مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٢) العدد (٤) يناير ٢٠٢٢م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز

العطاء

للاستشارات التربوية - الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية - جامعه الطفيله التقنية - الاردن

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

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

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

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد المساعد للشؤن الأكاديمية والدراسات العليا سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

هيئة التحرير

أ.د عبد الله عبد الرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

ورئيس المكتب الثقافي في القنصلية الكويتية بدبي

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صبحي سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس- كلية التربية- جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د خلف محمد أحمد البحيري

أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أحمد محمد سالم

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم- ووكيل كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د الغريب زاهر إسماعيل

أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د عادل السيد سرايا

أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د هدى مصطفى محمد

أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد

رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د.م خالد محمد الفضالة

أستاذ أصول التربية المساعد- كلية التربية الأساسية-الكويت

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر

أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م أسامة محمد سالم

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية

د. عروب أحمد القطان

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر

أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة

أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د سامية إبريعم

أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي

أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د مسعودي طاهر

أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي

أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. هديل يوسف الشطي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. منى زايد عويس

مدرس الصحة النفسية- كلية التربية النوعية- جامعة القاهرة- مصر

د. جمال بلبكاي

المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي- سكيكدة- 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 محمد عبود الحراحشة

أستاذ 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 عبدالرحمن أحمد الأحمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان

عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د أحمد عابد الطنطاوي

أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محمد عرب الموسوي

رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د راشد علي السهل
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهي محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

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 بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن 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: Dar Almandumah& 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 المرسلة 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
التقييم المعرفي للإعاقة كمنبئ بالرفاهية النفسية لدى أسر ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة البصرية، أ.د أحمد كمال البهنساوي؛ أ.م.د كريم منصور عسران؛ د. وائل ماهر غنيم؛ أ. سند مجاهد حسن.....	40-1
مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو التعلم عن بعد في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا بدولة الكويت، د. أحمد محسن السعيدي؛ محمد سعود العجمي؛ د.أحمد صالح أباالخيل.....	63-41
واقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت، د. نوف علي فخري الرشيدي.....	99-64
الذّكاء العاطفي لدى مديرات المدارس في محافظة المذنب من وجهة نظر المعلّمات، أ. عواطف بنت بطاح المطيري.....	133-100
فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية التحصيل الدراسي في مفهوم التكامل لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة، أ. وداد عبد الله الفضل؛ د. نهى راشد الرويشد.....	158-134
استخدام سلاسل ماركوف في تحليل حركة الطالبات خلال المراحل الدراسية "دراسة تطبيقية على طالبات كلية الحاسب الآلي بجامعة القصيم"، أ. أمل بنت فهد العنزي.....	185-159
التخطيط للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل باستخدام السلاسل الزمنية، أ. منى نايف صقر الشمري.....	209-186
أدوات جمع البيانات في البحث الأثنوجرافيك، د. غازي عنيزان الرشيدي؛ أ. أمل محمد العدواني؛ أ. عبطة ثاير الشمري.....	232-210
التخطيط لإنشاء مدرسة افتراضية بأسلوب بيرت لتعليم الكبار، أ. ناهية عوض الكسر.....	259-233
قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام في محافظة عنيزة، أ. بدرية فلاح المطيري.....	284-260
Students' Perceptions towards their experience of distance education during the COVID-19 pandemic at the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait, Dr. Ahmad Ibrahim Al-Houli; Dr. Eisa Mohammed Al-Kandari; Dr. Talal Ibrahim Al-Mesad.....	285-316

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 على المستوى 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 (2)ـ العدد (4)ـ يناير 2022م

التقييم المعرفي للإعاقة كمنبئ بالرفاهية النفسية لدى أسر ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة البصرية

Cognitive appraisal of disability as a predictor of psychological well-being in families with autism spectrum disorder and visual impairment

أ.د/ أحمد كمال الهنساوي
أستاذ ورئيس قسم علم النفس
كلية الآداب – جامعة أسيوط

د/ كريم منصور عسران
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة المنصورة

د/ وائل ماهر غنيم
دكتوراه في علم النفس

أ/ سند مجاهد حسن
باحث ماجستير في التربية الخاصة

Email: Ahmedk83@aun.edu.eg

الملخص: هدفت الدراسة للتحقق من مستويات التقييم المعرفي السلبي والإيجابي للإعاقة والرفاهية النفسية، وكذلك التعرف على مدى وجود فروق وفق لاختلاف متغير النوع، والإعاقة على التقييم المعرفي السلبي والإيجابي للإعاقة والرفاهية النفسية، وكذلك التعرف على مدى قدرة التقييم المعرفي السلبي والإيجابي للإعاقة على التنبؤ بالرفاهية النفسية فضلا عن التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياسي التقييم المعرفي السلبي والإيجابي للإعاقة والرفاهية النفسية في البيئة الإماراتية، وأجريت الدراسة على عينة بلغت (200) مشارك بواقع (100) مشارك من القائمين على رعاية ذوي اضطراب طيف التوحد، (100) مشارك من القائمين على رعاية ذوي الإعاقة البصرية، وتراوحت أعمارهم ما بين 23 إلى 56 عامًا بمتوسط عمري 39.48 عامًا، وانحراف معياري 7.06 عامًا، وأظهرت النتائج أن مقياسي التقييم المعرفي السلبي والإيجابي للإعاقة والرفاهية النفسية يتمتعان بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة الاماراتية، كما كشفت النتائج أن التقييم المعرفي السلبي والإيجابي بلغ نسبته 53.85%، 84.92% على التوالي للقائمين على رعاية ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك 62.92%، 81.55% للتقييم السلبي والإيجابي على التوالي للقائمين على رعاية ذوي الإعاقة البصرية. كما بلغت نسبة الرفاهية النفسية 72.54% للقائمين على رعاية ذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة البصرية بشكل مماثل. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية وفق لنوع القائمين على الرعاية (ذكور/ إناث)، وطبيعة الإعاقة للأبناء (اضطراب طيف التوحد/ ذوي الإعاقة البصرية)، والتفاعل بينهم على التقييم المعرفي السلبي والإيجابي للإعاقة والرفاهية النفسية ماعدًا على بعد التقييم السلبي وفق للاختلاف حسب متغير طبيعة الإعاقة وكانت الفروق في اتجاه القائمين على رعاية ذوي الإعاقة البصرية، كما توصلت النتائج إلى أن بعدي التقييم المعرفي (السلبي والإيجابي) يمكنهما التنبؤ بالرفاهية النفسية لدى عينة الدراسة ككل.

الكلمات المفتاحية: التقييم المعرفي للإعاقة، التقييم السلبي، التقييم الإيجابي، الرفاهية النفسية، التوحد، الإعاقة البصرية.

Abstract: This study aims to verify the levels of negative and positive cognitive appraisal of disability and psychological well-being, as well as to identify the extent of differences according to the difference in gender, disability and negative and positive cognitive appraisal of disability and psychological well-being, as well as to identify the extent to which negative and positive cognitive appraisal of disability predicts psychological well-being as well as ascertaining the psychometric properties of the negative and positive cognitive appraisal scales for disability and psychological well-being in the Emirati environment. The study consists of a sample (200) participants, dividing (100) participants caring for autism spectrum disorder ones, (100) participants caring for visual impairment ones, and their ages ranged between (23) to (56) years, with average (39.48) years, and a SD (7.06) years, and the results show that the negative and positive cognitive appraisal scales for disability and psychological well-being have good psychometric characteristics in the UAE environment, and the results reveal that the negative and positive cognitive appraisal is (53.85%- 84.92%), respectively, for those caring autism spectrum disorder ones, as well as (62.92%- 81.55%) of the negative and positive evaluation, respectively, of those caring for the visually impaired ones. The percentage of psychological well-being is (72.54%) for those caring for people with autism spectrum disorder, and those with visual disabilities in a similar way.There are no significant differences according to the type of caregivers (male/female), the nature of the children's disability (autism spectrum disorder/ visual impairment), and the interaction between them on the negative and positive cognitive appraisal of disability and psychological well-being, except for the negative appraisal dimension according to the difference according to the disability and the differences for caregivers for visual impaired ones, and the results concludthat the two dimensions of cognitive appraisal can predict the psychological well-being of the study sample.

Keywords: Cognitive appraisal of disability- psychological well-being- autism spectrum disorder- visual impairment.

مقدمة:

تشير وحدة الأسرة إلى وحدة المجتمع الذي يعيش أفراده معًا ويشاركون في أعباء الحياة يومًا بيوم، وهدف الأسرة كوحدة هو خلق محيط أو مناخ طبيعي لنمو ونضج أبنائه وتنمية جوانب الشخصية لديهم من خلال قيام الأسرة بالوظيفة الأساسية للتنشئة الاجتماعية للطفل سواء كان عاديًا أم معاقًا منذ ولادته.

إلا أنه مع ولادة طفل معاق عادة ما يغير الأسرة كوحدة اجتماعية متماسكة نظرًا لما تمر به من مراحل الصدمة والتقبل تارة والرفض تارة أخرى والتكيف مع إعاقة الطفل واتجاهها المتذبذب نحوه، وتؤثر الإعاقة بشكل

كبير على الأسرة بصفة عامة وعلى الوالدين والأخوة بصفة خاصة والعلاقات بينهم باعتبار الطفل المعاق حلمهم المفقود في إنجاب طفل سوي كغيره من الأطفال (الزهيري، 2008، 52).

ولعل وجود طفل معاق بصفة عامة أو طفل توحدي أو معاق بصريًا على وجه الخصوص في الأسرة يؤثر على أفرادها جميعًا، ويكون الوالدان هما الطرف الأكثر تأثرًا كونهما يمران بجملة من الضغوط النفسية والانفعالية والاجتماعية وتقع على كاهلهما الأعباء المادية والمتطلبات الحياتية التي تترتب على هذه الإعاقة، إضافة إلى رحلتهما الطويلة بين البرامج التربوية والعلاجية التي ينصح بها الاختصاصيون للتخفيف قدر الإمكان من آثار وسلبيات ومشكلات الإعاقة على الطفل (Hurre et al., 2017, 28).

والإعلان عن تشخيص إعاقة الطفل سواء من فترة الحمل أو بعد ولادته يهز عالم الأسرة ويغير مسار الحياة الأسرية التي ينبغي أن تسير في مسارها الطبيعي السوي؛ وذلك في ظل التقييمات السالبة للأسرة تجاه إعاقة الطفل من ردود فعل غير إيجابية واضطراب في الشبكات العلائقية داخل الأسر، مما يؤثر في مستوى تفاعل الأسرة وتكيفها مع المحيط الاجتماعي وعلى التوازن النفسي ومستوى الرفاهية النفسية لها من انفعالات سلبية كالقلق والنبذ وعدم التقبل والتشاؤم وعدم الرضا عن الحياة بسبب المتاعب والضغوط التي تفرضها طبيعة الإعاقة على الطفل وأسرته (راضي، 2020، 595).

وتعد نظرية التعامل مع الضغوط واحدة من أكثر المفاهيم المشار إليها فيما يتعلق بأسر أصحاب الهمم، ويوصف الضغط بأنه علاقة ديناميكية بين الإنسان والبيئة حيث كلا الجانبين يؤثران على بعضهما البعض. ووفقًا لهذا المفهوم فإن التقييم الأساسي للموقف هو الخطوة الأولى في عملية الإحساس بالضغوط (Obaid, 2020).

ويحتل التقييم المعرفي مكانة مهمة في عملية التعامل مع هذه الضغوط. إنه يمكّن الشخص من تقرير ما إذا كان يُنظر إلى الموقف على أنه مرهق أم لا، فعندما لا تنظر أسر أصحاب الهمم إلى إعاقة ابنائهم على أنه سلبي أو إيجابي، فإنهم لا يحتاجون إلى اتخاذ خطوات تهدف إلى التعامل معه. على النقيض من ذلك، إذا كانت الاعاقة تهدد رفاهية الفرد وتم تقييمها على أنها مرهقة يبدأ الشخص في اتخاذ إجراءات تهدف إلى التعامل معه (Al-Suhaimi, 2021).

كما أظهرت دراسات سابقة أن الطريقة التي يفسر بها أسر أصحاب الهمم الإعاقة تكون مرتبطة بمستوى شدة التوتر المتصورة لديهم، وعواطفهم المتمرسة، وأساليبهم في التكيف، ومستوى أدائهم (Freeman & Rees, 2009; Gan & Anshel, 2006). فيما يتعلق بنظرتهم للإعاقة، فقد تكون النظرة السلبية مرتبطة بانخفاض مستويات الثقة بالنفس أو الشعور باليأس. وقد يؤدي إدراك الاعاقة على أنها تهديدات إلى الشك في مهاراتهم في القدرة على التعامل معها او الشعور بالقلق. فعندما يرى أسر أصحاب الهمم الإعاقة على أنها تحدٍ، فقد يشعرون بالثقة حيال قدرتهم على اتخاذ الإجراءات والتحكم في الموقف، وبالتالي تطوير دافع قوي للاستعداد جيدًا للتعامل معها (Nicholls, 2012).

مشكلة الدراسة:

يواجه الفرد في حياته كثير من المنغصات التي تهدد استقراره وتوافقه، ومن ثم يحاول التعامل معها بأساليب مختلفة وذلك لتقليل الخطر وإعادة التوازن لحياته، ويختلف الأفراد في أساليبهم وفقا لسماتهم الشخصية أو وفقًا لطبيعة الموقف نفسه.

ومما لا شك فيه أن وجود طفل معاق بالأسرة خاصة إذا كانت غير متماسكة أو لا يتمتع أفرادها بالبناء النفسي السليم خاصة الوالدين يولد حالة من التوتر والقلق المستمرين تجاه تربية الطفل ومستقبله وكيفية التعامل معه وتعلمه، فعلى سبيل المثال إذا تم تشخيص الطفل بإعاقته أثناء الحمل تسيطر على الأم حالة من المخاوف والشكوك بمجرد إخبارها أن ابنها الذي تحمل به معاقًا، فتتحسب لمواجهة مشكلات أثناء الولادة، وتتخوف فيما إذا ستكون الولادة طبيعية أم لا، وتزداد مخاوف الأم إذا كانت قد تعرضت لخبرات سابقة، وبشكل عام تمر ردود فعل الأسرة تجاه طفلها المعاق بمراحل وصعوبات ومشكلات وتحديات (Gillian, 2018, 37).

وعدد عبد الرحيم وزملاؤه (2011، 92- 94) الانفعالات والتقييمات التي تصدرها أسرة الطفل المعاق عند ولادة الطفل معاقًا أو إصابته بالإعاقة بعد ولادته، وهي على النحو التالي: صدمة الوالدين من جراء وجود طفل معاق في الأسرة حيث الارتباك والقلق والتعبير عن الصدمة بعبارات عدم التصديق وعدم معرفة كيفية التصرف في مثل هذا الموقف، ثم نكران وجود إعاقة عند ابنهما حيث يعزوان لهما الأمر لخلل في عملية التشخيص ويبحثان خلال هذه الفترة عن مصادر أخرى تُثلج صدريهما وتنفي لهما حقيقة أن ابنهما معاق، وفي هذه المرحلة ينظر الأهل لأنماط السلوك الإيجابية عند الطفل ويبالغون في تقييمها، ويتجاهلون أنماط السلوك السلبية كنوع من الهروب من حقيقة إعاقة ابنهم، يليه شعور الزوجين بالذنب تجاه طفلهما، لأنهما لم يتخذا الإجراءات الوقائية اللازمة لمنع حدوث الإعاقة، وقد يلوم كل طرف الآخر ويُحمله مسؤولية التسبب في هذه الإعاقة.

ويمتد تقييم اتجاهات الوالدين نحو إعاقة الطفل إلى الغضب وإسقاط اللوم على الأطباء أو على الأجهزة الطبية المستخدمة أو الأدوية الخاطئة التي وصفها الطبيب والتي تسببت في الإعاقة، ثم المبالغة في تبني الآمال والأماني غير القابلة للتحقيق وتجريب علاجات ليس لها أي أساس علمي، ثم العزلة عن المحيط الاجتماعي وعدم الرغبة في التفاعل معه من أجل تجنب أسئلة الآخرين المحرجة، وكتمان وجود طفل معاق في الأسرة أحيانًا (عبد الرحيم وآخرون ، 2011، 92- 94)

وينتهي اتجاهات الأسرة وتقييمها المعرفي إلى نوعين من التقييمات، حيث يكون التقييم المعرفي للأسر المتماسكة الإيجابي يتمثل في تقبل الطفل المعاق واعتراف الأهل بالحقيقة، والتعامل مع الموضوع بلا خجل والإقبال على البرامج التربوية والعلاجية والمشاركة فيها، أما الأسر غير المتماسكة فيكون تقييمها المعرفي سلبي تجاه إعاقة الطفل، حيث قد تتأخر للأسف في تلبية احتياجات الطفل بدءً من القيام بإجراءات التشخيص ومرورًا بالتدخل

المبكر وتقديم الخدمات التربوية والعلاجية والتعليمية المناسبة؛ مما يؤخر ويقلل من استفادة ابنها المعاق من البرامج التربوية والعلاجية بوقت مبكر من حياته.

ولا شك أن اتجاهات الأسرة نحو ابنها المعاق وتقييمها المعرفي لإعاقته قد تترك آثارها والتي تكون إما إيجابية أو سلبية بعيدة المدى في الزوجين، فقد تصل إلى التوتر المزمن في العلاقة بينهما، مما يؤثر في قدرتهما على مواجهة التحديات القادمة، ويزداد تأثير الضغوط التي يفرضها وجود المعاق في الأسرة مع تقدمه في العمر ومع زيادة متطلباته الحياتية، واقترابه من سن الزواج وبحثه عن فرصة عمل ملائمة. وقد تتخبط الأسرة في كيفية التعامل مع هذا الطفل خاصة عندما تواجهه مشكلات سلوكية لم تمر عليه من قبل كالنشاط الزائد والعدوان وإتلاف الممتلكات، وقد يتبعون أساليب متذبذبة في المعاملة تتراوح بين الحماية الزائدة التي تقيد حركة الطفل، وبين القسوة التي تفاقم من حدة هذه المشكلات (Baker & Bruce, 2019, 4).

وعلى النقيض تمامًا قد يكون التقييم المعرفي لإعاقة الطفل إيجابي؛ وعلى أثره نجدهم يميلوا إلى المسارعة في تقديم البرامج التربوية والعلاجية للطفل، والتفكير في إيجاد حلول عملية للمشكلة بدلًا من لوم الذات أو الآخرين وعدم الخجل من وجود طفل معاق في الأسرة لأن ذلك قضاء وقدر من الله سبحانه وتعالى، ويجب أن نقبل به، وإن كتمان هذا الأمر سيدخل الأسرة في عزلة عن محيطها الاجتماعي، وسيفوّت عليها الاستفادة من الكثير من الفرص التي يحتاجها أفرادها للتعايش والتواصل السليم اللذين تفرضهما علينا طبيعتنا البشرية، حيث أثبتت الخبرة العملية أن فترة الكتمان لن تطول مهما حاولت الأسرة ذلك، على الرغم أننا قد نجد أنه في كثير من الحالات لا يتحمل أحد الوالدين عبء الضغوط النفسية والاقتصادية على كاهله فيلجأ إحداهما إلى الهروب من البيت من أجل مواجهة هذه الضغوط والتخفيف من حدتها قبل تفاقمها (عبدات، 2017، 126).

