التخلص من هذه المعوقات.

مصطلحات البحث:

- **الإشراف التربوي الإلكتروني (Educational Supervision Mail):**

التعريف الاصطلاحي: عرفة بهاء الدين (1423هـ) أنه:عبارة عن نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام الإشراف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين والمدارس بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين التربويين أو مع أقرانهم سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروف المشرفين التربويين فضلاً عن إمكانية إدارة هذه العمليات من خلال تلك الوسائط.

كما يذكر عبيدات (1428) أنه: ممارسة أساليب إشرافية تعتمد على التقنيات الحديثة في الاتصال لدعم المعلمين وتنميتهم مهنياً، وتطوير العملية التربوية، باستخدام مختلف الأساليب الإشرافية الحالية، من اجتماعات ورسائل ودروس تطبيقية.

التعريف الاجرائي: هو الإشراف باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث ومكتبات إلكترونية،وكذلك بوابات الإنترنت سواء عن بعد، أو في مركز الإشراف أو في المدرسة، أو الفصل ا لدراسي من وجهة نظر المشرفات في مدينة أبها.

- **المعوقات (Obstacles):**

التعريف الاصطلاحي: ما ذكره أبو عابد (2005) المعوقات وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية، ويُمكن النظر إليها على أنها المسبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي أو على أنها الانحراف في الأداء عن معيار محدد مسبقاً. وتعرف إجرائياً بأنها كل ما يحول دون تحقيق أهداف الإشراف الإلكتروني وتطبيقاته بكفاءة وفاعلية في مدينة أبها الحضارية.

حدود البحث:

- الحد الموضوعي: يمكن تصنيف معوقات الإشراف الإلكتروني [بشرية، تنظيمية، مادية، تقنية].

- الحد المكاني: المشرفات التربويات بمدينة أبها الحضرية في المملكة العربية السعودية.

- الحد البشري: المشرفات التربويات بمدينة أبها الحضرية.

- الحد الزماني: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1441هـ.

الخلفية النظرية:

يتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات، لذا أصبح من الضروري مواكبة العملية التربوية لهذه التغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها مثل: كثرة المعلومات، وزيادة عدد الطلبة، ونقص المعلمين، وبُعد المسافات.

وقد أدت هذه التغيرات إلى ظهور نمط الإشراف الإلكتروني، وذلك كحل لمواجهة هذه التغيرات، فظهور مفهوم الإشراف الإلكتروني وافق ظهور عدة مفاهيم إلكترونية مواكبة للتغير المقترن بالحاسب الآلي، كمفهوم التعليم عن بُعد والذي يتعلم فيه المستفيد في أي مكان دون الحاجة لوجود المعلم بصفة دائمة (الموسى، 1429، ص9).

ومفهوم العولمة الذي تزامن مع ظهور الطفرة التكنولوجية في تقنية المعلومات، جعل من العالم قرية كونية؛ مما زاد الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين، وحاجة المشرف التربوي والمعلم لمعلومات غنية متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتي، فظهر مفهوم الإشراف الإلكتروني، الذي يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب الآلي، والشبكة العالمية للمعلومات ووسائطهما المتعددة مثل: الأقراص المدمجة، والبرمجيات التعليمية، والبريد الإلكتروني، وساحات الحوار، والفصول الافتراضية (المغيدي،2001، ص43). ولا يزال مصطلح الإشراف الإلكتروني يتداول في الوسط التربوي والتعليمي بشكل محدود، وقد يتم تناوله بصور مختلفة في المستقبل القريب؛ لما له من أهمية تتوافق مع التطور المستمر والنمو السريع.

مفهوم الإشراف الإلكتروني:

يعرف أنه نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام الإشراف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين والمدارس بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين التربويين أو مع أقرانهم سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروف المشرفين التربويين فضلاً عن إمكانية إدارة هذه العمليات من خلال تلك الوسائط (الجابري، 1433،ص15).

وإذا كان التعليم الإلكتروني: هو طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات،وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء عن بعد، أو في الفصل الدراسي، المهم هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

ويعرف الإشراف الإلكتروني أنه نمط للإشراف باستخدام آليات الاتصال الإلكترونية من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء عن بُعد، أو في مركز الإشراف، أو في المدرسة، أو الفصل الدراسي، وهو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال وتبادل المعلومات والخبرات للمعلم والمشرف بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (الجميل، 1433، ص 26).

ويرى الحماد (1429، ص 59) أن الإشراف الإلكتروني هو: ذلك النمط من الإشراف الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المشرفين والمعلمين، وبين المشرفين والمؤسسة التعليمية، فالإشراف يكون بشكل حقيقي وليس افتراضياً.

لا يوجد تعريف واحد متفق عليه لمصطلح الإشراف الإلكتروني لحداثة طرحه في البيئة التربوية أو لكونه في طور التكوين وهو في حالة تعديل مستمر نظراً لارتباطه بتكنولوجيا التعليم التي تنمو وتتطور بسرعة كبيرة يوماً بعد يوم وعليه يمكن استنتاج بعض التعريفات لهذا النمط الإشرافي وفق ما ورد في مفاهيم التعليم الإلكتروني الذي وصل إلى مرحلة متقدمة على مستوى العالم، ومن هذه التعريفات:

ما ذكره الموسى (1429، ص 21) بأن الإشراف الإلكتروني عبارة عن نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام الإشراف التربوي عبر الوسائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين والمدارس بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين التربويين أو مع أقرانهم سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة،مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروف المشرفين التربويين، فضلاً عن إمكانية إدارة هذه العمليات من خلال تلك الوسائط.

كما يذكر المغيدي (2001، ص 22) أن الإشراف الالكتروني هو ممارسة أساليب إشرافية تعتمد على التقنيات الحديثة في الاتصال لدعم المعلمين وتنميتهم مهنياً، وتطوير العملية التربوية.

وقد ذكر البستان (1427، ص 17) أن الإشراف الإلكتروني هو أسلوب إشرافي يمكن من خلاله تقديم البرامج التدريبية، والأساليب الإشرافية المعروفة للمعلمين عبر وسائط إلكترونية متنوعة من خلال الحاسب الآلي، والإنترنت وأدواته، بأسلوب متزامن أو غير متزامن، بالاعتماد على مبدأ الإشراف الذاتي.

أهمية الإشراف الإلكتروني:

إن المشرفين التربويين والمشرفات التربويات قد يواجهون العديد من المشكلات في ممارسة أعمالهم كالمواصلات، والانتقال إلى المعلمين والمعلمات في مدارسهم، إلى جانب زيادة عدد كل من المعلمين والمعلمات الذين يخضعون للإشراف، وزيادة أعداد المعلمين والمعلمات الجدد وغير المؤهلين، مما يجعل المشرفين والمشرفات يشتتون جهودهم اليومية في أعمال فردية لا تحقق النتائج المرجوة (عبيدات، 1428، ص 54).

والإشراف الإلكتروني قد يكون حلاً لمشكلات النقل والاتصال المباشر، وكذلك المشكلات الإنسانية، كالتدخل في شؤون المعلمين أو المعلمات، وقراراتهم، وممارسة السلطة، وإثارة مخاوف المعلمين أو المعلمات...إلخ، بالإضافة إلى المشكلات الفنية كتنظيم الاتصالات،والتزويد بمعلومات النشرات التربوية وتحليل المواقف التعليمية...، فقد تكون

جميع تلك الأمور مبررات تدفع إلى استخدام الإشراف الإلكتروني. أهمية تطبيقات التعليم الإلكتروني في الإدارة والإشراف التربوي (طافش، 2004، ص26).

ويعتمد التعليم الإلكتروني على استخدام التقنية ومن أبرزها الحاسب الآلي ومجالاته والبريد الإلكتروني والإنترنت، حيث يقدم التعليم الإلكتروني خدمات كبيرة للإدارة والإشراف التربوي تتمثل في توفير المعلومات التي يحتاجها المدير في اتخاذ القرارات،فالإدارة التقليدية تعتمد على البيانات التي يتم جمعها يدوياً، مما قد يتسبب في عدم وجود ترابط بينها، وهذه البيانات لا يمكن أن تساعد الإدارة في اتخاذ القرارات السليمة لأنها تحتاج إلى مراحل متعددة لتحويلها إلى معلومات مفيدة للإدارة (أبو عابد، 2005، ص 41).

وقد تظهر أهمية الإشراف الإلكتروني في الخدمات التي يقدمها وهي كما حددها عطية (2010، ص 89) كالتالي:

- تحويل البيانات إلى معلومات منظمة ومترابطة، فالحاسب الآلي أداة لتحويل الإحصاءات والبيانات إلى نظام للمعلومات الإدارية تساعد المدير في التفكير وعمل المقارنات والتحليل والتقييم للموضوعات التي سوف يتم اتخاذ القرارات بشأنها من قبل المدير والعاملين في المؤسسة، وبذلك تعتمد القرارات على أسس علمية بدلاً من الاجتهادات الشخصية والاعتماد على بيانات قديمة متناثرة.
- يساعد التعليم الإلكتروني على تخفيف الضغط على المدير وتوفير الوقت من خلال برمجة جميع القرارات الواضحة، لكي يقوم الموظف المختص، بتنفيذها دون الرجوع إلى المدير في كل إجراء يقوم به.
- أن التطور في التعليم لا يمكن أن يتحقق دون تطور في جوانبه الإدارية والتعليمية فهي عناصر أساسية في تطوير التعليم، فعجز الإدارة التربوية عن التحرك لملاءمة التوسع والتطور في التعليم، وعدم دمج تقنية الحاسب في المواد الدراسية أدى إلى عدم وجود توازن بين متطلبات الخطط التنموية وما ينتجه التعليم من قوى بشرية. فهناك الكثير من المؤشرات التي تسترعي الانتباه في عدم فعالية الهياكل الإدارية الحالية التي تعد الثغرة الموجودة بين التخطيط والنتائج. لذلك لا بد أن تغير الإدارة التعليمية من هذا الواقع، فلم تعد إدارة تسيير وإنما إدارة تطوير لتحقيق الأهداف التعليمية الشاملة.
- تأثير العلوم والتقنيات والاتصالات الحديثة على سائر العلوم، والاتجاه إلى أن الإدارة علم ولها أبحاثها ونظرياتها وأساليبها، وأن ممارستها من خلال التجربة والخبرة لا يعني أنها تسير في الاتجاه الصحيح.
- ازدياد القضايا والمشكلات التي تواجه التعليم لأن حلها بالطرق التقليدية غير مجدٍ.
- ترشيد الإنفاق في التعليم حيث إن استخدام الأساليب العلمية والتقنيات الحديثة تساعد في اتخاذ قرارات صائبة، فالخطأ في بعض القرارات ربما يكلف الكثير مادياً وبشرياً.
- الهدف من التقنية ليس الحاسب الآلي بل هو وسيلة للحصول على المعلومات المنظمة، حيث إن نظام المعلومات هو محور ولب العملية الإدارية في أي منظمة حيث يمثل قنوات وخطوط الاتصال وتدفقات البيانات والمعلومات

بين المكونات المتواجدة في المنظمة سواء كانت وحدات أو عمليات، كما يشمل كل البيانات والمعلومات المتصلة بالأنشطة والمهام المرتبطة بالأداء.

- التخلص من النظام اليدوي في الحصول على المعلومات التي تكون غالباً ناقصة ولا تنتج المعلومات التي يحتاجها متخذ القرار .كما أنها تتأثر بدرجة كبيرة بآراء الأشخاص الذين يعدونها ويقدمونها للإدارة.
- يساعد الحاسب الآلي على تخليص المدير من الروتين بتوفير وقت أكثر لعمليات التطوير والتجديد في العمل
- سرعة الحصول على المعلومات واسترجاعها وتخزينها وتخفيض حجمها وتقليل الجهد والوقت في البحث عنها، واعتماد الإدارة على سجلات حديثة تساعد الإدارة في تحقيق أهدافها.
- أن استخدام نظم المعلومات من خلال الحاسب يساعد في تطوير أداء العاملين وكسر حاجز الخوف من استخدام التقنية في العمل.
- تفادي الازدواجية في البيانات عند وضعها في الحاسب الآلي.
- أن الحاسب الآلي أداة اتصال فعالة تمكن المدير من تحقيق الأهداف التي يطلبها مجال العمل.
- يساعد الحاسب الآلي - المرتبط مع الإنترنت - في تكوين المكتب الإلكتروني الذي يساعد المدير على الإشراف على العمل من أي مكان.
- يساعد المعلم والطلبة في أن يكون وسيلة تعليمية تساعد الطلبة على الفهم والتشوق للمادة الدراسية.

أهداف الإشراف الإلكتروني:

يوضح الطعاني (2010، ص 46) أن الهدف العام للإشراف الإلكتروني: حوسبة أعمال الإشراف التربوي والمساهمة الفاعلة في تبادل سريع ومقنن للمعلومات المتوافرة بين مستوياته لتطوير بيئات التعلم وجودة مخرجات المدرسة.

أما الأهداف التفصيلية فيذكرها (عايش، 2008، ص 54) فيما يلي:

- سرعة ودقة إنجاز أعمال الإشراف التربوي.
- بناء قاعدة بيانات محدثة باستمرار.
- تفعيل لائحة إجراءات الحد من غياب المعلمين.
- متابعة ومعالجة إدارات المدارس لتوجيهات المشرف التربوي.
- سهولة التواصل بين المدارس ومستويات الإشراف التربوي.
- تفريغ المشرف التربوي لإنجاز الأعمال الفنية وتخفيف الأعمال الإدارية.
- سهولة التواصل بين الإدارة العامة للإشراف التربوي والميدان التربوي.

- استبدال التقارير الورقية بالتقارير الإلكترونية المتبادلة بين جميع أطراف الإشراف التربوي (رأسيا وأفقيا) ووفق النماذج الموحدة والمعتمدة لسرعة التنفيذ والتحليل والدراسة.
- تبادل التجارب والخبرات المميزة والمعتمدة من الإدارة العامة للإشراف التربوي بين المشرفين التربويين.
- توفير المتطلبات الإلكترونية للإشراف التربوي في عصر المعرفة.
- إعداد الخطط الإستراتيجية لجميع إدارات ومراكز الإشراف التربوي وفق النموذج المعتمد من الإدارة العامة للإشراف التربوي حول محاور الإشراف في عصر المعرفة (الجودة الشاملة، نماذج الإشراف التربوي، بيئة التعلم..إلخ).
- استثمار التقويم الذاتي والأقران بين مستويات الإشراف التربوي في سبيل التنمية المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية بصفه عامة والإشراف التربوي بصفه خاصة.
- تعزيز الأفكار التطويرية ومقترحات تحسين العمل الإشرافي من خلال الميدان التربوي.

واقع استخدام التقنية في الإشراف:

حدثت تطورات وتغيرات هائلة في المجتمعات المحلية والإقليمية والعالمية، فالتعليم العام بمختلف مستوياته يواجه قضايا وتحديات كثيرة تتراكم على مر السنوات دون حلول جذرية من أبرزها أن مخرجات التعليم لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بسوق العمل ومتطلباته التي تعتمد أساساً على مهارة استخدام تقنية الحاسب الآلي في مجال العمل، مما أوجد بطالة لبعض الخريجين في مجتمع يوجد به أكثر من ستة ملايين وافد، وقد دخلت التقنيات الحديثة في كل مجال فأصبح تعليم الحاسب الآلي من أساسيات المواد الدراسية ليس في المرحلة الثانوية فحسب، وإنما في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مختلف دول العالم، ولم يقتصر الأمر على تعليم الحاسب للطلبة، وإنما تعدى ذلك إلى تدريب المعلمين والمشرفين على دمج مجالات الحاسب الآلي في المواد الدراسية (المغيدي، 2001، ص 33).

إن بلادنا تواجه عدة تحديات ذات صلة بالتقنية والتنمية ومما لا شك فيه أن أهم التحديات على الإطلاق هو ذلك المتصل بالتعليم والتنمية، إن ذلك أمر بديهي لأنه متعلق بصناعة المستقبل وما لم يحدث ارتباط وثيق بين التعليم والتنمية فلن يكون ممكناً الانتقال إلى مستقبل أفضل (الحماد، 1429، ص 26).

معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني:

ليست العوائق المالية أو الفنية هي السبب الرئيسي لاستخدام الإشراف الإلكتروني، بل إن العنصر البشري له دور كبير في ذلك. فأكبر عائق يواجه تطبيق التقنية في الإدارة والإشراف التربوي هو عزوف بعض المديرين والمعلمين والمشرفين عن استخدام الإشراف الإلكتروني في العملية التعليمية لعدم الوعي للمديرين والمعلمين والمشرفين لا سيما بكيفية استخدام الحاسب الآلي على وجه العموم أولاً وباستخدام الإنترنت على وجهة الخصوص ثانياً، وعن كيفية

استخدام هذه التقنية في التعليم و خصوصاً تطبيقات الإشراف الإلكتروني في مجال الإدارة والإشراف التربوي (الموسى، 1429، ص 81).

كما أن هناك أسباب عديدة لإحجام البعض عن الاستفادة من الإشراف الإلكتروني في العملية التعليمية، وقد حددها المغيدي (2001، ص 65) فيما يلي:

- قد يرى المعلم والمشرف التربوي بأن دخول الإشراف الإلكتروني في العملية التعليمية ربما يؤدي إلى تقليص أدوارهم، في التعليم.
- قلة خبرة المعلم والمشرف التربوي في تطبيقات الإشراف الإلكتروني وعدم قدرتهم على تشغيل البرامج وصيانة الأجهزة.
- عدم توافر الموارد المالية لتمويل لتطبيق الإشراف الإلكتروني في جميع المدارس والمعاهد التعليمية.
- عدم قناعة بعض المسؤولين وبعض القيادات التربوية بأهمية الإشراف الإلكتروني.
- عدم القدرة على مواكبة التطور المذهل في مجال أجهزة وبرامج الإشراف الإلكتروني.
- لا يوجد تشجيع وترحيب من قبل بعض أفراد المجتمع على الإشراف الإلكتروني.
- ليس لدى بعض المشرفين القدرة على التعامل مع الإشراف الإلكتروني نظراً لتعودهم على الإشراف التقليدي.
- عدم وجود أقسام ومراكز إشرافية مؤهلة تتابع وتشرف وتقدم المساندة الفنية للمديرين والمعلمين والمشرفين الذين لديهم اهتمام بتطبيق الإشراف الإلكتروني في مجال العمل.
- قلة البحوث والدراسات العلمية التي تناولت الإشراف الإلكتروني وفائدته في المجال التعليمي والتربوي.
- قلة الشركات والمؤسسات الحكومية والأهلية التي تنتج البرامج والأجهزة التعليمية المناسبة.
- قلة دعم وتشجيع المدارس والمعلمين المتميزين في تطبيق الإشراف الإلكتروني في عملهم التعليمي والتربوي.
- قلة الأقسام والتخصصات التي تسهم في تأهيل وتدريب المعلمين نحو الاستفادة من الإشراف الإلكتروني.
- قلة البرامج التدريبية المقدمة للمديرين والمشرفين والمعلمين ذات العلاقة بتطبيقات الإشراف الإلكتروني في مجال العمل.

الدراسات السابقة:

عرضت الباحثة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وقد تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم كالتالي:

قام الحماد (1429) بدراسة استهدفت التعرف على معوقات فاعلية الإشراف التربوي، وتحديد أهم المعوقات الإشرافية كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض، ومعرفة مدى اختلاف وجهات نظرهم في إدراك تلك المعوقات؛ وذلك باختلاف متغيرات الدراسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات وتكونت عينة

الدراسة من جميع المشرفين التربويين في إدارة تعليم الرياض، وكان من أهم ما أسفرت عنه الدراسة كثرة الأعباء الإدارية، وقلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع الكفاءة الإشرافية، وقلة المخصصات المالية اللازمة لتنفيذ بعض الأساليب الإشرافية، وقلة الصلاحيات الممنوحة للمشرفين التربويين.

وسعت دراسة الجميل (1433) إلى التعرف على أهمية استخدام الشبكة العنكبوتية في تفعيل القراءات الموجهة والنشرات التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين، واكتشاف معوقات استخدام تلك الشبكة لدى المشرفين التربويين وقد انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في إدارة تعليم جدة، ومراكز الإشراف التابعة لها، وكان من أهم ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أن درجة استخدام الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأسلوبين المذكورين ضعيفة إلى حد كبير، وبالتالي عدم إرسال القراءات الموجهة، والنشرات التربوية للمعلمين عبر الشبكة العنكبوتية.

وقام الجابري (1433) بدراسة هدفت الى تعرف مدى استخدام المشرفين التربويين جهاز الحاسوب في أداء مهامهم الفنية والإدارية في مكة المكرمة، وتحديد مستوى المهارات المتوافرة لديهم فيما يتعلق باستخدام الحاسوب، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد تكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين، وكان من أهم نتائج الدراسة ارتفاع عدد من يقتني حواسيب، وكذلك ارتفاع نسبة من يجيدون استخدام الحاسوب، إلا أن درجة استخدام المشرفين الحاسوب في أداء مهامهم الفنية والإدارية كانت متوسطة، وكذلك أظهرت النتائج ارتفاع درجة المعوقات التي تحول دون استخدام الحاسب الآلي في أداء المهام الإشرافية.

وقام فانهورن Vanhorn (2009) هدفت إلى التعرف على مدى تأثير تكنولوجيا الحاسبات على العملية الإشرافية في بعض المناطق النائية في إنجلترا، وذلك في نشر المعلومات واسترجاعها، واستخدام المهارات التكنولوجية في عمليات التدريب، وتحديد آليات الإدارات الإشرافية في تبليغ التعليمات والبيانات والمعلومات لتلك المناطق، وقد خلصت الدراسة إلى تأكيد قدرة تكنولوجيا الحاسبات في تغيير الأساليب الإشرافية، وتطبيقها في خدمة الميدان التربوي.

وقام كاثرن Catherine (2008) بدراسة هدفت إلى معرفة كيفية سد العجز في مشرفي التربية الخاصة ومعلميها في المناطق الريفية بالهند، وتم تصميم مشروع لتمكين الإشراف الإلكتروني من خلال دمج تكنولوجيا الحاسبات بالتدريب الإشرافي لمعلمي التربية الخاصة، واستنتج الباحثون أن الاستفادة من المشروع تحققت، وذلك على الرغم من المعوقات والتحديات التي اعترضت طريق التطبيق، وأن المشروع قد وفر على المشرفين عناء اللقاءات التقليدية الوجاهية، وذلك بتطبيق حالات أربع لبرنامج الإشراف الإلكتروني. ويتضح للباحثين من خلال عرض الدراسات السابقة أن معوقات جمة تعترض عمل الإشراف التربوي، وهذه المعوقات مرتبطة بنظام الدولة التعليمي، والإمكانات المتوافرة، وطبيعة عمل المشرف التربوي، وهي معوقات تختلف باختلاف البلد أو المنظمة التعليمية.

وقام الغامدي (1428) بدراسة استهدفت تعرف درجة ممارسة المشرفين التربويين لشبكة الإنترنت في قيامهم بمهامهم الإشرافية، والكشف عن المعوقات التي تعترض المشرفين التربويين أثناء استخدام الإنترنت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من عدد من المشرفين التربويين، ومما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أن ممارسة المشرفين التربويين لشبكة الإنترنت في قيامهم بمهامهم الإشرافية كانت بدرجة متوسطة وأن هناك معوقات كثيرة تعترض المشرفين التربويين أثناء استخدام الإنترنت في إشرافهم على المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تشابه البحث الحالي من حيث الهدف جزئياً مع العديد من الدراسات مثل دراسة كلٍ من: الموسى (2008)، المغيدي (2001)، الجابري (1430)، ربيع (1426).
- تشابه البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج الوصفي.
- تشابه البحث الحالي من حيث اختيار العينة مع دراسة كلٍ من: المغيدي (2001)، الجابري (1430)، الجميل (1433)، بهاء الدين (1423)، أبو عابد (2005).
- تشابه من حيث موضوع الدراسة وأهدافها وهو الإشراف الإلكتروني وذلك باستخدام تكنولوجيا الحاسب الآلي والشبكة العنكبوتية وأهمية استخدام تلك التقنيات في العملية الإشرافية.
- وتختلف عن الدراسات السابقة في مكان إجرائها فقد أجري البحث الحالي في مدينة أبها الحضارية حيث تختلف البيئات جغرافياً وديموغرافياً، كما تختلف في أنها ركزت على المعوقات بشكل مفصل على عكس المتطلبات التي ركزت على الواقع والمتطلبات، وكذلك من حيث الهدف وهو تعرف معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني في مدينة أبها الحضارية، وأيضاً من حيث العينة فقد تناول هذا البحث المشرفات التربويات في مكتب الإشراف التربوي بمدينة أبها على عكس الدراسات التي تناولت المعلمات ومديرات المدارس.

عينة البحث:

بلغ مجتمع البحث 133 مشرفة تربوية ونظراً لمحدودية العينة فقد تم أخذ المجتمع كاملاً في البحث، وتم توزيع 133 استبانة على العينة، وقد تمكنت الباحثة من استرداد الاستبانات الموزعة على العينة بنسبة 52%.

جدول (1)

أعداد ونسب الاستبانات الموزعة والصالحة للتحليل الإحصائي

الوظيفة	الاستبانات الموزعة	الاستبانات المستردة		الاستبانات الصالحة	
	العدد	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
مشرفات	133	133	%52	69	%52
المجموع	**133**	**133**	**%52**	**69**	**%52**

ويوضح جدول (1) أعداد ونسب الاستبانات الموزعة والمستردة كالتالي:

- أن عدد الاستبانات الصالحة في العينة هي 69 من أصل 133بنسبة 52% استبانة.
- أن عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي في العينة 69 استبانة من أصل 133 استبانة بنسبة 52%.
- أن العدد النهائي للاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي هو 69 استبانة بنسبة 52%.

وتتناولت الباحثة في الجزء التالي خصائص عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية.

1- توصيف عينة الدراسة بحسب الدرجة العلمية: يوضح جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

جدول (2)

توزيع عينة البحث حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
دكتوراه	1	1
ماجستير	2	2
بكالوريوس	66	97
المجموع	**69**	**%100**

يتضح من جدول (2) التالي:

- النسبة العظمى من عينة البحث الحاصلين على درجة البكالوريوس.
- أن هناك حالة واحدة حاصلة على درجة الدكتوراه وهناك حالتين حاصلتين على درجة الماجستير.

2- توصيف عينة البحث حسب التخصص العلمي: يوضح جدول (3) توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصص العلمي.

جدول (3)

توصيف عينة البحث حسب التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	النسبة المئوية
علمي	38	55
أدبي	31	45
المجموع	**69**	**100**

يتضح من جدول (3) أن نسبة التخصصات العلمية 55% وأن نسبة التخصصات الأدبية 45%.

3- توصيف العينة حسب سنوات الخبرة في الإشراف التربوي: يوضح جدول (4) توصيف العينة حسب سنوات الخبرة في الإشراف التربوي.

جدول (4)

توزيع العينة حسب سنوات الخبرة في الإشراف التربوي

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
من 1إلى 5سنوات	8	12
من 6 إلى 10سنوات	21	31
من 11إلى 15 سنة	19	24
من 16 سنة فأكثر	21	33
المجموع	**69**	**%100**

يتضح من الجدول (4) أن نسبة 12% تقل خبرتهم عن 6 سنوات وأن 31% تنحصر خبرتهم بين 6 سنوات إلى 10 سنوات و24 % تنحصر خبرتهم بين 11 إلى 15 سنة وأن 33% تكون خبرتهم من 16 سنة فاكثر.

أداة البحث:

اشتملت أدوات البحث على استبانة، وقد اعتمدت الباحثة في إعدادها على الإطار النظري للبحث الحالي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وكتب القياس للتعرف على خطوات إعداد الاستبانات (علام 1420 هـ) والاستبانة هي "عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء أو معتقدات أو تصورات الأفراد حول ظاهرة أو موقف معين" (الموسى، 1429، ص99).

وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد الاستبانة:

1. تحديد الهدف العام للاستبانة والذي تمثل في التعرف على معوقات الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها.
2. تحديد أبعاد الاستبانة وهي: المعوقات البشرية والمعوقات المادية والمعوقات التقنية والمعوقات التنظيمية.
3. صياغة مجموعه من العبارات تحت كل بُعد من أبعاد الاستبانة مسترشدة في ذلك بالتعريفات الإجرائية التي تم وضعها لكل بُعد، ومراعاة سلامة اللغة وبساطتها وعدم غموض معاني الكلمات.

4. عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وتعديلها وفقاً لآرائهم، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون بجانب البيانات الأولية للمستجيب والتي تشمل (الدرجة العلمية، التخصص العلمي، عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي للمشرفات التربويات فقط) من 43عبارة تأخذ صورة الاختيار من متعدد من 5 بدائل هي: درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة معدومة وقد وزعت عبارات الاستبانة على محاور الاستبانة وفقاً لجدول (5).

جدول (5)

توزيع عبارات الاستبانة على أبعاد معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات في مدينة أبها

الأبعاد	عدد العبارات
معوقات بشرية	15
معوقات تنظيمية	11
معوقات مادية	6
معوقات تقنية	11
المجموع	**43**

أ) صدق الأداة:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وهذا يعد أحد أنواع الصدق الظاهري Face Validity وذلك للحكم على مدى تمثيل العبارات للبعد الذي وضعت لقياسه، ووضع نسب اتفاق بين المحكمين 80%. طريقة الاتساق الداخلي: Internal Consistency حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين الدرجة على العبارة والدرجة الكلية على البعد الذي تعبر عنه تلك العبارة، ويوضح جدول (6) قيم معاملات الارتباطات بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية.

جدول (6)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على المفردات والدرجات الكلية على البعد الذي تنتمي إليه كل عبارة

الأبعاد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المعوقات البشرية	1	0,81**	9	0,81**
	2	0,81**	10	0,81**
	3	0,72**	11	0,72**
	4	0,78**	12	0,78**
	5	0,74**	13	0,74**

	6	0,84**	14	0,84**
	7	0,68**	15	0,68**
	8	0,81**		
المعوقات التنظيمية	1	0,72**	7	0,72**
	2	0,78**	8	0,78**
	3	0,74**	9	0,74**
	4	0,84**	10	0,84**
	5	0,68**	11	0,68**
	6	0,81**		
المعوقات المادية	1	0,84**	4	0,74**
	2	0,68**	5	0,84**
	3	0,81**	6	0,68**
المعوقات التقنية	1	0,72**	7	0,72**
	2	0,78**	8	0,78**
	3	0,74**	9	0,74**
	4	0,84**	10	0,84**
	5	0,68**	11	0,68**
	6	0,81**		

** دالة عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول (6) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 وجميعها أكبر من 0,22 مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وهذا مؤشر جيد على صدق الاستبانة. كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على الاستبانة والدرجة على كل بعد من أبعاد الاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (7).

جدول (7)

الاتساق الداخلي للأبعاد والدرجة الكلية على المحور

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الارتباط
معوقات بشرية	15	0,91**
معوقات تنظيمية	11	0,96**
معوقات مادية	6	0,94**
معوقات تقنية	11	0,96**

** دالة عند مستوى 0,01

يتضح من جدول (7) أن هناك ارتباطاً قوياً جداً بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية على الاستبانة، وكانت أكثر الأبعاد تعبيراً عن معوقات الإشراف الإلكتروني بُعد المعوقات التنظيمية والتقنية والذي ارتبط بالدرجة الكلية بقيمة 0,96، وأخيراً بُعد المعوقات البشرية بقيمة 0,91.

ثبات الأداة: للتحقيق من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ Cronbach, s Alpha حساب ثبات كل بُعد من أبعاد الاستبانة بالإضافة إلى ثبات كل بُعد من أبعاد الاستبانة وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول (8).

جدول (8)

معامل ثبات ألفا كرونباك لأبعاد ومحاور الاستبانة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
معوقات بشرية	15	0,91**
معوقات تنظيمية	11	0,96**
معوقات مادية	6	0,94**
معوقات تقنية	11	0,96**
معامل ثبات الاستبانة ككل	43	0,98**

**دالة عند مستوى 0,01

كما يتضح من جدول (8) فإن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$) كما أن جميع القيم كانت مرتفعة جداً فقد كانت جميعها أكثر من 0،94 مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بقدر من الثبات تجعلها صالحة للاستخدام للإجابة عن أسئلة البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار العشرين، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. المتوسط الوزني والانحراف المعياري والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بمعوقات الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات.
2. اختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample t Test لدراسة تأثير الدرجة العلمية والتخصص العلمي على الدرجة الكلية وأبعاد معوقات الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها.

3. اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis لدراسة الفروق التي تعزي إلى سنوات الخبرة.
4. الالتواء Skewness والتفلطح Kurtosis لمعرفة مدى تحقق شرط الاعتدالية ومعوقات الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها.
5. اختبار ليفين Levin Test للتحقق من تكافؤ القياس كشرط من شروط الاختبارات واختبار تحليل التباين.
6. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لحساب الاتساق الداخلي.
7. معامل ألفا كرونباخ Cronbach s Allpha لحساب ثبات الاختبار.
8. وقد استخدمت الباحثة المتوسط الوزني وذلك لجعل مقياس الدرجة الكلية على الأبعاد على نفس التدريج الخماسي الذي قيست عليه عبارات الاستبانة، واستخدمت الباحثة المتوسط الوزني الذي يحسب المعادلة التالية:

$$\text{المتوسط الوزني} = \frac{\text{د م}}{\text{ع}}$$

د – مجموع الدرجات الموزونة

ع – الدرجة العظمى على المقياس

وللتعرف على معوقات الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها بالاسترشاد بالقيم القاطعة Cut off Score والتي تم حسابها من خلال المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى}}{\text{الحد الأعلى للبدائل}} = \frac{5-1}{5} = 0{,}8$$

يوضح جدول (9) القيم القاطعة لمعوقات الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها.

جدول (9)

القيم القاطعة معوقات الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها

درجة الممارسة	القيمة	الفئة	مركز الفئة
معدومة	1	1,8-1	1,4
قليلة	2	2.6- 1,81	2,2
متوسطة	3	3,4-2,61	3
كبيرة	4	4.2- 3,41	3,8
كبيرة جداً	5	5 -4,21	4,6

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه "ماهي المعوقات البشرية للإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها؟ قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري والترتيب ودرجة الممارسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (10).

جدول (10)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الوزني والانحراف المعياري والترتيب ودرجة ممارسة عبارات بُعد المعوقات البشرية للإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها

م	العبارة	الاحصاء	درجة كبيرة جداً	درجة العبارة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة معدومة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	تقاوم المشرفات التربويات التغيير.	ك	25	33	0	0	0	4,26	0,66	كبيرة
		%	38	50	0	0	0			
2	يغيب الفهم الصحيح لخطوات الإشراف التربوي الإلكتروني لدى المشرفات.	ك	25	32	9	0	0	4,24	0,88	كبيرة
		%	38	49	14	0	0			
3	تغيب روح العمل كفريق بين القائمات على تطبيق أسلوب الإشراف التربوي الإلكتروني.	ك	21	23	22	0	0	3,28	0,82	متوسطة
		%	32	35	33	0	0			
4	تفتقر المشرفات التربويات لروح المبادأة.	ك	26	25	15	0	0	4,17	0,78	كبيرة
		%	39	38	23	0	0			

5	يصعب على المشرفات التربويات فهم مصطلحات الإشراف التربوي الإلكتروني.	ك	36	22	8	0	0	4,42	0,70	كبيرة جداً
		%	55	33	12	0	0			
6	تضعف دافعية المشرفات التربويات في استخدام الإشراف الإلكتروني.	ك	28	21	17	0	0	4,17	0,81	كبيرة
		%	42	32	26	0	0			
7	تفتقر المشرفات إلى ثقافة الحوار الاجتماعي فيما بينهن.	ك	49	16	1	0	0	4,73	0,48	كبيرة جداً
		%	74	24	1.5	0	0			
8	تغيب القيادات الإدارية التي لديها القدرة على حل المشكلات الإدارية.	ك	55	11	0	0	0	4,83	0,38	كبيرة جداً
		%	83	17	0	0	0			
9	تغيب القيادات الإدارية التي لديها القدرة على اتخاذ القرارات	ك	32	17	27	0	0	3,92	0,86	كبيرة
		%	49	26	41	0	0			
10	يزيد العبء الإشرافي على المشرفات.	ك	16	16	11	18	5	3,3	1,31	متوسطة
		%	24	24	17	27	7.6			
11	يضعف التكوين الأكاديمي المهني لبعض المشرفات.	ك	17	14	15	16	4	3,36	1,27	متوسطة
		%	26	21	23	24	6.1			
12	يصعب تطبيق أدوات التقويم للمشرفات المتدربات إلكترونياً.	ك	14	27	24	1	0	3,82	0,78	كبيرة
		%	21	41	36	1.5	0			
13	تضعف الثقافة التربوية لمعظم المشرفات التربويات.	ك	19	21	26	0	0	3,89	0,83	كبيرة
		%	29	32	39	0	0			
14	تضعف مهارات التعامل مع الحاسوب لدى المشرفات التربويات.	ك	43	20	3	0	0	4,61	0,58	كبيرة جداً
		%	65	30	4.5	0	0			
15	يتدنى مستوى مهارة المشرفات في استخدام المكتبات الرقمية.	ك	32	17	27	0	0	3,92	0,86	كبيرة
		%	49	26	41	0	0			

يتضح من جدول (10) أنه وفقاً لوجهة نظر المشرفات التربويات فإن بُعد المعوقات البشرية للإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها متواجد بدرجة كبيرة، وهذا وفقا لدرجة المتوسط العام على هذا البعد وهو 3,92، ووفقاً لوجهة نظر المشرفات التربويات فإن أكثر المعوقات تأثيراً تمثل في العبارة رقم (8) التي

نصها "تغيب القيادات الإدارية التي لديها القدرة على حل المشكلات الإدارية" بمتوسط 4,83، تليها العبارة رقم (7) التي نصها "تفتقر المشرفات إلى ثقافة الحوار الاجتماعي فيما بينهن" بمتوسط 4.73، وعلى الجانب الآخر ووفقاً لوجهة نظر المشرفات التربويات فإن أقل المعوقات تأثيراً تمثلها العبارتان: العبارة رقم (3) التي نصها "تغيب روح العمل كفريق بين القائمات على تطبيق أسلوب الإشراف التربوي الإلكتروني" بمتوسط 3,28 والعبارة رقم (10) التي نصها "يزيد العبء الإشرافي على المشرفات" بمتوسط 3.3. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بهاء الدين (1423) التي توصلت إلى أن المشرف التربوي يميل إلى التركيز على حث المعلم على استخدام تقنيات التعلم وهذا بحد ذاته أمر إيجابي إلا أنه لا يتطرق إلى استخدام التقنيات الحديثة المتعلقة باستخدام الحاسوب في التعليم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "ماهي المعوقات التنظيمية للإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها؟ " قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري والترتيب ودرجة الممارسة للعبارات التي تمثل بُعد المعوقات التنظيمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (11).

جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الوزني والانحراف المعياري والترتيب ودرجة ممارسة عبارات بُعد المعوقات التنظيمية للإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها

م	العبارة	الاحصاء	درجة كبيرة جداً	درجة العبارة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة معدومة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	تسود البيروقراطية الإدارية بين العاملات بمكتب الإشراف التربوي.	ك	25	33	0	0	0	4,26	0,66	كبيرة جداً
		%	38	50	0	0	0			
2	تغيب الرؤية المشتركة بين القيادات الإدارية لمكتب الإشراف والمشرفات التربويات.	ك	25	32	9	0	0	4,24	0,68	كبيرة جداً
		%	38	49	14	0	0			
3	تغيب الشفافية في العمل الإداري.	ك	21	23	22	0	0	3,28	0,82	متوسطة
		%	32	35	33	0	0			
4	عدم توفير الصيانة المستمرة لأجهزة	ك	26	25	15	0	0	4,17	0,78	كبيرة

	الحاسب الحالية بمكتب الإشراف.	%	39	38	23	0	0		
5	تغيب نظم الرقابة الإدارية على إدارة مكتب الإشراف.	ك	36	22	8	0	0	4,42	0,07	كبيرة جداً
		%	55	33	12	0	0			
6	يتأخر اتخاذ القرارات المناسبة لدعم الإشراف التربوي الإلكتروني من قبل وزارة التربية والتعليم.	ك	28	21	17	0	0	4,17	0,71	كبيرة
		%	42	32	26	0	0			
7	عدم وجود رسالة واضحة ومعلنة لإدارة الإشراف التربوي الإلكتروني.	ك	49	16	1	0	0	4,73	0,48	كبيرة جداً
		%	74	24	1.5	0	0			
8	يفتقر إلى استخدام النظم الإلكترونية الحديثة في تسجيل غياب المشرفات بالمكتب.	ك	55	11	0	0	0	4,83	0,38	كبيرة جداً
		%	83	17	0	0	0			
9	عدم توافر خدمة الإنترنت في كثير من مكاتب الإشراف ومراكز التدريب التربوية.	ك	32	17	27	0	0	3,92	0,86	كبيرة
		%	49	26	41	0	0			
10	تضعف نظم التوثيق الإلكتروني بإدارة المكتب.	ك	16	16	11	18	5	3,3	1,31	متوسطة
		%	24	24	17	27	7.6			
11	تفتقر إلى استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات الإدارية وتطبيقاتها	ك	17	14	15	16	4	3,36	1,27	متوسطة
		%	26	21	23	24	6.1			

يتضح من جدول (11) أن درجة تقييم المشرفات التربويات للمعوقات التنظيمية كبيرة وبمتوسط حسابي 4,05 وأن هناك تبايناً بين تقديرات المشرفات التربويات لعبارات هذا البعد، وأن التقديرات تباينت بين كبيرة جداً ومتوسطة، وأن أعلى عبارتين من حيث درجة الممارسة هما العبارة رقم (8) التي تنص على "يفتقر إلى استخدام النظم الإلكترونية الحديثة في تسجيل غياب المشرفات بالمكتب" بمتوسط حسابي 4,83 ودرجة ممارسة كبيرة جداً والعبارة رقم (7) التي نصها "عدم وجود رسالة واضحة ومعلنة لإدارة الإشراف التربوي الإلكتروني" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 4,73 ودرجة ممارسة كبيرة جداً، وعلى الجانب الآخر فإن أقل الأدوار ممارسة هما الأدوار التي تمثلها العبارة

رقم (3) التي نصها "تغيب الشفافية في العمل الإداري" بمتوسط 3,28 ودرجة ممارسة متوسطة، والعبارة رقم (10) التي نصها "تضعف نظم التوثيق الإلكتروني بإدارة المكتب" بمتوسط حسابي 3,3 ودرجة ممارسة متوسطة.

وهذه النتيجة أكدتها دراسة أبو عابد (2005) التي توصلت في نتائجها إلى رغبة المعلمين في نموذج للإشراف المتطور، الذي من الممكن أن يمدهم بالدعم والتغذية الرجعية الهادفة، وأن يكون أكثر مشاركة مع المعلمين، ورغبة المعلمين في تغذية رجعية هادفة وغير تقييمية وتساعدهم على تحسين أدائهم التعليمي، وتحسين فعالية التعليم، وتعزيز نموهم المهني.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه "ماهي المعوقات المادية للإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها؟ " قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري والترتيب ودرجة الممارسة للعبارات التي تمثل بُعد المعوقات المادية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (12).

جدول (12)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الوزني والانحراف المعياري والترتيب ودرجة ممارسة عبارات بُعد المعوقات المادية للإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها

م	العبارة	الاحصاء	درجة كبيرة جداً	درجة العبارة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة معدومة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	تضعف ميزانية الإشراف التربوي بالتربية والتعليم.	ك	32	17	27	0	0	3,92	0,86	كبيرة
		%	49	26	41	0	0			
2	يضعف العائد المادي المباشر لتطبيق نظم الإشراف التربوي الإلكتروني.	ك	16	16	11	18	5	3,3	1,31	متوسطة
		%	24	24	17	27	7.6			
3	تنقص التجهيزات والأدوات اللازمة لتطبيق أسلوب الإشراف التربوي الإلكتروني.	ك	17	14	15	16	4	3,36	1,27	متوسطة
		%	26	21	23	24	6.1			
4	نقص البرمجيات والأجهزة التكنولوجية المناسبة لتطبيق	ك	14	27	24	1	0	3,82	0,78	كبيرة

	الإشراف التربوي الإلكتروني.	%	21	41	36	1.5	0			
5	ترتفع تكاليف تدريب الإداريين والمشرفين التربويين على استخدام نظم الإشراف الإلكتروني.	ك	19	21	26	0	0	3,89	0,83	كبيرة
		%	29	32	39	0	0			
6	تنقص الموارد المالية المناسبة لدعم نظم تطبيق أسلوب الإشراف التربوي الإلكتروني.	ك	43	20	3	0	0	4,61	0,58	كبيرة جداً
		%	65	30	4.5	0	0			

يتضح من جدول (12) أنه وفقاً لوجهة نظر المشرفات التربويات فإن المعوقات المادية للإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها تؤثر بدرجة كبيرة وبمتوسط 4,12 وترى المشرفات التربويات أن أكثر الأدوار ممارسة هي التي تمثلها العبارتان رقم (6) و (1) فكما يتضح من فحص محتوى العبارة رقم (6) التي تنص على " تنقص الموارد المالية المناسبة لدعم نظم تطبيق أسلوب الإشراف التربوي الإلكتروني" بمتوسط 4,61 وبدرجة ممارسة كبيرة جداً، والعبارة رقم (1) التي تنص على "تضعف ميزانية الإشراف التربوي بالتربية والتعليم" بمتوسط 3,92، وبدرجة ممارسة كبيرة.

وفي المقابل فإن أقل المعوقات تأثيراً تمثلها العبارة رقم (2) التي نصها "يضعف العائد المادي المباشر لتطبيق نظم الإشراف التربوي الإلكتروني". بمتوسط 3,30، والعبارة رقم (3) التي نصها "تنقص التجهيزات والأدوات اللازمة لتطبيق أسلوب الإشراف التربوي الإلكتروني" بمتوسط 3,36.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الموسى (1429) التي توصلت إلى أربعة أدوار للمشرف هي: المسهل، ومطور العاملين، ومخطط المنهج، ومزود بالمصادر. يساهم مشرفو المكتب المركزي في تقدم الطلبة بالعمل في مدى واسع من الأعمال التي تهدف لمساعدة المدارس والمعلمين منها: إدارة تنمية العاملين.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "ماهي المعوقات التقنية للإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها" قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري والترتيب ودرجة الممارسة للعبارات التي تمثل بعد المعوقات التقنية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (13).

جدول (13)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الوزني والانحراف المعياري والترتيب و درجة ممارسة عبارات بُعد المعوقات التقنية للإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في مدينة أبها

م	العبارة	الاحصاء	درجة كبيرة جداً	درجة العبارة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة معدومة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	ضعف مستوى البنية التحتية اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني.	ك	26	25	15	0	0	4,17	0,78	كبيرة
		%	39	38	23	0	0			
2	سرعة التغير في تكنولوجيا المعلومات.	ك	36	22	8	0	0	4,42	0,07	كبيرة جداً
		%	55	33	12	0	0			
3	الافتقار إلى قواعد بيانات دقيقة.	ك	28	21	17	0	0	4,17	0,81	كبيرة
		%	42	32	26	0	0			
4	قلة كفاية أجهزة الحاسب المتوفرة في المنظمة.	ك	49	16	1	0	0	4,73	0,48	كبيرة جداً
		%	74	24	1.5	0	0			
5	ضعف الصيانة للأجهزة.	ك	55	11	0	0	0	4,83	0,38	كبيرة جداً
		%	83	17	0	0	0			
6	سرعة تطور أجهزة الحاسب.	ك	32	17	27	0	0	3,92	0,86	كبيرة
		%	49	26	41	0	0			
7	صعوبة تعريب البرامج الأجنبية.	ك	16	16	11	18	5	3,3	1,31	متوسطة
		%	24	24	17	27	7.6			
8	ضعف المتابعة للبرمجيات المطبقة.	ك	17	14	15	16	4	3,36	1,27	متوسطة
		%	26	21	23	24	6.1			
9	سهولة اختراق شبكة الإنترنت.	ك	14	27	24	1	0	3,82	0,78	كبيرة

		%	21	41	36	1.5	0			
10	نقص الأدلة الإرشادية الموضحة لآليات تطبيق الإشراف الإلكتروني.	ك	19	21	26	0	0	3,89	0,83	كبيرة
		%	29	32	39	0	0			
11	ضعف برامج الحمايةة للبيانات والمعلومات.	ك	43	20	3	0	0	4,61	0,58	كبيرة جداً
		%	65	30	4.5	0	0			

يتضح من جدول (13) أن بعد المعوقات التقنية موجود بدرجه كبيرة وبمتوسط حسابي 4,05، وأن التقديرات تباينت بين كبيرة جداً ومتوسطة، وأن أعلى عبارتين من حيث درجة الممارسة هما العبارة رقم (5) التي تنص على "ضعف الصيانة للأجهزة" بمتوسط حسابي 4,83 ودرجة ممارسة كبيرة جداً، والعبارة رقم (4) التي نصها "قلة كفاية أجهزة الحاسب المتوفرة في المنظمة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 4,73 ودرجة ممارسة كبيرة جداً، وعلى الجانب الآخر فإن أقل المعوقات التقنية وجوداً تمثلها العبارة رقم (7) التي نصها "صعوبة تعريب البرامج الأجنبية" بمتوسط 3,3 ودرجة ممارسة متوسطة، والعبارة رقم (8) التي نصها "ضعف المتابعة للبرمجيات المطبقة" متوسط حسابي 3,36 ودرجة ممارسة متوسطة.

وهذه النتيجة أكدتها دراسة بهاء الدين (1423) التي توصلت في نتائجها إلى رغبة المعلمين في نموذج للإشراف المتطور، الذي من الممكن أن يمدهم بالدعم والتغذية الرجعية الهادفة،وأن يكون أكثر مشاركة مع المعلمين، ورغبة المعلمين في تغذية رجعية هادفة وغير تقييمية وتساعدهم على تحسين أدائهم التعليمي، وتحسين فعالية التعليم، وتعزيز نموهم المهني.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:

نص السؤال الرابع على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشرفات التربويات حول المعوقات البشرية في تطبيق الإشراف الإلكتروني تعزى للمتغيرات التالية (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإشراف التربوي)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم تقسيمه إلى ثلاثة أقسام كالتالي:

1- الفروق حسب التخصص: لدراسة الفروق حسب التخصص استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك بعد التأكد من توافر شرط الاعتدالية وتساوي التباين بين التخصصات العلمية والأدبية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (14).

جدول (14)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات البشرية وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	38	3,70	0,64	0,60	91	0,550
أدبي	31	3,79	0,90			

يتضح من جدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات البشرية وفقاً لمتغير التخصص، فقد كانت قيمة ت المحسوبة (0,60) وهي أقل من القيمة الجدولية عند درجة حرية 91 ومستوى دلالة 0,05.

2- الفروق حسب المؤهل العلمي: لدراسة الفروق حسب المؤهل العلمي استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك بعد استبعاد ثلاث حالات إحداها حاصلة على درجة دكتوراه واثنتان حاصلتان على درجة الماجستير، والتأكد من توافر شرط الاعتدالية وتساوي التباين بين الحاصلات على البكالوريوس والحاصلات على دبلوم كلية متوسطة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (15).

جدول (15)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات البشرية وفقاً لمتغير المؤهل

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس	51	3,73	0,78	0,25	91	0,802
دبلوم	15	3,78	0,73			

يتضح من جدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات البشرية وفقاً لمتغير المؤهل، فقد كانت قيمة "ت" المحسوبة (0,25) أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية 91.

3- الفروق حسب عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي: لدراسة تأثير عدد سنوات الخبرة في متوسط درجات تقييم بعد المعوقات البشرية استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليس kruskal-wallis، وهذا يرجع إلى أن **شرط الاعتدالية لم يتحقق، كما أن عدد** المشرفات التربويات اللاتي خبراتهن من عام إلى 5 سنوات ثمانية (8)

مشرفات تربويات وهذا عدد صغير لا يسمح باستخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد، ويوضح جدول (16) نتائج سنوات الخبرة في الإشراف التربوي.

جدول (16)

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات البشرية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف

سنوات الخبرة في الإشراف التربوي	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة مربع كا	مستوى الدلالة
من1الى 5سنوات	8	16,38	3	26,18**	0,01
من 6الى 10سنوات	21	21,93			
من 11الى 15 سنة	19	39,28			
من 16 سنة فاكثر	21	47,19			

**دالة عند مستوى 0,01

يتضح من جدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط رتب تقييم المشرفات التربويات لبعد المعوقات البشرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد كانت قيمة مربع كا-26,18 وهي دالة عند مستوى 0,01 ولتحديد مصدر تلك الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني maan-whitney، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (17).

جدول (17)

نتائج اختبار مان ويتني لتحديد دلالة الفروق في تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات البشرية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف

سنوات الخبرة في الإشراف التربوي	متوسط الرتب	سنوات الخبرة في الإشراف التربوي			
		من 1 الى 5 سنوات	من 6 سنوات الى 10 سنوات	من 11 سنه الى 15 سنة	من 16 سنه فاكثر
من1الى 5سنوات	16,38	--	5,55	**5,55	22,9**
من 6الى 10سنوات	21,93	--	--	17,35**	25,26**
من 11الى 15 سنة	39,28	--	--	--	7,91
من 16 سنة فاكثر	47,19	--	--	--	--

**دالة عند مستوى 0,01

يتضح من جدول (17) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين المشرفات التربويات الذين خبراتهن في مجال الإشراف من 11 سنة الى 15 سنة ومن خبراتهن من 1 الى 5 سنوات، ومن 6 سنوات الى 10 سنوات وذلك لصالح من خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 11 سنة الى 15 سنة. وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين من خبراتهن 16سنة فأكثر ومن خبراتهن من 1 ال 5 سنوات، ومن 6 سنوات الى 10 سنوات، وذلك لصالح من خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 16 سنة فأكثر.

وفي المقابل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين من خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 1 إلى 5 سنوات ومن خبراتهن من 6 إلى 10 سنوات، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0,05 بين من خبراتهن في مجال الإشراف من 11 سنة إلى 15 سنة ومن خبراتهن 16 سنة فأكثر.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس:

نص السؤال الخامس على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشرفات التربويات حول المعوقات التنظيمية في تطبيق الإشراف الإلكتروني تعزى للمتغيرات التالية (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإشراف التربوي)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم تقسيمه إلى ثلاثة أقسام كالتالي:

1- الفروق حسب التخصص: لدراسة الفروق في المعوقات التنظيمية وفقاً للتخصص استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك بعد التأكد من توافر شرط الاعتدالية وتساوي التباين بين التخصصات العلمية والأدبية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (18).