وبناءً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1– هل ينتظم التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية وفقًا لترتيب معين؟

2– هل تنتظم الرفاهية النفسية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية وفقًا لترتيب معين؟

3– هل تختلف درجات أسر الأطفال وفق لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية) على مقياس التقييم المعرفي للإعاقة؟

4– هل تختلف درجات أسر الأطفال وفق لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية) على مقياس الرفاهية النفسية؟

5– هل يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية؟

أهداف الدراسة:

1 – التعرف على مستوى التقييم المعرفي والرفاهية النفسية لدى أسر ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة البصرية.

2 – التعرف عن طبيعة الفروق على التقييم المعرفي والرفاهية النفسية وفقًا لنوع القائمين على الرعاية، وطبيعة الإعاقة لدى الأبناء لدى عينة الدراسة من أسر ذوي اضطراب طيف التوحد والاعاقة البصرية.

3 – التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

1 – تُعد الدراسة أول دراسة عربية (في حدود علم الباحثين) تتناول مفهوم التقييم المعرفي.

2 – توفر الدراسة إطارًا نظريًا عن التقييم المعرفي، إذ يخلو الأدب البحثي العربي من دراسات توثق الأسس النظرية العلمية لهذا المفهوم في حد ذاته أو في علاقته بمفهوم الرفاهية النفسية.

3 – تعد الدراسة أول دراسة عربية (في حدود علم الباحثين) تتناول متغيرات الدراسة الحالية التقييم"التقييم المعرفي – الرفاهية النفسية"لدى أُسر أصحاب الهمم.

ب- الأهمية التطبيقية:

1 -قد تُشكل الدراسة إطارًا عامًا يُرشد المتخصصين في مجال اضطراب طيف التوحد والاعاقة البصرية.

2 -فتح المجال أمام العديد من الدراسات لتناول مفاهيم التقييم المعرفي والرفاهية النفسية لدى أسر ذوي اضطراب طيف التوحد والاعاقة البصرية والاعاقات الأخرى مع متغيرات أخرى.

3 -قد تسهم نتائج الدراسة في تبصير المتخصصين والمرشدين والمتعاملين مع أسر ذوي اضطراب طيف التوحد والاعاقة البصرية بصفة خاصة والاعاقات الأخرى بصفة عامة حول مهارات التقييم المعرفي لإعاقة أبنائهم ومستوي الرفاهية النفسية لديهم وتدريبهم على ذلك من خلال برامج ارشادية مُعدة لهذا الهدف.

4 -قد تسهم نتائج هذه الدراسة في مراجعة وإعداد الخطط والبرامج الارشادية في تدريب أسر أصحاب الهمم.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها:

1- التقييم المعرفي للإعاقة Cognitive Appraisal

يُعرف (King & Gillian, 2020, 16-17) التقييم المعرفي لإعاقة الطفل لدى أسرته بأنه"إحدى حاجات أسر المعاقين المرتبطة بالدعم المعرفي المعلوماتي عن إعاقة الطفل وجوانب تشخيص إعاقته وتلبية متطلباته وحاجاته وكيفية تعليمه وإكسابه السلوكيات المقبولة وتعديل جوانب السلوك المُشكل لديه"، ويقسم تقييم الأسرة للإعاقة إلى نوعين:

- التقييم المعرفي السلبي للإعاقة: اتجاه غير إيجابي يتمثل في معاناة الأسرة من إعاقة الطفل؛ مما تعتقد الأسرة أن الطفل أصبح بمثابة العبء بسبب عدم وجود الدراسة الكافية للأسرة في دعم ابنها المعاق وتدريبه وتوجيهه، مما يترتب عليه إحباط الوالدين وتردي ملحوظ في سلوك الطفل وسلوك أفرادها.
- التقييم المعرفي الإيجابي للإعاقة: إصدار الحكم الإيجابي الفعال للأسرة تجاه إعاقة ابنها بعد نجاحها في التكيف مع فقدان الطفل الحلم وفهم الشذوذ أو الإعاقة التي أُصيب بها الطفل، وذلك بعد إنهاء حالة التوتر في العلاقات الأسرية بعد معرفة إصابة الطفل بالإعاقة للوهلة الأولى، والتي تُعرف بمرحلة الصدمة، ويتوفر ذلك الحُكم الإيجابي مع توافر الرعاية الصحية والخدمات العلاجية، والسلوكية، والتعليمية للطفل، وأسرته.

ويعرفه الباحثون في الدراسة الحالية إجرائيًا بأنه "هو الطريقة التي يحدد بها أسر أصحاب الهمم تأثير أطفالهم ذوي الإعاقة عليهم، وهو أيضًا التفسير الشخصي للإعاقة الذي يؤثر في النهاية على المدى الذي يُنظر فيه لهذه الاعاقة على أنها شيء مُرهق أو حدث ضاغط".

2- الرفاهية النفسية Psychological Well Being

عرفها (David, 2013, 23) بأنها"بناء ثلاثي المكونات، المكون الأول وهو الرضا عن الحياة، المكون الثاني وهو التأثير الإيجابي مُتمثلا في التجارب العاطفية، والمكون الثالث وهو انخفاض مستوى التأثير السلبي أو غياب المشاعر غير السارة.

ويعرفها الباحثون في الدراسة الحالية تعريفًا اجرائيا بأنها"الرضا العام لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والاعاقة البصرية عن حياتهم والاشباع وما يتبعه من الهناء والارتياح وتحقيق الذات، وسعيهم المستمر لتحقيق أهدافهم الشخصية وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين.

3- اضطراب طيف التوحدAutism Spectrum Disorder

عرفته جمعية علم النفس الأمريكية بأنه"إعاقة نمائية شديدة تتصف بعجز نوعي في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي ومظاهر السلوك المحددة والمتكررة (American Psychological Association, 2013).

4- الإعاقة البصرية Visual Impairment

قصور أو عجز في حاسة البصر، وأن هذا القصور يجعله غير قادر على القيام بمناشط الحياة اليومية بسبب ضعف أو عدم القدرة على الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض وهو العين نتيجة إصابته بخلل طارئ كالإصابة بالحوادث أو خلل ولادي يولد مع الشخص، وتكون حدة الإبصار لديه أقل من 70/20 قدم ومجال الرؤية أقل من 70º في أقوى العينين، وتتراوح درجات الفقد أو العجز البصري من ضعيف البصر وحتى الفقدان الكلي، وذلك بعد محاولات التحسين أو إجراء التصحيحات الطبية الممكنة باستخدام النظارات الطبية (شعير، 2009، 154).

الإطار النظري:

أولًا: التقييم المعرفي للإعاقة

مع ولادة طفل جديد بالأسرة وتشخيصه كطفل ذو احتياجات خاصة حسية أو عقلية أو لمرض مزمن يبدأ التغيير في المفاهيم والمحددات الخاصة بتفهم وضع أفراد الأسرة تجاه الطفل والقيام بمهامها تجاهه واتجاهاتها نحوه؛ خاصة أن الأسرة ليست كيان ساكن لكنها وحدة اجتماعية متنامية آخذة في النمو والحركة، كذلك يتغير أدوار ومهام أفراد الأسرة بمرور الوقت وكذلك احتياجاتهم ومواردهم واتجاهاتهم نحو ابنهم المعاق، ولابد أن يُواكب هذه التغيرات تغيرًا في الخدمات المقدمة مما يُعطي الأسرة الاستمرارية والتكيف المرن مع هذه الاحتياجات المتزايدة (الكاشف، 2018، 89).

ويشير (Mar, 2016, 33) إلى أن وجود طفل ذوي إعاقة يؤثر على أفراد الأسرة ويضعهم أمام تحديات صعبة، قد تؤدي إلى توتر العلاقات الأسرية، وعلى أية حال ليس بإمكاننا أن نتحدث عن نتائج متشابهة للإعاقة على جميع الأسر، فيختلف تقييم كل أسرة لإعاقة ابنها، حيث كل أسرة لها خصائصها الفريدة، وأن الإعاقة قد تفرض على الوالدين تغيرات مهمة في مجرى حياتهما وتحدث ردود أفعال نفسية قد تكون شديدة.

ومن خلال عمل الباحثين كاختصاصيين في مجال التربية الخاصة وتعاملهم مع العديد من الطلاب أصحاب الهمم و أولياء الأمور لاحظ الباحثون أن أولياء الأمور تنقصهم المعرفة حول كيفية تعليم أبناؤهم وحاجاتهم إلى المعلومات الكافية حول إعاقة أبنهم وتفهمهم لها، وكيفية التعامل معه داخل الأسرة، وبعض الأسر تنقصهم المعرفة حول خصائص وقدرات الأطفال ذوي الإعاقة وحاجتهم إلى المعرفة بمؤسسات المجتمع المحلى التي تخدم الأشخاص ذوي

الإعاقة والخدمات التي يمكن أن يُوفرها المجتمع المحلى، ويُعتبر وجود طفل معاق لدى الأسرة من أهم المشكلات والتحديات التي تواجهها أُسر الأطفال المعاقين، وقد يكون له أثر كبير في إحداث تغيير في تكيف الأسرة، وهذه التغيرات تفرض أيضًا تحديات على الأسرة وأعضاءها، ولكي يقوم أولياء الأمور بدورهم في رعاية وتعليم أبناءهم، فلابد من الوقوف على طبيعة تلك الحاجات، والتعرف على أوجه الدعم والمساندة التي يطالبون بها سواءً كان من الناحية المعرفية أم المادية أم الاجتماعية، وهذا ما يُقصد به التقييم المعرفي للإعاقة.

فوجود طفل معاق بالأسرة يُسبب لها مشكلات إضافية وعلاقات أكثر تعقيدًا، وقد يكون له الأثر الكبير في إحداث تغير في تكيف الأسرة، وإيجاد خلل في التنظيم النفسي والاجتماعي للأفراد بالإضافة إلى درجة تقبل الأسرة لهذا الطفل، وهذا بشأنه يؤثر على تقييم الأسرة لإعاقة ابنها، خاصة أن الأسرة تؤثر تأثيرًا مُهمًا في نمو أطفالهم وتطورهم في مختلف الجوانب النمائية، والانفعالية والعقلية، ويزداد ذلك الأثر إذا كان الطفل من ذوي الإعاقة، إذ تطول فترة اعتماده على والديه، وبالتالي تنجم مشكلات خاصة عن إعاقته (الخطيب، 2010، 124).

وعلى الرغم من أهمية الدور الذي يقوم به أولياء الأمور في نجاح تربية وتأهيل التلميذ الذي لديه إعاقة، إلا أننا نجد ندرة في البحوث والدراسات التي تتحدث عن أهمية تقييم الأسرة لإعاقة الابن، والاهتمام بضرورة تذليل المعوقات التي تحول دون قيام أولياء الأمور بدورهم المهم في المؤسسات المتخصصة في بناء شخصيات أبناءهم أصحاب الهمم من خلال إيجاد المشاركة في تربيتهم وتعليمهم؛ لذا فنحن بحاجة ماسة إلى سن التشريعات ووضع الأنظمة لتفعيل دور أولياء الأمور في حياة التلميذ من خلال دعوتهم ودعمهم للمشاركة في تربية وتعليم أبناءهم في البلاد التي سبقت عالمنا العربي، وأصبحت الشراكة واقعًا ملموسًا على أرض مؤسسات التعليم والتأهيل.

وترى الحديدي (2009، 83) أن تقييم الأسرة لحالة ابنهم المعاق يحتاج إلى مساعدة أولياء الأمور في تفسير حالة ابنهم المعاق واتجاهات الآخرين وخصوصًا الأخوة والأصدقاء والأقارب نحوه ومن هنا تنبثق الحاجة إلى أهمية تأسيس مراكز للمصادر المعرفية حول الإعاقات الحسية والاجتماعية ومنها اضطراب طيف التوحد الذي يُعد من الإعاقات أو الاضطرابات النمائية الخفية صعبة التشخيص ومتداخلة الأسباب والعوامل؛ لأن هذه المراكز تعد من الطرق الناجحة والفعالة لتلبية حاجات أولياء الأمور المعرفية حول التقييم السوي للإعاقة وتلبية احتياجات ومتطلبات الطفل المعاق وأسرته.

ولأهمية التقييم المعرفي للإعاقة قام كل من الشخص، والسرطاوي (2008) بدراسة للتعرف على حاجات أولياء أمور الأطفال المعاقين سمعيًا، وبصريًا، وفكريًا، وحركيًا) التي تُعد ضرورية لمواجهة الضغوط النفسية الناتجة عن إعاقة أبناءهم، وذلك في عينة تكونت من (661) من أولياء الأمور تتراوح أعمارهم بين (20-65) عامًا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ترتيب حاجات أولياء أمور الأطفال المعاقين وفقًا للترتيب التالي: الحاجة إلى الدعم المادي يليه الحاجة المعرفية للتقييم المعرفي الإيجابي للإعاقة ثم الدعم المجتمعي، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء

والأمهات في الحاجات المختلفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات تبعًا لمتغير مستوى تعليم الآباء في الحاجة إلى المعرفة والحاجة إلى الدعم المجتمعي لصالح مستوى التعليم الجامعي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات تبعًا لمتغير العمر الزمني لصالح الآباء الأصغر سنًا، حيث تزداد الحاجات المعرفية، والمادية، والدعم الاجتماعي عند أولياء أمور الأطفال الصغار عن أولياء أمور الأطفال كبار السن. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الحاجات تبعًا لمتغير مستوى الدخل الشهري.

وفي دراسة قامت بها الحديدي (2011) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات المرتبطة بتقييم أولياء الأمور لإعاقة الابن والتي تواجهها أسر الأطفال المعاقين فكريًا في الأردن، حيث بلغت عينة الدراسة (200) من أمهات الأطفال المعاقين فكريًا الملتحقين بمراكز التربية الخاصة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات الاقتصادية من أهم المشكلات التي تنبئ بالتقييم السلبي لإعاقة الطفل المعاق عقليًا جاءت في المرتبة الأولى، ويليها المشكلات الاجتماعية، حيث الاتجاهات المجتمعية السالبة ونظرة المجتمع للابن المعاق تعد من أهم التحديات التي تعاني منها أسر الأطفال المعاقين، ثم المشكلات النفسية المرتبطة بطبيعة إعاقة الابن، وأن كل من متغيري درجة الإعاقة وجنس الطفل كان لهما أثر ذات دلالة إحصائية في حدة المشكلات المرتبطة بتقييم الاسرة لإعاقة الطفل، وأن متغير عُمر الطفل المعاق لم يكن لهما أثر ذات دلالة إحصائيًا، أما متغير عمر الأم ومستواها الثقافي والدخل الشهري للأسرة كان لهما أثر ذو دلالة إحصائية في التقييم الإيجابي للإعاقة لصالح المستوى الثقافي والدخل الشهر الإيجابي المرتفع.

ويحدد (Symondson & Baily, 2018, 121) أهم حاجات أولياء أمور ذوي الإعاقة التي تساعدهم في تقييم الإعاقة للابن، ومنها: الحاجة للمعلومات، الحاجة للدعم، الحاجة لتفسير الأخرين، الحاجة للمال، الحاجة للخدمات المجتمعية، الحاجة المرتبطة بوظيفة الأسرة. ولا بد من تلبية هذه الحاجات خاصة أن رعاية الأطفال ذوي الإعاقة أكثر صعوبة وأكثر مشقة؛ لأن أسرة الأطفال ذوي الإعاقة تواجه مشكلات وتحديات خاصة، فالإعاقة تنطوي عليها صعوبات نفسية ومادية وطبية واجتماعية ومعرفية وتربوية لأولياء أمور الأطفال المعاقين.

وفي نفس الاتجاه الخاص بتحديد أولويات أسرة الطفل المعاق وحاجاتهم قام(Wong et al., 2018)) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم حاجات أُسر الأطفال ذوي الإعاقة النمائية وذلك في المراحل الأولى من تشخيص إعاقتهم وتعد المقابلة من أهم الأدوات التي استخدمها الباحثون في هذه الدراسة، حيث تم خلالها إجراء مقابلات مع (23) أسرة يشكلون عينة الدراسة، وقد تركزت هذه المقابلات على خمسة محاور أساسية هي: الحاجة إلى المعلومات حول التطور النمائي للطفل المعاق والحاجة إلى تعلم مهارات العناية اليومية والحاجة إلى تكوين اتجاهات إيجابية من قبل أفراد المجتمع نحو الطفل المعاق وأسرته والحاجة إلى دعم المجتمع. وقد أظهرت نتائج الدراسة ترتيب حاجات أسرة المعاق على النحو التالي: الحاجة إلى معلومات عن خصائص ذوي الإعاقة يليها الحاجة إلى الدعم المادي والمجتمعي، ثم الحاجة إلى تعلم مهارات العناية بالطفل.

فمولد طفل معاق عادة ما يغير الأسرة كوحدة اجتماعية، وتؤثر الإعاقة بشكل كبير على الوالدين والعلاقة بينهما أكثر من غيرهما من أفراد الأسرة باعتباره حلمهما المفقود في إنجاب طفل سوي كغيره من الأطفال، وهذا ما يُمثل أحد مظاهر التقييم السلبي للإعاقة، حيث يسبب وصول طفل معاق للأسرة انهيارًا في أحلام الكمال المُحاكة حول الطفل خلال الأشهر الأولى من تشخيص إعاقته؛ فتستبدل أحاسيس الفرح التي من المفترض أن ترافق ولادة الطفل بأحاسيس القلق والألم، كما أن الإعلان عن تشخيص الإعاقة يهز عالم الأسرة ويغير مسار الحياة الأسرية لما ينجز عنه من ردود فعل مضطربة في الشبكات العلائقية داخل الأسرة؛ مما يؤثر على التوازن النفسي في الأسرة (صباح، 2017، 16).

ثانيًا: الرفاهية النفسية

تُعد الرفاهية well-being من المفاهيم الحديثة نسبيًا في علم النفس الإيجابي، ويذكر كل من Dodge et al,2012) ان معرفة علماء النفس بمصطلح الرفاهية مازالت أولية، حيث تُعرف بأنها ارتفاع بالرضا عن الحياة يؤثر ايجابيًا في الحياة، بينما يؤثر انخفاضه سلبًا، ويلاحظ وجود اختلاف في ترجمة الرفاهية النفسية حيث يجده بعضهم مرادفًا للسعادة في حين يعتبره آخرون بكونه مرادفًا للصحة النفسية، وقد يستخدم بعض الباحثين مفاهيم أُخرى مثل الهناء الشخصي، التنعم الذاتي، وغيرها من المفاهيم ذات الصلة (معمرية، 2012، 126).

ووفقًا لـ (Diener et al, 2010) تتضمن الرفاهية النفسية الكفاءة، تقدير الذات، التفاؤل، والمساهمة في رفاهية الآخرين، كما ترتبط بخصائص الفرد الشخصية كـ (الانبساط – مصدر الضبط الداخلي – غياب الصراعات الداخلية – العلاقات الاجتماعية الجيدة – القدرة على تنظيم الوقت).

أبعاد الرفاهية النفسية:

قدم Sarriera & Bedin (2017) نموذج متعدد لأبعاد الرفاهية يمكن توضيحه من خلال شكل (1):

(ثابت، 2019، 134)

الرفاهية الذاتية Subjective well-being: تشير إلى تمتع الفرد بوجدان إيجابي مرتفع ووجدان سلبي منخفض مما يمكنه بالتعامل المنسب مع الانفعالات والمشاعر.

- الرفاهية الذاتية Psychological well-being: وتشمل

أ – مفهوم الذات Self-concept: ويتضمن تقدير الذات والكفاءة الذاتية حيث لهما تأثير إيجابي على الرفاهية النفسية، حيث يستطيع الفرد من خلاله تقييم ذاته مما يؤدي إلى زيادة الثقة بنفسه.

ب – الروحانية Spirituality: وتشير إلى نظام المعتقدات الداخلية والتي تمد الفرد بالراحة والقوة.

ج – الهدف من الحياة Life Purpose: حيث يقوم الفرد بوضع أهداف محددة في حياته والعمل على تحقيقها.

- الرفاهية النفس اجتماعية Psychosocial well-being: وتشمل

أ – العلاقات بين الشخصية: Interpersonal Relationships حيث يؤدي تكوين العلاقات الإيجابية مع الآخرين على نمو المهارات الاجتماعية والمعرفية واكتساب القيم الأخلاقية إلى تعزيز الرفاهية النفسية.

ب – الترفيه Leisure: ويعني القدرة على تنظيم الوقت والمشاركة في الأنشطة.

ج – استخدام التكنولوجيا Technology Use: حيث يعمل استخدام التكنولوجيا بالشكل الصحيح كالحصول على الدعم الاجتماعي وتكوين صداقات والتعبير عن القدرات والامكانيات على ارتفاع الرفاهية النفسية.

- الرفاهية المجتمعية Socio-Community well-being: وتشمل

أ – حقوق الإنسان: Human Rights فمعرفة الأشخاص بحقوقهم وضمانها يرتبط مباشرة بالرفاهية النفسية.

ب – الانتماء للمجتمع Belonging to Community: فانتماء الفرد لمجتمعه وأحترام عاداته وتقاليده وقوانينه وتحقيق ذاته في ضوء تلك القوانين يعزز من نمو الرفاهية النفسية لديه (11-18).

وتم تبني النموذج الذي قدمته "Ryff" بكونه إطارا نظريًا متكاملا للرفاهية النفسية يستند على العديد من المفاهيم النظرية مثل مفهوم تحقيق الذات، والوظائف الشخصية الكاملة، ومفهوم النضج، ومراحل النمو النفسي والاجتماعي، ونزعات الحياة الاساسية، والعمليات الإجرائية للشخصية، ومفهوم الصحة النفسية، وفيما يلي شرحًا تفصيليًا لهذه الأبعاد: -

- الاستقلالية Autonomy: تشير إلى استقلالية الفرد وقدرته على اتخاذ القرار مقاومة الضغوط الاجتماعية وضبط السلوك الشخصي وتنظيمه أثناء التفاعل مع الآخرين (عبد القادر، 2017، 4).

- التمكن البيئي Environmental Mastery: يشير إلى قدرة الفرد على التمكن من تنظيم الظروف والتحكم في كثير من الأنشطة، والاستفادة بطريقة فعالة من الظروف المحيطة، وتوفير البيئة المناسبة، والمرونة الشخصية (Ryff, C,995).

- النمو الشخصي:Personal growth قدرة الفرد على تنمية وتطوير قدراته وزيادة فعالية وكفاءته الشخصية في الجوانب المختلفة والشعور بالتفاؤل، أي مدى قدرة الفرد على إدراك طاقاته والارتقاء بها، ويكون مستعد لتلقي أي خبرات جديدة تساهم في هذا التطور والنمو بحيث يصبح لدية الإحساس بالواقعية، إذ تُعتبر الحياة هنا بالنسبة للفرد عمليات مستمرة بين التعليم والتعبير والنمو (سلمون، 2018، 172).

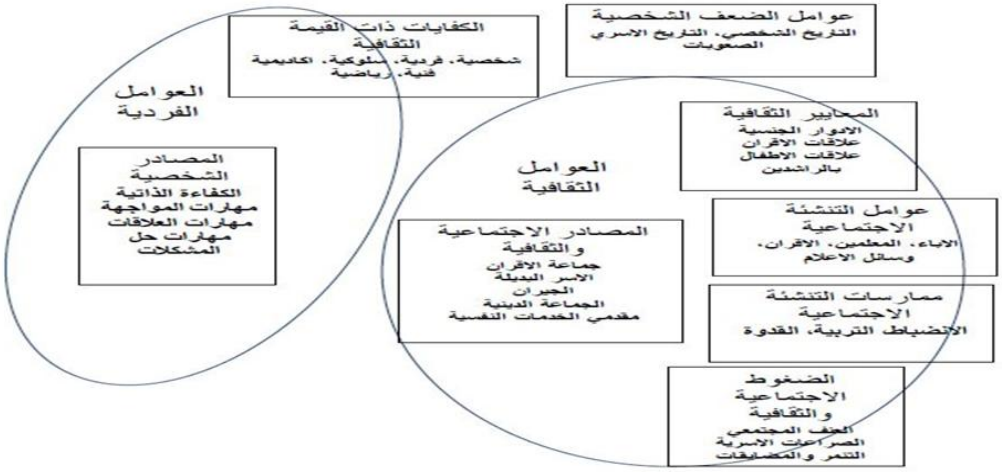
- العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relations with others: تشير إلى قدرة الفرد على تكوين وإقامة صداقات وعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين على أساس من الود والتعاطف والثقة المتبادلة والتفهم والتأثير، والصداقة، والأخذ، والعطاء.

- الحياة الهادفة Purpose in Life: تشير إلى قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في الحياة بشكل موضوعي أن يكون له هدف ورؤية واضحة توجه أفعاله وتصرفاته وسلوكياته مع المثابرة والإصرار على تحقيق أهدافه.
- تقبل الذات Self-acceptance: يشير إلى القدرة على تحقيق الذات والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والحياة الماضية، وتقبل المظاهر المختلفة للذات بما فيها من جوانب إيجابية وأخرى سلبية.

شكل (2) يوضح أبعاد الرفاهية النفسية

نموذج الرفاهية النفسية:

يتكون نموذج الرفاهية النفسية من العوامل الفردية والعوامل الاجتماعية الثقافية، والتي تتأثر الرفاهية النفسية بكل منهما على حد سواء كما تظهر في شكل (3):



يتكون نموذج الرفاهية النفسية من العوامل الفردية والعوامل الاجتماعية الثقافية، والتي تتأثر الرفاهية النفسية بكل منهما على حد سواء كما تظهر في شكل (3):

يوضح النموذج السابق العوامل التي تتأثر بها الرفاهية النفسية وتضم: -

أ -العوامل الفردية وتشتمل على: -

- الكفايات ذات القيمة الثقافية وتشير إلى الخصائص الشخصية كالقدرات والمهارات والسلوكيات التي تقدرها وتقيمها ركائز التنشئة الاجتماعية الأساسية كالآباء في النظام البيئي للفرد أو المجتمع.
- الضعف الشخصي ويمثل عوامل الخطر والتهديد الخاصة بالفرد والتي تنعكس على حياته الشخصية كالاستعداد الوراثي للاكتئاب.
- المصادر الشخصية وتضم الكفاءة الذاتية، مهارات المواجهة، وحل المشكلات.

ب -العوامل الثقافية وتشتمل على: -

- الضغوط الاجتماعية والثقافية مثل العوامل والظروف البيئية التي تزيد من المشكلات والاضطرابات النفسية وتتحدي قدرات الفرد الشخصية على التكيف.
- المصادر الاجتماعية والثقافية حيث تشير إلى الموارد الاجتماعية والعوامل الوقائية ضد الضغوط والتي تساعد على عملية التكيف.
- المعايير الثقافية وتشمل المعايير المشتركة للسلوك داخل جماعة معينة وتؤثر على التنمية الشخصية للفرد.
- عوامل التنشئة الاجتماعية مثل الآباء، الأقران، ووسائل الاعلام.
- ممارسات التنشئة الاجتماعية (Nastasi & Borja, 2016, 8-10)

خصائص الرفاهية النفسية:

1 – شمولية هذا المصطلح حيث أنه يغطي مدى واسع من المشاعر الإنسانية بداية من المعاناة حتى النشوة إذ لا يُركز فقط على الجوانب المرضية، بل يتناول أيضا أسباب لوجود فروق فردية بين الأفراد في مستويات السعادة.

2 -تركز الرفاهية النفسية على الخبرة الداخلية ولا يفترض أن الإطار الخارجي هو المرجع لتقدير الهناء على الرغم من أن معايير الصحة العقلية تبحث عن الخارج (النضج، الوراثة، الاستقلالية)، ولكن تُقاس من خلال الإدراك الذاتي للشخص حيث ان هذا المجال يضع الثقل لإدراك الأفراد لحياتهم.

3 -هذا المجال يركز على الحالة طويلة المدى إذ يهتم بالمشاعر الثابتة المستقرة لا بالانفعالات العابرة (المحفوظ، 2018، 6-7).

هذا وقد قدمت (Ryff & Singer, 2008) وصفا تفصيليًا لخصائص الأفراد مرتفعي ومنخفضي الرفاهية النفسية، ويتضح ذلك في جدول (1):

جدول (1) يوضح خصائص الأفراد مرتفعي ومنخفضي الرفاهية النفسية

الأبعاد	مرتفعي الرفاهية	منخفضي الرفاهية
الاستقلالية Autonomy	• استقلالية الفرد • القدرة على اتخاذ القرار • القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية • التفكير والتفاعل بطرق محددة الضغط الداخلي للسلوك • تقييم الذات بمعايير شخصية	• التركيز على توقعات وتقييمات الآخرين •الخضوع لأحكام الآخرين في اتخاذ القرارات المهمة. • التأثير بالضغط الاجتماعي في قراراته وأفكاره.
السيطرة البيئية Environmental Mastery	• الإحساس بالتمكن والكفاءة في إدارة البيئة • الضبط والتحكم في الأنشطة الخارجية. • العمل بفعالية على استخدام الاحتياطات المناسبة. • القدرة على الاختيار. • إيجاد بيئة مناسبة للحاجات والقيم الشخصية.	• الصعوبة في إدارة شؤون الحياة اليومية. • الشعور بعدم القدرة على التغيير أو تحسين البيئة المحيطة. • عدم الوعي بالفرص المناسبة. • قلة السيطرة على البيئة المحيطة.
النمو الشخصي Personal growth	• الشعور بالنمو المستمر للشخصية • الانفتاح على الخبرات الجديدة. • الشعور بالتفاؤل • التغيير في التفكير كانعكاس للمعرفة الذاتية والفاعلية.	• الإحساس بنقص النمو الشخصي • عدم القدرة على التحسن بمرور الوقت • قلة الاستمتاع بالحياة والشعور بالضجر
العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive	• الدفء والرضا والثقة في العلاقات الشخصية مع الآخرين. • الاهتمام بسعادة الآخرين • القدرة على التفهم والتأثر والصداقة والأخذ	• عدم الثقة وقلة الثقة مع الآخرين. • الصعوبة في تكوين علاقات دافئة منفتحة مع الآخرين.

الأبعاد	مرتفعي الرفاهية	منخفضي الرفاهية
Relations with others	والعطاء في العلاقات الإنسانية.	
الهدف من الحياة Purpose in life	• الإحساس بالتوجه والأهداف في الحياة • الشعور بمعنى الحياة في الوقت الحاضر والماضي • الثقة والموضوعية في تحديد أهدافه في الحياة.	• نقص الشعور بمعنى الحياة وأهدافه قليلة وعدم القدرة على تحديد أهدافه • قلة التوجه الذاتي أي ليس لديه وجهة نظر أو معتقدات تضفي على حياته معنى.
قبول الذات Self-acceptance	• الاتجاهات الموجبة نحو الذات وتقبل المظاهر المتعددة للذات بما تشمله من إيجابيات وسلبيات • الشعور الإيجابي عن الحياة الماضية.	• الشعور بعدم الرضا عن الذات • الشعور بخيبة الأمل نحو الحياة الماضية • الانزعاج المستمر من الأشخاص والاحساس بأنهم مختلفين عنه.

(الشريقية، 2017، 48)

قياس الرفاهية النفسية:

تتعدد الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها قياس الرفاهية النفسية للأفراد، حيث تبين كيفية تقييم الناس لحياتهم الخاصة من حيث التفسيرات الوجدانية والمعرفية، وتوجد أدوات متعددة لقياس الرفاهية النفسية عند الأفراد منها: أدوات التقرير الذاتي مثل: الرضا عن الحياة، وقياس السعادة الذاتية، وقد أوضحت هذه المقاييس نسبة مرتفعة من الصدق والثبات، إضافة إلى إن هذه الأدوات تتسق والتقارير الذاتية، وتقييمات الخبراء، وتقارير الأسرة، والأصدقاء، والابتسامة، ويتم توظيف هذه المقاييس لتشمل فترة زمنية قصيرة جدًا، وتتضمن أسئلة أساسية غير محددة، ويجادل الباحثون في كون المزاج له تأثير على تقبل الفرد للحياة، وكيفية تحديد مدى رضاه عنها في أي لحظة، كما تستخدم المقابلات والاستبانات والدراسات الاستقصائية المستعرضة، والتصاميم الطويلة والتجريبية، وطرق اخذ العينات، ومقاييس الجوانب المعرفية الفسيولوجية، والدراسات التحليلية، ودراسات الحالة لقياس الرفاهية النفسية أو اتجاه الأفراد حولها. ويؤكد هيفورن وبنيوي أن طرق قياس الرفاهية النفسية تتضمن خمسة طرق كما أشار إليها (خطاطبة، 2020، 207). ويمكن إجمالها فيما يلي:-

1. مقاومة الصعوبات والتحديات التي تواجه الفرد.

2. العناية بالجسم والعقل، والإيجابية الذاتية.

3. الترويح عن النفس من خلال (التنزه، الإنسجام، والاستمتاع بمكونات الطبيعة).

4. الاستمرار في التعلم بكونه يساعد في تعزيز مستويات الرفاهية النفسية.

5.التضحية من أجل الآخرين ومساعدتهم يرفع من مستويات الرفاهية النفسية.

الدراسات السابقة:

من خلال تتبع الدراسات السابقة والتراث البحثي حول التقييم المعرفي للإعاقة والرفاهية النفسية أمكن التوصل إلى عدد من الدراسات المرتبطة بموضوع البحث وأمكن للباحثين من سردها في محورين وهما المحور الأول الدراسات التي تناولت التقييم المعرفي للإعاقة، والمحور الثاني الدراسات التي تناولت الرفاهية المعرفية لدى أسر اضطراب طيف التوحد والاعاقة البصرية، ويمكن عرض المحورين كما يلي:

المحور الأول: دراسات تناولت التقييم المعرفي للإعاقة.

قام (Leyser & Dekel, 2019) بدراسة حول حاجات أسر الأطفال المعاقين عقليًا وبصريًا وعلاقته بالتقييم المعرفي لهذه الأسر، وبلغت عينة الدراسة (82) أسرة طُبق عليهم مقياس حاجات أسر المعاقين واستبيان التقييم المعرفي لأسر المعاقين وأسفرت نتائج الدراسة إلى حاجة الأسر إلى المعلومات والحاجة إلى الخدمات المجتمعية من أهم وأولى الحاجات التي تسعى إليها أسر الأطفال المعاقين، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم المعرفي للإعاقة بين الأسر ذات الدخل المرتفع وذات الدخل المنخفض لصالح الأسر ذات الدخل المرتفع، ووجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الإعاقة في التقييم المعرفي الإيجابي للإعاقة لصالح أسر المعاقين بصريًا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الإعاقة في تقييم الأسرة للإعاقة تعزي إلى العمر الزمني لأبنائهم.

كما أجرى (Chin, et al., 2019) بدراسة تهدف إلى التعرف على الفروق في التقييم المعرفي لأسر الأطفال المعاقين باعتبارها إحدى حاجات هذه الأسر للأطفال ذوي الإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية، بلغ عدد الأسر (313) أسرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم الحاجات كانت الحاجة للمعلومات، والحاجة إلى التقييم المعرفي للإعاقة والدعم، يليها الحاجة المالية، والحاجة للخدمات المجتمعية، والحاجة لتفسير الإعاقة للآخرين، والحاجة المرتبطة بوظيفة الأسر، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات تبعًا لمتغير العمر الزمني والجنس، ونوع الإعاقة على كل من الحاجة للمعلومات لصالح أسر الأطفال الذكور الأصغر سنًا، والحاجة إلى الخدمات المجتمعية لصالح أسر الأطفال المعاقين عقليًا الأكبر سنًا.

كما هدفت دراسة (Rodrigues et al, 2017) إلى مقارنة مجموعات من أولياء الأمور لأطفال معاقين، تضمنت المجموعة الأولى أولياء أمور لأطفال من ذوي متلازمة داون وتراوح متوسط أعمارهم الزمنية ما بين (9- 11) سنة، والمجموعة الثانية كانت لأولياء أمور لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تراوح متوسط أعمارهم الزمنية بين (8- 10) سنوات في التقييم المعرفي للإعاقة باعتبارها حاجة أساسية إلى معلومات عن الإعاقة والحاجة إلى الدعم المهني والاجتماعي والحاجة إلى تعلم مهارات العناية بالطفل، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في التقييم المعرفي للإعاقة لصالح أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى الدعم المجتمعي والمهني لصالح أسر الأطفال المعاقين ذوي متلازمة داون.

كما حاولت دراسة (Brown, 2017) فحص العلاقة بين حاجات أسر الأطفال المعاقين ذوي الإعاقة الفكرية والبصرية بمستوى الضغوط النفسية التي يعانون منها وشعورهم بالرضا عن الحياة. تكونت عينة الدراسة من (819) أسرة بواقع (437) أسرة لأطفال معاقين عقليًا، (382) أسرة لأطفال معاقين بصريًا. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية بين تلبية احتياجات أسر الأطفال المعاقين والشعور بالرضا عن الحياة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أسر الأطفال المعاقين ذوي الإعاقة الفكرية والبصرية في مستوى الضغوط النفسية لصالح أسر الأطفال المعاقين عقليًا ولصالح أسر الأطفال المعاقين بصريًا في الشعور بالرضا عن الحياة.