جدول (18)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات التنظيمية وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	38	3,88	0,62	1,27	91	0,207
أدبي	31	4,07	0,84			

يتضح من جدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات التنظيمية وفقاً لمتغير التخصص، فقد كانت قيمة ت المحسوبة (1,27) وهي أقل من القيمة الجدولية عند درجة حرية 91 ومستوى دلالة 0,05 مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

2. الفروق حسب المؤهل العلمي: لدراسة الفروق في بعد المعوقات التنظيمية وفقاً للمؤهل العلمي استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك بعد استبعاد ثلاث حالات أحدهما حاصلة على درجة دكتوراه وثنتان حاصلتان

على درجة الماجستير، والتأكد من توافر شرط الاعتدالية وتساوي التباين بين الحاصلات على البكالوريوس والحاصلات على دبلوم كلية متوسطة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (19).

جدول (19)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات التنظيمية وفقاً لمتغير المؤهل

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس	38	3,73	0,78	0,35	91	0,727
دبلوم	31	3,78	0,73			

يتضح من جدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات التنظيمية وفقاً لمتغير المؤهل، حيث كانت قيمة ت المحسوبة (0,35) أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية 91، مما يدل على عدم وجود فروق.

2- الفروق حسب عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي: لدراسة الفروق في تقييم المشرفات التربويات لبعد المعوقات التنظيمية وفقاً لعدد سنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليس kruskal-wallis لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الفئات المختلفة للخبرة وهذا يرجع إلى أن **شرط الاعتدالية لم يتحقق، كما أن عدد** المشرفات التربويات اللاتي خبراتهن من عام إلى 5 سنوات ثمانية (8) مشرفات تربويات وهذا عدد صغير لا يسمح باستخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد، ويوضح جدول (20) هذه النتائج.

جدول (20)

نتائج كروسكال و اليس للفروق في تقديرات المشرفات التربويات لبعد المعوقات التنظيمية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف التربوي

سنوات الخبرة في الإشراف التربوي	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة مربع كا	مستوى الدلالة
من 1إلى 5سنوات	8	16,88	3	28,27**	0,01
من 6 إلى 10سنوات	21	20,36			
من 11إلى 15 سنة	19	43,44			
من 16 سنة فأكثر	21	45,40			

**دالة عند مستوى0,01

يتضح من جدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط رتب تقييم المشرفات التربويات لبعد المعوقات التنظيمية تعزى للفروق في سنوات الخبرة، فقد كانت قيمة مربع كا-28,27 وهي دالة عند مستوى 0,01 ولتحديد مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار مان وتيني Mann-whitney، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (21).

جدول (21)

نتائج اختبار مان ويتني لتحديد دلالة الفروق بين تقديرات المشرفات التربويات لبعد المعوقات التنظيمية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف التربوي

سنوات الخبرة في الإشراف التربوي	متوسط الرتب	سنوات الخبرة في الإشراف التربوي			
		من 1 الى 5 سنوات	من 6 سنوات الى 10 سنوات	من 11 سنه الى 15 سنة	من 16 سنه فاكثر
من1إلى 5سنوات	16,38	--	3,48	26,56**	**28,52
من 6 إلى 10سنوات	21,39	--	--	**23,08	**25,04
من 11 إلى 15 سنة	39,28	--	--	--	1,96
من 16 سنة فأكثر	47,19	--	--	--	--

**دالة عند مستوى 0,01

يتضح من جدول (21) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 في درجات تقييم المعوقات التنظيمية بين المشرفات التربويات الذين خبراتهن في مجال الإشراف من 11 سنة إلى 15 سنة ومن خبراتهن من 1 إلى 5 سنوات، ومن 6 سنوات إلى 10 سنوات وذلك لصالح من خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 11 سنة إلى 15 سنة. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين من خبراتهن 16سنة فأكثر ومن خبراتهن من 1 إلى 5 سنوات، ومن 6 سنوات إلى 10 سنوات، وذلك لصالح من خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 16 سنة فأكثر.

وفي المقابل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجات تقييم بُعد المعوقات التنظيمية بين المشرفات التربويات اللاتي خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 1 إلى 5 سنوات ومن خبراتهن من 6 إلى 10 سنوات، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0,05 بين من خبراتهن في مجال الإشراف من 11 سنة إلى 15 سنة ومن خبراتهن 16 سنة فأكثر.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع:

نص السؤال السابع على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشرفات التربويات حول المعوقات المادية في تطبيق الإشراف الإلكتروني تعزى للمتغيرات التالية (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإشراف التربوي)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم تقسيمه إلى ثلاثة أقسام كالتالي:

1-الفروق حسب التخصص: لدراسة الفروق في بعد المعوقات المادية وفقاً للتخصص استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك بعد التأكد من توافر شرط الاعتدالية وتساوي التباين بين التخصصات العلمية والأدبية، وجاءت النتائج **كما يوضحها جدول** (22).

جدول (22)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات المادية وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	38	4,03	0,55	0,52	91	0,605
أدبي	31	4,11	0,81			

يتضح من جدول (22) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين التخصصات العلمية والأدبية في متوسط درجات تقييم بعد المعوقات المادية فقد كانت قيمة ت المحسوبة(0,52) وهي أقل من القيمة الجدولية عند درجة حرية 91 ومستوى دلالة 0,05 مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط تقديرات المعلمات والمشرفات التربويات لدرجة ممارسة بعد تقويم الدروس الصفية تعزى إلى التخصص.

2. الفروق حسب المؤهل العلمي: لدراسة الفروق في مجال المعوقات المادية وفقاً للمؤهل العلمي استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك بعد استبعاد ثلاث حالات إحداها حاصلة على درجة دكتوراه واثنتان حاصلتان على درجة الماجستير، والتأكد من توافر شرط الاعتدالية وتساوي التباين بين الحاصلات على البكالوريوس والحاصلات على دبلوم كلية متوسطة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (23).

جدول (23)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات المادية وفقاً لمتغير المؤهل

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس	38	4,07	0,68	0,14	91	0,892
دبلوم	31	4,05	0,67			

يتضح من جدول (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات المادية وفقاً لمتغير المؤهل، فقد كانت قيمة "ت" المحسوبة (0,14) أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية 91، مما يدل على عدم وجود فروق.

3- الفروق حسب عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي: لدراسة الفروق في تقييم المشرفات التربويات لبعد المعوقات المادية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليس kruskal-wallis، وهذا يرجع إلى أن شرط الاعتدالية لم يتحقق، كما أن عدد المشرفات التربويات اللاتي خبراتهن من عام إلى 5 سنوات (8) مشرفات تربويات وهذا عدد صغير لا يسمح باستخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد، ويوضح جدول (24) هذه النتائج.

جدول (24)

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في تقديرات المشرفات التربويات لبعد المعوقات المادية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف التربوي

سنوات الخبرة في الإشراف التربوي	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة كا	مربع	مستوى الدلالة
من1 إلى 5سنوات	8	16,88	3	22,80**		0,01
من 6 إلى 10سنوات	21	20,36				
من 11 إلى 15 سنة	19	43,44				
من 16 سنة فأكثر	21	45,40				

**دالة عند مستوى 0,01

يتضح من جدول (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات المادية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، فقد كانت قيمة مربع كا-22,80 وهي دالة عند مستوى 0,01

ولتحديد مصدر تلك الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار مان وتيني Mann-whitney، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (25).

جدول (25)

نتائج اختبار مان و يتني لتحديد دلالة الفروق بين تقديرات المشرفات التربويات لبعد المعوقات المادية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف التربوي

سنوات الخبرة في الإشراف التربوي	متوسط الرتب	سنوات الخبرة في الإشراف التربوي		
		من 1 الى 5 سنوات	من 6 سنوات الى 10 سنوات	من 11 سنه الى 15 سنة	من 16 سنه فاكثر
من1 إلى 5سنوات	16,88	--	0,15	**20,97	**23,66
من 6 إلى 10سنوات	20,36	--	--	**21,12	**23,81
من 11 إلى 15 سنة	43,44	--	--	--	2,69
من 16 سنة فأكثر	45,40	--	--	--	--

**دالة عند مستوى0,01

يتضح من جدول (25) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 في درجات تقييم بعد المعوقات المادية بين المشرفات التربويات الذين خبراتهن في مجال الإشراف من 11 سنة إلى 15 سنة ومن خبراتهن من 1 إلى 5 سنوات، ومن 6 سنوات إلى 10 سنوات وذلك لصالح من خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 11 سنة إلى 15 سنة. وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين من خبراتهن 16سنة فأكثر ومن خبراتهن من 1 إلى 5 سنوات، ومن 6 سنوات إلى 10 سنوات، وذلك لصالح من خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 16 سنة فأكثر.

وفي المقابل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجات تقييم درجة المعوقات المادية بين المشرفات التربويات اللاتي خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 1 إلى 5 سنوات ومن خبراتهن من 6 إلى 10 سنوات، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين من خبراتهن في مجال الإشراف من 11 سنة إلى 15 سنة ومن خبراتهن 16 سنة فأكثر.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن:

نص السؤال الثامن على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المشرفات التربويات حول المعوقات التقنية في تطبيق الإشراف الإلكتروني تعزى للمتغيرات التالية (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإشراف التربوي)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم تقسيمه إلى ثلاثة أقسام كالتالي:

1-الفروق التخصص: لدراسة الفروق في مجال المعوقات التقنية وفقاً للتخصص استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك بعد التأكد من توافر شرط الاعتدالية وتساوي التباين بين التخصصات العلمية والأدبية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (26).

جدول (26)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات التقنية وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	38	3,88	0,62	1,27	91	0,207
أدبي	31	4,07	0,84			

يتضح من جدول (26) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات التقنية وفقاً لمتغير التخصص، فقد كانت قيمة ت المحسوبة (1,27) وهي أقل من القيمة الجدولية عند درجة حرية 91 ومستوى دلالة 0,05 مما يشير إلى عدم وجود فروق.

2. الفروق حسب المؤهل العلمي: لدراسة الفروق في مجال المعوقات التقنية وفقاً للمؤهل العلمي استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك بعد استبعاد ثلاث حالات إحداها حاصلة على درجة دكتوراه واثنتان حاصلتان على درجة الماجستير، والتأكد من توافر شرط الاعتدالية وتساوي التباين بين الحاصلات على البكالوريوس والحاصلات على دبلوم كلية متوسطة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (27).

جدول (27)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات التقنية وفقاً لمتغير المؤهل

المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس	38	3,73	0,78	0,35	91	0,727
دبلوم	31	3,78	0,73			

يتضح من جدول (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين تقديرات المشرفات التربويات حول المعوقات التقنية وفقاً لمتغير التخصص، فقد كانت قيمة "ت" المحسوبة (0,35) أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية 91.

3- الفروق حسب عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي: لدراسة الفروق في تقييم المشرفات التربويات لبعد المعوقات المادية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليس kruskal-wallis، وهذا يرجع إلى أن شرط الاعتدالية لم يتحقق، كما أن عدد المشرفات التربويات اللاتي خبراتهن من عام إلى 5 سنوات (8) مشرفات تربويات وهذا عدد صغير لا يسمح باستخدام اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد، ويوضح جدول (28) نتائج سنوات الخبرة في الإشراف التربوي.

جدول (28)

نتائج اختبار كروسكال و اليس للفروق في تقديرات المشرفات التربويات للمعوقات التقنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف التربوي

سنوات الخبرة في الإشراف التربوي	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة كا	مربع	مستوى الدلالة
من1 إلى 5سنوات	8	16,88	3	28,27**		0,01
من 6 إلى 10سنوات	21	20,36				
من 11 إلى 15 سنة	19	43,44				
من 16 سنة فأكثر	21	45,40				

**دالة عند مستوى 0,01

يتضح من جدول (28) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط رتب تقييم المشرفات التربويات حول المعوقات التقنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد كانت قيمة مربع كا 28,27 وهي دالة عند مستوى 0,01 ولتحديد مصدر تلك الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني Mann-whitney، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (29).

جدول (29)

نتائج اختبار مان و يتني للفروق بين تقييم المشرفات التربويات للمعوقات التقنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف التربوي

سنوات الخبرة في الإشراف التربوي	متوسط الرتب	سنوات الخبرة في الإشراف التربوي			
		من 1 الى 5 سنوات	من 6 سنوات الى 10 سنوات	من 11 سنه الى 15 سنة	من 16 سنه فاكثر
من1 إلى 5سنوات	16,38	--	3,48	26,56**	**28,52
من 6 إلى 10سنوات	21,39	--	--	**23,08	**25,04
من 11 إلى 15 سنة	39,28	--	--	--	1,96

من 16 سنة فأكثر	47,19	--	--	--	--

**دالة عند مستوى0,01

يتضح من جدول (29) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 في درجات تقييم المعوقات التقنية بين المشرفات التربويات الذين خبراتهن في مجال الإشراف من 11 سنة إلى 15 سنة ومن خبراتهن من 1 إلى 5 سنوات، ومن 6 سنوات إلى 10 سنوات وذلك لصالح من خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 11 سنة إلى 15 سنة. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين من خبراتهن 16سنة فأكثر ومن خبراتهن من 1 إلى 5 سنوات، ومن 6 سنوات إلى 10 سنوات، وذلك لصالح من خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 16 سنة فأكثر.

وفي المقابل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجات تقييم درجة المعوقات المادية بين المشرفات التربويات اللاتي خبراتهن في مجال الإشراف التربوي من 1 إلى 5 سنوات ومن خبراتهن من 6 إلى 10 سنوات، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0,05 بين من خبراتهن في مجال الإشراف من 11 سنة إلى 15 سنة ومن خبراتهن 16 سنة فأكثر.

ويتضح من خلال نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في تقييم معوقات الإشراف الإلكتروني ترجع لتأثير التخصص والمؤهل العلمي وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن الإشراف الإلكتروني لا يرتبط بتخصص معين بمعنى أن طبيعة التخصص لا تؤثر على محتوى أو منهج أو تنفيذ الإشراف الإلكتروني، وهذا ما توصلت إليه دراسة الموسى (1429) من عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على دور المشرفات التربويات في تحسين أداء المعلمات، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة بهاء الدين (1423) من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين رأي المعلمات في دور المشرف التربوي تعزى للمؤهل العلمي، كما تعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمؤهل العلمي إلى أن عينة البحث الحالية غالبيتها من الحاصلات على البكالوريوس أو دبلوم الكلية المتوسطة، وأن الفروق بين المؤهلين ليست كبيرة، كما أن العينة لم يكن بها عدد كاف من الحاصلات على الماجستير أو الدكتوراه لكي تظهر الفروق الحقيقية في المؤهل العلمي، ولهذا فقد جاءت نتائج البحث لتشير إلى عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- نشر ثقافة الإشراف الإلكتروني في المؤسسات التعليمية بمدينة أبها الحضرية.
- تنظيم دورات تدريبية للمشرفات التربويات حول الإشراف الإلكتروني.
- تنظيم دورات تدريبية للمشرفات التربويات حول مهارات التعامل مع الحاسوب.

- توفير البنية التحتية اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في المؤسسات التعليمية بمدينة أبها الحضرية.
- تنظيم دورات تدريبية للمشرفات التربويات حول استخدام المكتبات الرقمية.
- التأكيد على أهمية وجود ثقافة تربوية للمشرفات التربويات في مدينة أبها الحضرية.
- ضرورة وجود رسالة واضحة ومعلنة لإدارة الإشراف التربوي الإلكتروني.
- توفير المتطلبات المادية اللازمة لدعم نظم تطبيق أسلوب الإشراف التربوي الإلكتروني.
- إعادة النظر في ميزانية الإشراف التربوي في مدينة أبها الحضارية.
- إجراء دراسة حول معوقات الإشراف الإلكتروني مع عينات أخرى تختلف عن عينة الدراسة الحالية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- القرآن الكريم.

1. أبو عابد، محمود محمد (2005). *المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية*. دار الكتاب الثقافي.
2. البستان، أحمد عبد الباقي (1427).*الإدارة والإشراف التربوي*.الكويت مكتبة الفلاح.
3. بهاء الدين، عبد الرحيم (1428).*الإشراف التربوي الفعال*، جدة،مكتبة الملك فهد الوطنية.
4. الجابري، سلمان بن سعود (1433). الأساليب القيادية التي يمارسها المشرفون التربويون وعلاقتها بتحسين أداء المعلمين كما يراها معلمو التعليم العام في مدينة الرياض. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك سعود، الرياض.
5. الجميل،عبد الله بن حمود (1430). مدى تطبيق المشرفين التربويين لوظائفهم الإشرافية في ضوء آلية الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في منطقة حائل التعليمية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك سعود.
6. الحماد، إبراهيم بن سعد (1429). معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك سعود،الرياض.
7. ربيع، هادي مشعان (1426).*الإدارة المدرسية والإشراف التربوي الحديث*. عمان، مكتبة المجتمع العربي.
8. طافش، محمود (2004) .*الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية*. عمان، دار الفرقان.
9. الطعاني، حسن أحمد (2010).*الإشراف التربوي مفاهيمه وأسسه وأساليبه*. عمان،دار الشروق.

10. عايش،أحمد جميل (2008). *تطبيقات في الإشراف التربوي*. عمان،دار المسيرة.

11. عبيدات، سهيلة (1428). *إستراتيجيات حديثه في الإشراف التربوي*. عمان، دار الفكر.

12. الغامدي، محمد بن مساعد (1428). توظيف المشرفين التربويين للإنترنت في الإشراف التربوي وآراؤهم حولها بمدينة الرياض. *رسالة ماجستير غير منشورة*،جامعة الإمام محمد بن سعود.

13. المغيدي، الحسن بن محمد (2001). *نحو إشراف أفضل*. الرياض: مكتبة ابن رشد.

14. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (1429). *استخدام الحاسب الآلي في التعليم*. الرياض: مكتبة تربية الغد.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

15. Catherine, James F. (2008). *Working towards effectives Practices in Distance career counseling, University* of central Florida, USA.

16. Van Horn. Stacy M. (2009**).** Computer Technology and 21st Century School Counselor Professional School Counseling, *URSEj*, 5(2), 124- 30.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (1)ـ العدد (1)ـ يناير 2021م

التدخل السلوكي المعرفي العقلاني في الحد من السلوكيات غير السوية لدى الأطفال

Rational Cognitive Behavioral Intervention in Reducing Abnormal Behaviors for children

د. أحمد فهمي عبدالحميد السحيمي

باحث أول تربوي- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج–الكويت

Email: elsohimy@gmail.com

الملخص: استهدف البحث الحالي وضع برنامج علاجي سلوكي معرفي عقلاني لمعالجة السلوكيات غير السوية لدى الأطفال عن طريق تعديل أخطاء التفكير، وتفصيل الممارسة المهنية في تيسير الاستخدام للفنيين والمختصين وغيرهم لتطبيق البرامج العلاجية في شكل مترابط. واتبع الباحث المنهج الوصفي لوصف وتوظيف فنيات العلاج النفسية والاجتماعية والتربوية من خلال النظريات المتعددة ودمجها في صورة برامج علاجية مناسبة للسلوكيات الخاطئة وعلاجها حسب المراحل العمرية المتنوعة؛ حيث يعد هذا البحث من البحوث ذات الأطر العلمية النظرية لوضع البرامج العلمية محل الممارسة العملية. وتوصل البحث إلى أن التداخل بين النظريات العلاجية يساهم في بناء برامج علاجية صالحة للتطبيق على الأطفال ذوي السلوكيات غير السوية والمتكررة، وتم التوصل إلى وضع برنامج سلوكي معرفي عقلاني لعلاج السلوكيات غير السوية، حيث اعتمد البرنامج العلاجي على بناء من فنيات الممارسة المهنية في تعديل وتصحيح أخطاء التفكير، والذي يطبق بطريقة جماعية.

الكلمات الافتتاحية: التدخل المعرفي السلوكي- الأطفال

Abstract: The current research aimed to develop a rational cognitive behavioral treatment program to address abnormal behaviors in children by modifying thinking errors, detailing professional practice in facilitating the use of technicians, specialists and others to apply therapeutic programs in a coherent manner. The researcher followed the descriptive approach to describe and employ psychological, social and educational treatment techniques through multiple theories and integrate them into treatment programs suitable for wrong behaviors and treat them according to the various age stages Where this research is considered from research with scientific theoretical frameworks to put scientific programs into practice. The research found that the overlap between therapeutic theories contributes to building treatment programs that are applicable to children with abnormal and repetitive behaviors, and a rational cognitive behavioral program has been reached to treat abnormal behaviors, as the treatment program relied on building from the techniques of professional practice in amending and correcting errors Thinking, which is applied in a collective way.

Key Words: Cognitive Behavioral Intervention - Children

الإطار المنهجي للبحث:

مقدمة:

نتيجة لتعقد السلوك الإنساني، وصعوبة السيطرة عليه؛ فإن نسبة من الأطفال يكتسبون سلوكيات غير سوية من خلال تنشئتهم الاجتماعية فيتعلمون بعض مواقف الصدق، وفي مواقف أخرى الكذب، كما يتعلمون التعاون، والأنانية، ويتعلمون تطبيق النظام ومخالفته، وهكذا يتعلمون العديد من السلوكيات السوية Normal Behaviors، والسلوكيات غير السوية Abnormal Behaviors.

والسلوكيات غير السوية لا تقف عند عمر معين، ومجتمع معين؛ فهي موجودة في كل الأعمار، وفي كل المجتمعات باختلاف نوعيتها، ونسبة حدوثها وأسبابها. (صالحة، 2007م). كما تشكل السلوكيات غير السوية مصدر قلق رئيسي للمحيطين بالطفل. فظهور الكثير من السلوكيات غير السوية لدى الأطفال قد يعوق تنفيذ العديد من البرامج الموجهة نحو رفع مستوى قدراتهم، والوصول بها إلى أقصى درجة ممكنة. وبذلك فهي ظاهرة من الظواهر غير الإيجابية التي تعوق النمو السليم لدى الأطفال؛ لذا فمن الضروري التصدي لهذه السلوكيات، والتوصل إلى ما يساعد المختصين في وضع برامج علاجية ملائمة؛ بهدف الحد من تلك السلوكيات غير المقبولة اجتماعيّاً (السرطاوي ودقماق وأبو هلال، 2009).

لذا رأى الباحث أهمية تقديم برنامج علاجي متخصص في علاج المشكلات السلوكية غير السوية لدى الأطفال باستخدام العلاج السلوكي المعرفي العقلاني، وذلك وفق الخطوات المنهجية التالية:

مشكلة الدراسة:

تتجلى مشكلة الدراسة في محاولة التوصل إلى وضع برامج علاجية سلوكية معرفية عقلانية تسهم في علاج السلوكيات غير السوية لدى الأطفال تكون أكثر فاعلية وتكون سهلة الاستخدام ومشتملة على فنيات علاجية متنوعة ومبتكرة لتسهم بفاعلية في العلاج السلوكي للأطفال.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذا الدراسة في عدد من القضايا، من بينها:

1- إلقاء الضوء على العلاج السلوكي المعرفي العقلاني وقدرته على علاج المشكلات السلوكية غير السوية لدى الأطفال بشكل علمي مدروس.
2- تنمية خبرات المختصين بمجال العلاج والإرشاد النفسي والاجتماعي بطرق العلاج السلوكي المعرفي العقلاني في حياة الإنسان.
3- مساعدة المجتمع على تجاوز صعوباته فيما يواجهه من مشكلات متكررة يقوم بها الأطفال، وقد تسبب فيما بعد سلوكاً غير سويّاً أو غير مقبول اجتماعيّاً.

4- إثراء المجال التطبيقي ببرامج علمية تقوم على مخاطبة العقل في علاج السلوك وتنمية الخُلق والوجدان في تمايز وتمازج يخدم غرض العلاج فيزيل السلوكيات غير السوية، ويحل محلها السلوكيات السوية في محاولة لتعديل أخطاء التفكير، وتوجيه السلوك من خلال العقل ومخاطبته للوجهة الصحيحة.

المصطلحات الرئيسية للدراسة:

السلوك: للسلوك Behavior تعريفات عديدة، من أشهرها: هو أي نشاط يصدر عن الفرد في مختلف المواقف التي تواجهه في حياته (دافيدوف، 1983) أما السلوك غير السوي: Negative Behavior:

1- "سلوك متكرر الحدوث غير مرغوب فيه، يثير استهجان البيئة الاجتماعية" (موسى والصباطي، 1993،ص36).

2- "انحراف عن السلوك الملائم للعمر، والذي يتدخل في نمو الفرد وتطوره وحياة الآخرين" (Krik, Gallagher, & Anastasiow, 2003, p. 13).

3- "تلك الأنواع من السلوك التي يرى المعلمون والمعلمات أنها سلوك غير مرغوب فيه، وغير مقبول اجتماعياً، ويعوق عملهم، ويقلل من عملية إرشادهم وتوجيههم، ويؤثر في فاعلية العملية التربوية" (أبو مصطفى، 2006، ص403).

4- "تلك السلوكيات التي تصدر عن التلاميذ داخل الصف الدراسي، ولا تتفق مع القواعد والمعايير المتعلقة بسلوك الأطفال، وخاصة اللوائح الصادرة عن وزارة التربية والتعليم" (هويدي واليماني، 2007، ص22).

5- "من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الطفل نتيجة وجود خلل ما في عملية التعلم، وغالباً ما يكون ذلك الشكل تعزيز السلوك غير التكيفي، وعدم تعزيز السلوك التكيفي" (القمش، 2010، ص59).

برامج العلاج السلوكي المعرفي العقلاني: وهي تلك الجلسات العلاجية ذات الزمن المحدد، والتي تشكل نظاماً متكاملاً لعلاج السلوكيات الخاطئة من خلال تعديل أخطاء التفكير مستندة في ذلك على فنيات العلاج السلوكي والعلاج المعرفي وعلى النظريات العلمية وبخاصة نظرية آلبرت آليس؛ ممتزجاً معها بعض فنيات السيكودراما المعبرة والبرامج الاجتماعية العلاجية والعلاج بالرسم والموسيقى والعلاج باللعب... إلخ، وذلك بحسب طبيعة ما تقدمه من علاج سلوكي معرفي عقلاني للأطفال.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى: وضع برنامج علاجي متكامل الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية لمعالجة جوانب السلوكيات غير السوية عن طريق تعديل أخطاء التفكير، وبيان تفصيل الممارسة لتيسير الاستخدام للفنيين والمختصين وغيرهم لتطبيق البرامج العلاجية في شكل مترابط.

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحاليةالمنهج الوصفي في توظيف ووصف فنيات العلاج النفسية والاجتماعية والتربوية من خلال النظريات المتعددة ودمجها في صورة برامج علاجية مناسبة للسلوكيات الخاطئة وعلاجها بحسب المراحل العمرية المتنوعة.

أدوات الدراسة:

برنامج علاجي معرفي سلوكي عقلاني لتعديل أخطاء التفكير وعلاج السلوك من خلال فنيات العلاج النفسي والاجتماعي والتربوي لمعالجة السلوكيات **الخاطئة.**

السلوك غير السوي لدى الأطفال (معايير تحديده وأسبابه وأنواعه وأنماطه):

يتناول هذا الجزء الإطار النظري للبحث؛ حيث سيتم عرض معايير تحديد السلوك غير السوي، وأسبابه، وأنواعه وأنماطه، وصولاً إلى التصنيف المقترح للسلوكيات غير السوية ومسبباتها.

أولاً- معايير تحديد السلوك غير السوي (السلوك غير المرغوب): يشير دافيدوف (1980) إلى وجود ثمانية معايير لتحديد السلوك غير المرغوب فيه -السلوك غير السوي- وهي:

1) معيار النشاط المعرفي Cognitive activity: يحصل السلوك غير السوي عندما تحدث إعاقة لأي من القدرات العقلية كالإدراك، أو التذكر، أو الانتباه، أو الاتصال.

2) معيار السلوك الاجتماعي Social activity: يحصل السلوك غير السوي عندما ينحرف السلوك عن القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية، أو أن يكون مخالفاً للاتجاهات الدينية أو العقائدية السائدة.

3) معيار التحكم الذاتي Self-control: يحدث السلوك غير السوي عندما يعجز الفرد عن التحكم في سلوكه، مع استمرار هذه الحالة أو تكرارها بشكل كبير.

4) معيار الضيق والكرب Distress: عندما يعبر الفرد عن معاناته بطريقة يتجاوز فيها حدود المعقول فإن هذا يعد سلوكاً يحتاج إلى معالجة.

5) معيار الندرة الإحصائية Statistical rarity: من المعروف أن أفراد أي مجتمع يتوزعون وفقاً للمنحنى السوي، بحيث يتمركز في منطقة الوسط وحوله، بينما يتواجد بعض أفراده على أطراف المنحنى، وهؤلاء البعض هم أصحاب السلوكيات الإيجابية جداً، أو غير السوية.

6) المعايير النمائية Developmental: لكل مرحلة عمرية مظاهرها النمائية والسلوكية، فإذا ارتد وتراجع سلوك الفرد إلى مراحل سابقة، كان سلوكه غير سويّاً.

7) **معيار الإقرار الذاتي Self-assessment:** تقوم فكرة هذا المعيار على إقرار الفرد من تلقاء نفسه بأن سلوكه غير سوي. ولعلَ هذا المعيار يحتاج إلى درجة عالية من الموضوعية؛ إذ إن قلة من الناس من يمتلك القدرة على الاعتراف بأن سلوكه غير مقبول، وأنه بحاجة إلى علاج.

8) **المعيار الطبيعي Normal curve:** إن سلوك الفرد ينبغي أن يكون متوافقاً مع الفطرة السوية كما يخضع لقانون المحافظة على النوع، وتناسل الكائنات الحية ومنها الإنسان، فإذا كان سلوك الإنسان لا يتفق مع أسس بقائه فإنه يكون غير سوي.

ثانياً- أسباب السلوكيات غير السوية: تتعدد أسباب السلوكيات غير السوية تبعاً للنموذج المتبع في تفسيرها، إذ لا يوجد اتفاق في وضع تصور واحد عن هذه الأسباب. وتتفق الأدبيات ذات الصلة (مثلا: جادو، 2005؛ الحارثي، 2006؛ عيسى، 2004؛ كمال، 2005؛ الهاجري، 1993أ، 1993ب؛ Aldhafri, 2011) على أن أهم أسباب السلوكيات غير السوية (أو المشكلات السلوكية) ما يلي:

1- **التنشئة الاجتماعية الخاطئة:** يقصد بها تلك العمليات المختلفة التي تؤثر في الفرد وتجعله واعياً ومدركاً للمؤثرات الاجتماعية ومستجيباً لها، وتساعد عملية تشكيل السلوك عن طريق التفاعل الاجتماعي على تعلم الفرد كيفية إشباع حاجاته بطريقة تتماشى مع ثقافة وقوانين المجتمع. ولا يخفى دور الأسرة في ذلك؛ حيث إن تبني الأبوين أسلوب متطرف أو سلبي مقصود، أو غير مقصود في التنشئة الاجتماعية للأطفال يؤدي إلى حدوث السلوكيات غير السوية (سليمان، 2005).

2- **الأمراض العضوية وضعف الحواس:** هناك بعض الأمراض العضوية التي يصاب بها الطفل وتكون سبباً في وقوعه بالسلوكيات غير السوية ومنها (الحساسيات بأنواعها، والالتهابات)، لهذا قد يكون الطفل مفرط النشاط أو غير قادر على التركيز، أو قد يكون لديه عيب أو نقص في أحد الحواس مثل (ضعف الإبصار، ضعف السمع)، فيظهر الطفل، وكأنه غير واثق من نفسه وغير راغب في بذل جهد لأداء ما يطلب منه، كما أن ذلك يؤثر في اتساقه الحركي مما يجعله مشوشاً ومضطرباً غير قادر على اتباع التعليمات فيلجأ إلى أسلوب التخريب وإثارة الصخب والمشاغبة.

3- **الافتقار إلى الإرشاد والنصح:** بسبب نقص الخبرات، وعدم النضج العقلي والجسمي والثبات الانفعالي، فإن الطفل قد يجهل آثار المشكلات والسلوكيات غير السوية عليه وعلى الآخرين؛ مما يستدعي تدخل الفئات المتخصصة في المجتمع من مثال: (المعلم، الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي النفسي، أولياء الأمور)، وذلك بهدف توعية الطفل بأضرار ومخاطر الانحرافات والسلوكيات غير السوية المختلفة عليه وعلى الآخرين.

4- إثارة الانتباه: يلجأ بعض الأطفال والمراهقين للسلوكيات غير السوية عند رغبتهم في الحصول على القبول الاجتماعي، وتأكيد الذات، والحصول على عطف واهتمام الآخرين. ويعود ذلك لأخطاء التنشئة الاجتماعية التي يقوم بها الوالدان وضعف اهتمام المدرسة برعاية الطفل والمراهق من الجوانب المسلكية المختلفة.

5- التغيرات التكنولوجية المعاصرة: تؤدي وسائل الإعلام الجديدة - الفضائيات، الإنترنت، الهواتف الذكية، وألواح التصفح الإلكترونية- دوراً لا يمكن إنكاره أو تجاهله في عملية تسهيل وتسريع انتشار الكثير من الأفكار، ومنها الأفكار غير السوية لدى الأطفال، وخاصة من هم في مرحلة المراهقة. كما يتعرض الأطفال والمراهقين بشكل شبه يومي لمعطيات التكنولوجيا الحديثة، ولا سيما الألعاب الإلكترونية، والتواصل الاجتماعي مع أصدقاء وهميين من أماكن مختلفة في أنحاء العالم.

ومن زاوية أخرى، يصنف بينت (Bennett, 2007) أسباب السلوك غير السوية في أربعة أسباب رئيسية، وهي: البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية الثقافية، وأسباب مرتبطة بالنظم، وفيما يأتي شرح لهذه الأسباب:

(1) الأسباب البيولوجية: يتناول النموذج البيولوجي في تفسيره للسلوكيات غير السوية الأسباب من الجوانب الوراثية، والعصبية، والكيميائية.

- **الأسباب الوراثية:** تركز هذه الأسباب على ما يعرف بالخلل الوراثي أو الكروموسومي (Chromosomal Abnormality) وهذا الخلل إما أن يكون في أزواج معينة من أزواج الكروموسومات الثلاثة والعشرين، سواء بوجود عيب في هذه الكروموسومات، أو وجود خلل في مكان هذه الأزواج (Translocation) كما هو الحال في تبادل الأماكن بين الزوجين رقم (13)، ورقم (15)، أو أن يكون الخلل في الزوج رقم (23) المرتبط بالجنس، وهنا تكون هذه الاضطرابات مرتبطة بالجنس. ومن هنا قد نجد سلوكيات ترتبط بالذكور أكثر من الإناث أو العكس. أما أسباب السلوكيات غير السوية المرتبطة بالأزواج الأخرى من الكروموسومات فهي قليلة وترتبط فقط بفئات معينة كما عند فئات بعض الإعاقات.

- **الأسباب العصبية:** ترتبط الأسباب العصبية إما بوجود تلف أو عجز وظيفي في أحد أعضاء الجهاز العصبي، وخاصة الدماغ.

- **الأسباب الكيميائية:** ترتبط الأسباب الكيميائية بزيادة أو نقص إفراز عدد من هرمونات الغدد الصماء كالغدة النخامية (Pituitary gland) وغيرها والتي تؤدي دوراً مهمّاً في التحكم بالسلوك بشكل عام.

(2) الأسباب النفسية: يتناول النموذج النفسي مجموعة من الاتجاهات النفسية في تفسير السلوكيات غير السوية كالنموذج التحليلي، والنموذج السلوكي، والنموذج المعرفي. حيث يشير النموذج التحليلي لفرويد إلى أن أسباب السلوكيات غير السوية تعزى لخبرات الطفولة المبكرة بما فيها من إحباطات. أما الاتجاه السلوكي فيؤكد أن الأسباب التي تؤدي إلى السلوك السوي هي نفسها التي تؤدي إلى السلوك اللاسوي، وعادة ما ترتبط السلوكات غير

السوية بوجود خلل في عملية التعلم أو الإشراط. وهناك اتجاه التعلم الاجتماعي الذي يرى أن أسباب السلوك تعزى إلى مشاهدة نماذج سواء أكانت هذه النماذج إيجابية أم سلبية، وهذا ما يسمى بالتعلم بالنمذجة. أما الاتجاه المعرفي فيرى أن أسباب السلوك تكمن بوجود خلل في البناء المعرفي للفرد، من خلال تبني الأفكار اللاعقلانية، أو من خلال وجود تشويه في التفكير.

(3) الأسباب الاجتماعية الثقافية: يرى النموذج الاجتماعي الثقافي أن أسباب السلوك تعزى إلى أسباب ثقافية واجتماعية: كالطبقة الاجتماعية والاقتصادية التي ينتمي إليها الفرد.

(4) الأسباب المرتبطة بالنظم: يرى أصحاب هذا النموذج أن أسباب السلوك تكمن في وجود خلل في الاتصال في النظم المغلقة كالأسرة. إن ما يسمى بالعجز الوظيفي للأسرة، أو العلاقات غير السوية بين أعضاء الأسرة الواحدة يسهم إسهاماً كبيراً في تشكيل السلوكيات غير السوية، بل ويمكن أن يؤدي إلى تطورها لتتحول إلى اضطرابات.

ثالثاً- أبرز أنواع تقسيمات السلوكيات غير السوية:

تعددت تصنيفات الباحثين للسلوكيات غير السوية المذكورة في الأدبيات والدراسات السابقة، فلا يوجد اتفاق على تصنيف معين، فهناك اختلاف في عدد مجالاتها، وفي محتواها، ومن بين تلك التصنيفات ما يلي:

3-1- تقسيم الجمعية الأمريكية للطب النفسي: تقسم الجمعية الأمريكية للطب النفسي في تصنيفها الرابع Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders الذي يرمز له اختصاراً (DSM-IV-TR) المشكلات السلوكية إلى ثلاث مجموعات (American Psychiatric Association- APA, 2000):

1- مشكلات ضعف الانتباه والسلوك الفوضوي (Attention – Deficit & Disruptive Behavior Problems) تتكون من ثلاث مجموعات فرعية هي:

- ضعف الانتباه (Attention - Deficit)، والنشاط الزائد (Hyperactivity).
- مشكلات المسلك (Conduct Disorder) التي تتضمن العدوان والقسوة (Aggression& Cruelty)، والغش والاحتيال (Deceitfulness)، والسرقة (Theft)، والكذب (Lying) وتدمير الممتلكات(Vandalism)،والانتهاكات الخطيرة للقواعد (Serious Violations of Rules).
- أسلوب التحدي/ المعارضة (Oppositional Defiant Behavior).

2- مشكلات القلق والمزاج (Anxiety & Mood Problems): وتتكون من القلق (Anxiety)، والخوف المحدد (Specific phobia)، والخوف الاجتماعي (Social phobia)، والضغط النفسي (Stress)، والوساوس والأفعال القهرية (Obsessive–Compulsive Disorder)، والاكتئاب (Depression)، وسلوك إيذاء الذات (Self–injurious Behavior).

3- السلوكيات الجنسية الشاذة وسوء استخدام المواد (Abnormal Sexual Behaviors and Substance Abuse Related): وتتكون هذه المجموعة من الممارسات الجنسية الشاذة (Paraphilias)، وبعض سلوكيات اعتماد المواد وسوء استخدامها كمادة النيكوتين (Nicotine) الموجودة في التبغ، والمواد المهدئة (Anxiolytics and Sedatives) كالفاليوم (Valium)، واستنشاق المواد المتطايرة (Inhalants).

2-3- تصنيف بركات (2010):

1- مخالفات من الدرجة الأولى مثل: (عدم التقيد بالزي المدرسي، وعدم إحضار الكتب والأدوات المدرسية أو الملابس الرياضية، وعدم المشاركة في الاصطفاف الصباحي، والدخول والخروج من الفصل دون استئذان، والغش في الواجبات المنزلية، وإدخال أجهزة الهاتف الجوال إلى المدرسة، وامتهان الكتب المدرسية، وعدم حل الواجبات المدرسية أو الفصلية، والنوم داخل الفصل، وقصات الشعر والملابس المخالفة للشرع والذوق العام، إدخال المأكولات والشراب إلى غرفة الصف).

2- مخالفات من الدرجة الثانية (مثل: الكتابة على الجدران، والعبث بالممتلكات العامة، والتهاون في أداء الصلاة، والهروب من المدرسة، والشجار وتهديد الغير، وحيازة المواد الإعلامية المنافية للآداب والتعاليم الإسلامية، والتلفظ بألفاظ نابية ضد أحد الزملاء، وتزوير توقيع ولي الأمر، وعدم الانضباط أثناء الرحلات والزيارات المدرسية، والشغب والإزعاج).

3- مخالفات من الدرجة الثالثة (مثل: عرض المواد الإعلامية المنافية للآداب والقيم الإسلامية والنظامية، وجلب الأدوات الحادة إلى المدرسة دون استخدامها، وجلب المواد والألعاب الخطرة إلى المدرسة دون استخدامها، والتحرشات السلوكية الشاذة (ارتكاب سلوك مناف للعفة)، وإلحاق الضرر المتعمد بممتلكات الزملاء، وتعمد إتلاف أو تخريب شيء من تجهيزات المدرسة أو مبانيها، وتعمد مهاجمة عضو الجماعة العلاجية وإلحاق الأذى به، وسرقة ممتلكات الآخرين، والتدخين أو ما يشابهه داخل المدرسة).

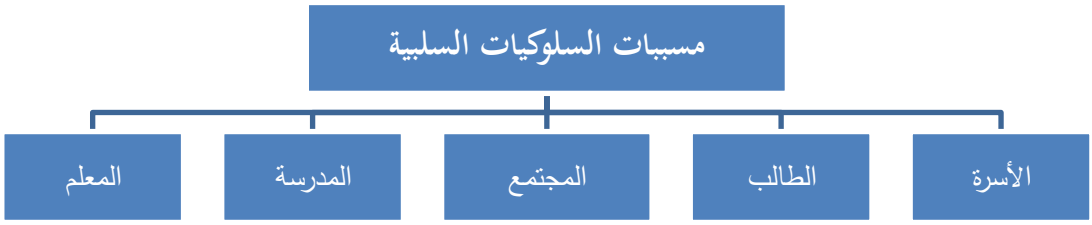
1- **مخالفات من الدرجة الرابعة** مثل: (حيازة المخدرات وما في حكمها، وتوزيع المواد الإعلامية المنافية للآداب والقيم الإسلامية أو للنظام التربوي والاجتماعي، وتهديد إداريي المدرسة ومعلميها، وجلب الأسلحة النارية دون استخدامها، وإلحاق الضرر بممتلكات العاملين في المدرسة، وتعمد مهاجمة عضو الجماعة العلاجية وإلحاق الأذى به، والتلفظ بالكلمات النابية على المعلمين).

2- **مخالفات من الدرجة الخامسة** مثل: (الاعتداء على أحد موظفي المدرسة (المدير، المعلم، المعالج) أو أحد العاملين بالضرب وإلحاق الضرر به، وتزوير الوثائق الرسمية، والاستهانة بشيء من شعائر الإسلام أو اعتناق الأفكار الإلحادية أو المذاهب الهدامة أو العمل على نشرها وترويجها وما في حكمها، وممارسة السلوكيات

الشاذة (فعل اللواط وما في حكمها)، استعمال السلاح للترويع والتهديد به داخل المدرسة أو في محيطها، وترويج المخدرات، والحالات التي يصبح فيها وجود الطفل خطراً على مجتمع المدرسة).

السلوك غير السوي ومسبباته والنظريات الاجتماعية المفسرة له:

أولاً- مسببات السلوكيات غير السوية: ويتضمن الشكل (1) نموذجاً لمسببات السلوكيات غير السوية:



2-1- مسببات تتعلق بالأسرة:

تسهم الأسرة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في ظهور السلوكيات غير السوية لدى الأطفال؛ فالتفكك الأسري وخاصة في حالة الانفصال، وضعف العلاقات العاطفية بين الوالدين وأولادهما، وغياب المتابعة والقدوة الحسنة داخل الأسرة، وضعف مهارات التربية السليمة، واستخدام الوالدين لأساليب قاسية في التنشئة؛ كل ذلك قد يؤدي إلى لجوء الأطفال للتمرد على الأسرة والمدرسة؛ نظراً لإحساسهم بفقدان الدعم والرعاية العاطفية، وضعف التوافق النفسي الذي قد يخفف تقصير الأسرة في القيام بواجباتها.

2-2- مسببات تتعلق بالطفل:

قد تنشأ بعض السلوكيات غير السوية لأسباب راجعة إلى الطفل نفسه؛ كشعور الطفل بالنقص في مجال ما خاصة في المجال الأكاديمي، ومروره بخبرات فشل متكررة؛ مما يجعله يحاول التعويض غير السوي والانشغال بسلوكيات غير سوية، كما أن نقص المهارات الأكاديمية أو الحياتية قد تدفع الطفل إلى إظهار بعض السلوكيات غير السوية؛ نظراً لعدم قدرته على التوافق الدراسي والحياتي، وقد يلجأ إلى لفت انتباه الآخرين من خلال هذه السلوكيات، أو للحصول على بعض المميزات التي لا يحصل عليها عادة أو من الصعب الحصول عليها كزيادة مصروفه دون أسباب مقنعة للوالدين.

2-3- مسببات تتعلق بالمجتمع:

يسهم المجتمع بصفة عامة في شيوع السلوكيات غير السوية أو في عدم شيوعها؛ بدءاً من الثقافة العامة التي تسيطر على المجتمع، ومدى صلابة القيم والعادات في توفير البيئة الصحية التي تضمن السلوكيات السوية، بالإضافة إلى مدى وجود المكونات غير السوية في بناء المجتمع مما قد يرتبط مباشرة بالسلوكيات غير السوية، ومن ذلك سهولة الوصول إلى أماكن اللهو وكثرتها، وانتشار مقاهي الإنترنت والألعاب الإلكترونية دون رقابة أو تنظيم،

وانتشار المخدرات وسرعة وصولها لأيدي الأطفال، ودور الإعلام بكافة أنواعه في دعم السلوكيات السوية أو غير السوية.

4-2- مسببات تتعلق بالمدرسة:

إلى جانب تأثير المعلم، فإن المدرسة ككل قد تسهم في ظهور بعض السلوكيات غير السوية لدى الأطفال؛ فضعف أساليب التوجيه والإرشاد في المدرسة، وضعف التنظيمات الإدارية والسلوكية، وعدم تطبيق اللوائح المنظمة للسلوك، وإهمال المدرسة لمواهب الأطفال، وعدم توظيف قدراتهم وطاقاتهم في المفيد، إلى جانب غياب أو ضعف دور المعالج النفسي أو الأخصائي الاجتماعي، كل هذه وغيرها عوامل قد تساعد في ظهور بعض السلوكيات غير السوية لدى الأطفال في المدارس.

5-2- مسببات تتعلق بالمعلم: تؤكد البحوث العلمية الدور المهم الذي يمثله المعلم؛ في تشكيل سلوك الأطفال، واتجاهاتهم، ودافعيتهم نحو التعلم؛ لذا في غياب المعلم القدوة يلجأ الأطفال إلى إظهار بعض السلوكيات غير السوية التي لا يجدون اتجاهها توجيهاً ولا إرشاداً من قبل المعلمين، كما أن ضعف مهارات التواصل عند بعض المعلمين، وضعف الشخصية، أو استخدام أساليب غير تربوية لا تخدم الجماعة العلاجية النفسية والانفعالية والدراسية للأطفال، تجعل بعض الأطفال يسلكون سلوكيات سيئة (زهد، 2010).

ثانياً- النظريات الاجتماعية المفسرة للسلوك:

1- نظرية الأنساق الاجتماعية (Buckly, Skehill & O'sullivan, 1997).: تفترض النظرية العامة للأنساق General System Theory أن جميع الكائنات الحية عبارة عن أنساق Systems تتشكل من أنساق فرعية Sub-Systems ولكنها في نفس الوقت عبارة عن أجزاء من أنساق أكبر Supra-Systems، وتتسم هذه الأنساق الفرعية بالتكامل والتساند الوظيفي فيما بينها وكذلك الاعتمادية المتبادلة، الأمر الذي يساعد النسق العام على القيام بوظيفته (Friedman, 1997). وتُعد نظرية الأنساق الاجتماعية Social Systems Theory إحدى النظريات المتفرعة عن النظرية البنائية الوظيفية، وهي إحدى النظريات الكبرى في علم الاجتماع، ويُعد "تالكوت بارسونز" رائد البنائية الوظيفية ومؤسسها الحقيقي، حيث تناول في نظريته محوراً مهماً يتعلق بتفسير السلوك الإنساني من خلال اقتناعه بأن توازن النسق الاجتماعي يتوقف على ميكانزمات التنشئة الاجتماعية والضبط (جلبي وعبد العاطي وبيومي والرامخ، 2001).

2- **التفاعلية الرمزية:** بدأ استخدام التفاعلية الرمزية Symbolic Interactionalism كمصطلح يشير إلى مدخل معين ومميز لبحث الجماعات الإنسانية والسلوك الإنساني، وقد عنيت من منطلق نفسي اجتماعي ببحث موضوعين مهمين هما: التنشئة الاجتماعية والشخصية، ويتطلب السلوك كما يفهمه "جورج ميد Gorge H. Mead" تملك العقل، ولهذا كان تملك العقل إحدى السمات المميزة للأنواع الإنسانية، كما أن الإنسان يتميز بأن له ذات Self، وهو المخلوق القادر على أن يكون ذات وموضوع في وقت واحد، بمعنى أنه يمكن أن يمر الإنسان بالخبرة ويدرك ويعي هذه الخبرة.

3- نظرية التبادل الاجتماعي: تقوم هذه النظرية على مجموعة من الأفكار الأساسية، يتمثل بعضها في أن الناس في عمليات التفاعل الاجتماعي إنما يتبادلون أنماط السلوك، وأن الفرد هو وحدة التحليل فيها، وأنه من خلال فهم السلوك التبادلي للأفراد تتكون لدينا المعرفة بالجماعة التي تكتسب صفاتها وخصائصها من أعضائها الأفراد ومن ثم فهي ليست ذات كيان مستقل، كما تفترض هذه النظرية أن الأهداف والحاجات الخاصة هي المحرك الأساسي للأفراد، نظراً لما تحققه لهم من إشباع عاطفي يفوق بكثير التضحية بالذات (جلبي وآخرون، 2001).

بعد استعراض موجز لبعض من النظريات التي اهتمت بتفسير السلوك الإنساني، يمكن القول إن تلك النظريات استمدت أهميتها من كونها توفر فهماً أعمق لظواهر وثيقة الصلة بالطفل بين أسرته ومجتمعه، وقد قامت "Eda G. Goldstin" بتلخيص هذه الأهمية فيما يلي (زيدان، 2002):

1- فهم الشخصية الإنسانية والأسرة والأمراض الاجتماعية ووصف وتصنيف المشكلات الاجتماعية النفسية وضغوط الحياة وأساليب مواجهتها.

2- وصف الطرق الفعالة وغير الفعالة للتعامل مع العملاء الذين يواجهون أنماطاً محددة من المشكلات وضغوط الحياة.

3- مراحل النمو الإنساني وخصائصه والأساليب الملائمة وغير الملائمة للتعامل مع كل مرحلة.

4- القوى البيولوجية والنفسية والبيئية التي تؤثر على نمو الإنسان.

5- تأثير الأوساط البيئية المختلفة التي يمضي فيها الناس وقتاً طويلاً كالمدارس وأماكن العمل والمستشفيات...إلخ على حياتهم ودرجات هذا التأثير.

6- الاحتياجات الجسمية والنفسية والاجتماعية لمن يتعرضون للمشكلات والضغوط.

7- شبكات المعاونة والنظم التي يمكن اللجوء إليها لمساعدة الأفراد الذين يعانون من مشكلات مختلفة.

لقد اهتمت النظريات الاجتماعية المفسرة للسلوك الإنساني بالجوانب التي توضح كيفية تعلم السلوك ومعدلات تطوره ونموه والتفسيرات الاجتماعية لحدوث هذه العمليات، وأثر التفاعل الجماعي على انتقال وتعلم واكتساب السلوكيات الفردية، وبشكل عام فإن هذه المجموعة من النظريات الاجتماعية حاولت إعطاء تفسير واضح ومنطقي للسلوكيات التي يأتي بها الفرد أثناء تفاعله مع بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، كما أنها تمكن الباحثين من وصف وفهم وتحليل الأفعال المصاحبة لنمو السلوك وتغييره، وكذلك التعرف على المبادئ والأسس التي تتحكم وتؤثر على ما يحدث من تغيرات.

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على عدد كبير من الدراسات السابقة في مجال الدراسة؛ وفيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالدراسة الحالية:

أجرى بركات (2010) بحثاً بهدف تعرف مدى انتشار المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين، وذلك في ضوء متغيرات: الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والتخصص. لهذا الغرض تم إعداد استبانة تتكون من (34) فقرة، تمثل كل منها مخالفة سلوكية يحتمل أن يقوم بها الطفل داخل المدرسة، وأمام كل فقرة مقياس تقدير خماسي (موافق بشدة 5، موافق 4، محايد 3، غير موافق 2، غير موافق بشدة 1)، يتوافر في الاستبانة الصدق الظاهري من خلال المحكمين، أما الثبات فقد بلغ معامل ألفا كرونباخ 0.84. وتم تطبيق الاستبانة على عينة من 197 معلماً ومعلمة (95 معلماً، و102 معلمة)، وقد أظهرت النتائج أن المخالفات السلوكية تتوافر لدى الطلبة بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى توافر المخالفات السلوكية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين بحيث تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية وذلك لصالح الأطفال الذكور، وطلبة المرحلة الثانوية. بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق في مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة تبعاً لمتغيري تأهيل المعلم وتخصصه العلمي.