كما هدفت دراسة ماكاي (McKay, 2017) التعرف على حاجات أسر الاطفال ذوي الإعاقة النمائية، وتكونت عينة الدراسة من (800) أسرة لديها أطفال معاقون تتراوح أعمارهم من (5-10) سنوات، بواقع (427) طفل من ذوي صعوبات التعلم و (373) طفل من ذوي اضطراب التوحد. وكانت من أهم نتائج الدراسة: الحاجة إلى الدعم المعرفي عن إعاقة الابن في المرتبة الأولى، يليها الحاجة إلى الدعم الاجتماعي ثم الدعم النفسي والدعم الصحي والمعلوماتي للابن المعاق.

المحور الثاني: دراسات تناولت الرفاهية المعرفية لدى أسر اضطراب طيف التوحد والاعاقة البصرية.

وقام (Liu, et al., 2021) بدراسة بعنوان"فعالية برنامج تدريبي مستند إلى WeChat على الرفاهية النفسية للأمهات ذوي الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد أثناء جائحة COVID-19: دراسة شبه تجريبية، وهدفت الدراسة إلى تقييم فعالية تدريب الأمهات المستند إلى WeChat على خفض مستوى القلق والاكتئاب والضغوط والأمل لدى الأمهات اللائي لديهن أطفال يعانون من التوحد، فضلًا عن جدوى البرنامج أثناء جائحة COVID-19، وتكونت عينة الدراسة من عدد(125) أم لأطفال يعانون من التوحد، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية (ن= 65) ومجموعة ضابطة (ن= 60)، حيث حصلت المجموعة التجريبية على التدريب المستند إلى WeChat لمدة 12 أسبوعًا، وتم قياس القلق والاكتئاب والتوتر والأمل والرضا والالتزام بالتدخل في ثلاث نقاط زمنية: خط الأساس، ما بعد التدخل، ومتابعة لمدة 20 أسبوعًا، وأظهرت النتائج مدى فاعلية البرنامج في تحسين مستوى الرفاهية النفسية لدى الامهات وخفض نسبة القلق والاكتئاب والاحساس بالضغوط.

كما حاولت دراسة (Ersoy, et al., 2020) بعنوان"مقارنة أثر القلق الصحي على الرفاهية النفسية للأمهات اللواتي تم تشخيص أطفالهن باضطراب طيف التوحد والأمهات اللواتي لديهن أطفال عاديون، في جائحة كوفيد - 19"، وهدفت الدراسة إلى مقارنة تأثير القلق الصحي على مستويات الرفاهية النفسية بين الأمهات اللائي لديهن أطفال من ذوي اضطراب بالتوحد والأمهات اللائي لديهن أطفال عاديون في جائحة Covid-19. وتكونت عينة الدراسة

من (126) أم (60 أم لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد و66 أم لأطفال عاديين)، وتم استخدام نموذج المعلومات الشخصية وجرد القلق الصحي ومقياس الرفاهية النفسية لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن تأثير القلق الصحي على مستويات الصحة النفسية لدى الأمهات ذوات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أقوى منه لدى الأمهات ذوات الأطفال العاديين. ولقد وجد أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بالأمهات ذوات الأطفال العاديين يميلون إلى أن يكون لديهم مستوى أعلى من القلق الصحي والقلق بشأن الأمراض المزمنة.

وكما حاولت دراسة (Aghababaei & Taghavi, 2020) بعنوان "فعالية العلاج المعرفي القائم على اليقظة على الرفاهية النفسية لأمهات الأطفال المصابين بالتوحد وتقليل أعراض هؤلاء الأطفال"تم اختيار 30 أم لأطفال التوحد من خلال طريقة أخذ العينات المتاحة. تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية (15 في المجموعة الضابطة، 15 في المجموعة التجريبية). تلقت المجموعة التجريبية 10 جلسات من العلاج المعرفي القائم على اليقظة، وكانت الأدوات المستخدمة في هذا البحث هي مقياس الرفاهية النفسية ومقياس رايف وجيليام لتقييم التوحد (GARS)، أشارت النتائج إلى أن العلاج المعرفي القائم على اليقظة كان له تأثير كبير على الرفاهية النفسية للأمهات. كما أظهرت النتائج أن هذا التدريب كان له تأثير كبير على أعراض الأطفال المصابين بالتوحد في مجالات السلوكيات النمطية والتفاعلات والتواصل الاجتماعي.

كما تناولت دراسة (Hickey et al., 2020) الرفاهية النفسية وأثرها على جودة العلاقة بين الآباء والاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد"، وتكونت عينة الدراسة من 150 عائلة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الذين تتراوح أعمارهم بين 5-12 سنة (85.7٪ ذكور). كانت أعمار الأمهات والآباء 38.69 (SD = 5.62) و40.76 (SD = 6.19) على التوالي؛ 76٪ من الأمهات و68٪ من الآباء حاصلين على شهادة جامعية. أشارت النتائج إلى أن مستوى الضغوط وأعراض الاكتئاب لدى الأم ارتبطت بدفئها وانتقادها تجاه الطفل التوحدي بعد 12 شهرًا في اتجاهات سلبية وإيجابية. كما ارتبط مستوى الضغط لدى الأم سلبًا بدفء الأب تجاه الطفل المصاب بالتوحد بعد 12 شهرًا، وارتبط مستوى الضغط الأبوي لدى الأب بشكل إيجابي بنقد تجاه الطفل المصاب بالتوحد. بشكل عام تشير النتائج إلى أن العلاقة بين الأم والطفل والأب والطفل تتأثر بالرفاهية النفسية للوالدين في أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما اهتمت دراسة (Kuhn et al., 2018) برسم خرائط أنظمة الدعم والرفاهية النفسية لأمهات المراهقات المصابات باضطراب طيف التوحد حيث فحصت هذه الدراسة العلاقة بين الرفاه النفسي لأمهات المراهقات ذوات اضطراب طيف التوحد وأنظمة دعمهن من إطار نظري للأنظمة البيئية، وتكونت عينة الدراسة من (ن= 20)، وأشارت النتائج إلى أن معظم الروابط عبر النظم البيئية للأمهات كانت قوية في طبيعتها. ومع ذلك فإن وجود روابط قوية لم يكن مرتبطًا بشكل كبير بالرفاهية النفسية. في المقابل كانت الروابط المجهدة/ الضعيفة مرتبطة بشكل كبير بمستويات مرتفعة من أعراض الاكتئاب، والإجهاد الملحوظ، والشعور بالعبء.

كما تناولت دراسة (Kiani & Nami., 2017) الرفاهية النفسية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والمكفوفين والطبيعيين – دراسة مقارنة، كان الهدف من هذه الدراسة مقارنة الرفاهية النفسية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال المكفوفين والأطفال الطبيعيين تراوحت أعمارهم بين 6 و15 عامًا، وتكونت عينة الدراسة من 210 أم، منهم 140 أم للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال المكفوفين، بينما كان الآخرون أمهات لأطفال طبيعيين. تم اختيار العينة بشكل عشوائي من خلال طريقة أخذ العينات العنقودية متعددة المراحل، وتم استخدام مقياس Ryff للرفاهية النفسية للحصول على البيانات بالإضافة إلى التحليلات الوصفية، واشارت النتائج إلى أداء أكثر ملاءمة لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بأمهات الأطفال المكفوفين والطبيعيين. علاوة على ذلك فإن متوسط درجة الرفاهية النفسية العامة للأمهات اللائي لديهن أطفال مكفوفين يشير إلى أداء أفضل من أولئك الذين لديهم أطفال طبيعيين، وفي الوقت نفسه كانت الفروق في النطاقات الفرعية ذات دلالة إحصائية فقط بين أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال الطبيعيين، وأشارت الدراسة إلى أهمية الرفاهية النفسية ودورها المهم في حياة أمهات الأطفال ذوي الاعاقات، كما يستلزم التخطيط لبرامج التعزيز والداعمة ذات الصلة.

كما حاولت دراسة (Sola-Carmona et al., 2016) التعرف على العوامل المرتبطة بالقلق والرفاهية النفسية وأحترام الذات لدى آباء الأطفال المكفوفين" كان الهدف هو فحص العلاقة بين السياق الشخصي والاجتماعي والأسري والمتغيرات التربوية ومستويات القلق والرفاهية النفسية وتقدير الذات في عينة مكونة من 61 أبًا لأطفال مكفوفين، وأشارت النتائج إلى أن الآباء يظهرون قلقًا أقل عندما يكون لديهم طفل واحد فقط وإعاقة طفلهم ليست متقدمة، ومعرفتهم حول إعاقة طفلهم مناسبة، وإمكانيات الترفيه والعمل لديهم لم تتأثر. ورفاهيتهم مرتبطة بشكل سلبي بتقليل أوقات الفراغ، كما أن تقدير الذات يكون أقل عندما تتأثر إمكانيات العمل. ومن أجل أن تحقق هذه العائلات حياة أكثر إمتاعًا مع رفاهية نفسية أكبر، وقلق أقل وتقدير أعلى للذات، يجب أن يكون المهنيون على دراية بالجوانب ذات التأثير السلبي.

كما سعت دراسة (Sola-Carmona et al., 2013) إلى التعرف على طبيعة القلق والرفاهية النفسية وتقدير الذات في الأسر التي لديها أطفال مكفوفون، في هذه الدراسة تم تحليل العلاقة بين مستويات القلق وتقدير الذات والرفاهية النفسية في عينة مكونة من 28 أبًا و 33 أمًا لأطفال مكفوفين، تكشف النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين الرفاهية النفسية وتقدير الذات، وعلاقة سلبية بين القلق والرفاهية النفسية، وبين القلق وتقدير الذات بالمقارنة، كما أشارت النتائج إلى أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق والرفاهية النفسية، ومع ذلك كانت مستويات تقدير الذات أعلى بشكل ملحوظ في العائلات التي لديها أطفال مكفوفون.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي: -

1 – هناك ندرة شديدة، بل انعدام الدراسات العربية - في حدود علم الباحثين – من دراسات تناولت مصطلح التقييم المعرفي بصفة عامة، وفي مجال أصحاب الهمم بصفة خاصة.

2 – هناك ندرة شديدة -في حدود علم الباحثين -في الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية لدى أسر أصحاب الهمم بصفة عامة، ولدى اسر ذوي اضطراب طيف التوحد والاعاقة البصرية بصفة خاصة، بوجه عام في البيئة الأجنبية وفي البيئة العربية بالتحديد والبيئة الإماراتية بشكل خاص.

فروض الدراسة:

1–ينتظم التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية وفقًا لترتيب معين.

2–تنتظم الرفاهية النفسية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية وفقًا لترتيب معين.

3–تختلف درجات أسر الأطفال وفق لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية) على مقياس التقييم المعرفي للإعاقة.

4–تختلف درجات أسر الأطفال وفق لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية) على مقياس الرفاهية النفسية.

5–يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

منهج وإجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن)، لمناسبته لأهداف الدراسة؛ حيث يقوم هذا المنهج بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخدامًا في الدراسات التربوية والنفسية.

عينة البحث:

العينة الأستطلاعية: شملت عينة الدراسة (50) مشارك من القائمين على رعاية ذوي اضطراب طيف التوحد (بسيط ومتوسط) وذوي الإعاقة البصرية (ضعيف البصر-كفيف) والملتحقين بالمدرسة الإماراتية برياض الأطفال والحلقات التعليمية الثلاث بإمارة أبو ظبي، وتراوحت أعمار أولياء الأمور ما بين (24 إلى 42) سنة بمتوسط

حسابي (34.36) سنة وانحراف معياري (4.96)، بواقع (25) أب وأم لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد و(25) أب وأم لأطفال ذوي الإعاقة البصرية، والجدول التالي يوضح توزيع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية.

العينة الأساسية: بلغت عينة الدراسة (200) مشارك من القائمين على رعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (بسيط ومتوسط) وذوي الإعاقة البصرية (ضعيف البصر-كفيف) والملتحقين بالمدرسة الإماراتية برياض الأطفال والحلقات التعليمية الثلاث بإمارة أبو ظبي، وتراوحت أعمار أولياء الأمور ما بين (23 إلى 56) سنة بمتوسط حسابي (39.48) سنة وانحراف معياري (7.06)، بواقع (100) من القائمين على رعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد و(100) من القائمين على رعاية الأطفال الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين 4 سنوات حتى 20 عامًا بمتوسط عمري قدره 10.64 عامًا وانحراف معياري قدره 4.31 عامًا، والجدول التالي يوضح توزيع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية.

جدول (2) خصائص عينة الدراسة (ن= 200)

المتغيرات		خصائص الأبناء ذوي الإعاقة								الإجمالي ككل	
		ذوي اضطراب طيف التوحد (ن= 100)				ذوي الإعاقة البصرية (ن= 100)					
		ذكور		إناث		ذكور		إناث			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نوع القائم على الرعاية	ذكر	17	8.5	3	1.5	5	2.5	2	1	27	13.5
	أنثى	55	27.5	25	12.5	59	29.5	34	17	173	86.5
المستوى التعليمي للقائم على الرعاية	ابتدائي	2	1.5	0	0	0	0	0	0	3	1.5
	إعدادي	5	3	0	0	2	1	1	0.5	9	4.5
	ثانوي	27	19	16	8	13	6.5	8	4	75	37.5
	جامعي	14	12.5	11	5.5	47	23.5	25	12.5	108	54
	دراسات عليا	0	0	1	0.5	2	1	2	1	5	2.5
صلة قرابة القائم على الرعاية	أم	52	26	24	12	58	29	26	13	160	80
	أب	13	6.5	3	1.5	5	2.5	2	1	23	11.5
	أخ	4	2	0	0	0	0	0	0	4	2
	أخت	3	1.5	0	0	1	0.5	2	1	6	3
	عمة	0	0	0	0	0	0	6	3	6	3
	خالة	0	0	1	0.5	0	0	0	0	1	0.5
الإجمالي		72	36	28	14	64	32	36	18	200	100

أدوات البحث:

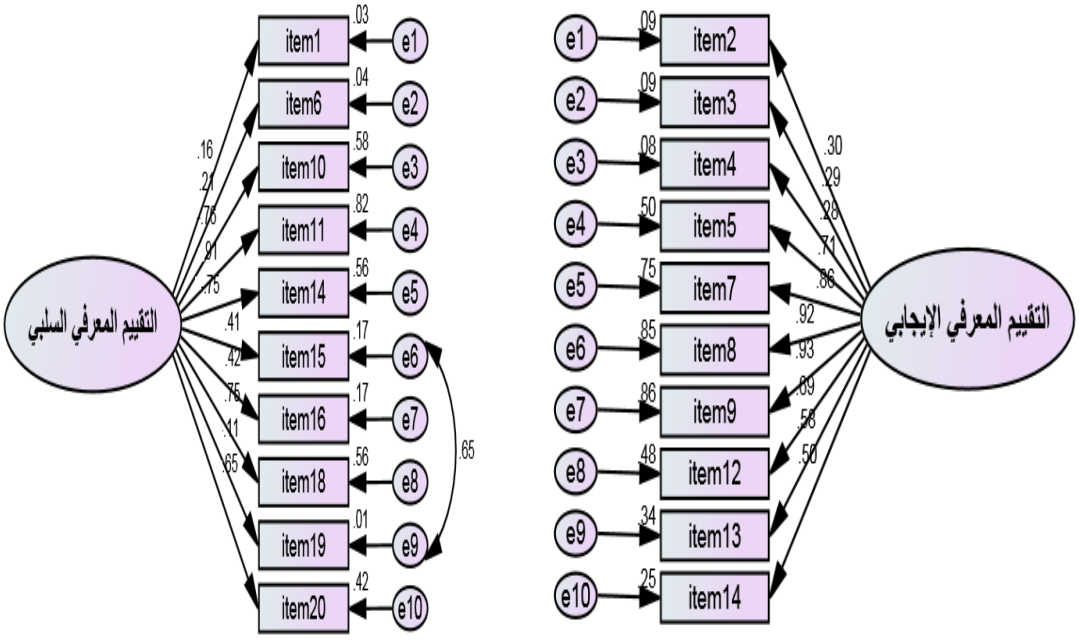
استخدم الباحثون أداتين لقياس متغيرات البحث لدى أفراد العينة، وهي:

1- مقياس التقييم المعرفي للإعاقة

The Family Impact of Childhood Disability Scale (FICD Scale)

أعد بارترام وزملائه Bartram et al (2011) مقياس التقييم المعرفي للإعاقة (ذوي اضطراب طيف التوحد) بهدف تقييم التفسير الذاتي للوالدين (القائمين على الرعاية) فيما يتعلق بالتأثير الإيجابي والسلبي لإعاقة الطفولة على الأسرة والمقياس يتكون من 20 بند موزعة على بعدين مستقلين وهما التقييم المعرفي السلبي للإعاقة، والتقييم الإيجابي للإعاقة، ويشمل كل بعد 10 بنود، ويشمل البعد الأول التقييم الإيجابي البنود التالية وهي (2، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 12، 13، 17)، ويشمل البعد الثاني 10 بنود وهي (1، 6، 10، 11، 14، 15، 16، 18، 19، 20)، ويتم الإجابة على كل بند من البنود بأربعة بدائل وهي (ليس على الإطلاق=1، بدرجة بسيطة= 2، بدرجة متوسطة= 3، بدرجة كبيرة= 4)، ونظرًا لأن المقياس معد للقائمين على رعاية ذوي اضطراب طيف التوحد تم التعديل في صياغة بعض البنود لكي تصلح الصياغة مع جميع الإعاقات حتى يتسنى للباحثين من استخدام المقياس على أولياء أمور ذوي الإعاقة البصرية وغيرها من الإعاقات الأخرى، ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة الأصلية حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ 0.79 للتقييم الإيجابي، و0.86 للتقييم السلبي، وكما كان الارتباط بين التقييم الإيجابي والسلبي غير دال مما يؤكد استقلال العاملين عن بعضهما البعض، كما أمكن حساب التحليل العاملي التوكيدي وتشير جميع مؤشرات حسن المطابقة إلى نموذج قياس جيد للتقييم الإيجابي والسلبي (Schlebusch & Dada., 2018).