واستهدف بحث باركر ونيلسون وبيرنس (Parker, Nelson, & Burns, 2010) تعرف العلاقة بين المتغيرات المؤثرة في سلوك الطلبة في الصف الدراسي في المدارس التي تطبق برنامج التنمية الأخلاقية character education program (يشمل البرنامج تنمية بعض القيم، مثل احترام الآخرين، والعدالة، والمواطنة، والمسؤولية تجاه الآخرين، والمسؤولية تُجاه الذات وغيرها)، وتمت المقارنة بين مجموعتين من المدارس، المجموعة الأولى (التجريبية) التي تطبق البرنامج، والمجموعة الثانية (الضابطة) التي لا تطبق البرنامج، وتمت المقارنة بينهما في مستويات مختلفة من المشكلات السلوكية، وتم أيضاً بحث ما إذا كان هناك أثر لحجم الصف، ونسب الطلبة الذين يتناولون وجبات غذائية مجانية، أو بأسعار منخفضة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية ضعيفة بين حجم الصف ونسب الطلبة الذين يتناولون وجبات غذائية مجانية، وحجم المشكلات السلوكية في المجموعتين الضابطة والتجريبية، وأن لبرنامج التربية الخلقية أثراً كبيراً حتى لو كان هناك عدد من الطلبة تلقى تغذية مجانية أو بأسعار مخفضة.

واستهدف بحث بار (Parr, 2010) تحديد ممارسات مديري المدارس الذين يسعون لتطوير بيئة المدرسة لحل المشكلات السلوكية لدى الطلبة. وتم إجراء (16) مقابلة نوعية مع مديري مدارس متوسطة بهدف معرفة الكيفية التي يتبعونها لتصور وفهم احتياجات هذه الطلبة الذين لديهم مشكلات سلوكية، ومعرفة الأدوار والمسؤوليات التي يعتقدون أنها من واجباتهم كمديري مدارس وذلك في سبيل تلبية احتياجات الطلبة. وقد أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من كثرة العقبات التي تعوق جهود المديرين لحل مشكلات الطلبة؛ إلا أن هناك العديد من الإستراتيجيات التي

يطبقها المديرون لتسهيل عملية التحول نحو مدارس ذات ثقافة وعلوم تدريسية شاملة. ومن أهمها نظرة المدير لطبيعة عمله التي تساعد كثيراً في حل مشكلات الطلبة، وتعمل كبوصلة لتوجيه صنع القرار والعمل به والتأثير في المدرسين، والطلبة، والمجتمع المدرسي ككل. ففي المدرسة الشاملة تمثل هذه المعتقدات ركائزَ للشمولية، كالحاجة لخلق ثقافة المبالاة؛ حيث يشعر جميع الطلبة بأنهم ذوو قيمة، ومدعومون، ويشعرون بحس الانتماء والتقدير للذات.

وأخيراً استهدف بحث القدومي والشقران (2012) الكشف عن المشكلات الأكثر شيوعاً لدى الأطفال من الأعمار 11-16 سنة في المدارس التابعة لمنطقة إربد الأولى، كما يراها الآباء والمعلمون. وتكونت العينة من (101) من الآباء، و(110) من المعلمين. وأظهرت نتائج الاستبانة والمكونة من (27) فقرة أن درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين متوسطة، وكانت مشكلة "كثرة الحركة وصعوبة الاستقرار في مكان واحد" في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وجاءت مشكلة "تفضيل العزلة والوحدانية" في المرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة. وأما من وجهة نظر الآباء، فقد جاءت أيضا مشكلة "كثرة الحركة وصعوبة الاستقرار في مكان واحد" في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وجاءت مشكلة "الاستحواذ على أشياء ليست ملكه من المنزل أو المدرسة (السرقة)" في المرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة. وأما متغير الجنس فلم يكن دالاً لدى المعلمين ولدى أولياء الأمور، بينما كانت الفروق دالة بين المعلمين وأولياء الأمور لصالح المعلمين.

تعقيب على الدراسات السابقة: من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة يتضح ما يأتي:

1- أن نوع السلوك غير السوي يختلف من زمن لآخر، فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد أن الدراسات الحديثة قد ركزت على السلوك غير السوي المرتبط باستخدام التكنولوجيا (مثال ذلك: تستخدم حالياً الرسائل النصية، والبريد الإلكتروني، والمنتديات لتهديد الآخرين).

2- لم تتعرض الدراسات السابقة إلى الربط بين السلوكيات غير السوية ومسبباتها معاً، فمعظم الدراسات السابقة قد ركزت على السلوكيات غير السوية دون مسبباتها، وقد اهتم البحث الحالي بهذه النقطة بتناول السلوكيات غير سوية ومسبباتها وطرق علاجها لدى الأطفال.

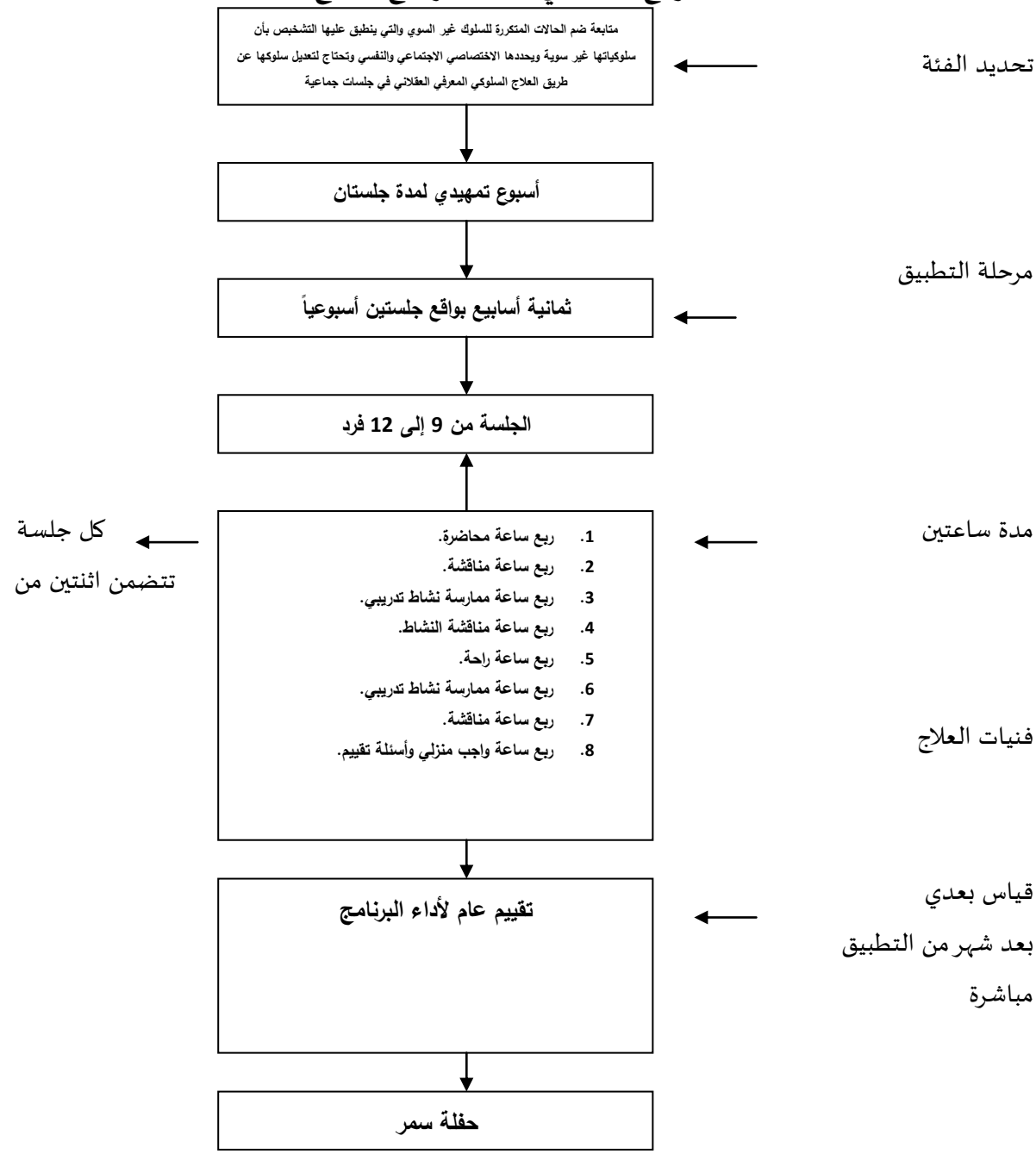
ومن أجل تحقيق هدف البحث تم استعراض طرق التدخل العلاجي في الإطار النظري والدراسات السابقة؛ فوجد أن أنسب الطرق المطبقة لعلاج السلوكيات غير السوية هي العلاج المعرفي العقلاني المقترن بالسيكودراما المعبرة والبرامج الإرشادية التربوية، لذا اهتم البحث بها وتم وضع برنامج مفصل بجلساته للعلاج المعرفي السلوكي العقلاني؛ وهو من أنواع العلاج النفسي الذي يتسم بأنه قصير ويتم بشكل عملي لحل المشكلات ويهدف إلى تغيير أنماط السلوك أو الأفكار القابعة وراء المشاعر، ويساعد على تغيير سلوك الشخص وطرق تفكيره، وذلك على النحو التالي:

برامج علاج السلوكيات غير السوية لدى الأطفال:

أولاً- برنامج العلاج السلوكي المعرفي العقلاني المقترن بالسيكودراما المعبرة:

خطة العمل في البرنامج العلاجي السلوكي المعرفي العقلاني مقترناً ببعض فنيات السيكودراما المعبرة: (هو برنامج علاجي صالح للتعامل مع مرحلة المراهقة؛ فهي المرحلة العمرية المناسبة للبرنامج، ويطبق جماعياً فقط بحد أعلى 12 فرد في المجموعة الواحدة).

نموذج تخطيطي لتنفيذ برنامج العلاج



جلسات برنامج علاج السلوك غير السوي عن طريق العلاج السلوكي المعرفي العقلاني المقترن بالسيكودراما المعبرة:

الجلسة التمهيدية الأولى:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

برنامج الجلسة:

- تعارف بين الحالات المراد معالجتها، والمعالج والتعرف على هواياتهم، وتوضيح شكل الجلسة.
- التعريف بموضوع السلوك المراد علاجه، وأسبابه ونتائجه.
- مناقشة مع الحالات ذوي السلوك غير السوي.
- الاتفاق على مواعيد الجلسات، وعددها وزمانها وبرنامج الجلسات.
- يتم في أثناء الاستراحة الملاحظة والمتابعة لسلوك أعضاء الجماعة مع بعضهم بعضاً.
- الاتفاق على نظام، أو سلوك الأعضاء داخل الجماعة.
- إطلاع الجماعة على بعض خطوات البرنامج مع شرح مختصر عن كل خطوة.
- واجب منزلي (عمل تقرير عن خبراتهم مع السلوك غير السوي والمراد علاجه، وما تفيده وما لا تفيده، وعن سلبيات وإيجابيات الجلسة)، مع توجيه بعض الأسئلة لمراجعة ما تم في الجلسة، وتدعيم ذلك بالمكافأة المعنوية.

ملاحظات: (يجب بناء علاقة وثيقة متبادلة مهنية - أن تكون الأسئلة الشفهية تُعَد وفقاً لحوار الجلسة ومراجعتها - ضرورة الدعم المادي/ المعنوي).

الهدف من الجلسة: التعريف بالسلوك غير السوي، وفنيات البرنامج العلاجي، وبناء الثقة، وبداية العلاقة المهنية مع الحالات وتحديد معايير العمل للالتزام المتبادل.

تفصيل خطة عمل الجلسة الأولى التمهيدية:

- يبدأ في هذه الجلسة المعالج بتعريف نفسه للحالات ثم يطلب منهم تعريف كل منهم للآخر وللمعالج، كما يتم التعرف على هواياتهم وموقعهم بالنسبة للأسرة ولأخواتهم، والأب، والأم، وظروفهم الاجتماعية الأولية ومستوياتهم المعيشية، وينظم المعالج الحالات بشكل الجلسة على شكل مربع ناقص ضلع دائري أكثر منه مربع.
- يقوم المعالج بتعريف موضوع السلوك غير السوي المراد علاجه وأسبابه ونتائجه بطريقة سهلة ومبسطة، ولا بد من التأكيد على أن السلوك غير السوي يجب مواجهته والتغلب عليه.

ثم يتم الاتفاق مع الحالات على مواعيد الجلسات بما يتناسب معهم، والتي لا تتعارض مع التزاماتهم الأخرى، والاتفاق معهم على أن زمن الجلسة ساعتان ويحدد وقتها بالضبط، ويتم استعراض برنامج الجلسات، وما سيتم بها من الناحية العملية في عبارات وجيزة، وأيضاً توضيح أن عدد الجلسات ستكون بمعدل جلستان في الأسبوع لمدة (18) جلسة بالجلسات التمهيدية ولمدة شهرين.

- ويتم في أثناء الاستراحة الملاحظة والمتابعة لسلوك الأعضاء بالجماعة مع بعضهم بعضاً.

1- الاتفاق مع الحالات على أن يكون نظام أو سلوك الجماعة داخل الجلسات كالتالي: (الإنصات الجيد- الصراحة التامة - الصدق والوضوح - الاهتمام بالآخرين - الرغبة في حل مشكلاتهم وخفض السلوك غير السوي لديهم – السرية).

2- الالتزام بمواعيد الجلسات دون تأخير إلا بعذر شديد أو غياب، وفي المكان المخصص للجلسات.

3- الاستماع إلى توجيهات المعالج والعمل بها.

- بعد ذلك يتم إطلاع الحالات على بعض فنيات البرنامج، وإعطاء نبذة مختصرة عن كل فنية: {المحاضرة والمناقشة الجماعية وفنية حل المشكلة وفنية الحوار الفني وفنية التدعيم الاجتماعي المادي والمعنوي وأساليب اكتساب المهارات الاجتماعية عن طريق تدريب القدرات على توكيد الذات، والتعبير الحر عن المشاعر، وفنية تعديل أخطاء التفكير، ويتمثل ذلك في التوجيه المباشر والتربية، وإعطاء المعلومات الدقيقة عن موضوعات التهديد، والسلوك غير السوي والحوارات مع النفس، والوعي بالذات ومراقبتها، وكيفية تخيل النتائج وتوليد البدائل والحلول، وفنية الواجبات المنزلية، وكيفية تقييم الأداء}.

- ويعطى المعالج نبذة مختصرة عن فنية المحاضرة، وفنية المناقشة الجماعية، وفنية تعديل أخطاء التفكير، وفنية الحوار الفني، وفنية حل المشكلة كالتالي:

1- المحاضرة هي: أسلوب لإعطاء معلومات دقيقة موجهة وهادفة لتعليم شيء معين، أو لتلقين معارف أولية وثانوية عن شيء معين.

2- المناقشة الجماعية هي: أسلوب لمناقشة بعض المشكلات أو الأمور التي يتطلب الأمر معها المعرفة بها ومحاولة الوصول إلى رأي أو حل لها، أو معرفة بها، والمناقشة أسلوب حر يجعل الأفكار والتساؤلات تتداعى وتقرب ما بين وجهات النظر المختلفة في تفاعل مشترك تعاوني هادف وحر.

3- فنية تعديل أخطاء التفكير وهي: ما يكون بالتفكير من أخطاء ومعتقدات خاطئة، وكيفية إحلالها، وتعديل الأفكار الخاطئة، وذلك عن طريق التوجيه المباشر والتربية وإعطاء المعلومات الدقيقة عن موضوعات التهديد والسلوك غير السوي والحوارات مع النفس عند مواجهة مواقف التهديد والسلوك غير السوي كترديد بعض العبارات المثبطة للعنف، والوعي بالذات ومراقبتها والقدرة على تخيل النتائج، والتشبع بالفكرة الخاطئة، وإيجاد الحلول لها.

4- فنية الديالوج (الحوار الفني) وهي: تفاعل درامي بين طرفين أحدهما الحالة ذات السلوك غير السوي، وقد يكون الطرف الآخر زميل بالمجموعة العلاجية أو المعالج نفسه، ومن هنا يتم توجيه الحوار لصالح الهدف العلاجي بالأسئلة وغير ذلك.

5- فنية حل المشكلة وهي: تعبر فيها الحالة حسب قدرتها عما يدفعها إلى السلوك غير السوي، ويقوم المعالج بمساعدة الحالات الأخرى بإيجاد الحلول المناسبة للمشكلة، وهنا يشجع الحالة على الحديث أمام المجموعة.

- ثم يقوم المعالج بتعريف الأطفال ذوي السلوك غير السوي بأنهم سيكملون في الجلسة القادمة التعريف بباقي الفنيات المستخدمة بالبرنامج، وأيضاً يعطيهم واجب منزلي عن عمل تقرير عن خبراتهم عن السلوك غير السوي المراد علاجه التي مرت بهم، وما كانت فائدتها لهم وما كانت عواقبها عليهم، وأيضاً عن سلبيات وإيجابيات هذه الجلسة نفسها من وجهة نظرهم.
- يتم توجيه بعض الأسئلة لمراجعة ما تم بالجلسة عن طريق استمارة تقييم أداء الحالات تعد لذلك مع التدعيم بالمكافأة المعنوية على استيعابهم.
- ينصرف أعضاء الجماعة (الحالات)، ويحرص المعالج على جعلهم يسلمون على بعضهم بعضاً، ثم يسلم المعالج عليهم.

الجلسة التمهيدية الثانية:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

برنامج الجلسة:

- مراجعة ما تم بالجلسة السابقة وسلبياتها وإيجابياتها من واقع تقارير الحالات.
- التعريف بكيفية التخلص من السلوك غير السوي وتفاديه.
- شرح بقية فنيات البرنامج وبيان مدى فائدتها للجماعة.
- شرح طريقة تفكيرهم ومفهومهم عن أنفسهم وما يترتب على ذلك من سلوك غير سوي (ثم استراحة).
- التعرف على طبيعة المرحلة العمرية، وأهميتها، وحاجتها.
- مناقشة عن مرحلة نموهم.
- واجب منزلي (كتابة مشكلة وعرضها، مع ملء استمارة تقييم أداء الجلسة، ومراجعة ما تم بالجلسة).

ملاحظات: (بناء علاقة مهنية وطيدة وثقة متبادلة. - الأسئلة الشفهية تعد وفقاً لحوار الجلسة ومراجعتها - مراعاة التدعيم المعنوى/ المادي).

الهدف من الجلسة: تدعيم بناء الثقة، وتوطيد العلاقة المهنية، والتعرف على مدى استجابة الحالات بالبرنامج، والتعرف على أنفسهم، ومرحلة نموهم وعلاقة ذلك بالسلوك غير السوي المراد علاجه.

- في هذه الجلسة يقوم المعالج بمراجعة ما سبق بالجلسة السابقة من سلبيات وإيجابيات من خلال واقع تقارير الحالات، والرد على استفساراتهم.
- يقوم المعالج بتعريف الحالات بكيفية التخلص من السلوك غير السوي، وتفاديه عن طريق الحوار مع النفس، وتوقع النتائج التي ستحدث بعد السلوك غير السوي، ومن هنا يصبح الفرد قادراً على التفكير الجيد، والحوار البناء مع النفس، وبالتالي يمكنه ذلك من تفادي السلوك غير السوي والتخلص منه، وذلك من خلال:

1- محاولة التفكير في الآخرين كأنهم نفسي أنا.

2- محاولة إيجاد دوراً اجتماعياً مفيداً لي داخل الأسرة وعمل روابط وعلاقات اجتماعية حميمة.

3- الاشتراك في إحدى جماعات النشاط، ومعاونة الزملاء باستمرار، وتنظيم أوقات الفراغ.

4- فتح باب الحوار مع الآخرين لإيجاد حلول بديلة للمشكلات التي تعترضنا.

5- توفير الاحترام المتبادل بين الفرد والآخرين.

6- ضرورة تنمية الهوايات لكل حالة، وممارستها باستمرار.

7- عدم التقليد المستمر للنماذج غير السوية بالوسائل الإعلامية المختلفة.

كل ذلك بعض من الأساليب التي يمكن استخدامها في تكوين الشخصية، وتحد من التفكير الخاطئ لحل مشكلاتنا.

- يقوم المعالج بعد ذلك بشرح فنيات البرنامج المستخدم وبيان مدى فائدتها للجماعة حيث يقوم بشرح فنية التدعيم الاجتماعي (المادي والمعنوي)، وفنية أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية، وذلك عن طريق تدريب القدرة على تأكيد الذات والتعبير الطليق الحر عن المشاعر، وفنية إعطاء بعض الواجبات المنزلية والخارجية للحالات، ومنها التقارير الذاتية، وفنية تقييم الأداء والنشاط عن طريق استمارة تقييم الأداء وشرح فنية التدريب على الاسترخاء كالآتي:

1- فنية التدعيم الاجتماعي، وهي:

- إظهار الاهتمام والانتباه على كل المظاهر السلوكية كالابتسام، والإيماء بالرأس، والاحتكاك البصري.
- الحب، والود، والتفاعل بين المعالج والحالات.
- الاستحسان بالألفاظ والتصفيق، أو الشكر، أو الموافقة.
- الامتثال والإذعان.
- تقديم الحلوى والمكافأة والهدايا المادية والعينية.
- يلزم لتقديم هذه المدعمات أن تكون الحالة أتت بالسلوك المرغوب فيه.

2- فنية أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية: وهي عن طريق ملاحظة النموذج وتدريب القدرة على توكيد الذات والتعبير الحر عن المشاعر في الوقت المناسب لذلك.

3- فنية الواجبات المنزلية الخارجية: وهي ضمن تعديل أخطاء التفكير، ويتم فيها توجيه الفرد وتشجيعه على تنفيذ بعض الأعمال، أو الواجبات الخارجية، وتعد هذه الواجبات بطريقة خاصة بحيث تكون مرتبطة بالأهداف العلاجية.

4- فنية تقييم الأداء: وهي فنية مهمة لاسترجاع ما تم بالجلسات، ومدى فاعلية الفنيات المستخدمة بالبرنامج، وقد تم إعداد استمارة مخصصة لذلك لتسهل تقييم أداء الحالات بالبرنامج العلاجي المطبق، وهنا يؤكد المعالج للحالات أهمية البرنامج والاستمارة المطبقة هي:

استمارة تقييم أداء الحالات بالبرنامج العلاجي:

الاسم: .....

س1: ما رأيك في هذه الجلسة وموضوعها؟ ج1: .....

س2: ما الموضوعات التي أثارت انتباهك في الجلسة؟ أذكرها.ج2: .....

س3: تدور في ذهنك بعض الموضوعات التي لم تعرض في هذه الجلسة أذكرها.ج3: .....

س4: ما درجة اقتناعك بالحلول المطروحة في الجلسة؟ج4: .....

س5: هل استفدت من هذه الجلسة؟ج5: .....

س6: ما الذي تمنيت أن يتحقق من هذه الجلسة ولم تجد أنه تحقق؟ أذكرها.ج6: .....

س7: ما اقتراحاتك في تحسين الجلسات؟ أذكرها.ج7: .....

5- شرح فنية التدريب على الاسترخاء وكيفية استخدامه عند المواقف غير السوية، وهو: يتضمن شد كامل الجسم وعضلاته مع العد ولمدة بسيطة ثم الاسترخاء ببطء لكامل الجسم وهكذا بالتدريج.

6- يقوم المعالج بشرح طريقة تفكيرهم ومفهومهم عن أنفسهم وما يترتب على ذلك من سلوك غير سوي، وذلك لأن الحالة ذات السلوك غير السوي تفكر في إظهار نفسها بين الآخرين لكي تجد لنفسها مكانة ودور بين الزملاء والأسرة، ولا بد أن يكون مفهوم الحالة عن ذاتها باكتشاف احتياجاتها وهدفها، ورغباتها واتجاهاتها واكتشاف مواهبها وإمكانات تفكيرها ومحاولة تخيل النتائج والتفكير السليم وكيفية اكتشاف مواهبها بالتجربة المستمرة لها.

7- تأخذ الحالات أعضاء الجماعة راحة وأثنائها يقوم المعالج بملاحظة سلوك الجماعة وتفاعلهم وعلاقاتهم مع بعضهم بعضاً.

8- يقوم المعالج بتعريف الجماعة بطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها وأهميتها كالتالي:

- المرحلة العمرية التي يمرون بها مرحلة المراهقة الوسطى مثلاً: فيعرض المعالج تعريفها العلمي من أحد المراجع في علم نفس النمو، موضحاً حاجاتها الأساسية مع توضيح أن تلك الاحتياجات العلاجية هي الأساسية للشخصية السوية، والتي إذا حدث بها أي خلل تتحول إلى شخصية غير سوية أي أنها متوازية فيما بينهما تمكن الفرد من

تحقيق القدر الضئيل ليرضى ذاته وليتوافق مع مجتمعه، وإذا تقلصت ولم يستطع تحقيقها تعرض للإحباط وللأمراض النفسية، والاجتماعية، وقد يصبح مستسلماً أو يتحول إلى السلوك غير السوي ليحقق حاجاته الأساسية عن طريق هذا السلوك غير السوي.

9- يقوم المعالج بفتح المجال للجماعة لمناقشة موضوعات الجلسة والإجابة عن كافة استفساراتهم وتدوين ذلك، وتعديل أخطاء تفكيرهم عن موضوع المناقشة.

10- يعطى المعالج واجباً منزلياً للجماعة حول أن يقوم كل فرد فيهم بكتابة مشكلة تواجهه لكي يعرضها في الجلسات القادمة.

11- يقوم المعالج بتطبيق استمارة تقييم الأداء بالجلسة ويتم مراجعة ما تم بالجلسة.

12- يحرص المعالج عند انصراف أعضاء الجماعة (الحالات) على أن يسلموا على بعضهم بعضاً ثم يسلموا على المعالج.

الجلسة الأولى:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة: التعرف والتدريب على كيفية تعديل أخطاء التفكير في التقليل من السلوك غير السوي المراد علاجه لديهم، وإيجاد بدائل التفكير وإيجاد حلول بديلة وتعويدهم على ذلك.

برنامج الجلسة:

- محاضرة عن تأثير السلوك غير السوي المراد علاجه على الأسرة يعدها المعالج من الكتب العلمية.
- مناقشة حول الأسرة وتأثير السلوك غير السوي عليها.
- توجيه مباشر وتعديل أخطاء التفكير من المعالج عن موضوعات السلوك غير السوي وفكرتهم عنه.
- مناقشة حول سبل التفكير الخاطئ وإيجاد بدائل للتفكير (ثم استراحة).
- تعرض مشكلة واجهت أحد أعضاء الجماعة، ويبين المعالج نتيجة السلوك غير السوي ويوضح الحلول مع الجماعة.
- واجب منزلي (إعداد بدائل حلول للمشكلة المعروضة) أسئلة الجلسة.
- تطبيق استمارة تقييم أداء الجلسة ومراجعة ما تم بالجلسة والواجب المنزلي للجلسة الثانية التمهيدية.

ملحوظة: (تسجيل رد فعل أعضاء الجماعة بدقة - وضع بنود لآرائهم عن سلوك السلوك غير السوي. - مراعاة التدعيم المعنوي/ المادي).

ما يتم بالجلسة :

- يقوم المعالج بتجميع المشكلات التي كتبها أعضاء الجماعة، وذلك ليقوموا بعرضها في الجلسات القادمة، ويختار بالتشاور مع الجماعة أولى هذه المشكلات بناء على الرغبة ، والاستعداد للعرض .

- يقوم المعالج بإعطاء الجماعة محاضرة عن تأثير السلوك غير السوي على الأسرة معدة من الكتب والمراجع العلمية، وبعدها يدير المعالج مناقشة مصححاً فيها أخطاء التفكير ويترك مساحة للجماعة للتفاعل في النقاش ويسجل آرائهم ثم يسأل المعالج الجماعة عن سبل الحد من هذه السلوكيات غير السوية بالأسرة، ويتناقش معهم فيها، مع التدخل المباشر في ذلك لتصحيح أخطاء التفكير، وتعديلها من حديث الحالات عنها.
- يأخذ الأطفال راحة مع ملاحظة المعالج لتصرفاتهم وتفاعلاتهم مع بعضهم بعضاً.
- يترك المعالج الحرية الكاملة لأحد أفراد الجماعة، والذي اختار نفسه لعرض مشكلته المرتبطة بالسلوك غير السوي المراد علاجه ثم يترك للأعضاء فترة تخيل لنتائج هذه المشكلة، وعواقبها على الجميع، ويناقشها مع الجماعة من خلال خبراتهم بالسلوك غير السوي، ويوجههم لإيجاد بدائل لحلول هذه المشكلة محاولاً الوصول بالجماعة للتأثر بالمشكلة وأن يؤثروا فيها بما لديهم من معطيات.
- يعطى المعالج للجماعة واجباً منزلياً حول إعداد بدائل حلول للمشكلة التي عرضت بالجلسة، ويتم مراجعة ما تم بالجلسة معهم، ثم يقيم أداء الجلسة عن طريق استمارة تقييم الأداء التي يعدها المعالج لذلك.
- مراعاة التدعيم المعنوي والمادي لأعضاء الجماعة بالجلسات.
- ينصرف الأعضاء ويسلمون على بعضهم بعضاً وعلى المعالج.

الجلسة الثانية:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة: تعميق معرفة الحالة بالسلوك غير السوي المراد علاجه وبنفسه، والتدريب على حل المشكلة بطريقة سهلة وميسرة وخفض التوتر.

برنامج الجلسة:

- مراجعة ما تم بالجلسة الأولى ومناقشة تقارير السلوك غير السوي بوصفه خبرة.
- مناقشة سلبيات وإيجابيات السلوك غير السوي.
- نبذة مختصرة عن مشكلات المجموعة وبدائل الحلول للمشكلة بوصفها واجباً منزليّاً.
- مناقشة بدائل الحلول للمشكلة التي تم عرضها بالجلسة الأولى (ثم استراحة).
- التدريب على كيفية الاسترخاء وحسن التفكير.
- مناقشة تدريبات الاسترخاء البسيطة.
- واجب منزلي (إعادة تدريبات الاسترخاء)، أسئلة عن الجلسة.
- استمارة تقييم أداء الجلسة ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة: مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحيي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً، وينصح بأن يأخذ المعالج دورة تدريبية على فنية الاسترخاء، وتشتمل على:

1- تدريبات استرخاء الجسم، وكيفية التنفس.

2- تدريبات استرخاء الأيدي.

3- تدريبات استرخاء الرقبة والوجه والفم

4- تدريبات استرخاء الأرجل.

5- تدريبات الاسترخاء ككل، ويقوم المعالج بشرحها نظرياً ثم تقوم الحالات معه بتطبيقها عملياً.

الجلسة الثالثة:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة: تفاعل بين الجماعة، وعمل عصف ذهني للخروج بأفكار الحالات كلها ومعالجة أخطاء التفكير.

برنامج الجلسة:

- تنفيذ تمرينات الاسترخاء ببداية الجلسة.
- محاضرة حول المشكلات التي يسببها السلوك غير السوي المراد علاجه بالمجتمع مع مناقشة حول الموضوع.
- استعراض مشكلة أحد الحالات بالمجموعة، مع مناقشة لإيجاد بدائل حلول لهذه المشكلة (تخيل النتائج).
- (ثم استراحة). ثم عرض بحث حالة معدة وإيجاد حلول لها كتابياً عن طريق العصف الذهني ومناقشتها.
- واجب منزلي (إعداد ورقة حول السلوك غير السوي كسلوك يؤثر بالمجتمع)، أسئلة عن الجلسة.
- استمارة تقييم أداء الجلسة ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة:

1- مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحيي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً .

2- بحث الحالة عبارة عن إعداد ورقة مكتوب فيها هناك ولد ذو سلوك غير سوي داخل أسرته ولا يستذكر دروسه. أوجد حلولاً من وجهة نظرك تحريراً عن هذا الولد وسلوكه، وكيفية تصرف والداه معه، وإخوته، ومجتمعه في أثناء مناقشة هذه الحالة (عصف ذهني).

الجلسة الرابعة:

اليوم والتاريخ : / / . **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة: تخفيض السلوك غير السوي ومعالجة أخطاء التفكير وإيجاد بدائل للحلول وانتهاج أسلوب جديد للفكر يعتمد على الإبداع ومواجهة مواقف السلوك غير السوي وخبراته المختلفة.

برنامج الجلسة:

- تنفيذ تمرينات الاسترخاء ببداية الجلسة.

- مناقشة ورقة حول السلوك غير السوي المراد علاجه كسلوك يؤثر بالمجتمع (واجب منزلي بالجلسة السابقة).
- مشروع قرية مشكلة لديها سلوكيات غير سوية معد سابقاً تحريراً (عصف ذهني).
- مناقشة حول مشروع القرية المشكلة وسلوكياتها غير السوية.
- عرض مشكلة لأحد الحالات بالمجموعة. (ثم استراحة)
- مناقشة إيجاد بدائل وحلول للمشكلة (ترديد عبارات في مواجهة موقف السلوك غير السوي).
- شرح تفسيري حول القرية المشكلة والمطلوب منها بالضبط.
- واجب منزلي (إيجاد حلول للقرية المشكلة لتكون منتجة)، أسئلة عن الجلسة.
- استمارة تقييم أداء الجلسة ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة:

1- مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحيي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً.

2- بحث الحالة عبارة عن إعداد ورقة مكتوب فيها أن هناك مشروع القرية المشكلة ذات سلوكيات غير سوية، والذي يدور حول أن هناك قرية مفترضة تتخيلها كل حالة بالجماعة، وأن كل فرد بالجماعة أصبح مسؤولاً عنها كمجلس إدارة محلي لها، وهذه القرية تعاني من مشاكل عدم الإنتاج، وضعف محصولها الزراعي بسبب تنامي الحقد والحسد وإثارة المشاجرات على المياه، وكثرة المشاحنات بين أهلها، وعدم تعاونهم مع بعضهم بعضاً، ويطلب من الحالات بما أنهم أصبحوا – فرضاً - مسؤولين عنها ضمن مجلس إدراتها فعليهم خلال ربع ساعة إيجاد حلول لهذه القرية لتصبح منتجة مع وضع رؤيتهم في ذلك باستخدام إعمال الذهن والتفكير (عصف ذهني).

3- مراعاة تعديل أخطاء التفكير الذي يشكل السلوك غير السوي.

4- مراعاة حدود العلاقة المهنية، والثقة بين المعالج وأعضاء الجماعة.

5- مراعاة بداية كل جلسة تنفيذ تدريبات على الاسترخاء.

الجلسة الخامسة:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة: بناء الثقة في النفس والتعبير الحر عن المشاعر ومواجهة المواقف السلوكيات غير السوية.

برنامج الجلسة: تنفيذ تدريبات الاسترخاء ببداية الجلسة.

- محاضرة حول "التفاعل الجماعي، وفائدته للمجتمع.
- مناقشة حول موضوع المحاضرة، ومناقشة مشروع القرية المشكلة.
- تدريب على الثقة بالنفس، والتعبير الحر عن المشاعر (تدريب اجتماعي).
- مناقشة التدريب على الثقة بالنفس، والتعبير الحر عن المشاعر. (ثم استراحة).

- التدريب على مواجهة المواقف السلوكية غير السوية (تعديل أخطاء التفكير).
- مناقشة التدريب على مواجهة المواقف السلوكية غير السوية.
- واجب منزلي (إعادة التدريب على عبارات لمواجهة السلوك غير السوي المراد علاجه).
- أسئلة عن الجلسة، وتنفيذ استمارة تقييم أداء الجلسة ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة:

1- التدريب على الثقة بالنفس والتعبير الحر، وهو أن تقوم كل حالة بالتحدث عما يقلقها ويؤرقها، وعن منزلها، وأسرتها، وأصدقائها بحرية تامة، وأن تتحدث عن مشكلة زميل بالجماعة مع توجيهه من وجهة نظرها، ومن نابع خبراتها البسيطة مع توجيه المعالج أمام كامل أعضاء الجماعة.

2- التدريب على مواجهة مواقف السلوك غير السوية كأن يردد الحالة بعض العبارات حين يواجه موقف غير السوي – الوعي بالذات – مراقبة الذات – تخيل النتائج – التشبع بالفكرة الخاطئة – توليد البدائل – استكشاف إمكانات مختلفة للحل.

3- مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحيي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً.

4- مراعاة تعديل أخطاء التفكير.

5- مراعاة بدأي كل جلسة تدريبات على الاسترخاء.

الجلسة السادسة:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة:

- التدريب على مواجهة السلوك غير السوي، وحل المشكلة، وإيجاد بدائل للحلول، لتخفيض السلوك.

برنامج الجلسة: تنفيذ تدريبات الاسترخاء ببداية الجلسة.

- مناقشة التدريبات على الاسترخاء.
- محاضرة عن كيفية التصرف إزاء مواجهة المشكلات الأسرية الحادة ومع الأصدقاء.
- مناقشة كيفية التصرف في المشكلات ومناقشة الواجب المنزلي على عبارات مواجهة المواقف (ثم استراحة).
- بحث حالة معدة وإيجاد حلول لها إيجابياً (عصف ذهني).
- مناقشة الحلول، وبحث الحالة.
- واجب منزلي (إعداد تقرير عن الجلسات السابقة).
- أسئلة عن الجلسة، وتنفيذ استمارة تقييم أداء الجلسة، ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة:

1- مواجهة المواقف بشرح عبارات تتردد عند مواجهة المواقف وتخيل العواقب والنتائج بالموقف، وتعديل الأفكار الخاطئة عن هذه المواقف والحلول الطبيعية لها.

2- مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحيي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً.

الجلسة السابعة:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة:

- تعميق مفهوم التقليل من السلوك غير السوي، وتعديل أخطاء التفكير، وإيجاد بدائل الحلول.

برنامج الجلسة:

- تنفيذ تدريبات الاسترخاء ببداية الجلسة.
- استعراض تقارير الحالات عن الجلسات السابقة.
- مناقشة تقارير الجلسات السابقة.
- استعراض مشكلة أحد حالات الجماعة.
- مناقشة الحلول البديلة وتعديل أخطاء التفكير لها في المشكلة المعروضة (ثم استراحة).
- ديالوج حواري. ثم مناقشة حول الديالوج الحواري.
- واجب منزلي (إعداد ديالوج حواري حول خبراتهم بالسلوك غير السوي المراد علاجه).
- أسئلة عن الجلسة، وتنفيذ استمارة تقييم أداء الجلسة، ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة:

1- يراعى عند مناقشة الحلول البديلة تخيل العواقب، وتعديل أخطاء التفكير حول تلك المشكلة.

2- يراعى في الديالوج (الحوار الفني) المعد سابقاً إشتراك كامل الجماعة فيه، وفي المناقشة، وهو عبارة عن: يأخذ شكل الحوار بين ثلاثة أفراد في الجماعة، ويعلق عليه بقية أفراد الجماعة حول إحداث بعض المشكلات من قبل الابن ويواجه أبوه وأسرته المتمثلة في أمه أيضاً مع توضيح تأثير ذلك على سلوكه، وتحصيله الدراسي، ويدور الحوار تلقائياً وليد اللحظة وردود الأفعال المختلفة مع توجيه المعالج للحوار.

3- مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحيي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً.

الجلسة الثامنة:

اليوم والتاريخ : / / . **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة:

- تقليص السلوك غير السوي المراد علاجه، والتعمق في بحث مشاكلهم غير السوية، وإعطائهم معارف أكثر تقدماً عن موضوع السلوك غير السوي المراد علاجه.

برنامج الجلسة:

- تنفيذ تدريبات الاسترخاء ببداية الجلسة.
- استعراض تقارير عن المشروع السابق بالواجب المنزلي.
- مناقشة حول المشروع بالواجب المنزلي.
- استعراض مشكلة أحد الحالات.
- مناقشة المشكلة وإيجاد حلول بديلة، وتعديل أخطاء التفكير حولها. (ثم استراحة).
- ديالوج حواري، ومناقشته. مع إعطاءواجب منزلي (عمل تصور عن موضوعات لندوات عن السلوك غير السوي)، وإعطاء أسئلة للحالات عن الجلسة، وتنفيذ استمارة تقييم أداء الجلسة، ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة:

1- الديالوج حول سؤال وجواب حيث يقوم الحالات بطرح الأسئلة وزملاؤهم يجيبون في شكل حديث مع أحد أفراد الجماعة حول قيادة الآخرين واستخدام السلوك غير السوي في قيادتهم للجماعة افتراضياً.

2- مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً.

الجلسة التاسعة:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة تعميق رؤية الحالات عن السلوك غير السوي وتعريفهم بكيفية تحديد مشكلاتهم وحلها.

برنامج الجلسة: محاضرة حول السلوكيات غير السوية والسوية، ومناقشتها.

- التدريب على تحديد المشكلة وكيفية إيجاد حلول لها.
- مناقشة الحالات وتعديل أخطاء التفكير للحلول البديلة المقترحة من الحالات. (ثم استراحة).
- استعراض تصور الجماعة عن موضوعات لندوات حول السلوكيات غير السوية المراد علاجها.
- مناقشة حول تصوراتهم لموضوعات السلوكيات غير السوي.
- واجب منزلي (التدريب على الاسترخاء).
- أسئلة للحالات عن الجلسة، وتنفيذ استمارة تقييم أداء الجلسة، ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة:

1- عند مناقشة موضوعات لندوات حول السلوك غير السوي يجب مراعاة تعديل أخطاء التفكير.

2- مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً.

الجلسة العاشرة:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة: تأصيل مفهوم حل المشكلة وإيجاد بدائل الحلول وتقليص السلوك غير السوي المراد علاجه.

برنامج الجلسة:

- تنفيذ تدريبات الاسترخاء ثم استعراض مشكلة أحد الحالات لأعضاء الجماعة.
- مناقشة المشكلة وإيجاد بدائل حلول وتعديل أخطاء التفكير.
- مناقشة فائدة تدريبات الاسترخاء ومدى جدواها. (ثم استراحة).
- بحث حالة سلوكية (تعديل أخطاء التفكير).
- مناقشة بحث الحالة السلوكية وإيجاد بدائل حلول لها.
- واجب منزلي (إبداء آراء حول الحالة السلوكية وبدائل الحلول المختلفة لها).
- أسئلة للحالات عن الجلسة، وتنفيذ استمارة تقييم أداء الجلسة، ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة: بحث الحالة السلوكية حول عضو الجماعة العلاجية يقوم بسلوك غير سوي بين زملائه ويشتكون منه ولا يسمع كلام أسرته، ولا مدرسيه، ويتبجح معهم، ويستثار بسرعة فما هي طريقة التعامل معه؟، وما هي الحلول لمشكلته مع أسرته وزملائه؟، وما هو الحل لمشكلته الذاتية؟. مع مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً.

الجلسة الحادية عشرة:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة: تعديل أخطاء التفكير وتأصيل مفهوم علاج السلوك غير السوي والاستبصار بالذات والوعي بها، ومراقبتها مع الثقة بالنفس، والقدرة على طرح، وحل المشكلات.

برنامج الجلسة:

- مناقشة الواجب المنزلي (آرائهم عن بحث الحالة السابقة). مع توزيع بحث حالة معدة. ومناقشته.
- استعراض أحد أعضاء الجماعة بنفسه لمشكلته، وحلها مع زملائه.
- مناقشة المشكلة وإيجاد البدائل واستكشاف الإمكانيات المختلفة للحل. (ثم استراحة).
- تدريب اجتماعي على ضبط الذات والنفس بتخيل وضع الحالة نفسها في موقف معين.

- مناقشة التدريب الاجتماعي. مع إعطاء واجب منزلي (عمل تقرير عن التدريب الاجتماعي).
- أسئلة للحالات عن الجلسة، وتنفيذ استمارة تقييم أداء الجلسة، ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة:

1- مناقشة أساليب الوعي بالذات عن طريق الاستبصار بالمشكلة، وتحديدها والصراحة مع النفس، والثقة بها.

2- بحث الحالة حول عضو الجماعة العلاجية تم فصله من المدرسة. وذلك لسوء سلوكه، وغيابه المتكرر وليس له فرصة في إعادة قيده للمدرسة، وخوفه من مواجهة أسرته بذلك. والمطلوب منك تحليل هذا الموقف من وجهة نظرك مع ذكر الأسباب والعواقب، ورأيك فيه، وما هي الحلول المطروحة من وجهة نظرك حول هذا الموقف؟

3- مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحيي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً.

الجلسة الثانية عشرة:

اليوم والتاريخ : / / **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة: دحض السلوك غير السوي، وبيان أثر ذلك على التحصيل الدراسي وتكوين الشخصية.

برنامج الجلسة: محاضرة حول إيجابيات السلوك السليم على التحصيل الدراسي للطلاب.

- مناقشة عامة حول السلوكيات السليمة والتحصيل الدراسي.
- عرض ديالوج، ومناقشته . (ثم استراحة).
- واجب منزلي (مراجعة الديالوج وكتابة أوجه الاستفادة).
- أسئلة للحالات عن الجلسة، وتنفيذ استمارة تقييم أداء الجلسة، ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة:

1- الديالوج حول: سؤال وجواب أحد أعضاء الجماعة يدير حوار حول مرحلة نموه وما يشعر به في هذه المرحلة، وما يرجو أن يكون ويتساءل عن نفسه ويرد عليه زملاؤه.

2- مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحيي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً.

الجلسة الثالثة عشر والختامية:

اليوم والتاريخ : / / . **زمن الجلسة:** ساعتان. **مكان الجلسة :** **عدد الحاضرين:** (من 9 - 12)

هدف الجلسة: علاج السلوك غير السوي.

برنامج جلسة:

- مراجعة أداء تمرينات الاسترخاء، ومراجعة الديالوجات وأوجه الاستفادة منها، ومراجعة أوجه الاستفادة من الجلسات ككل، واستعراض المشروع. ومناقشته (ثم استراحة)، وعرض بحث حالة معدة سابقاً، ومناقشتها، ثم ختام الجلسة، والجلسات، وتوديع الحالات لبعضهم بعضاً، وتوديع المعالج.
- أسئلة للحالات عن الجلسة، وتنفيذ استمارة تقييم أداء الجلسة، ومراجعة ما تم بالجلسة.

ملحوظة: مراجعة كل الواجبات المنزلية السابقة. مع مراجعة ما تم بكل الجلسات في شكل تحقيق أهداف وفي فقرات موجزة. مع المشروع الافتراضي حول: أنك تمتلك محلاً فنياً وبه عمال وقام أحد هؤلاء العمال بإحداث سلوك غير سوي، وبالرغم من ذلك لم يعترف به ولما حاولت أن تفهمه لم يذعن لك وحاول أن يبرر موقفه بطريقة سيئة فكيف تتصرف في ذلك؟.بالإضافة لبحث الحالة حول افتراض أن أحد إخوة أعضاء الجماعة قام بعمل سلوك غير سوي، فاذكر موقفك منه بعدما علمت بذلك، وموقفك معه أمام والديك. مع مراعاة الدعم الاجتماعي المعنوي، وأن يحيي الحاضرين جميعاً بما فيهم المعالج بعضهم بعضاً.

- **تختار فقرات مسلية لعمل برنامج حفل سمر الختامي في نهاية البرنامج العلاجي: (لمدة ساعة)، وتقدم فيه الجوائز والهدايا.**

ثانياً- أساسيات البرنامج العلاجي الإرشادي للسلوكيات غير السوية باستخدام أساليب التوكيد والتعزيز الإيجابي:

يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة الأطفال على التعامل بفاعلية مع السلوكيات غير السوية، فضلاً عن أن البرنامج سيكون موجهاً بشكل مباشر لتدريب الأطفال الذين يعانون من السلوكيات غير السوية على كيفية استخدام الإستراتيجيات العلاجية في التعامل مع هذه السلوكيات، ومما يجدر ذكره أن هدف الجلسات هو ترجمة أهداف البرنامج وتكمن في زيادة وعي الأطفال بخطورة السلوكيات غير السوية، وأهمية التحكم بها، وعلاقتها بمستويات الوقاية، ومعرفة أسباب حدوثها، وكيفية ضبطها بما يساهم في تحسين ثقتهم بأنفسهم بشكل يؤدي إلى اعترافهم بحقوق الآخرين بقدر إيمانهم بحقوقهم. ويتضمن هذا البرنامج استخدام مجموعة من الأساليب التي تساعد في تطبيقه بشكل فاعل. وهذه الأساليب تركز على الخطوات التي تساعد في تحقيق أهداف البرنامج. وهذه الأساليب، هي:

1- أسلوب ملاحظة وقياس السلوك المستهدف Defining and Measuring Target Behavior
2- أسلوب التحليل السلوكي الوظيفي Functional Behavior Analysis
3- أسلوب المقابلات الأولية Intake Interview
4- أسلوب الإرشاد الجمعي Group Counseling
5- أسلوب الإرشاد الفردي Individual Counseling
6- أسلوب دراسة الحالة Case Study
7- أسلوب مؤتمر الحالة Case Conference: وفي هذا الأسلوب يشترك أولياء الأمور في حضور الجلسات العلاجية سواء كان في الإرشاد الفردي أو الإرشاد الجمعي وخاصة إذا كان دورهم سيسهم في تسهيل شروط العلاج وتحقيق أهدافه.

حيث يعد هذا البرنامج العلاجي تطبيقاً للإستراتيجيات والأساليب العلاجية الأساسية في نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، وخاصة الاتجاه السلوكي، والاتجاه السلوكي المعرفي. وهذه الإستراتيجيات تعمل على الاستفادة من العناصر الإيجابية في ذخيرة الفرد السلوكية، لتعزيز السلوكيات الإيجابية المضادة للسلوكيات غير السوية، كما تعمل من

خلال طبيعة بعضها في إعادة تصميم البيئة الحياتية للفرد لتحسين نوعية حياة الفرد أولاً، وضمان عدم عودة السلوكيات غير السوية بعد معالجتها ثانياً.

مراحل تنفيذ البرنامج وجلساته (Structure):

يتكون البرنامج العلاجي من 16 جلسة إرشادية، ويشتمل على المكونات الآتية:

1- مرحلة المقابلة الأولية Intake Interview: في هذه المرحلة يتم مقابلة الفئة المستهدفة سواء كانت فرداً أو مجموعة. والهدف من المقابلة الأولية هو التأكد من مدى حاجة الفئة المستهدفة لأي برنامج علاجي، وكذلك التأكد من موافقة هذه الفئة على المشاركة في البرنامج العلاجي والالتزام به.

2- مرحلة تشكيل المجموعة أو تحديد الفرد المستهدف Individual Forming Groups or Identifying the Target، بعد تنفيذ المقابلة الأولية، والحصول على موافقة الفئة المستهدفة؛ يتم تشكيل المجموعة التي ستشارك في البرنامج العلاجي، أو تحديد الفرد إذا كان البرنامج فردياً.

3- تقديم مدخل عن البرنامج العلاجي.

4- التحليل السلوكي الوظيفي.

5- صياغة الأهداف العلاجية.

6- التعامل مع السلوكيات غير السوية.

7- أن يراعى تطبيق بعض الأنشطة الاجتماعية لأنها تشكل عاملاً أساسياً في دعم هذا البرنامج العلاجي، وخاصة أن بعض الإستراتيجيات والتدخلات العلاجية تحتاج فيها هذه الأنشطة مثل السيكودراما المعبرة؛ لذا يمكن إثراء البرنامج العلاجي بمثل هذه الأنشطة. فإن وجود هذه الأنشطة جنباً إلى جنب إستراتيجيات البرنامج العلاجية تؤدي دوراً مهمّاً في التعامل بفعالية مع السلوكيات غير السوية، والحد منها شريطة ألّا تكون البيئة الاجتماعية التي تحتضن هذه الأنشطة بيئة خصبة للمثيرات التي تسبب السلوكيات غير السوية.

إرشادات لتطبيق البرنامج العلاجي:

إن أشكال التدخل العلاجي التي تستهدف فهم الذات، والنمو الشخصي، والتغلب على السلوكيات غير السوية يجب أن تكون طوعية، وفي هذه الحالة وعندما يوفر البرنامج الخبرات الجمعية أو الفردية العلاجية التي تضمن الاندماج الشخصي في العمل والتدرب، فإن على المعالج ألّا يقوم بدورٍ إداري، أو إشرافي، أو سُلطة تقييمية على المشاركين. وبشكل عام فإن المشاركين الطوعيين في الجماعة الإرشادية العلاجية هم أولئك الأطفال الذين لا يجبرون على المشاركة في الجماعة، أو أن يجدوا أنفسهم في الجماعة يشاركون بالأنشطة دون أخذ رأيهم مسبقاً، ولكن هذا النوع من الخدمات لا يحدث دائماً، بمعنى آخر ربما يتم دمج الأطفال المحتاجين للإرشاد دون أخذ موافقتهم إذا كانوا يعانون من مشكلات شديدة.

إن أهمية أخذ الموافقة المسبقة لها علاقة بزيادة وعي الأعضاء بأنفسهم وحقوقهم كما هو الحال بالنسبة لمسؤولياتهم، كأعضاء مشاركين في الجماعة، وكما هو الحال بالنسبة للجماعات الإجبارية، والتي تركز على كشف الذات والنمو الشخصي، فإن على المعالج أن يقوم بعناية خاصة لمناقشة حقوق الأعضاء وتوقعاتهم ومن الإرشادات التي يجب أن تُتّبع عدم تقييد الجماعات الإرشادية، وأن لهذه الجماعات الحق في الحصول على ما يلي:

1- توضيح أهداف الجماعة والإجراءات التي سوف تستخدم وسياسات المعالج وقوانين الجماعة.
2- طريقة التعليم وطريقة تدريب المعالج لهم.
3- توضيح ماهية الخدمات التي يمكن تزويد الأعضاء بها أولا.
4- مناقشة كل من حقوق ومسؤوليات أعضاء الجماعة.
5- تقليل المخاطر المحتملة للإرشاد الجمعي بطرق وأساليب أكثر عقلانية.
6- احترام سرية وخصوصية الأعضاء.
7- حرية الأعضاء من الاستجابة لضغوط الجماعة أو الامتثال لأحد الأعضاء أو المعالج أو الكشف عن المواضيع التي لا يرغبون في مناقشتها.
8- حمايتهم ضد كل من الإساءة الجسمية واللفظية.
9- إعلامهم وأخذ موافقتهم للمشاركة بأي بحث يمكن أن يكونوا جزءاً من أدواته وإعلامهم بما إذا كانت هناك كاميرات مخفية أو مرآة باتجاه واحد أو تسجيل صوتي ومرئي للجلسة.
10- مناقشة مستفيضة بشأن قصور وصعوبات السرية بما فيها موقف المعالج من كيفية توظيف المعلومات التي تناقش في الجلسة إلى خارج الجلسة.
11- لا يقوم المعالج بكسر سرية ما يقوله لأعضاء الجماعة العلاجية الإرشادية إلا في الحالات التالية:

- عندما يقرر أحد الأعضاء أنه سيقوم بإيذاء نفسه أو الآخرين وبشكل جدي.
- الأعضاء الذين ليس بمقدورهم إكمال حياتهم ولديهم رغبة في الانتحار.
- إساءة الأطفال والشكوك بتعرضهم لأي شكل من أشكال الإساءة.
- الأعضاء الذين يقدمون موافقة محددة، للكشف عن بعض القضايا.
- عندما يكون العمل مع أفراد هم غير قادرين على إعطاء موافقة أو رغبة طوعية (كالأطفال والقصر) فإنه من الضروري أن يحافظ المعالج وبشكل مهني على حمايةة رفاهية هؤلاء الأفراد والعناية بهم.