وفي الدراسة الحالية أمكن حساب ثبات ألفاكرونباخ حيث بلغ (0.869، 0.767) للتقييم الإيجابي والسلبي على التوالي، وكما أمكن حساب ثبات التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر الطول بمعادلة سبيرمان براون (0.803، 0.714)، وللتأكد من صدق المقياس أمكن اختبار صحة النموذج من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي لنموذج التقييم المعرفي الإيجابي والسلبي للإعاقة كما في شكل (4) كما يلي:



Model 2 Model 1

Model 1= X^2 = 125.723, DF= 36, df/X^2= 3.492, CFI= 0.906, RMSEA= 0.08, IFI= 0.881, TLI= 0.833, GFI= 0.896

Model 2= X^2 = 124.389, DF= 35, df/X^2= 3.554, CFI= 0.881, RMSEA= 0.079, IFI= 0.885, TLI= 0.855, GFI= 0.891

شكل (4) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التقييم المعرفي الإيجابي والسلبي لدى عينة من أولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة البصرية (ن= 50)

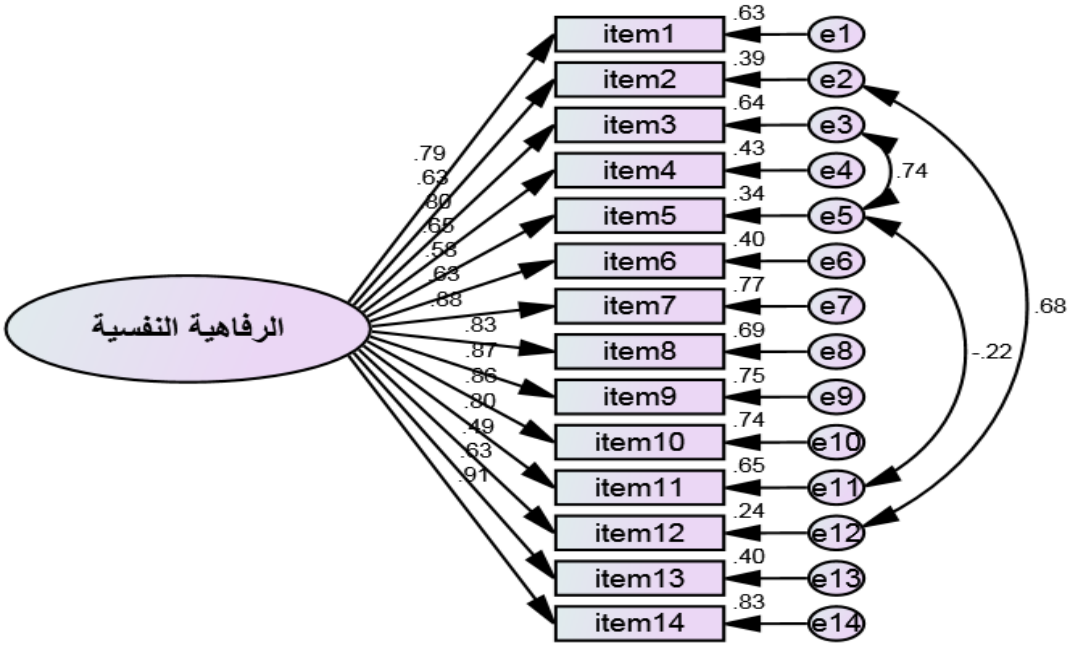
ويتضح من خلال نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن المقياس يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسنُ المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي، كما أن جميع العوامل تشبعت بالعامل الكامن، كما كانت جميع التشبعات دالة إحصائيًا، مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملائمة النموذج الحالي في قياس التقييم المعرفي الإيجابي والسلبي لدى عينة من أولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة البصرية.

2- مقياس الرفاهية النفسية The Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale

أعد المقياس وارويك –إدنبرة للرفاهية النفسية The Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) يشمل المقياس على 14 بند تم صياغتها بشكل إيجابي لقياس التأثير الإيجابي مثل مشاعر التفاؤل والبهجة والاسترخاء والأداء النفسي مثل الطاقة الطاقة والتفكير، وقبول الذات، والكفاءة والعلاقات الشخصية، ويتم الاستجابة على بنود المقياس وفق للخبرات السابقة في حدود الأسبوعين الماضيين، ويتم الاستجابة على بنود المقياس وفق لخمسة بدائل وهي (لا يحدث إطلاقًا= 1، يحدث نادرًا= 2، يحدث بدرجة متوسطة= 3، يحدث معظم

الوقت= 4، يحدث طول الوقت= 5)، وبهذا تتراوح الدرجات على المقياس ككل ما بين 14 إلى 70 درجة وتشير الدرجة الأعلى على مستوى أفضل من الرفاهية النفسية (Bartram et al., 2011)

وفي الدراسة الحالية أمكن حساب ثبات ألفاكرونباخ حيث بلغ (0.945) للرفاهية النفسية، وكما أمكن حساب ثبات التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر الطول بمعادلة سبيرمان براون (0.919) وهي قيم تعبر عن ثبات جيد للمقياس، وكما تم التحقق من الصدق باستخدام الصدق العاملي التوكيدي ويمكن توضيح نتائج النموذج القياسي لمقياس الرفاهية النفسية كما هو موضح بشكل (5).



X^2 = 326.065, DF= 74, df/X^2= 4.406, CFI= 0.882, RMSEA= 0.078, IFI= 0.901, TLI= 0.893, GFI= 0.891

شكل (5) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية النفسية لدى عينة من أولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة البصرية (ن= 50)

ويتضح من خلال نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن المقياس يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسنُ المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي، كما أن جميع العوامل تشبعت بالعامل الكامن، كما كانت جميع التشبعات دالة إحصائيًا، مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملائمة النموذج الحالي في قياس الرفاهية النفسية لدى عينة من أولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة البصرية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

والذي ينص على "**ينتظم بعدي التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية وفقًا لترتيب معين**" وللتعرف على ترتيب التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية أمكن استخدم المتوسطات والانحرافات والنسب المئوية الموزونة، ويمكن توضيحها كما يلي في جدول (3).

جدول (3) المتوسطات والانحرافات والنسب المئوية الموزونة لبعدي التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (ن= 100)

البند	البدائل				الدرجة المقدرة	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري للدرجة الموزونة	النسبة المئوية الموزونة	الترتيب
	ليس على الإطلاق	بدرجة بسيطة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة					
1	41	5	23	31	244	2.44	0.61	61	2
6	7	7	26	60	339	3.39	0.85	84.75	1
10	38	31	9	22	215	2.15	0.54	53.75	5
11	35	14	30	21	237	2.37	0.59	59.25	3
14	47	24	17	12	194	1.94	0.49	48.5	7
15	56	16	20	8	180	1.8	0.45	45	8
16	41	16	15	28	230	2.3	0.56	57.5	4
18	47	22	14	17	201	2.01	0.50	50.25	6
19	69	15	7	9	156	1.56	0.39	39	10
20	61	28	3	8	158	1.58	0.395	39.5	9
التقييم السلبي	442	178	164	216	2154	2.15	0.54	53.85	2
2	1	13	36	50	335	3.35	0.84	83.75	7
3	0	4	36	60	356	3.56	0.89	89	4
4	5	11	25	59	338	3.38	0.845	84.5	6
5	1	8	16	75	365	3.65	0.91	91.25	1
7	5	1	20	74	363	3.63	0.91	90.75	3
8	2	1	23	74	369	3.69	0.92	92.25	2
9	1	5	24	70	363	3.63	0.91	90.75	3
12	2	8	38	52	340	3.4	0.85	85	5
13	3	12	50	35	317	3.17	0.79	79.25	8
17	26	25	21	28	251	2.51	0.63	62.75	9
التقييم الإيجابي	46	88	289	577	3397	3.40	0.85	84.92	1

يتضح من خلال جدول (3) أن النسب المئوية للمتوسطات الموزونة للبنود المتعلقة ببعد التقييم السلبي المعرفي للإعاقة من وجهة نظر أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 39% إلى 84.75% وعند مراجعة النسب المئوية الموزونة يتضح أن هناك أربعة بنود تقل نسبتها عن 50%، والبنود الستة المتبقية تزيد نسبتها عن 50% مما يجعل التقييم السلبي المعرفي لذوي اضطراب طيف التوحد من قبل الأسر يمثل حاجز كبير في التعامل مع الأطفال في بعض الجوانب المتعلقة بالتقييم السلبي المعرفي للإعاقة، وكما بلغت النسبة الإجمالية للمتوسطات الموزونة لبعد التقييم السلبي 53.85%.

كما يتضح أن النسب المئوية للمتوسطات الموزونة للبنود المتعلقة ببعد التقييم الإيجابي المعرفي للإعاقة من وجهة نظر أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 62.75% إلى 91.25% وعند مراجعة النسب المئوية الموزونة يتضح أن جميع البنود تزيد نسبتها عن 60%، مما يجعل التقييم الإيجابي المعرفي لذوي اضطراب طيف التوحد من قبل الأسر يمثل جانب إيجابي كبير في التعامل مع الأطفال يتضح من خلال التقييم المعرفي للإعاقة، وكما بلغت النسبة الإجمالية للمتوسطات الموزونة لبعد التقييم الإيجابي 84.92%

جدول (4) المتوسطات والانحرافات والنسب المئوية الموزونة لبعدي التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (ن= 100)

البند	البدائل				الدرجة المقدرة	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري للدرجة الموزونة	النسبة المئوية الموزونة	الترتيب
	ليس على الإطلاق	بدرجة بسيطة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة					
1	14	12	38	36	296	2.96	0.74	74	2
6	6	10	25	59	337	3.37	0.84	84.25	1
10	29	20	25	26	248	2.48	0.62	62	6
11	29	21	18	32	253	2.53	0.63	63.25	3
14	32	16	29	23	243	2.43	0.61	60.75	7
15	32	21	28	19	234	2.34	0.59	58.5	8
16	24	29	21	26	249	2.49	0.62	62.25	5
18	28	17	31	24	251	2.51	0.63	62.75	4
19	49	13	21	17	206	2.06	0.52	51.5	9
20	53	9	23	15	200	2	0.5	50	10
التقييم السلبي	296	168	259	277	2517	2.52	0.63	62.92	2
2	5	15	32	48	323	3.23	0.81	80.75	7
3	4	13	15	68	347	3.47	0.87	86.75	3
4	0	13	26	61	348	3.48	0.87	87	2
5	5	15	21	59	334	3.34	0.84	83.5	6
7	6	11	17	66	343	3.43	0.86	85.75	4

البند	البدائل				الدرجة المقدرة	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري للدرجة الموزونة	النسبة المئوية الموزونة	الترتيب
	ليس على الإطلاق	بدرجة بسيطة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة					
8	7	13	14	66	339	3.39	0.85	84.75	5
9	0	14	14	72	358	3.58	0.90	89.5	1
12	7	13	34	46	319	3.19	0.80	79.75	8
13	14	16	40	30	286	2.86	0.72	71.5	9
17	27	9	36	28	265	2.65	0.6625	66.25	10
التقييم الإيجابي	75	132	249	544	3262	3.26	0.82	81.55	1

يتضح من خلال جدول (4) أن النسب المئوية للمتوسطات الموزونة للبنود المتعلقة ببعد التقييم السلبي المعرفي للإعاقة من وجهة نظر أسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 50% إلى 84.25% وعند مراجعة النسب المئوية الموزونة يتضح أن أقل نسبة للبنود بلغت 50%، مما يجعل التقييم السلبي المعرفي لذوي الإعاقة البصرية من قبل الأسر يمثل حاجز كبير في التعامل مع الأطفال في بعض الجوانب المتعلقة بالتقييم السلبي المعرفي للإعاقة، وكما بلغت النسبة الإجمالية للمتوسطات الموزونة لبعد التقييم السلبي 62.92%.

كما يتضح أن النسب المئوية للمتوسطات الموزونة للبنود المتعلقة ببعد التقييم الإيجابي المعرفي للإعاقة من وجهة نظر أسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 66.25% إلى 89.5% وعند مراجعة النسب المئوية الموزونة يتضح أن جميع البنود تزيد نسبتها عن 66%، مما يجعل التقييم الإيجابي المعرفي لذوي الإعاقة البصرية من قبل الأسر يمثل جانب إيجابي كبير في التعامل مع الأطفال يتضح من خلال التقييم المعرفي للإعاقة، وكما بلغت النسبة الإجمالية للمتوسطات الموزونة لبعد التقييم الإيجابي 81.55%.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هير وأخرين (Hurre et al., 2017, 28) فلعل وجود طفل معاق بصفة عامة أو طفل توحدي أو معاق بصريًا على وجه الخصوص في الأسرة يؤثر على أفرادها جميعًا، ويكون الوالدان هما الطرف الأكثر تأثراً كونهما يمران بجملة من الضغوط النفسية والانفعالية والاجتماعية وتقع على كاهلهما الأعباء المادية والمتطلبات الحياتية التي تترتب على هذه الإعاقة، إضافة إلى رحلتهما الطويلة بين البرامج التربوية والعلاجية التي ينصح بها الاختصاصيون للتخفيف قدر الإمكان من أثار وسلبيات ومشكلات الإعاقة على الطفل.

بالإضافة إلى أن اكتشاف الإعاقة لدى الطفل يعتبر بداية لسلسلة من الضغوط النفسية لدى الوالدين بصفة عامة، ولدى الأمهات بصفة خاصة، وما يصاحب ذلك من شعور بالذنب والخجل والاكتئاب والغضب والقلق والحزن والأسى ولوم الذات أو إلقاء اللوم على الآخرين والخوف على مستقبل الطفل فضلا عن استبعاد الوالدين إمكانية بعض النجاحات التي كانا يتمنيان رؤيتها في طفلهما. وهكذا تختفي كثيرا من الآمال والأحلام والتوقعات المرتبطة بالطفل عند اكتشاف إعاقته (غنيم، 2015)

نتائج الفرض الثاني:

والذي ينص على "**ينتظم الرفاهية النفسية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية وفقًا لترتيب معين**" وللتعرف على ترتيب الرفاهية النفسية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية أمكن استخدم المتوسطات والانحرافات والنسب المئوية الموزونة، ويمكن توضيحها كما يلي في جدول (5).

جدول (5) المتوسطات والانحرافات والنسب المئوية الموزونة للهناء الذاتي لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة البصرية (ن= 200)

	البند	البدائل					الدرجة المقدرة	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري للدرجة الموزونة	النسبة المئوية الموزونة	الترتيب
		لا يحدث إطلاقًا	يحدث نادرًا	يحدث بدرجة متوسطة	يحدث معظم الوقت	يحدث طول الوقت					
ذوي اضطراب طيف التوحد (ن= 100)	أشعر بالتفاؤل بشأن المستقبل.	5	1	38	34	22	367	3.67	0.73	73.4	8
	أشعر أن لي فائدة.	3	3	19	33	42	408	4.08	0.82	81.6	3
	أشعر بالراحة.	3	11	27	38	21	363	3.63	0.73	72.6	9
	أشعر أني مهتم بالآخرين.	1	1	18	33	47	424	4.24	0.85	84.8	1
	لدي فائض من الطاقة.	4	10	46	23	17	339	3.39	0.68	67.8	13
	أتعامل مع المشاكل بشكل جيد.	4	6	37	31	22	361	3.61	0.72	72.2	10
	أفكر بصفاء ذهن.	6	6	33	52	3	340	3.4	0.68	68	12
	أشعر بالرضا عن نفسي.	2	9	22	46	21	375	3.75	0.75	75	6
	أشعر أني قريب من الآخرين.	2	7	36	41	14	358	3.58	0.72	71.6	11
	أشعر بالثقة.	4	9	16	34	37	391	3.91	0.78	78.2	4
	أصبحت قادرًا على صنع قراراتي بنفسي	8	6	21	36	29	372	3.72	0.74	74.4	7
	أشعر بأنني محبوب	1	1	19	44	35	411	4.11	0.82	82.2	2
	كنت وما زلت مهتمًا بأشياء جديدة	2	4	19	52	23	390	3.9	0.78	78	5
	أشعر بالبهجة.	3	3	38	40	16	363	3.63	0.73	72.6	9
	الدرجة الإجمالية	92	120	372	450	366	5078	3.63	0.73	72.54	
ذوي الإعاقة البصرية (ن= 100)	أشعر بالتفاؤل بشأن المستقبل.	5	6	35	24	30	368	3.68	0.74	73.6	6
	أشعر أن لي فائدة.	3	4	15	36	42	410	4.1	0.82	82	1
	أشعر بالراحة.	11	3	34	38	14	341	3.41	0.68	68.2	11
	أشعر أني مهتم بالآخرين.	7	6	23	29	35	379	3.79	0.76	75.8	5
	لدي فائض من الطاقة.	8	33	25	15	19	304	3.04	0.61	60.8	13
	أتعامل مع المشاكل بشكل جيد.	3	10	27	43	17	361	3.61	0.72	72.2	8
	أفكر بصفاء ذهن.	7	15	39	18	21	331	3.31	0.66	66.2	12
	أشعر بالرضا عن نفسي.	7	4	20	38	31	382	3.82	0.76	76.4	4
	أشعر أني قريب من الآخرين.	13	8	26	29	24	343	3.43	0.69	68.6	10
	أشعر بالثقة.	8	11	22	35	24	356	3.56	0.71	71.2	8
	أصبحت قادرًا على صنع قراراتي بنفسي	4	0	24	42	30	394	3.94	0.79	78.8	3

البند	البدائل					الدرجة المقدرة	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري للدرجة الموزونة	النسبة المئوية الموزونة	الترتيب
	لا يحدث إطلاقًا	يحدث نادرًا	يحدث بدرجة متوسطة	يحدث معظم الوقت	يحدث طول الوقت					
أشعر بأنني محبوب	3	4	24	28	41	400	4	0.80	80	2
كنت وما زلت مهتمًا بأشياء جديدة	6	9	26	35	24	362	3.62	0.72	72.4	7
أشعر بالبهجة.	7	7	32	40	14	347	3.47	0.69	69.4	9
الدرجة الإجمالية	92	120	372	450	366	5078	3.63	0.73	72.54	

يتضح من خلال جدول (5) أن النسب المئوية للمتوسطات الموزونة للبنود المتعلقة بالرفاهية النفسية من وجهة نظر أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت النسب المئوية ما بين 67.8% إلى 84.8% مما يجعل الشعور بالرفاهية النفسية لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد من قبل الأسر يمثل عامل وقائي كبير في التعامل مع الأطفال، وكما بلغت النسبة الإجمالية للمتوسطات الموزونة للهناء الذاتي 72.6%.

كما يتضح أن النسب المئوية للمتوسطات الموزونة للبنود المتعلقة بالرفاهية النفسية من وجهة نظر أسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية تراوحت النسب المئوية ما بين 60.8% إلى 82% مما يجعل الشعور بالرفاهية النفسية لأسر ذوي الإعاقة البصرية من قبل الأسر يمثل عامل وقائي كبير في التعامل مع الأطفال، وكما بلغت النسبة الإجمالية للمتوسطات الموزونة للهناء الذاتي 72.54%.

فإعاقة الفرد هي إعاقة لأسرته لأنه كثيرًا ما يخل بتوازن الأسرة مما يخلق عند باقي أفراد الأسرة ضغوط نفسية تؤدي إلى اتجاهات تعامل مختلفة نحو الطفل ذو الإعاقة، وذلك حسب تقبل الأسرة للإعاقة، لذلك فإن الاتجاهات الوالدية نحو الأبناء مهمة جدًا في تكوين سلوكهم ورفاهيتهم النفسية.

كما أنه ومن خلال الواقع الذي يعيشه أصحاب الهمم وأسرهم، ومختلف الضغوطات النفسية والانفعالية، وردود الفعل السلبية لميلاد طفل ذو اعاقة داخل الأسرة، إلا أننا نجدها دائما في محاولة البحث عن الأفضل، والاستمرار والسعي إلى تحسين نوعية الحياة التي تعيشها من خلال العمل على التكيف مع الإعاقة والبحث عن أفضل البدائل والحلول من أجل التعايش مع إعاقة ابنهم.

نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على "**تختلف درجات أسر الأطفال وفق لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية) على مقياس التقييم المعرفي للإعاقة**" وللتعرف على طبيعة الفروق وفق لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية) على مقياس التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية أمكن استخدم تحليل التباين الثنائي (2*2)، ويمكن توضيحها كما يلي في جدول (6).

جدول (6) تحليل التباين الثنائي وفق لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية) على مقياس التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة البصرية (ن= 200)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التقييم السلبي للإعاقة	النوع (ذكور/إناث)	139.611	1	139.611	2.842	غير دال
	الإعاقة (التوحد/ بصرية)	463.155	1	463.155	9.430	0.01
	النوع * الإعاقة	13.843	1	13.843	0.282	غير دال
	الخطأ	9626.699	196	49.116		
	المجموع	119525.000	200			
التقييم الإيجابي للإعاقة	النوع (ذكور/إناث)	1.573	1	1.573	0.047	غير دال
	الإعاقة (التوحد/ بصرية)	34.229	1	34.229	1.023	غير دال
	النوع * الإعاقة	65.005	1	65.005	1.944	غير دال
	الخطأ	6554.949	196	33.444		
	المجموع	228423.000	200			

بمراجعة جدول (6) يتضح أنه وفق لاختلاف متغير النوع بلغت قيمة ف (2.842، 0.047) لمتغيري التقييم السلبي والإيجابي للإعاقة على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ووفق لاختلاف متغير الإعاقة (التوحد/ الإعاقة البصرية) بلغت قيمة ف (9.430، 1.023) لمتغيري التقييم السلبي والإيجابي للإعاقة على التوالي وهي قيمة دالة عند 0.01 لبعد التقييم السلبي للإعاقة وغير دالة لبعد التقييم الإيجابي للإعاقة، وبمراجعة المتوسطات الحسابية على بعد التقييم السلبي للإعاقة بين مجموعة أسر ذوي اضطراب طيف التوحد في مقابل أسر ذوي الإعاقة البصرية يتضح أن الفروق كانت لأسر ذوي الإعاقة البصرية، ووفق للتفاعل بين متغيري النوع وطبيعة الإعاقة فقد بلغت قيمة ف (0.282، 1.944) لبعدي التقييم السلبي والإيجابي للإعاقة على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الحالي الى أن معظم الأطر النظرية تشير إلى أن والدي الأطفال المصابين باضطرابات نمائية يخبرون سلسلة من الانفعالات والإحساس بالأسى خلال حياتهم في مختلف الأحداث مثل أعياد الميلاد والإجازات والرعاية التي لا تنتهى للطفل ، كما يشعر الوالدين بالحزن نتيجة لفقدانهم للطفل الطبيعي الذي كانوا يتصورونه في مخيلتهم ونتيجة لفقدانهم لنمط حياتهم وحياة أسرهم التي كانوا يتوقعونها من وجود هذا الطفل إن كان طبيعيا ، وما يدل على حالة الأسى هذه لدى الأسرة والوالدين انه وجد أن نسبة الوالدين الراضيين عن حياتهم لا تتعدى 15 % من والدي الطفل التوحدي (Randall & Parker , 1999)

كما أن القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطفل التوحدي تزيد من درجة الضغوط لدى والديه، إذ يفتقد المهارات اللازمة لقضاء وقت الفراغ لذا فهم يحتاجون إلى تنظيم وقتهم وبالتالي يضطرون إلى تغيير الروتين اليومي لحياتهم مما يزيد من أعبائهم وضغوطهم (Kasary & Sigman , 2004) .

هذا بالإضافة إلى السلوكيات التي يظهرها الطفل التوحدي والتي تلعب دورا بارزا في ارتفاع درجة الضغوط لدى أفراد أسرته حيث إن نقص التفاعل الاجتماعي والتواصل البصري لديهم يعرض أفراد الأسرة لنوبات الغضب وخصوصا الإخوة نحو أخيهم التوحدي. (Rivers & Stoneman, 2003) كما أنهم يتصرفون بطريقة مختلفة عن كل التوقعات التي تدركها أمهاتهم، كما أنهم يظهرون مستويات منخفضة من التعلق الوجداني بالأم مما يلعب دورا كبيرا في إحساسهم بالضغط النفسي ، وعلى مدى قدرتها على القيام بدورها الوالدي (Graungaard & Skov, 2008)

لذا تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن والدا الأطفال التوحديين هم في محنة شديدة وأنهم يواجهون ضغوطا نفسية بالغة أكثر من والدا الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة أو الاضطرابات الأخرى ، وتعانى أمهات الأطفال التوحديين على وجه الخصوص باعتبار أن هؤلاء الأمهات هن مانحات الرعاية الأولى لهؤلاء الأطفال من الضغوط الشديدة المتعلقة بتبعية واعتماد أطفالهن عليهن، والتطلعات المهنية المستقبلية ، والقيود الموضوعة على الأعضاء الآخرين في الأسرة من جانب طفل التوحد (أشرف عطية ، 2011، 434)

نتائج الفرض الرابع:

والذي ينص على "**تختلف درجات أسر الأطفال وفق لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية) على مقياس التقييم المعرفي للإعاقة**" وللتعرف على طبيعة الفروق وفق لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية) على مقياس الرفاهية النفسية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية أمكن استخدم تحليل التباين الثنائي (2*2)، ويمكن توضيحها كما يلي في جدول (7).

جدول (7) تحليل التباين الثنائي وفق لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية) على الرفاهية النفسية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة البصرية (ن= 200)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الرفاهية النفسية	النوع (ذكور/إناث)	9.049	1	9.049	0.073	غير دال
	الإعاقة (التوحد/ بصرية)	107.869	1	107.869	0.868	غير دال
	النوع * الإعاقة	28.487	1	28.487	0.229	غير دال
	الخطأ	24346.865	196	124.219		
	المجموع	559134.000	200			

بمراجعة جدول (7) يتضح أن قيمة ف بلغت (0.073) وفق لاختلاف متغير النوع (ذكور، إناث)، وبلغت قيمة ف (0.868) وفق لاختلاف متغير الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، إعاقة بصرية)، وبلغت قيمة ف (0.229) وفق للتفاعل بين متغيري نوع (ذكور، إناث)، ونوع الإعاقة (اضطراب طيف التوحد، الإعاقة البصرية) على الرفاهية

النفسية لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة وقد كانت جميع قيم ف غير دالة إحصائيًا وفق لاختلاف متغير النوع، والإعاقة، والتفاعل بين النوع والإعاقة معًا.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الحالي وفقاً لتفسير نتائج الفرض السابق. بالإضافة إلى ذلك ما توصلت إليه الكثير من الدراسات من وجود علاقة ايجابية بين ارتفاع مستوى الضغوط النفسية وكل من الكآبة والحزن لدى آباء وأمهات الأطفال التوحديين، وبوجه عام توجد مجموعة من الضغوط تنتشر لدى والدي هؤلاء الأطفال وهي الأعراض النفسية والسيكوسوماتية، ومشاعر اليأس والإحباط، والمشكلات النفسية والمعرفية للطفل، والمشكلات الأسرية والاجتماعية، والقلق على مستقبل الطفل، ومشكلات الأداء الاستقلالي للطفل، وعد القدرة على تحمل أعباء الطفل (خالد عبد الغنى، 2009، 501)

وبذلك تعاني أمهات أطفال التوحد بصفة خاصة أوقانا عصيبة نتيجة المحاولات المستمرة لتجنب، أو تغيير، أو إنهاء الأفكار، أو المشاعر، أو الذكريات غير المرغوبة، والمرتبطة بوجود طفل توحدي داخل الأسرة، وما يستلزمه ذلك من تحمل الأم المسئولية الأولى لرعاية هذا الطفل، وتلبية احتياجاته، ويؤدى ذلك إلى وقوع الأم فريسة سهلة لكثير من الاضطرابات النفسية لا سيما القلق والاكتئاب والشعور بالوحدة والفقدان (أشرف عطية، 2011، 431).

نتائج الفرض الخامس:

والذي ينص على "يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية" وللتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال التقييم المعرفي للإعاقة لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية أمكن استخدام معامل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، ويمكن توضيحها كما يلي في جدول (8).

جدول (8) نتائج تحليل الانحدار متعدد المتغيرات المنبئة: التقييم المعرفي للإعاقة، المتغير التابع: الرفاهية النفسية لدى أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (ن=200).

المتغير التابع	المنبئات	معامل الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R	قيمة(ف)	معامل الانحدار (B)	قيمة بيتا (Beta)	قيمة (ت)	القيمة الثابتة
الرفاهية النفسية	التقييم السلبي للإعاقة	0.265	0.257	***35.425	0.223-	0.146-	*2.321-	27.543
	التقييم الإيجابي للإعاقة				0.882	0.461	***7.351	

* دال عند مستوى دلالة 0.05، ** دال عند مستوى دلالة 0.01، *** دال عند مستوى دلالة 0.001

يتبين من خلال جدول (8) أن بعدي التقييم السلبي والإيجابي للإعاقة لديهما القدرة على التنبؤ بالرفاهية النفسية حيث بلغت قيمة ف (35.425) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.001، وبلغت قيمة ت (2.321، 7.351)

للتقييم السلبي والإيجابي على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة 0.05، 0.001 على التوالي، وكما بلغت نسبة الإسهام للتقييم السلبي والإيجابي للإعاقة للتنبؤ بالرفاهية النفسية بلغت 25.7%.

توصيات الدراسة:

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

- تنمية التناغم والتفاهم الأسري والتواصل الفعال بين أعضاء النسق الأسري من خلال البرامج الإرشادية والعلاجية المتنوعة.
- تطبيق برامج لرفع وعي الامهات وتبصيرهن بالتعامل مع الأطفال أصحاب الهمم.
- تقديم برامج توعية مجتمعية لخفض مستوى الضغوط النفسية الناتج عن التعامل مع الإعاقة.
- مساعدة أولياء الأمور على تقبل إعاقة الطفل من خلال البرامج الإرشادية.

البحوث المقترحة:

امتداد لما توصلت اليه الدراسة الحالية يقترح الباحثون إمكانية إجراء الدراسات التالية:

- فعالية برنامج إرشادي لخفض مستوى التقييم السلبي للإعاقة لدى عينة من أسر أمهات ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية.
- فعالية برنامج إرشادي لرفع مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من أسر ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة البصرية.

قائمة المراجع:

عطية، أشرف. (2011). فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تخفيف حدة الاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين الأوتيزم. مجلة دراسات عربية في علم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 10(3)، 429 – 484.

ثابت، علي. (2019). الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة التربية الخاصة. 8 (28)، 110-179.

الحديدي، منى. (2011). مشكلات أسر الأطفال المعاقين عقليًا من وجهة نظر الأمهات. *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، الجامعة الأردنية: عمان.

خالد عبد الغني (2009). الضغوط وأساليب مواجهتها لدى آباء وأمهات ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة دراسات نفسية*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 19(3)، 495 – 517.

خطاطبة، يحيى. (2020). مهارات إدارة الذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (54). 199-278.

الخطيب، جمال. (2010). *أولياء أمور الأطفال المعاقين استراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

راضي، ابتسام. (2020). الإبداع الانفعالي وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى الطلاب المعلمين من شعبة التربية الخاصة. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 2 (46)، 593-610.

الرشيقية، بدرية. (2017). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة نزوى*، عمان.

الزهيري، إبراهيم. (2008): *فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم*. القاهرة: زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

سلمون، ريم. (2018). الرضا الوظيفي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى المدرسين في مدارس المتفوقين والعاديين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العليا*، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 40 (4)، 163-184.

الشخص، عبد العزيز؛ والسرطاوي، وزيدان. (2008). دراسة احتياجات أولياء أمور الأطفال المعوقين لمواجهة الضغوط النفسية، *المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين*، القاهرة.

شعير، إبراهيم. (2009). *تعليم المعاقين بصريًا*. المنصورة، دار زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

صباح، عايش. (2017). أثر الضغوط النفسية لدى أسر المعاقين على العلاقات الأسرية من حيث متغيري سن ونوع الإعاقة"، *رسالة ماجستير*، قسم علم النفس الأسري، جامعة وهران، الجزائر.

صلاح مراد (2000). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والعلوم التربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الرحيم، فتحي؛ والشبراوي، مريم؛ وخالد، زيد. (2012). الضغوط الوالدية في أسر الأطفال المعاقين وتأثرها بالتدخل المبكر في رعاية الأبناء. *مجلة التعاون لدول الخليج العربية*، الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربي، (70)، 90-138.

عبد القادر، عمر. (2017). السعادة النفسية وعلاقتها بالعوامل الخمسة للشخصية. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

عبدات، روحي. (2017). الآثار النفسية والاجتماعية للإعاقة على أسر الأشخاص المعاقين. *مجلة مدينة الشارقة للخدمات النفسية*، (26)، 114-152.

غنيم، وائل. (2015). الضغوط وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (44)، 301-361.

الكاشف، إيمان. (2018). حق أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على الخدمات الإرشادية. *المؤتمر العلمي الأول*، كلية التربية، جامعة بنها، 88-124.

المحفوظ، صبا. (2018). الرفاهية النفسية لدى معلمات رياض الأطفال. *دراسات تربوية*، (44). 1 – 20.

Aghababaei, S., & Taghavi, M. (2020). Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on mothers' psychological well-being of children with Autism and reduction of symptoms these children. *Journal of psychology & psychiatry*, 6(6), 88-100.

Al-Suhaimi, A. (2021). Rational Cognitive Behavioral Intervention in Reducing Abnormal Behaviors for children, *Journal of studies and educational researches (JSER)*, Kuwait, 1(1), 317-353.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edn. *American Psychiatric Publishing*, Arlington, VA.

Baker, D. & Bruce, Y. (2019). Pre- school children with and without developmental delay: behavior problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 11 (2), 2-17.

Bartram, D., Yadegarfar, G., Sinclair, J & Baldwin, D., (2011) Validation of the Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) as an overall indicator of population mental health and well-being in theUK veterinary profession, *The Veterinary Journal*, 187, 397–398.

Brown, R. (2017). Family quality of life and Disability, A comparative study, *Journal on Intellectual Disability Research,* 48, (4-5), 444- 462.

Chiu, Chun-Yu., Turnbull. A., & Summers, J. (2019). What Families Need: Validation of the Family Needs Assessment for Taiwanese. Family of Children with Intellectual Disability and Developmental Delay, *Research & Practice for Persons with Severe Disability,* 38, (4), 247-258.

David, W. Chan. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness, *Teaching and Teacher Education Journal*, The Chinese University, Hong Kong, 32, 22-30.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and Positive and negative feelings. *Social indicators research*, 97(2), 143-156.

Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International journal of wellbeing*, 2(3).

Ersoy, K., ALTIN, B., SARIKAYA, B. B., & ÖZKARDAŞ, O. G. (2020). The comparison of impact of health anxiety on dispositional hope and psychological well-being of mothers who have children diagnosed with autism and mothers who have normal children, in Covid-19 pandemic. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 9(2), 117-126.

Freeman, P., & Rees, T. (2009). How does perceived support lead to better performance? An examination of potential mechanisms. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(4), 429-441.

Gaaungaard A. H., Skov, l., (2008). Why Do WE Need adiagnosis? Aqualitative Study of Parents Experiences, coping And Needs, When the Newborn Child Is Severely Disabled Care, *Health and Development* (Online Early Articles).

Gan, Q., & Anshel, M. H. (2006). Differences between elite and non-elite, male and female Chinese athletes on cognitive appraisal of stressful events in competitive sport. *Journal of Sport Behavior*, 29(3), 213.

Gillian, K. (2018). Parent views of the positive contributions of elementary and high school- aged children with autism spectrum disorders and Down syndrome. *Journal of child, care, health and development*, 31 (8), 31-45.

Hickey, E. J., Hartley, S. L., & Papp, L. (2020). Psychological Well- Being and Parent- Child Relationship Quality in Relation to Child Autism: An Actor- Partner Modeling Approach. *Family process*, 59(2), 636-650.

Hurre, T., Kamulainer, E., & Aro, H. (2017): Social Support and Self Esteem among Adolescents with Impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93 (1), 26 . 37.

Kasari, C & Sigman, M., (2004). Linking Parental Perceptions to Interactions in Young Children with the Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27 (1), 39 – 57.

Kiani, B., & Nami, M. (2017). A comparative analysis on psychological well-being in mothers of autistic, blind, and normal-functioning children. *Psychology & Neuroscience*, 10 (1), 83.

King, A. & Gillian, L. (2020). Parent views of the positive contributions of elementary and high school- aged children with autism spectrum disorders and Down syndrome. *Child: Care, Health and Development*, 32. (6), P 12- 21.

Kuhn, Jocelyn; Ford, Katie; Dawalt, Leann Smith. (2018). Brief Report: Mapping Systems of Support and Psychological Well-Being of Mothers of Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48 (3), 940-946.

Liu, G., Wang, S., Liao, J., Ou, P., Huang, L., Xie, N & Hu, R. (2021). The Efficacy of WeChat-Based Parenting Training on the Psychological Well-being of Mothers with Children with Autism during the COVID-19 Pandemic: Quasi-Experimental Study. *JMIR mental health,* 8(2), e23917.

Mar, I. (2016). Parent of Children with Mental Retardation Living in Taiwan; An Analysis of Service Needs and Perceived Stress**,** *Published Doctor of Philosophy,* Dissertation University of North earn Colorado.

McKay, K. (2017). Determining and Addressing the Counselling Needs of Students with Learning Disabilities and autism. *Master Thesis*, Alberta Counselling Initiative. USA.

Nastasi, B. K., & Borja, A. P. (2016). Introduction to the promoting psychological well-being globally project. In *International Handbook of Psychological Well-Being in Children and Adolescents* (pp. 1-12). Springer, New York, NY.

Nicholls, A. R., Polman, R. C., & Levy, A. R. (2012). A path analysis of stress appraisals, emotions, coping, and performance satisfaction among athletes. *Psychology of sport and exercise*, 13(3), 263-270.

OBbaid. H. (2020). Strategic planning and analysis of environmental variables related to cancerous injuries, "A study in medical geography", *Misan Journal of Academic Studies*, a special issue of the third international conference. 91-112.

Randall, P & Parker, J. (1999). *Supporting the Families of Children with Autism*. New York: John Wiley & Sons.

Rodrigues, J. Morgan, S. and Geffken, G. (2017). Psychosocial adaptation of fathers of children with autism, down syndrome, and normal development. *Journal of autism & development disorders*, 22 (2), 12-21.

Ryff, C.(1995). *Psychological well- being in adult life*. Current Directions in Psychological Science, 4, 99-104.

Sarriera, J. C., & Bedin, L. M. (2017). A multidimensional approach to well-being. In *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America* (pp. 3-26). Springer, Cham.

Schlebusch, L & Dada, S., (2018) Positive and negative cognitive appraisal of the impact of children with autism spectrum disorder on the family*, Research in Autism Spectrum Disorders,* 51 86–93.

Sola-Carmona, J. J., Lopez-Liria, R., Padilla-Góngora, D., Daza, M. T., & Sánchez-Alcoba, M. A. (2013). Anxiety, psychological well-being and self-esteem in Spanish families with blind children. A change in psychological adjustment?. *Research in developmental disabilities*, 34(6), 1886-1890.

Sola-Carmona, J. J., López-Liria, R., Padilla-Góngora, D., Daza, M. T., Aguilar-Parra, J. M., & Salido-Campos, M. Á. (2016). Factors associated with the anxiety, subjective psychological well-being and self-esteem of parents of blind children. *PloS one*, 11(9), e0162294.

Symondson, R. & Baily, D. (2018). Assessing Needs of Families with Handicapped Infants, *Journal of Special Education*, 22, (1), 117 -127.

Wong, S., Wong, T., Martinson, I., Lai, A., Chen, W. & He, Y. (2018). Needs of Chines parents of children with developmental disability, *Journal of Learning Disabilities*, 8, (2), 141-158.

مستوى رضا أولياء أمور طلاب صعوبات التعلم نحو التعلم عن بعد في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا بدولة الكويت

Parents of students with learning difficulties' satisfaction with distance learning in light of the Corona virus pandemic spread in the State of Kuwait

د. أحمد محسن السعيدي

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة- كلية التربية الأساسية- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب- الكويت

د. محمد سعود العجمي

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة- كلية التربية الأساسية- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب- الكويت

د. أحمد صالح أبا الخيل

أستاذ منتدب بقسم علوم المكتبات والمعلومات- كلية التربية الأساسية- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب- الكويت

Email: as.abalkhail@paaet.edu.kw

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن استخدام نظام التعلم عن بُعد بدولة الكويت. وتكونت العينة من خمس وتسعين (95) ولي أمر من أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم طبقت عليهم استبانة لجمع البيانات؛ وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور أساسية هي رضا أولياء الأمور عن إدارة المدرسة، ورضاهم عن المنصة التعليمية التي تستخدم والتعليم وكذلك رضاهم عن فاعلية التعلم عن بُعد، وتم استخدم المنهج الوصفي. وأظهرت نتائج البحث أن مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن التعلم عن بُعد في ظل جائحة كورونا بدولة الكويت كانت عالية بشكل عام وأظهرت النتائج أن معظمهم راضون بدرجة متوسطة عن إدارة المدرسة واستعداداتهم باستخدام نظام التعلم عن بُعد في تدريس أبنائهم؛ وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم راضون عن استخدام المنصات التعليمية المستخدمة في التعلم عن بُعد بدرجة مرتفعة؛ كما توصلت الدراسة إلى أن أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم راضون عن فاعلية نظام التعلم عن بُعد بدرجة عالية؛ وأخيراً أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رضا الآباء والأمهات على المحاور الثلاثة.

الكلمات المفتاحية: مستوى الرضا - صعوبات التعلم – التعلم عن بُعد – أولياء الأمور.

Abstract: The study aimed at identifying the level of satisfaction of parents of students with learning difficulties with the use of the distance learning system in the State of Kuwait. The sample consisted of ninety-five (95) parents of students with learning difficulties, to whom a questionnaire was applied to collect data. The questionnaire consisted of three main axes: parents' satisfaction with the school administration, their satisfaction with the educational platform that is used in teaching, and their satisfaction with the effectiveness of distance learning. The descriptive method was used. The results of the research showed that the level of satisfaction of parents of students with learning difficulties about distance learning in light of the Corona pandemic in the State of Kuwait was generally high. The results also showed that most of them are satisfied with the school administration and their preparations for using the distance learning system in teaching their children to a moderate degree. The results of the study also showed that parents of students with learning difficulties are satisfied with the use of educational platforms used in distance learning to a high degree. The study also found that parents of students with learning difficulties are satisfied with the effectiveness of the distance learning system to a moderate degree. Finally, the results showed that there were no statistically significant differences between parents' satisfaction on the three axes.

Keywords: Parents, satisfaction, Distance learning, Learning disabilities

مقدمة:

حدثت تغيرات جذرية في نظم التعلم في العالم أجمع نتيجة انتشار جائحة كورونا المستجد ومن هذه التغيرات التعلم عن بُعد وظهور منصات للتعلم الإلكتروني؛ فالتعلم عن بُعد يساعد في تعزيز شعور الطلاب وأسرهم بالتكافؤ في توزيع الفرص في العملية التعلمية وكسر حاجز الخوف والقلق لديهم وتمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدى مما هو متبع في قاعات الفصول التقليدية؛ إلا أن التطور الأبرز الذي دفع المؤسسات التعليمية إلى تبني نظام التعلم عن بُعد كان جائحة فيروس كورنا المستجد (COVID-19)، فقد أدت الجائحة إلى إغلاق المدارس لوقف انتشاره.

مما جعل البلدان تتسارع 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؛ وبناءً على ذلك تم تقديم المحتوى التعليمي للمقررات عبر الإنترنت، والبث التليفزيوني والمبادئ التوجيهية والموارد والقنوات عبر الإنترنت في (96) دولة على الأقل لزيادة تغطية الدروس المدرسية للسكان (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2020).

ويشير (Vichigan، 2019) إلى أنه يمكن أن يكون التعلم عن بعد خيارا فاعلا، ويمكن أن يوفر بدائل للطلبة من ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى المزيد من المرونة لمواصلة تعلمهم بطريقة تتوافق مع ظروفهم الخاصة واحتياجاتهم وأهدافهم؛ ولكن المشكلة تكمن في أن هذه البرامج قد تتباين في جودة ما تُوفِّره من خدمات تعليمية باستخدام التعلم عن بُعد في المدارس، فالبعض يتم تدريسه بواسطة معلم والبعض الآخر لا يتطلب وجود معلم مما يجعل العبء على الأسر كبيراً والضغوط عليهم كثيرة وذلك لتباين المنصات التعليمية المستخدمة وما تقدمه من محتوى ونوعية الأنشطة التي تطلبها وطبيعة مشاركة الطلبة فيها؛ وبسبب هذا التفاوت فإن البرامج التعليمية والتي تتم عن طريق التعلم عن بُعد قد لا تلائم جميع الطلبة وأسرهم ومدى رضاهم عنها.

ويلعب أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم دوراً بارزاً في تعليم أبنائهم ودعمهم للحصول على أفضل تعليم وذلك من خلال اختيار المدارس والبرامج التعليمية المختلفة التي تهتم بصقل إمكانات أبنائهم، والعمل على تطويرها والاستفادة منها خلال حياتهم العملية، فالتعاون ما بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم لن يتم بشكل إيجابي مالم يكن أولياء أمورهم راضين عن مستوى ما تقدمه المدرسة لأبنائهم من خدمات متنوعة مثل استخدام المنصات التعليمية، كمنصة TEAMS، وأنواع التعليم الإلكتروني المتنوعة (الزهراني،2018).

وتُعرِّف الحكومة الفيدرالية الأمريكية الصعوبات الخاصة في التعلم Specific Learning Disabilties أنها وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتركة في فهم أو استخدام اللغة سواء المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تظهر كنقص في القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية، كما يضم المصطلح صعوبات الإدراك الحسي وإصابات الدماغ والاضطراب الوظيفي البسيط في المخ والعسر القرائي وعسر الكلام النمائي، ولكنه لا يشمل الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة أساساً عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي أو اضطراب عاطفي أو نقص بيئي حضاري أو اجتماعي؛ ووضع العالم كيرك تعريفاً دقيقاً ما زال معمولاً به حتى الآن وهو أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى تأخر أو اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والتهجئة والكتابة أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب انفعالي أو مشكلات سلوكية، وتستثني من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي؛ وفي عام 1968 وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعاقين في المكتب الأمريكي للتربية تعريفاً لصعوبات التعلم والذي تضمنه القانون الأمريكي لتعليم المعاقين رقم 94 - 142 وتعديلاته اللاحقة في سنة 1990 والذي يشير إلى أن مصطلح ذوى الصعوبات الخاصة في التعلم يعني أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية؛ وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر القراءة، أو إلى حبسة في الكلام، ولا يشمل الأطفال ذوي صعوبات

التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو إعاقة عقلية أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي (السعيدي، 2018).

مشكلة الدراسة:

في ظل جائحة فيروس كورونا ونظراً لخطورة التقارب الاجتماعي تم إغلاق المدارس في الكويت ابتداءً من صباح يوم الأحد 1 مارس 2020 بناءً على القرار الوزاري رقم (2020/60) الذي أصدرته وزارة التربية بدولة الكويت والذي ينص على استكمال العام الدراسي 2019-2020 من خلال نظام التعلم عن بُعد؛ ليتسنى للطالب متابعة التعليم من منزله بكل سهولة ويسر؛ فقامت وزارة التربية بتبني المنصة التعليمية TEAMS لتقديم الدروس لمختلف الصفوف وقيام الطلاب بمتابعة تلك الدروس في الوقت المناسب والتي تقوم على مبدأ التعلم عن بُعد؛ وتضمن القرار السابق طلاب صعوبات التعلم لمواصلة تعليمهم عن بُعد، وبما أن التعلم عن بُعد يعد من الموضوعات الطارئة لا سيما في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا بالكويت؛ من هنا تبلورت فكرة ومشكلة الدراسة الحالية في محاولة لمعرفة رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن تعلم أبنائهم بنظام التعلم عن بُعد.

وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا بدولة الكويت؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم نحو استخدام نظام التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير النوع؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى رضا أولياء أمور الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم عن التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا بدولة الكويت.
- التعرف على الفروق الإحصائية في مستوى رضا أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم نحو استخدام نظام التعلم عن بُعد حسب متغير النوع.

أهمية الدراسة:

يعد الموضوع الحالي للدراسة حديثاً بحكم الظروف التي يعيشها العالم الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد، مما يجعل من ذلك أهمية خاصة لهذه الدراسة يمكن تمثيلها بالنقاط التالية:

- المساهمة في تسليط الضوء على نوعية تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم والرضا لهذا النوع من التعليم لدى أولياء أمورهم في ظل انتشار جائحة كورونا.

- التعرف على الأساليب المناسبة في توفير تعليم نوعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم في ظل جائحة كورونا المستجدة.

حدود الدراسة:

تتحدد حدود الدراسة الحالية من خلال التالي:

- الحدود البشرية: تضمنت عينة من أولياء أمور طلاب وطالبات صعوبات التعلم.
- الحدود المكانية: اشتملت على بعض المدارس الخاصة بدولة الكويت.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2020-2021.

مصطلحات الدراسة

- **مستوى رضا أولياء الأمور:**

مستوى رضا أولياء الأمور هو الحالة النفسية لأولياء الأمور والتي تتسم بالقناعة والشعور بالارتياح لتحقيق رغباتهم وحاجاتهم الشخصية والنفسية (Lerner، 2000). ويُعرَّف مستوى رضا أولياء الأمور إجرائياً أنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها أولياء الأمور (الآباء والأمهات) من خلال أداة الدراسة (الاستبانة).

- **التعلم عن بُعد:**

تُعرِّف اليونسكو التعلم عن بُعد أنه عملية تعليمية يتم فيها إدارة معظم أركان التدريس من قبل شخص بعيد عن الدارس من حيث المكان والزمان على أن يتم القدر الأكبر من التواصل بين المعلمين والدارسين من خلال وسيط اصطناعي إلكتروني أو مطبوع (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2020).

- **جائحة فيروس كورونا:**

جائحة فيروس كورونا والمسمى بـ (كوفيد-19) وهو الاسم الذي أطلقته منظمة الصحة العالمية للفيروس المسبب لمرض الالتهاب الرئوي الحاد والمعروف باسم (كورونا) والذي أعلنته منظمة الصحة العالمية جائحة عالمية، وهي مرض فيروسي سببها فيروس كورونا 2 المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة (سارس-كوف-2)، وقد تفشى المرض للمرة الأولى في مدينة ووهان الصينية في أوائل شهر ديسمبر عام 2019 ثم انتشر إلى جميع أنحاء العالم لتصبح جائحة عالمية.

الخلفية النظرية للدراسة:

إن استمرار التعليم رغم تعطل المدارس بسبب جائحة فيروس كورونا يُمثِّل تحدياً كبيراً أمام المدرسة والأسرة، فهو لا يتطلب فقط أن تقوم المدارس بتوجيه الطلبة لأساليب التعلم عن بُعد وبذل قصارى جهدها في

تقديم الخدمات التعليمية لهم لتمكينهم من مواصلة الدراسة في المنزل (Al-Anzi& Al-Saidi, 2020)، ولكنها تتطلب أيضاً إيجاد علاقة تعاونية وثيقة مع الأسرة بوصفها شريكاً أساسياً لمساعدة الطلبة على تنظيم خطط دراستهم والتعامل بفاعلية مع محتوى المقررات الإلكترونية ومواصلة الدراسة أثناء فترة تعطل المدارس؛ حيث توطدت العلاقة بشكل كبير بين المدرسة والمنزل فتحوَّل التعليم المدرسي إلى تعليم رقمي يتم عن بُعد (Xia، 2020).

لقد أدى أولياء الأمور دوراً بارزاً في تعزيز عملية بناء منهج التعلم عن بُعد وتصميمه، وخاصة أثناء جائحة فيروس كورونا، حيث تحوَّل أولياء الأمور إلى رفقاء ومُيسِّرين لعملية التعلم، ويُشكِّل رضا أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم ومستوى معرفتهم بأهم البرامج والفعاليات المقدمة لأبنائهم دوراً مهماً، ومعرفة مستوى الرضا لدى أولياء أمور هذه الفئة من العناصر المهمة والمؤثرة في إنجاح العملية التعليمية، وتؤكد معظم الدراسات على ضرورة وأهمية مشاركة أولياء أمورهم في التفاعل مع المدرسة والمعلمين من خلال البرامج والأنشطة المتنوعة مثل تصميم الخطة التربوية الفردية والبدائل التربوية المناسبة والخدمات التعليمية والإرشادية لأبنائهم الطلبة وذلك لما لديهم من معرفة شاملة ليس فقط بأبنائهم، بل حتى في ثقافة المجتمع الذي تنشأ فيه الأسرة وتترعرع (السرطاوي، قراقيش، رفيق، 2016).

مفهوم التعلم عن بُعد:

التعلم عن بُعد هو عملية نقل المعرفة والمهارات والخبرات عبر أحد الأدوات أو الوسائل الإلكترونية المهمة عن طريق المؤسسة التعليمية (المدرسة) للتلاميذ للتواصل مع معلميهم أو مع بعضهم بعضاً في أي وقت حسب قدراتهم واستعداداتهم (الحواري،2021)، وذلك لكونه من أكثر الطرق التعليمية استخداماً في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة والتي أوجدها حدوث وانتشار فيروس كورونا 19-covid في جميع أنحاء دول العالم على حد سواء، ومانتج عنه من أزمات اجتماعية وثقافية لاسيما في مجال التعليم، وأصبح لزاماً الاعتماد على التعليم عن بُعد، الذي يمكن أن يكون بديلاً وخياراً فاعلاً للطلبة، ويوفر لهم البدائل التربوية التي يحتاجونها لمواصلة تعليمهم بطريقة تتوافق مع ظروفهم الحالية واحتياجاتهم وأهدافهم، وهذا بالضبط ما حدث في إقليم (جيانجسو) بالصين أثناء جائحة فيروس كورونا من تطبيق مدخل التعليم التشاركي بين الأسرة والمدرسة بنجاح لدعم التعليم المدرسي ومساعدة الطلبة على مواصلة التعلم من خلال استخدام التعلم عن بُعد (Xia، 2020).

ويتطلب مثل هذا الخيار المزيد من المرونة، وتوفير بعض التقنيات المتطورة في مجال التعليم الإلكتروني لتصب الفائدة في صالح الجميع، وكانت دولة الكويت واحدة من هذه الدول التي استعدت فيها وزارة التربية لإطلاق منصة تعليمية لتقديم الدروس عن بُعد للطلبة في جميع المراحل التعليمية المختلفة وذلك في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا، من خلال تسجيل الدروس في استوديوهات وبثها عبر منصة تربوية تعليمية أطلقتها الوزارة بالتعاون مع شركة مايكروسوفت من خلال منصة TEAMS، حيث قامت بتحضير الكثير من المناهج التعليمية وفتحت المجال

للعاملين فيها للعمل بمثل هذا النوع من التعليم الإلكتروني (التعلم عن بُعد)، وحاجة الطلاب إلى مثل هذه النوع من التعليم، مع معالجة سيكولوجية لهم (مزرارة وسيد، 2021)، لأن حالة الخوف والملل التي يمرون بها ستجعل تعليمهم دون جدوى، خاصة وأنه ليس مجرد تعليم شكلي، وتسجيل حضور فقط بل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالحضور الذهني والاستعداد النفسي الكامل، وعادة يواجه المعلمون تنوعاً بين الطلاب وخاصة ذوي صعوبات التعلم، فهم أفراد غير متجانسين فيما بينهم، ولمواجهة هذا التنوع بين هؤلاء الطلاب يجب على المعلمين الانتباه إلى بعض التحديات التي يجب عليهم مواجهتها من خلال تطبيق إستراتيجيات تدريسية، ليتمكن جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الاستفادة من استخدام التعلم عن بُعد بطريقة مثالية وناجحة، ويعد أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم مصدراً من مصادر التغذية الراجعة للمعلمين (Obaid, 2021).

أهداف التعلم عن بُعد وأهميته:

يعمل التعلم عن بُعد على جملة من الأهداف لعل أهمها ما يلي:

- إثراء المتعلم بمعلومات متنوعة مما يقلل من الاختلافات بين المتعلمين.
- يدعم أنواع التعليم بمراحله المختلفة عن طريق ما يوفره من أدوار متكافئة للمتعلمين أو ما يسمى بديمقراطية التعليم.
- يساعد على تذليل الصعوبات في مسألة قلة الهيئات التعليمية المؤهلة.
- يقلل من التحدي والعوائق الجغرافية التي لا تسمح للمتعلم بالتعلم وزيادة فرصهم على التعلم وتشجيعهم عليه.
- يستعين على التعلم بالأساليب الحديثة لتحسين جودة التعليم ورفع كفاءته (المطيري، 2015).

وبعد تفشى جائحة فيروس كورونا انطلق العالم ينادي بالضرورة الملحة للتعلم عن بُعد، مع الحفاظ على التباعد الاجتماعي، ولمواكبة عملية التعلم بأمان، ومع صدور القرارات الملزمة بالدراسة من المنزل سارع الكثير من الآباء والأمهات سواء الطلاب العاديين أو طلاب صعوبات التعلم، إلى خوض التجربة مع أبنائهم ومحاولة الاستفادة منها، وأصبح لزاماً الاعتماد على التعليم عن بُعد، الذي يمكن أن يكون بديلاً وخياراً فاعلاً للطلبة، ويوفر لهم البدائل التربوية التي يحتاجونها، وتعويض الفاقد التعليمي جراء هذه الجائحة واستثمار فترة المكوث بالمنزل والعمل جنباً إلى جنب مع أطفالهم ذوي صعوبات التعلم (Parczewska, 2020).

خصائص التعلم عن بُعد:

يشير اليامي (2010) إلى بعض الصفات والخصائص الأساسية التي يجب أن يتصف بها نظام التعلم عن بُعد وهي:

- وجود مسافة تفصل بين المعلم والمتعلم.
- التحرر من قيود المكان والزمان، فالعملية التعليمية يمكن أن تتم في أي وقت وبأي مكان يوجد فيه الطلبة وذلك باستخدام وسائل تعليمية متعددة مثل المادة المطبوعة والأشرطة السمعية وأشرطة الفيديو والبريد العادي أو الإلكتروني والهاتف والحاسوب والمؤتمرات المسموعة والمرئية وهناك أكثر من وسيلة في نقل المعلومات للمتعلمين بدلاً من الاعتماد على مصدر واحد كما هو الحال في التعلم التقليدي.
- التحرر من العقبات التي يفرضها النظام التقليدي مثل مستوى المناهج ومنح الطالب اختيار ما يتناسب مع قدراته وإمكاناته الشخصية.
- اعتماد أسلوب خاص في إعداد محتوى مقرر المادة التعليمية بحيث تتوافر من خلاله جملة شروط تنعكس في بنية محتوى المقرر وعناصره الشكلية وأساليب عرضه بحيث لا يقتصر دور محتوى المقرر المعد للتعلم عن بُعد على طرح المادة العملية فقط، وإنما ينبغي أن يكون محتوى المقرر تفاعلياً؛ يقوم بوظيفة المعلم من خلال أسلوب الحوار التعليمي الموجه لإيجاد الشعور بالتواصل بين المتعلم والمعلم المستتر داخل بنية المقرر.
- تحويل التعليم إلى تعلم وبالتالي التركيز على المتعلم وعملية التعلم الذاتية لأن التعلم شأنه شأن الأكل لا يتم التعلم إلا بجهده ونشاطه وهضم المعلومات وفقاً لحاجاته الذاتية ومراعاة لظروفه وبرامجه الذاتية وسرعته لاكتساب المعلومات والمهارات العقلية والحركية وبهذا تُلْقَى المسؤولية الكبرى على المتعلم.
- وجود دور بارز للمنظمة (المؤسسة التعليمية) التربوية المسئولة عن التعلم عن بُعد سواء في التخطيط وإعداد المواد التعليمية أو في تزويد المتعلمين بالخدمات الداعمة وهذه الخاصية تميز التعلم عن بُعد عن التعلم التقليدي أو التعليم بالمراسلة.
- توفير تواصل باتجاهين بين المعلم والمتعلم وبالعكس وكذلك بيْن المتعلم والمؤسسة التعليمية وبالعكس ليستفيد المتعلم تربوياً من هذا التواصل والحوار مع تمكينه من القيام بالمبادرة في هذا المجال وهذه الخاصية تميز التعلم عن بُعد عن الاستخدامات الأخرى للتكنولوجيا في التربية.

معوقات التعلم عن بُعد:

من أهم معوقات التعلم عن بُعد ما يلي:

- عدم جاهزية المؤسسة التعليمية سواء كانت مدرسة أو كلية أو جامعة.
- عدم وجود بنية تحتية تقنية على قدر كافٍ من القوة والمتانة لاستيعاب العدد الهائل من المستخدمين خلال أزمة فيروس كورونا.
- عدم استعداد الطالب وتهيئته لمثل هذا النوع من التعلم الإلكتروني، وعدم تمكن الأسرة من التعامل مع مثل هذا النوع من التعليم.

- عدم تدريب وتأهيل المعلمين والهيئة التعليمية والإدارية على مثل هذه البرامج والمنصات التعليمية.
- عدم جاهزية المناهج الدراسية وإمكانية تحويلها للمحتوى الرقمي (المطيري،2015).

الدراسات السابقة:

يعد الموضوع الحالي للدراسة حديثاً، وذلك بحكم الظروف الطارئة، والتي يعيشها العالم أجمع والناتجة عن انتشار جائحة فيروس كورونا المستجد مما جعل من الصعوبة توافر دراسات تربوية ذات علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية ومن خلال تتبع الباحثون لمجموعة من الدراسات المرتبطة نوعاً ما بمتغيرات الدراسة.

فقد هدفت دراسة الحواري (2021) إلى معرفة أثر التعلم عن بُعد في ظل فيروس كورونا على دافعية الطلبة نحو التعلم من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في مديرية قصبة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (221) معلماً و(632) من أولياء الأمور، وأظهرت النتائج أن تفاعل المعلمين والطلبة من خلال المنصات التعليمية المتاحة (المحور الثالث) يؤثر بالدرجة الأولى على دافعية الطلبة ويليه تفاعل الطلبة مع منصة دسك (المحور الثاني) وجاء في المرتبة الثالثة توافر شبكة إنترنت خاصة في المنزل للتواصل بين الطلبة والمعلمين، كما أشارت النتائج إلى أن البيئة التعليمية المتوفرة للتعلم عن بُعد تؤثر بشكل كبير على دافعية الطلبة نحو التعلم بشكل كبير.

وقد قام Basilaia و Kvavadz (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى قدرات المدارس على مواصلة العملية التعليمية في المدارس في شكل التعلم عن بُعد أثناء جائحة كورونا من خلال استخدام المنصات التعليمية، وتم دراسة حالة إحدى المدارس في جورجيا الخاصة للتعليم عن بُعد والتي تضم (950) طالباً، حيث أكدت النتائج نجاح الانتقال السريع إلى شكل التعليم عن بُعد.

وفي بداية 2021 قام أبوزيتون وأبوحمور وإبداح بدراسة مماثلة هدفت إلى التعرف على اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا (COVID-19)، ولغايات هذه الدراسة، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد على عينة مكونة من (308) من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ حث كانت العينة مكونة من (177) من الذكور و(131) من الإناث، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثون بتطوير مقياس اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم عن بُعد والمكون من (20) فقرة، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد سلبية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في الاتجاهات نحو التعليم عن بُعد تعزى لأثر المستوى الأكاديمي للوالدين، لصالح الدراسات العليا، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير جنس الطالب.

وقد أراد Fong و Larocci (2020) إجراء مراجعة منهجية لنتائج واحتياجات الصحة النفسية للأطفال والأسر أثناء جائحة كورونا بناءً على بروتوكول PRISMA؛ وكان الهدف من الدراسة تقييم جودة الدراسات الحالية حول هذا

الموضوع وتحديد ما هو معروف عن نتائج واحتياجات الصحة العقلية للأطفال والأسر، وتقديم توصيات حول الكيفية التي يمكن بها لسياسات COVID-19 أن تدعم الأطفال والأسر بشكل أفضل.

تشير نتائج هذه المراجعة إلى وجود فجوات حالية في سياسات COVID-19 وتقدم توصيات مثل تنفيذ سياسات "صديقة للأسرة" تكون شاملة ولها معايير أهلية مرنة، تشمل على سبيل المثال إجازة مرضية شاملة مدفوعة الأجر للآباء والدعم المالي للآباء الذين يعملون أيضاً في الخطوط الأمامية والمعرضين لخطر متزايد للإصابة بالمرض.

وتتناول دراسة Snow و Coker (2020) الكشف عن الأساس الذي تبنى عليه الاستشارة المهنية عن بُعد ودور استخدام التكنولوجيا في التعليم والأبحاث الحديثة حول التعليم عن بُعد في الإرشاد والتعليم الإرشادي، كما ناولت الدراسة أفضل الممارسات الحالية والناشئة في استخدام التكنولوجيا في التعليم عن بُعد للمستشارين المحترفين والمشرفين والمعلمين.

وكان الهدف من دراسة Parczewska (2020) تقديم تصورات أولياء الأمور وخبراتهم المتعلقة بالتعليم المنزلي أثناء جائحة فيروس كورونا، وطرق التعامل مع المواقف الصعبة، مع مراعاة العوامل الاجتماعية والديموغرافية. في نهاية شهر آذار (مارس) وبداية شهر نيسان (أبريل) من عام 2021، تم إجراء مسح على مجموعة من 278 أباً من آباء يعيشون في بولندا - في مدينة كبيرة وبلدة صغيرة وفي الريف الذين تأثروا بهذه المشكلة. وتشير النتائج إلى أن مجموعة كبيرة من المشاركين في البحث وصفوا الوضع الحالي بأنه الأصعب وأن المسؤوليات المتعلقة بالتعليم المنزلي تفوق قدراتهم، وأشارت الدراسة إلى أن الآباء عمومًا غير واثقين من كفاءتهم والحلول التي يتبنونها ويعبرون عن قلقهم بشأن مستقبل أطفالهم. ويلاحظ اختلافات كبيرة في طرق إدراك المواقف الصعبة والتعامل معها فيما يتعلق بالجنس ومكان الإقامة. ويعد البحث الذي تم إجراؤه مهمًا لأن أصوات الآباء تلقي الضوء على مشاكل التعليم البولندي في حالة الأزمات، وفي نفس الوقت تشير إلى اتجاه التغييرات اللازمة.

وقد هدفت دراسة الناجم والحنو (2019) إلى التعرف على مدى رضا أولياء الأمور عن خدمات التربية الخاصة المقدمة لأبنائهم من خلال برامج قصور الانتباه وفرط النشاط، وقياس أثر متغير الجنس والمؤهل العلمي والدخل الشهري. وقد اشتملت عينة الدراسة على (257) من أولياء أمور (الآباء/ الأمهات) الأطفال ببرامج نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد في المدارس الابتدائية الحكومية (بنين/ بنات) على مستوى مناطق المملكة (الرياض، جدة، الدمام، حائل، عسير).

أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد مجتمع الدراسة من أولياء أمور الأطفال المسجلين في برامج نقص الانتباه وفرط النشاط راضون عن خدمات التربية الخاصة المقدمة لأطفالهم ببرامج نقص الانتباه وفرط النشاط بمتوسط حسابي (3.80 من 5). كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والدخل الشهري تجاه مستوى رضاهم عن خدمات التربية الخاصة المقدمة لأبنائهم ببرامج قصور

الانتباه وفرط النشاط. كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين اتجاهات مفردات مجتمع الدراسة بدبلوم فئة المؤهل التربوي وأفراد مجتمع الدراسة بمؤهلات تربوية أخرى (ابتدائي، متوسط، ثانوي). نحو مستوى الرضا عن الخدمات المقدمة لأولياء الأمور لصالح الأفراد مجتمع الدراسة ذوي المؤهلات التعليمية المنخفضة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

وفي العام نفسه قام البتال (2019) ببحث كان الهدف منه تقييم مستوى الرضا لدى أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول خدمات التربية الخاصة التي يتلقاها أبناؤهم في برامج صعوبات التعلم، وقد أكمل أولياء أمور491 تلميذاً لديهم صعوبات تعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض استبانة الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة رضا أولياء أمور هؤلاء التلاميذ عن خدمات التربية الخاصة المقدمة من خلال برامج صعوبات التعلم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا لدى أولياء الأمور يُعْزَى إلى الحالة الاجتماعية، والمستوى الأكاديمي، والارتباط بمدرسة التلميذ، حيث يتمتع أولياء الأمور المتزوجون بمستوى رضا أعلى من أولياء الأمور الأرامل. أما من ناحية المستوى الأكاديمي، فقد كان مستوى الرضا لدى أولياء الأمور ذوي المؤهل الأكاديمي دون الثانوي أعلى منه لدى أولياء الأمور ذوي المؤهل فوق الجامعي، كما كان أعلى لدى أولياء الأمور ذوي المؤهل الثانوي مقارنة بأولياء الأمور ذوي المؤهل الجامعي، وكذلك أعلى لدى أولياء الأمور ذوي المؤهل الجامعي منه لدى أولياء الأمور ذوي المؤهل فوق الجامعي. أما بالنسبة للارتباط بمدرسة التلميذ، فإن أولياء الأمور ذوي الارتباط بمدارس أبنائهم يتمتعون بمستوى رضا أعلى من أولياء الأمور الذين لا تربطهم علاقة. وقد تم في ضوء نتائج الدراسة تضمين بعض التوصيات.

وهدفت دراسة عبيدات (2014) إلى التعرف على مستوى الرضا عند (66) من أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي الفئات الخاصة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الرضا عند أولياء الأمور كان بدرجة متوسطة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة على البحث في ملاءمة التعليم عن بُعد في ظل وجود هذه الجائحة، والرضا الوالدي لهذا النوع من التعليم والاستفادة من التقنيات الحديثة في برامج التعلم عن بُعد، مما يدل على إمكانية توظيفها في شتى المجالات، وقد توصلت معظم الدراسات السابقة إلى أن التعليم عن بُعد بديل مناسب للتعليم التقليدي إذا تم تطبيقه بشكل مناسب مما يسمح للطلاب بالتفاعل مع المعلمين لتعلم أشياء جيدة، وطبقت هذه الدراسات على مراحل تعليمية مختلفة، مما يدل على مرونة التعليم عن بُعد، وإمكانية استغلالها من قبل أولياء الأمور والاستفادة منها.

وتختلف الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة، في كونها تتناول أولياء أمور طلاب صعوبات التعلم ورضاهم عن هذا النوع من التعليم في تدريسهم لأبنائهم في ظل هذه الجائحة، والذي لم يتم التطرق إليه من خلال الدراسات السابقة، وهذا ما يميز وجود مثل هذه الدراسة، والتي تحاول الكشف عن مستوى رضا أولياء أمورهم من خلال استخدام نظام التعليم عن بُعد، مما يعزز أهمية إجراء مثل هذه الدراسة، وخاصة في ظل وجود جائحة فيروس كورونا، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على أهم المقاييس المستخدمة فيها، ومنهج الدراسة المتبع بها، وكذلك نوعية المتغيرات المستخدمة بهذه الدراسات، وعينات الدراسة المختلفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ثم وصفها وصفاً كمياً في محاولة لفهم الظاهرة المدروسة.

مجتمع الدراسة:

بناءً على القرار الوزاري رقم (2020/60) الذي أصدرته وزارة التربية بدولة الكويت والذي ينص على استكمال العام الدراسي 2019-2020 عن طريق التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا، من خلال تفعيل المنصات التعليمية لطلابها، وبذلك تألف مجتمع الدراسة من أولياء أمور الطلبة والطالبات من ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في المدارس، وبعض المدارس تتبع نظام الدمج التعليمي لطلبة ذوي صعوبات التعلم، والبعض الآخر منها تتبع نظام الفصول الخاصة والملحقة بالمدرسة العادية.

عينة الدراسة:

نظراً للقرار الوزاري والظروف المشار إليها سابقاً، أصبحت عينة الدراسة قليلةً، واستطاع الباحث التواصل مع مديري عدة مدارس يوجد بها طلاب من ذوي صعوبات التعلم، وعليه فقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية، وذلك لقلة أفراد مجتمع الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (95) من أولياء الأمور الذين شاركوا في تعبئة الاستبانة، والجدول التالي يوضح خصائص العينة.

جدول (1) خصائص العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	المجموع
آباء	10	4	32	46
أمهات	20	6	23	49
المجموع	30	10	55	95

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة تكوَّن في صورته النهائية من (16) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، تم تحديدها من خلال الاطلاع على الخلفية النظرية، واختيار المحاور الأساسية الممثلة للاستبانة وهي وفق التالي: رضا أولياء الأمور حول إدارة المدرسة، رضا أولياء الأمور حول المنصة التعليمية، رضا أولياء الأمور حول فاعلية التعلم عن بُعد، والجدول التالي يوضح محاور الاستبانة وعدد العبارات في كل محور.

جدول (2) محاور الاستبانة وتوزيع العبارات في كل محور

المحاور	أرقام العبارات	عدد العبارات
رضا أولياء الأمور حول إدارة المدرسة	1-2-6-7	4
رضا أولياء الأمور حول المنصة التعليمية	4-5-8-9-10-11	6
رضا أولياء الأمور حول فاعلية التعلم عن بُعد	3-12-13-14-15-16	6
مجموع بنود الاستبانة الكلي		16

يظهر الجدول السابق محاور الاستبانة ككل، مقسماً على ثلاثة محاور؛ يتكون المحور الأول (رضا أولياء الأمور عن إدارة المدرسة) ويضم (4) عبارات، والمحور الثاني (رضا أولياء الأمور عن المنصة التعليمية) ويضم (6) عبارات، والمحور الثالث (رضا أولياء الأمور عن فاعلية التعلم عن بعد) ويضم (6) عبارات.

صدق وثبات الاستبانه:

تم عرض المقياس على خمسة من المختصين في مجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت لإبداء رأيهم حول مدى مناسبة عبارات الاستبانة والسلامة اللغوية لها ومقترحاتهم بالإضافة أو الحذف أو الاستبدال، وقد اتفقوا على ملاءمته لغرض الدراسة وصدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة كما في جدول رقم (3).

جدول (3) يوضح معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	إدارة المدرسة	المنصة التعليمية	فاعلية التعلم عن بُعد	الاستبانة ككل
الإدارة المدرسة		.886**	.570**	.865**
المنصة التعليمية	.886**		.816**	.979**
فاعلية التعلم عن بُعد	.570**	.816**		.897**

الاستبانة ككل	.865**	.979**	.897**

** (0.01) دالة عند مستوى

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة كان دالاً عند مستوى (0.01) حيث تراوحت معاملات معاملات الارتباط ما بين (0.570 - 0.979)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الارتباط، وكذلك تم حساب ثبات أداة الدراسة عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ كما في جدول رقم (4).

جدول (4) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
رضا أولياء الأمور حول إدارة المدرسة	4	0.811
رضا أولياء الأمور حول المنصة التعليمية	6	0.780
رضا أولياء الأمور حول فاعلية التعلم عن بُعد	6	0.790
الاستبانة ككل	16	0.793

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات الاستبانة ككل كان مرتفعاً، حيث بلغ (0.793) وتراوحت معاملات ثبات المحاور ما بين (0.780 - 0.811)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح الأداة:

تم استخدام طريقة ليكرت خماسي التدرج لاستجابات أفراد العينة (موافق بشدة، موافق بدرجة بسيطة، أحياناً، غير موافق بدرجة بسيطة، غير موافق بشدة)، وقد أعطيت الدرجات للإجابات على التوالي (5،4،3،2،1)، ولتصحيح الاستبانة تم تحديد الحدود (الدنيا والعليا) لطول الخلايا المستخدم في محاور الدراسة، حيث تم حساب المدى (5-1=4) والتقسيم على عدد خلايا الاستبانة للحصول على طول الخلية الصحيح، أي (4