الخطة الزمنية للبرنامج العلاجي:

يمكن أن يقدم البرنامج العلاجي ضمن الإرشاد الفردي أو الإرشاد الجمعي أو دراسة الحالة، ويتكون البرنامج من (16) جلسة، وكل جلسة تتضمن مجموعة من الأنشطة والإجراءات. وفي ضوء عدد الجلسات، وعدد مرات اللقاء خلال الأسبوع الواحد؛ يمكن تحديد المدة التي سيستمر فيها البرنامج. ويتوقع أن يستمر البرنامج ثمانية أسابيع، وهذا

يتطلب من المعالج وضع جدول زمني يرتب تنفيذه لهذه الفعاليات لأنها تتطلب وقتاً كبيراً في بعض البرامج العلاجية.

وفيما يلي جدول البرنامج الزمني لتطبيق البرنامج العلاجي للسلوكيات غير السوية للأطفال الصغار من سن 6 إلى 12 سنة:

م	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
1	التعارف	الشروط التسهيلية الثلاثة: وهي التعاطف (Empathy)، والقبول الإيجابي (Positive regard)، والأصالة (Genuineness).	من 30-90 دقيقة
2	التعريف بالبرنامج	العرض والمناقشة (Presentation & Discussion).	من 30-90 دقيقة
3	الوعي الذاتي	أسلوب الحديث الذاتي (Self – talk)، لعب الدور (Role playing).	من 30-90 دقيقة
4	صياغة الأهداف العلاجية	أساليب التقييم السلوكي والأهداف السلوكية (Behavioral assessment).	من 30-90 دقيقة
5	العلاج بالقراءة	قراءة القصص والروايات (Reading stories)، استخدام أسلوب المجازات التي تناسب المرحلة العمرية (Using metaphors).	من 30-90 دقيقة
6	التدرب على التأكيد الإيجابي	إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring) لعب الدور (Role playing)، النمذجة (Modeling)، وقف التفكير السلبي (Negative thought stopping).	من 30-90 دقيقة
7	مسؤوليات وحقوق الشخص المؤكد لذاته	إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring) لعب الدور (Role playing)، النمذجة (Modeling).	من 30-90 دقيقة
8	مهارات تأكيدية متقدمة	السيكودراما(Psychodrama)، لعب الدور (Role playing).	من 30-90 دقيقة
9	لعب الدور	السيكودراما(Psychodrama)، التعزيز (Reinforcement) .	من 30-90 دقيقة
10	العلاج باللعب	استخدام الألعاب التعبيرية والرمزية (Expressive and symbolic games). - لعبة لون حياتك (Color your life) للتعبير عن المشاعر المختلفة. - لعبة جمع القطع الخشبية (The pick-up- sticks) للتعبير عن المشاعر المختلفة. - لعبة بالونات الغضب (Balloons of Anger). - اللعبة المجنونة (The mad game) للتعبير عن الغضب والمشاعر المختلفة. - دقة الساعة (Beat the clock) تستخدم لزيادة ضبط الذات، ومعالجة تشتت الانتباه والنشاط الزائد. - لعبة الحركة البطيئة (The slow motion game) تستخدم لزيادة ضبط الذات، ومعالجة تشتت الانتباه والنشاط الزائد. - لعبة التدريب على الاسترخاء باستخدام الفقاعات(Relaxation Training:Bubble Breaths) للتخلص من القلق.	من 30-90 دقيقة

11	العلاج باللعب وتقبل لذات	استخدام الألعاب التعبيرية والرمزية (Expressive and symbolic games).	من 30-90 دقيقة
12	التعاون	النمذجة (Modeling)، التعزيز (Reinforcement).	من 30-90 دقيقة
13	عضو الجماعة العلاجية القدوة	النمذجة (Modeling).	من 30-90 دقيقة
14	احترام حقوق الآخرين	إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring).	من 30-90 دقيقة
15	أسلوب حل المشكلات	إستراتيجية حل المشكلات (Problem – solving strategy)، إستراتيجية اتخاذ القرار (Decision – Making strategy).	من 30-90 دقيقة
16	الأعمال غير المنتهية والتقييم	العلاج باللعب (Play therapy)، لعب الدور (Roleplaying)، السيكودراما (Psychodrama)، التعزيز (Reinforcement)، أسلوب التقييم الذاتي (Self – assessment).	من 30-90 دقيقة

والجدول التالي يوضح البرنامج الزمني لتطبيق البرنامج العلاجي للأطفال من سن 12إلى18:

م	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة
1	التعارف والتعريف بالبرنامج	الشروط التسهيلية الثلاثة: وهي التعاطف (Empathy)، والقبول الإيجابي (Positive regard)، والأصالة (Genuineness).	90 دقيقة
2	بناء الثقة وخفض المقاومة	الشروط التسهيلية الثلاثة: وهي التعاطف (Empathy)، والقبول الإيجابي (Positive regard)، والأصالة (Genuineness).	90 دقيقة
3	كشف الذات والسلوك الإيجابي	التعاطف (Empathy)، عكس المشاعر (Reflection of feelings)، إعادة الصياغة (Paraphrasing)، وأسلوب كشف الذات (Self – disclosure).	90 دقيقة
4	مهارات الاتصال للتغلب على السلوك السلبي	مهارات الإصغاء (Listening skills): كالاستيضاح، وعكس المشاعر، وإعادة الصياغة، والتلخيص)، مهارات التأثير: كطرح الأسئلة، والتفسير، وإعطاء المعلومات، وكشف الذات، والفورية، والتغذية الراجعة وغيرها (Influencing skills).	90 دقيقة
5	الانسحاب الاجتماعي كسلوك سلبي	إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring) لعب الدور (Role playing)، النمذجة (Modeling)، وقف التفكير السلبي (Negative thought stopping).	90 دقيقة
6	مهارات التغلب على السوك العدواني	إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring) لعب الدور (Role playing)، النمذجة (Modeling)، وقف التفكير السلبي (Negative thought stopping)، السيكودراما(Psychodrama)، والعزل (Time – out)، والتصحيح الزائد (Overcorrection)، ضبط الذات (Self – control).	90 دقيقة
7	السلوك السلبي بين العدوانية والإذعان	إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring) لعب الدور (Role playing)، النمذجة (Modeling)، وقف التفكير السلبي (Negative thought stopping)، السيكودراما (Psychodrama)، والتعزيز التفاضلي (Differential Reinforcement).	90 دقيقة

8	الحديث السلبي الذاتي	إستراتيجية الحديث الذاتي الإيجابي (Positive Self – talk)، التعزيز الذاتي (Self – Reinforcement)، والعقاب الذاتي (Self – punishment)، وضبط الذات (Self – control).	90 دقيقة
9	التدريب على السلوك الإيجابي	إستراتيجية الحديث الذاتي الإيجابي (Positive Self – talk)، إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring) لعب الدور (Role playing)، وضبط الذات (Self – control).	90 دقيقة
10	كيف ينظر المراهق إلى نفسه	إستراتيجية الحديث الذاتي الإيجابي (Positive Self – talk)، التعزيز الذاتي (Self – Reinforcement)، والعقاب الذاتي (Self – punishment)، وضبط الذات (Self – control)، لعب الدور (Role playing).	90 دقيقة
11	مشكلات محتملة في مرحلة المراهقة	إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring) لعب الدور (Role playing)، النمذجة (Modeling)، وقف التفكير السلبي (Negative thought stopping)، التعزيز (Reinforcement).	90 دقيقة
12	دحض الأفكار المتعلقة بالسلوك السلبي	إستراتيجية العلاج الانفعالي العقلاني (Emotive Rational Therapy Strategy - ABCDEF).	90 دقيقة
13	الإرشاد الديني لتخفيض السلوكيات غير السوية	استخدام إستراتيجيات الإرشاد الديني ومن أهمها إعطاء المعلومات، إستراتيجية العلاج الانفعالي العقلاني (Emotive Rational Therapy Strategy - ABCDEF).	90 دقيقة
14	السلوك السلبي في المدرسة	ضبط المثير (Stimulus control)، إستراتيجية العلاج الانفعالي العقلاني (Emotive Rational Therapy Strategy)، التعزيز (Reinforcement)، وضبط الذات (Self – control).	90 دقيقة
15	من آثار التمرد (الغضب، السرقة والسب وغيرها...)	إعادة البناء المعرفي (Cognitive Restructuring) لعب الدور (Role playing)، النمذجة (Modeling)، وقف التفكير السلبي (Negative thought stopping)، السيكودراما(Psychodrama)، والعزل (Time – out)، والتصحيح الزائد (Overcorrection)، ضبط الذات (Self – control).	90 دقيقة
16	الأعمال غير المنتهية والتقييم	الكرسي الساخن (جشتلطي) (Hot Seat)، إستراتيجية العلاج الانفعالي العقلاني (Emotive Rational Therapy Strategy - ABCDEF).السيكودراما(Psychodrama)، التعزيز (Reinforcement)، أسلوب التقييم الذاتي (Self – assessment).	90 دقيقة

توصيات الدراسة:

1- المزيد من البحوث والدراسات التي تهتم بالطفل ذي السلوك غير السوي.

2- الاهتمام بالجوانب التربوية في مدارس التعليم التي تسهم في تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية وتربوية نفسية سليمة.

3- الاهتمام ببرامج الأنشطة العلاجية والتي تسهم بشكل كبير في تحقيق ما لا يحققه غيرها وتوظيفها في البرامج الإرشادية والعلاجية للأطفال.

4- تطبيق البرامج العلاجية والإرشادية في قطاع الخدمات الإنسانية في مؤسسات الدولة بما يخدم الطفل ويسهم في تكيفه ونماء قدراته وتفريغ طاقاته في الوجهة السليمة.

5- تطبيق منظومة علمية يتم من خلالها تفعيل بعض فنيات البرامج العلاجية السلوكية المعرفية العقلانية في برامج الأنشطة بمؤسسات التنشئة الاجتماعية وبمتابعة فنية وهادفة للحد من السلوكيات السلبية لدى الأطفال.

المراجع والمصادر:

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو مصطفى، نظمي عواد (2006). المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين: بحث ميدانية على عينة من أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات. *مجلة الجامعة الإسلامية: سلسة الدراسات الإنسانية*، *14* (2)، 399-432.
2. بركات، زياد أمين (2010). المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم بفلسطين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين*، *11* (3)، 165-193.
3. جلبي، علي عبد الرازق، وعبد العاطي، السيد، وبيومي، محمد أحمد، والرامخ، السيد محمد (2001). *نظرية علم الاجتماع: الاتجاهات الحديثة والمعاصرة*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
4. الحربي، زهور خليل (2002). *المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال الملتحقين برياض الأطفال كما تُدركها الأمهات في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية وكيفية مواجهتها: بحث مقارنة بين المدينة والقرية* (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية). جامعة أم القرى، السعودية.
5. الخولي، سناء (2002). *الأسرة والحياة العائلية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
6. دافيدوف، لندا (1983). *مدخل علم النفس*. ترجمة: سيد الطواب وآخرين، الرياض: دار المريخ للنشر.
7. زهد، عصام العبد (2010). *القدوة الصالحة وأثرها على الفرد والمجتمع*. بحث مقدم إلى اللقاء الدعوي الأول "الشخصية الدعوية المؤثرة "، الجامعة الإسلامية، غزة.
8. زيدان، على حسين (2002). *خدمة الفرد: نظريات وتطبيقات*. القاهرة: مطبعة نور الإيمان.
9. السرطاوي، عبد العزيز، ودقماق، سمير، وأبو هلال، ماهر (2009). المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية- جامعة الإمارات العربية المتحدة*، *26*، 39-75.
10. سليمان، حسين حسن (2005). *السلوك الإنساني والبيئة الاجتماعية بين النظرية والتطبيق*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع أبو حميدان، يوسف (2003). *تعديل السلوك: النظرية والتطبيق*. عمان: المدى للنشر.

11. سليمان، حسين حسن، وعبد المجيد، هشام سيد، والبحر، منى جمعة (2005). *الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد ومع الأسرة*. بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
12. صالحة، سرور محمد (2007). *المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة البصرية ومستواها والعمر والجنس*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
13. القدومي، خولة؛ والشقران، حنان (2012). المشكلات السلوكية الأكثر انتشاراً لدى أطفال مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 21*(2)، 397-420.
14. القمش، مصطفى (2010). مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر التعلم. *مجلة الطفولة العربية، 11*(41)، 53-77.
15. موسى، رشاد عبد العزيز، والصباطي، إبراهيم سالم (1993). بحث مقارنة بين طفل القرية وطفل المدينة في المشكلات السلوكية والتوافقية. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، 4، 35-76.
16. النوفلي، حمود خميس (2006). *دور الأخصائي الاجتماعي في مواجهة المشكلات السلوكية في المجال المدرسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة السلطان قابوس.
17. الهاجري، عبد الله (1993). ضبط السلوك الأطفالي في الفصول الدراسية. *دراسات تربوية، 8*(55)، 119-148.
18. هويدي، محمد، واليماني، سعيد (2007). السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين، 8*(1)، 13-44.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

19. Bennett, P. (2007) *Abnormal and clinical psychology.* Columbus, OH: McGraw – Hill Professional Publishing.
20. Buckly, H., Skehill, C., & O'sullivan, E. (1997). Child Protection Practices. In: Ireland: *A Case Study*. Dublin: Oak Tree Press.
21. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR American Psychiatric Association- APA, 2000.
22. Friedman, B. (1997). Systems Theory. In: Brandell, R. *Theory and Practice in Clinical Social Work.* New York: Free Press.
23. Krik, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (2003). *Educating exceptional children*. New York: Houghton Mifflin Company.

24. Parker, D., Nelson, J., & Burns, M. (2010). Comparison of correlates of classroom behavior problems in schools with and without a school-wide character education program. *Psychology in the Schools, 47*(8), 817-827.

25. Parr, L.M. (2010). *The principals' role in facilitating inclusive school environments for students considered to be experiencing behavioural problems in intermediate level schools*. Unpublished PhD thesis, University of Toronto, Canada.

The Effect of Infographic on Achievement, Development of Visual Thinking Skills and Orientation Towards Science of Primary School Students in the State of Kuwait

Dr. Safwat Hassan Abdel Aziz - Educational Research Center - Ministry of Education - Kuwait

Email: drsafwatabdelaziz@yahoo.com

Abstract: The aim of the study is to identify the effect of using Infographic on achievement, development of visual thinking skills and the orientation towards science of fifth grade students in the State of Kuwait. The study followed the semi-experimental method. The sample consisted of (64) students, divided into two groups: an experimental group consisting of (34) students studied using Infographic, and a control group consisting of (30) students studied using the conventional methodology. The study tools included an achievement test, visual thinking test, and a measure of the orientation towards science. The results showed that there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the average of the experimental group and the control group in the post application of study tools in favor of the experimental group.

Keywords: Infographic - Visual Thinking - The Orientation Towards Science.

Introduction:

Today, the world is experiencing a comprehensive scientific revolution, and it is witnessing a great and rapid development in the field of information and communication technology, and this has led to an unprecedented flow of knowledge and information in various fields of life, and we are facing a huge amount of information and data, which necessitated relying on new means to absorb this knowledge and information And employ it and take advantage of it.

Infographic technology has appeared with its various designs in an attempt to give a new visual form to display information or transfer data in attractive images to students, and the infographic designs are important because they change the way of thinking towards complex data and information, as the infographic technology helps the educational process in presenting the curriculum In a new and interesting style (Shaltout, 2014, 47).

Infographic designs also contribute to simplifying information and ease of reading the vast amount of data, and making this data more smooth in reading and knowing it, and the ability to analyze it in a beautiful and attractive manner. In displaying information and communicating it to the recipient. That is, it achieved the simplification of information and complex data and transforming it from boring numbers and letters into interesting pictures and drawings with the ease of publishing and spreading it through electronic applications (Issa, 2014, 5).

Infographic is a technical term that refers to converting complex information and data into pictorial drawings that can be easily absorbed by those who see it without having to read a lot of texts (Issa, 2014, 12). Infographic is called by many names, including: Graphic Information, Visualization, Data Visualization, Information Design, Information Architecture, Smiciklas, 2012, 3 & Polman, Gebre, 2015, 868).

The designer's priorities when designing infographics in the field of education are ease of understanding, attention grabbing, and suspense (Lankow, et al., 2012, 38); Studies have shown that the brain's processing of visual information (such as infographic) is less complex than its processing of raw texts (Abdel-Basit, 2015, 15).

Therefore, some argue that there is an urgent need for graphics and visual information in order to be thought of and preserved (Muhammad and Rady, 2006, 105). Others believe that the two types of infographic, static and moving, have characteristics that affect children's visual thinking (Darwish and Al-Dakhni, 2015, 272). Visual thinking is a non-analytical, nor algorithmic, pattern that consists of an overlapping of three strategies: Design Thinking, Vision Thinking, Perception Thinking, and it depends on two processes, vision and imagination, where visual imagination depends on abstract laws related to the educational position, so visual thinking precedes visual imagination (Obaid Afana, 2003, 43). Visual thinking skills depend on the description, interpretation, deduction and distinction of the visual form (Al-Afoun and Al-Sahib, 2012).

Visual thinking is often associated with the right hemisphere of the brain, and the visual-spatial learner model is based on new discoveries in brain research about the different functions of the two hemispheres of the brain, for example the left hemisphere is believed to be an analytical sequential information processor that takes time into account, while the right hemisphere perceives all And he understands movement in place (Badawi, 2008, 128). Many educators and researchers advocate the necessity of teaching thinking skills to students as a modern demand imposed by contemporary life variables because they do not automatically grow through maturity or natural development, but through purposeful and structured teaching of these skills (Aziz, 2005, 94).

The Problem of study:

Through the researcher's review of many previous studies, he concluded that most programs based on science education focus on memorization and indoctrination, neglecting the active, active role of the learner, and the Kuwaiti environment lacks the use of teaching methods to develop visual thinking skills, and given the scarcity of interest in infographic in teaching science content at the stage Elementary school in the State of Kuwait, and the researcher's desire to teach the content of the science curriculum using infographics to develop pupils' visual thinking skills in order to be able to relate previous information to reality, predict the future, and develop solutions to problems.

And the researcher's attempt to draw attention to studies related to infographic that helped achieve many goals and the success of the educational process, and the researcher noticed the low achievement and weakness of visual thinking skills in science among elementary school students. Some studies have recommended the importance of using infographics in teaching science curricula at all educational levels (Awadallah, 2015).

Some studies have found the effectiveness of infographics in developing students 'achievement, such as the study of: Abd al-Samad (2017), Hassouna (2017), Ismail (2016), Awadallah (2015), and some studies have reached the effectiveness of the infographic in developing visual thinking skills in Students like the study of: Abu Zaid (2016), Darwish and Al-Dukhani (2015), and then it can be used in developing visual thinking skills and achievement in the study

sample. Which necessitated the need to conduct this study. Therefore, this study came in an attempt to answer the following main question:

What is the effect of the infographic on the achievement and development of visual thinking skills and the trend towards science for elementary school students in the State of Kuwait?

It is divided into the following sub-questions:

1. What is the effect of using infographics in science education on the achievement of fifth grade pupils in the State of Kuwait?
2. What is the effect of using infographics in science education on developing visual thinking skills among fifth grade students in the State of Kuwait?
3. What is the effect of using infographics in science education on the development of the trend towards science among fifth grade students in the State of Kuwait?

Objectives of study:

1. Identify the effect of using infographics in science teaching on the achievement of fifth grade pupils in the State of Kuwait.
2. Determining the effect of using infographics in science education on developing visual thinking skills among fifth grade students in the State of Kuwait.
3. Exploring the effect of using infographics in science education on developing the trend towards science among fifth-grade students in the State of Kuwait.

Importance of study:

- The importance of the study stems from the importance of the topic it deals with, which is infographic and its role in achieving many goals in the educational process.
- The results of the study may be useful in providing some recommendations and proposals that contribute to improving the reality of

using infographics in teaching academic courses in general and the science course in particular.

Study hypotheses:

1. There are no statistically significant differences at a significant level (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the achievement test as a whole and the cognitive levels separately.
2. There are no statistically significant differences at a significance level (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the test, visual thinking as a whole and skills separately.
3. There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the application of the measure of attitude towards science.

The limits of study:

1. **Human limits:** a sample of fifth grade students in the State of Kuwait.
2. **place limits:** Included are some primary schools in the Ahmadi Educational District.
3. **Temporal limits:** The study was applied in the second semester of the 2019/2020 academic year.

Terminology of study:

- **Infographic:** a technical term that refers to converting complex information and data into pictorial drawings that are easy for those who see them to understand without having to read a lot of texts (Issa, 2014). The researcher knows it: Converting complex and difficult data, information and concepts into pictures and drawings that can be understood and understood clearly and interestingly by presenting them in a smooth, easy and clear manner.
- **Visual Thinking:** a mental capacity directly related to the visual sensory aspects, as this type of thinking occurs when there is mutual coordination

between what the learner sees in terms of shapes, drawings and relationships and what happens in terms of linking and mental outcomes based on the vision and the presented drawing (Afaneh, 2001, 9) The researcher knows it: a mental capacity that uses images, geometric shapes, and charts, explains it, and transforms it from the language of vision and the drawn language into a verbal, spoken or written language, drawing conclusions and meanings, and justifying information in order to communicate with others.

Theoretical framework and previous studies:

Infographic:

Brain research related to the physiology of vision and the ways in which the eye is used to process information provided convincing justifications for the use of infographics in everyday interconnected communications, as scientists at MIT discovered that vision is the largest part of brain physiology, and that approximately (50%) of the brain power is directed in a direct fashion. Direct or indirect towards the function of vision, which confirms that the brain's processing of infographic information is less complex in its processing of raw texts, as the brain deals with images all at once, while it deals with the text in a successive linear manner (Abdel-Basit, 2015).

Infographic is defined as: the art of transforming complex data, information and concepts into images and drawings that can be understood and understood clearly and with suspense. This method is characterized by presenting complex and difficult information in an easy and clear way (Shaltout, 2016, 111).

It is also known as: a set of still or moving images, graphics, stocks and video clips supported in verbal language combined in one design, which provide the learner with the development of visual thinking skills (Darwish and Al-Dakhni, 2015, 279).

The importance of infographics in supporting the teaching and learning processes:

Abdel Basit (2015) indicated that the infographic provides those in charge of the educational process the opportunity to invest the following aspects in supporting the scientific process:

- About (90%) of the information that is transferred to the brain is visual information.
- About 40% of individuals respond better to pictorial information compared to textual information.
- The brain processes pictorial information about (60000) times faster than textual information, due to the fact that the brain deals with the image simultaneously (Simultaneous), while it deals with text in a sequential manner.
- People spend most of their time on pages that contain video files.

Dai (2014) pointed out that the importance of the infographic is represented in the following points:

- The infographic gives the reader a set of clear and easy-to-understand information, and the successful infographic is distinguished by its ease of reading, achieving its goal in delivering the right message to individuals and encouraging more individuals to share it.
- Many benefits can be gained through a distinctive infographic design, as individuals can share it on social networks, and thus collect its content and give priority to global search engines.
- Everyone prefers to see the infographic more than reading an explicit text without any pictures, but by providing these two elements, the information delivery process will be completed in a useful way.

Al-Jerawi (2015) identified two types of infographics as follows:

1. Static infographic: It is a fixed advertisement printed, distributed or published on Internet pages, and the static infographic content explains some information on a specific topic chosen by the owner of the infographic.

2. Animated Infographic: It consists of two types:
   - Shooting a normal video on which data and explanations are placed in an animated graphic form to show some facts and concepts on the video itself, but unfortunately this type is somewhat underused.
   - Designing data, information and explanations in a fully animated manner, and this type requires a lot of creativity and the selection of expressive movements that help in bringing it out in an interesting and enjoyable way, and this type is the most used.

What to consider when designing your infographic:

- Choose one topic for each infographic.
- Choosing the information that can be represented visually.
- Ensure that the information displayed is correct.
- Choose a special title for the topic of the infographic.
- Merging pictures and drawings, simplifying information and avoiding long sentences.
- Choose attractive colors that suit the information presented.
- The cohesion of the basic components through highlighting the relationships and gathering related information and linking it together.
- List and attach a list of information sources (Isa, 2014).

Smiciklas (2015) stated that the criteria for successful infographic design are as follows: visual persuasion, selection of drawings and geometric shapes, criteria for the subject of learning.

Infographic Design Programs:

Zouhi (2014) indicated that there are many programs that help in designing infographics, and among these programs are the following:

- **Adobe lllustrator:** is the first program in designing infographics for designers, due to its extreme flexibility and its ability to give attractive results.

- **Adobe Photoshop:** Photoshop can be used to design infographics, although it will not be as flexible as a Illustrator, as it is primarily an image editing program, but it can be used to display data in beautiful ways as well.
- **Inkscape:** If you prefer to use a free program, Inkscape is an alternate program for Illustrator.
- **Tableau:** It is a free program that works in the Windows system only. It is used to create colorful and unique designs.
- **Adobe Fireworks:** a nice program for designing infographics, but it is very lightweight and beautifully effective. Besides these programs there are sites that help you design infographics and share to generate graphic statistics.
- **Piktochart:** A site specializing in designing and developing infographic designs and is useful for beginners in the world of infographics, and this site is characterized by the drag and drop feature of shapes, with a number of free templates available to start designing infographics.
- **Creately:** An important tool for creating diagrams and diagrams that provides pre-designed templates and diagrams, you just have to add your data to finish your achievement and share it with others.

Visual thinking:

Islam has a keen interest in reason and thinking, and whenever we searched in the Noble Qur'an, we found that it contains many verses related to thinking, and thinking is the finest cognitive process for the individual that distinguishes him from others. Thinking as a cognitive process is considered an essential element in the mental and cognitive construction of learners, and it affects and is affected by the rest of the other cognitive processes such as perception, perception and memory, and affects the emotional, emotional and social aspects of personality (Al-Salloum, 2001, 2).

Thinking is defined as: the process by which the mind organizes its experiences in a new way to solve a problem, so that this process includes the

perception of new relationships between the topics and the elements that the problem includes, then the perception of the relationship between the introductions and the results and the perception of the relationship between cause and effect between the general and the specific and between something known and another unknown. (Mustafa, 2002, 27). He knows that: a mental process that is raised by a problem and aims at an end, and depends on the individual's general mental capacity, and the activity that the individual performs appears when he is faced with a problem that his previous experiences and information do not enable him to find an immediate solution to (Aziz, 2005, 6).

Visual thinking is defined as an individual's skill to visualize and present an idea or information using pictures and graphics rather than the much padding we use in communicating with others (Wileman, 2000). It is defined as: a system of processes that translates the individual's ability to read the visual figure and convert the visual language that this shape carries into a verbal language written or spoken and extract information from it (Mahdi, 2006, 8). He also knows that: the ability of the individual to deal with perceptible materials and distinguish them visually so that he has the ability to perceive spatial relationships, interpret information, analyze it, and explain ambiguity (Al-Shobaki, 2010, 35).

The importance of teaching visual thinking skills:

Visual thinking is characterized by a prominent importance in the life of the learner, as it improves his ability to multiply visions about a specific educational situation or to devise specific solutions to topics. The importance of visual thinking skills is as follows:

- It helps students to look at different issues from the viewpoints of others, evaluate the opinions of others in many situations and judge them accurately.
- It enhances the process of learning and enjoyment, which raises the level of self-confidence and self-esteem of students.

- Freeing students' minds and thinking from the constraints on answering difficult questions, and proposed solutions to the many problems they discuss, and work to solve or alleviate them.
- Familiarity with teamwork among students and stimulating their thinking, increasing their motivation, activity and vitality, and making the teaching process characterized by excitement, participation and cooperation among students.
- It reduces the focus on the dumping of the academic material, because students enjoy the various educational activities through which they can acquire the desired knowledge, skills and attitudes.
- Freeing students' minds and thinking from restrictions, and from getting used to specific answers.
- Familiarize students with accessing information and data that appear at first glance by reading shapes, pictures and graphs.
- Training students to see the internal relationships of the displayed images and drawings, and to discover the relative relationships that may emerge from analyzing the displayed drawings.
- Developing students' ability of accurate observation (Khaznadar et al., 2006, 140-15; Ibrahim, 2011, 109; Zangour, 2013, 63-64).

Visual thinking tools:

The way to represent the visual shapes to the learner in the so-called visual thinking tools, which are as follows:

1. Symbols: They are the most common and used in communication, although they are more abstract.

2. Pictures: It is one of the most accurate methods of communication, but its high cost and difficulty in its continuous availability prevented its frequent use.

3. Diagrams of Shapes: Some students use them to visualize ideas and solutions, and sometimes include:

- Drawings related to pictures: they have objections that are easy to distinguish from an object or an idea, and the use of these objects as pictures of the body in detail using printed or computer scraps.
- Concept-related drawings: bear the same characteristics and characteristics of the concepts to facilitate their distinction if necessary.
- Comics: rely on the learner's imagination as a way to see the relationships between ideas (Zangour, 2013, 64; Davies, 2011, 187; Gulcin, 2010, 259).

Visual thinking skills:

Visual thinking requires a set of necessary skills that must be developed by students using different activities such as reading pictures, shapes and drawings, and understanding the relationships between shapes ... etc., and in light of reviewing the literature related to visual thinking skills such as studying: Elgamal, Kalab (2017), Shobaki (2010), Mahdi, (2006), visual thinking skills can be identified as follows:

- The skill of recognizing the shape and describing it: is the ability to determine the dimensions and nature of the displayed figure.
- Shape analysis skill: the ability to see relationships in the shape and to identify the characteristics of those relationships and classify them.
- The skill of linking relationships in the form: is the ability to relate between the elements of relationships in the form and find correspondences between them and their fallacies.
- The skill of perceiving and explaining ambiguity: it is the ability to clarify the gaps and fallacies in relationships and bring them closer.
- Meaning extraction skill: is the ability to infer new meanings and arrive at scientific concepts and principles.
- Visual communication skill: training the student in it enables him to review his work, and for his mind to monitor and control while performing other visual skills.

- The skill of perceiving spatial relationships: it refers to the ability to recognize the position of objects in space and the difference in their location according to the location of the individual watching them.
- Visual memory skill: preserving visual images to be retrieved at a later time.
- The skill of mental rotation: is the movement of mental images of an object.
- Visual style skill: is the recognition of the sequence of visual phenomena and the recognition of the base on which it is going to be used in solving a problem.

The following is a review of some previous studies related to the subject of the current study:

Elgamal, Kalab (2017) conducted a study aimed at revealing the effectiveness of a science-fiction-based program in developing concepts and visual thinking skills among students of the eighth grade of basic education in Gaza City. The sample consisted of (80) female students and was divided equally into two groups: the experimental group and studied using science fiction and the control group and studied in the normal way, and the study tools included testing scientific concepts and testing visual thinking skills. The study found that the science-fiction-based program achieved more effectiveness than the modified gain factor of Black in terms of developing concepts and visual thinking skills of students.

Ismail's study (2016) aimed to identify the effect of infographic on the development of academic achievement among students of educational technology at the level of remembering, understanding, application, and analysis, and to know the direction of educational technology students towards infographic, and the study followed the experimental approach, and the research sample was chosen by the deliberate method of technology students Education, which numbered (50) students, and were divided equally into two groups: an experimental group that studied using infographic, and a control group that studied using the traditional method, The study tools included an achievement

test, a measure of the trend towards the use of graphic information charts for students. The results showed a difference between the mean scores of the experimental group and the control group students in the post application of the achievement test on the level of memory, understanding, application and achievement as a whole in favor of the experimental group.

The study of Mahmoud and Al-Sayyad (2016) aimed to reveal the effectiveness of different patterns of presenting educational infographics (static - mobile - interactive) in academic achievement and learning efficiency among fifth grade primary school pupils with learning difficulties in mathematics. The study followed the quasi-experimental approach, and the sample consisted of fifth-grade primary students in four schools in Dammam. Data were collected using an achievement test in mathematics, the successive matrix test, and a measure of student behavior evaluation. The results of the study concluded that there are significant differences between the mean scores of the first experimental group that was studied using the computer program based on the fixed infographic pattern and the control group in the post-measurement of the study tools in favor of the first experimental group, and the presence of significant differences between the mean scores of the second experimental group that were studied using the existing computer program The pattern of moving infographics and the control group in the post-measurement of the study tools in favor of the second experimental group, and the existence of significant differences between the mean scores of the students of the third experimental group that were studied using the computer program based on the interactive infographic pattern and the control group in the post-measurement of the study tools in favor of the third experimental group.

Abu Zaid's study (2016) aimed at identifying the effect of using infographics in teaching geography to develop achievement and visual thinking skills among high school students, and the study followed the semi-experimental approach, and the sample consisted of (80) students who were divided equally into two groups: the experimental group and studied using the infographic , And the control group and studied in the traditional way, and the research tools included an achievement test and a visual thinking test. The results showed a

statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group students in the post application of the achievement test in favor of the experimental group, and the presence of a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control group students in the post application of the visual reasoning test in favor of the experimental group.

The study of Darwish and Al-Dakhni (2015) aimed at identifying the effect of two patterns of presenting infographic (static / moving) via the web on the development of visual thinking skills of autistic children and their attitudes towards it. The study used the experimental approach, and the sample consisted of (30) children of autism, whose ages ranged from (7-10) years were divided equally into two groups: the first experimental group studied using static infographics, and the second experimental group studied using mobile infographics,The research tools included a test of visual thinking skills and a scale of attitudes. The results showed a statistically significant difference between the mean scores of the first experimental group and the second experimental group in the post application of the test of visual thinking skills and the attitude scale in favor of the first experimental group.

Awadallah's study (2015) aimed to know the effect of using infographics on the achievement of fifth-grade students in basic sciences, and on their attitudes and motivation towards learning it in the Salfit governorate. The study used the semi-experimental approach, and the study was applied to a sample of fifth grade students, and they were divided into two groups. One of them is an experimental one that studied the content of the plant unit using infographics, and the other is a control that studied the traditional method, and the study tools included an achievement test, trend scale, motivation scale. The results showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the total score of the post-achievement test, the attitudes scale and the motivation scale in favor of the experimental group. The study recommended the importance of using infographics in teaching science curricula at all educational levels.

The study of Al-Jarawi (2014) aimed at knowing the effectiveness of using a proposed training program in developing the skills of designing electronic mental maps through the technique of infographic and visual culture skills of female teachers before service. Class teacher from the Curriculum Department. The results indicated that the proposed program has contributed to an improvement in the level of knowledge of visual culture skills and technical skills of infographic designs in designing electronic mind maps for learning lessons in the study sample.

Study procedures:

Study Approach:

The current study followed the semi-experimental approach, due to its suitability for the nature of the study.

Study Population and Sample:

The study population consists of all primary school pupils in public education schools in the State of Kuwait, and the study sample consisted of (64) male and female students, which were divided into two groups: The experimental group includes (34) male and female students, and they studied using infographics, the control group includes (30) male and female students and studied The traditional way.

Study tools:

It included an achievement test, a visual thinking test, and an attitude towards science scale, as follows:

1- Achievement Test:

It aims to measure the effect of using infographics in teaching science on the achievement of fifth-grade pupils in primary school in the State of Kuwait in the Physical Sciences Unit. The vocabulary of the achievement test used in the current study is based on a multiple test pattern and measures the following cognitive levels: remembering, understanding, and application. After completing the development of the test items, the researcher formulated the test instructions, and the test in its initial form consisted of (30) items.

Validity:

A- Validate the content:

The test was presented to a group of specialists in the field of curricula and methods of teaching science, and the judges agreed to amend the language wording of some items, and they were amended according to their opinions, and the arbitrators 'agreement is considered a statement of the veracity of the test content.

B- Empirical honesty:

The peripheral comparison method was used to measure the experimental validity of the test, and it is based on the idea of comparing the averages of the high and low scores, then calculating the significance of the difference between the two averages, as it is possible to reassure the validity of the test whenever the difference between the two averages has a clear statistical significance, and this is explained in the following table.

Table (1)

Results related to the validity of the achievement test

Group	No. of pupils	Mean	standard deviation	t	Sig.
1	10	24.8	1.097	10.478	0.0001
2	10	10.3	3.495		

The two ends of the high and low scores were determined by taking (27%) from the upper section of the grades, and (27%) from the lower part of the scores after being ranked in descending order, and the value of (T) was (10.478). The level of its significance is (0.0001), so the difference between the two averages is real and does not refer to the chance factor, and thus the validity of the test is achieved in measuring what was set for it.

C- Validity of internal consistency:

The validity of the internal consistency of the achievement test was verified by calculating the correlation coefficient between the scores of each

cognitive level of the achievement test cognitive levels and the overall test score obtained from the exploratory study, as shown in the following table.

Table (2)

Correlation coefficients between each level of knowledge and the overall score of the achievement test

Cognitive level	Correlation coefficient
Memory	0.80**
Understanding	0.82**
Application	0.81**

(**) significance at level (0.01)

It is evident from the previous table that the coefficients for consistency of cognitive levels of the achievement test with the total score of the test ranged between (0.80 - 0.82), and all of them are statistically significant at the level of significance (0.01), which indicates the validity of the internal consistency of the test.

Reliability:

The test reliability coefficient was calculated by half segmentation, where the correlation coefficient was calculated using the Pearson Correlation coefficient and amounted to (0.835). This is an indication that the test is on a high degree of stability, and then the results obtained can be trusted and reassured when applying On the basic study sample. The test in its final form consists of (30) items, and the answer time for the test is (45) minutes.

2- Visual Thinking Test:

It aims to measure visual thinking skills in science for fifth grade students in the State of Kuwait. The test used in the current study was limited to the following skills: shape recognition, ambiguity interpretation, meaning extraction, visual discrimination. The vocabulary of visual thinking in the sciences was prepared in light of the previous skills, and the test included in its initial form (19) items. Instructions addressed to students were prepared and placed in the question booklet for their review before starting to answer.

Validity:

A- Validate the content:

The test was presented to a group of specialists in the field of curricula and methods of teaching science, and the judges agreed to amend the language wording of some items and delete three items.

B- Validity of internal consistency:

This was confirmed by calculating the correlation coefficient between the scores of each skill and the total score of the test obtained from the exploratory study, and it is shown in the following table.

Table (3)

Correlation coefficients between each level of knowledge and the overall score of the achievement test.

Skill	Correlation coefficient
Know the shape	0.84**
Interpretation of ambiguities	0.77**
Extraction of meanings	0.89**
Visual discrimination	0.74**

(**) significance at level (0.01)

It is evident from the previous table that the correlation coefficients between each skill and the overall score of the visual reasoning test ranged between (0.74 - 0.89), and all of them are statistically significant at the level of significance (0.01), which indicates the validity of the internal consistency of the test.

Reliability:

The test reliability was calculated using the re-application method, and it was found that the test reliability factor was (0.89), which indicates that the test has high stability, and then the results obtained when applied to the basic study sample can be trusted. And the test in its final form consists of (16) items and the answer time for the test is 45 minutes.

3- The trend towards science scale:

It aims to measure the attitudes of fifth grade pupils of elementary school in the State of Kuwait towards the subject of science, and in its initial form it consists of (25) statements, and each statement has five levels of response according to the five-point Likert scale as follows: Strongly agree (5 degrees), agree (4 degrees), neutral (3 marks), disagree (two marks), strongly disagree (one score).

Validity:

A- Validate the content:

The test was presented to a group of arbitrators, and it was modified according to the referees 'proposals. The linguistic wording of some phrases was modified, and the arbitrators' agreement is considered a statement of the validity of the content of the scale.

B- Empirical honesty:

The terminal comparison method was used to measure the experimental validity of the scale, and the following table illustrates it.

Table (4)

Results related to the validity of the measure of attitude towards science

Group	No. of pupils	Mean	Std. deviation	t	Sig.
1	10	74.9	4.15	15.47	0.0001
2	10	48.2	6.21		

The two ends of the high and low scores were determined by taking (27%) from the upper section of the grades, and (27%) from the lower section of the scores after being ranked in descending order, and the value of (T) was (10.478). The level of its significance is (0.0001), so the difference between the two averages is real and does not refer to the chance factor, and thus the validity of the test is achieved in measuring what was set for it.

Reliability:

The reliability of the scale was calculated by using the method of re-application, and it was found that the reliability coefficient of the scale is (0.86), which indicates that the test has high stability, and the scale in its final form consists of (25) words and the answer time for the scale is 40 minutes.

Organizing the content of the Physical Sciences Unit using Infographics:

The content of the Physical Sciences Unit was organized using infographics to suit fifth grade pupils, and it was presented to a group of judges to ensure its suitability to achieve the objectives of the study.

Statistical treatment:

The data were entered by computer through the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), and the following statistical treatments were performed to test the validity of the study hypotheses:

- Mean.
- Standard Deviation.
- T Test.

Study results and discussion

This part deals with presenting the findings of the study after the statistical analysis of the data, and to verify the study hypotheses, the responses of the study sample individuals were counted and statistically treated using the SPSS statistical package, and the following is the presentation of these results:

Results of the first hypothesis:

This hypothesis states the following: "There are no statistically significant differences at a significance level (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the achievement test as a whole and the cognitive levels separately." To test the validity of the first hypothesis, the t-test was used and computed the arithmetic means and standard deviations of the data obtained after applying the post-achievement test to the study sample, and the results were observed in the following table.

Table (5)

(T) test results to test the differences between the mean scores of the control experimental group in the post application of the achievement test

Cognitive level	Group	No.	Mean	Std. deviation	df	t	Sig.
Memory	experimental	34	12.35	1.39	62	5.52	0.0001
	control	30	9.93	2.08			
Understanding	experimental	34	6.35	.60	62	8.17	0.0001
	control	30	3.73	1.76			
Application	experimental	34	6.65	0.98	62	10.14	0.0001
	control	30	3.73	1.31			
The whole test	experimental	34	25.35	1.59	62	12.52	0.0001
	control	30	17.40	3.30			

It is evident from the previous table that there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the achievement test as a whole and the cognitive levels separately (remembering - understanding - application) in favor of the experimental group, where the values of "T" ranged Between (5.52 - 12.52) and its level of significance is less than the level of significance (0.05). This is due to the effect of the infographic in raising the level of achievement as a whole and the cognitive levels separately among the students of the experimental group.

This was reflected in a significant increase in the level of achievement among the experimental group pupils compared with the control group. This result is consistent with many studies that have reached the effect of using infographics on developing student achievement, such as: Abd al-Samad (2017), Hassouna (2017), Ismail (2016), Awad Allah (2015). From the previous results, we reject the zero hypothesis and accept the alternative hypothesis, and thus the text of the first hypothesis is as follows: “There are statistically significant differences at a significance level (0.05) between the mean scores of the

experimental group and the control group in the post application of the achievement test as a whole and the cognitive levels separately."

The results of the second hypothesis:

This hypothesis states the following: "There are no statistically significant differences at a significance level (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application to test visual thinking as a whole and skills separately." And to test the validity of the second hypothesis, a t-test was used, and the results are shown in the following table.

Table (6)

Results of (T) test to test the differences between the mean scores of the experimental and control group in the post application of the visual reasoning test

Cognitive level	Group	No.	Mean	Std. deviation	df	t	Sig.
Know the shape	experimental	34	2.59	0.50	62	7.59	0.0001
	control	30	1.20	0.92			
Interpretation of ambiguities	experimental	34	3.59	0.50	62	5.90	0.0001
	control	30	2.47	0.97			
Extraction of meanings	experimental	34	5.06	0.74	62	10.10	0.0001
	control	30	2.93	0.94			
Visual discrimination	experimental	34	2.71	0.46	62	5.68	0.0001
	control	30	1.73	0.87			
The whole test	experimental	34	13.94	1.28	62	11.66	0.0001
	control	30	8.33	2.45			

It is evident from the previous table that there are statistically significant differences at a level of significance (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the visual reasoning test as a whole and the skills separately (know form - interpretation of

ambiguity - extracting meanings - visual discrimination) in favor of the experimental group. Where the values of "t" ranged between (5.68-11.66) and the level of its significance is less than the level of significance (0.05). This is due to the effect of the infographic on developing visual thinking skills among the experimental group students. Where the infographic helped increase the abilities of the experimental group pupils to determine the dimensions and nature of the presented figure, increase their ability to see the relationships in the form, determine the characteristics of these relationships and classify them, link the elements of the relationships in the form and find compatibility between them and fallacies in them, in addition to their ability to clarify the gaps and fallacies in the relationships And bring them closer together, and deduce new meanings and come to scientific concepts and principles.

This was reflected in the development of visual thinking skills to a large degree among the experimental group students compared with the control group students. This result is consistent with many studies that have reached the effect of using infographic on developing student achievement, such as: Abu Zaid (2016), Darwish and Al-Dakhni (2015). From the previous results, we reject the zero hypothesis and accept the alternative hypothesis. Thus, the text of the second hypothesis is as follows: “There are statistically significant differences at a significance level (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the visual thinking test as a whole and the skills separately.”

Results of the third hypothesis:

This hypothesis states the following: “There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the measure of attitude towards science.” And to test the validity of the third hypothesis, a t-test was used, and the results are shown in the following table.

Table (7)

Results of (T) test to test the differences between the mean scores of the experimental and control group in the post application of the Scale of Attitude Towards Science

Group	No. of pupils	Mean	Std. deviation	df	t	Sig.
experimental	34	92.71	9.80	62	8.27	0.0001
control	30	76.67	4.36			

It is evident from the previous table that there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the measure of attitude towards science in favor of the experimental group, where the value of "t" reached (8.27) and its level of significance (0.0001).

It is evident from the results of the current study that there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the measure of attitude towards science in favor of the experimental group, and this is due to the effect of infographic in forming positive attitudes among the experimental group students towards science learning, as the drawings contributed to Enabling pupils to access and assimilate information quickly, and link it to their previous knowledge, in addition to increasing their motivation towards learning science. This was reflected in the increase in the attitudes of the experimental group students towards science in comparison with the control group students.

This result is consistent with many studies that have found the effect of using infographics on developing the attitude of students, such as the study of: Ismail (2016), Awad Allah (2015), Darwish and Al-Dakhni (2015). From the previous results, we reject the zero hypothesis and accept the alternative hypothesis. Thus, the text of the third hypothesis is as follows: "There are statistically significant differences at a significance level (0.05) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post application of the measure of orientation towards science."

Recommendations:

Based on the findings of the current study, the researcher recommends the following:

- Paying attention to developing students' visual thinking skills through the use of infographics.
- Preparing training courses and workshops for science teachers to learn how to use infographic design techniques in planning lessons.
- Reorganizing the content of science books at the elementary level according to the infographic.
- Preparing guides for science teachers in the elementary level to help in teaching science using infographics.
- Infographic is adopted by teachers and mentors as one of the effective strategies in science education.
- Directing the attention of those in charge of science education to the importance of using infographics and its role in the educational process.

Suggested researchs:

As an extension of the findings of the current study, the researcher suggests the possibility of conducting the following studies:

- Conducting a study on the effect of using infographics on developing achievement, visual thinking skills, and orientation towards the subject with other samples that differ from the current study sample.
- Conducting other studies and research to demonstrate the effectiveness of using infographics in teaching other subjects such as chemistry, biology and mathematics.
- Conducting a study on the effect of using infographics on achieving other goals in the sciences with other samples that differ from the current study sample.

- Conducting other studies and research to demonstrate the effectiveness of using infographic in teaching for people with special needs.
- Conducting studies on the effectiveness of other methods for developing students' visual thinking skills in the subject of science with other samples that differ from the current study sample.

References:

1. Abd al-Samad, A.M. (2017). The effect of using information visualization with infographic on developing the concepts of reference information sources, habits of mind, and perceived self-efficacy among students of educational technology with high and low efficiency of cognitive representation of information, *Education Technology: Studies and Research*, Egypt, (30), 57-167.
2. Abdul Basit, H.M. (2015). Basic Pillars for Activating the Use of Infographic in Teaching and Learning Processes, *E-Learning Magazine*, (15), available at: http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news
3. Abu Zaid, S.M. (2016). The Use of Infographics in Teaching Geography to Develop Achievement and Visual Thinking Skills for Secondary Students, *The Journal of the Educational Association for Social Studies*, Egypt, (79), 138-198.
4. Afaneh, I. (2001). *Strategic Teaching of Modern Mathematics*, Gaza: The Islamic University.
5. Al-Afoun, N.& Abdel-Sahib, M. (2012). *Thinking, its patterns, theories and learning methods*, Oman: Dar Al-Safa for Publishing and Distribution.
6. Al-Jerawi, S. (2015). *The importance of infographic technology in education*, available at: http://drseham00.blogspot.com/7305/30/blog-post_00.html
7. Al-Jerawi, S.B. (2014). The effectiveness of a proposed training program in developing the skills of designing electronic mind maps through the

technique of infographic and visual culture skills of pre-service teachers, *Arab studies in education and psychology*, Saudi Arabia, 45 (4), 1-47.

8. Al-Khazindar, N., Al-Banna, H.& Al-Rabie, A. (2006). *Thinking Development*, Gaza: Horizons Library.
9. Al-Salloum, Abdel Hakim (2001). Thinking and Solving Problems, Al-Naba 'Magazine, (53), Website: http://www.anabaa.org
10. Al-Shobaki, F. (2010). The effect of employing the systemic approach on developing concepts and skills of visual thinking in physics among eleventh-grade female students, *unpublished master's thesis*, College of Education, Islamic University, Gaza.
11. Awad Allah, S.M. (2015). The Impact of Using the Infographic Strategy on Fifth-Grade Students Achievement, Their Attitudes Toward Science and Their Motivation to Learn It, *Unpublished Master Thesis*, College of Graduate Studies, An-Najah National University.
12. Aziz, M. (2005). *Educational curriculum and teaching thinking*, Cairo: The World of Books.
13. ..... (2005). Thinking from an educational perspective, its definition - its nature - its skills - its development - its patterns, Cairo: the world of books.
14. Badawi, R. (2008). *Including mathematical thinking in mathematics in school mathematics programs*, Cairo: Arab Thought House.
15. Dai, S. (2014). *Why should PR professionals embrance infographics? Faculty of the use graduate school*, University of Southern California.
16. Darwish, A.M.& Al-Dakhni, A.A. (2015). Two types of presentation (static / mobile) on the web and their impact on developing visual thinking skills of autistic children and their attitudes towards it, *Educational Technology*, Egypt, 25 (2), 265-364.
17. Davies, M. (2011). Concept Mapping, Mind Mapping and argument Mapping: What Are the Differences and Do they Matter? EJ936166,

Education, *the international journal of higher Education and Educational planning*, 62(3), 279-301.

18. Elgamal, S.A.& Kalab, H.Z. (2017). The effectiveness of a program based on science fiction in developing concepts and visual thinking skills in the sciences among students of the eighth grade of basic education in Gaza, *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 25 (2), 41-65.

19. Gulcin, D. (2010). Visual thinking in teaching history: reading the visual thinking skills of 12year old pupils in Istanbul**,** *journal articles; Reports Research, Education*, 38(2), 257-274.

20. Hassouneh, I.O. (2017). The effectiveness of designing a personal learning environment based on the infographic in cognitive achievement and the attitude towards it among students of the College of Education at Al Aqsa University, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Bahrain, 18 (4), 543-567.

21. Ibrahim, A. (2011). The effect of using visual thinking networks in science education on achievement and development of reflective thinking skills among third-grade intermediate students in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Practical Education*, Egypt, Mag (14), (1).

22. Ismail, A.M. (2016). The use of infographic (interactive / static) and its impact on the development of educational achievement of students of educational technology and their attitudes towards it, *Educational Technology: Studies and Research, Egypt*, (28), 111-189.

23. Issa, M. (2014). *The infographic*, available at: http://blog.dotaraby.com

24. Lankow, J., Crooks, R., & Ritchie, J. (2012**).** *Infographics : The Power of Visual Storytelling*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons. Retrieved in 3/3/2016 from http://www.ebrary.com.

25. Mahdi, H. (2006). The Effectiveness of Using Educational Software on Visual Thinking and Achievement in Technology for Eleventh Grade Female Students, *Unpublished Master Thesis*, College of Education, Islamic University, Gaza.

26. Mahmoud, Ha.F.& Al Sayyad, W.A. (2016). The Effectiveness of Different Modes of Presenting the Educational Infographic in Academic Achievement and Learning Efficiency for Elementary Pupils with Learning Mathematics Difficulties, *Educational Technology: Studies and Research*, Egypt, (27), 1-70.

27. Mansour, M.M. (2015). The effect of using the infographic technique based on Marzano's learning dimensions model on the development of some cloud computing concepts and habits of productive mind among students of the College of Education, *Journal of the Faculty of Education in Asyut*, Egypt, 31 (5), 126-167.

28. Muhammad, W.Y.& Radi, W.A. (2006). Developing a program for artistic appreciation for the development of visual culture according to the requirements of preparing students of the Division of Educational Technology at the Faculty of Education, Helwan University and measuring the effectiveness of informatics and the education system, *the Arab Association for Educational Technology*, Cairo University, during the period 1-2 July

29. Mustafa, F. (2002). *Thinking skills in general education stages*, Cairo: Arab Thought House.

30. Obaid, W.& Afana, E. (2003). *School thinking and curriculum*, Beirut: Al Falah Library for Publishing and Distribution.

31. Polman, J.L., Gebre, E.H. (2015). Towards critical appraisal of infographics as scientific inscriptions. *Journal of Research in Science Teaching*, 52 (6), 868-893.

32. Shaltout, M. (2014). Infographic Art between Thrill and Motivation for Learning, *E-Learning Journal*, 23 (1), March.

33. Shaltout, M. (2016). *Infographic from planning to production*, Riyadh: Asas Advertising Agency.

34. Smiciklas, M. (2015). *The power of infographic: using pictures to communicate and connet with your audience*, Indiana, Indianapolis, USA.

35. Wileman, R.E. (2000). *Visual Communicating, Englewood Cliffs*, N-J Educational Technology Publication, Ebisco Electronic.

36. Zangour, M. (2013). The effect of software based on computer simulations of three-dimensional geometric shapes on developing visual thinking skills and self-organized learning among middle-grade second-grade students in the Al-Baha region, *Mathematics Education Journal*, Egypt, 6 (2).

37. Zouhi, N. (2014). *A guide file for infographic design*, available at:http://tajseed.net/wp-content/uploads/infogtaphics

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES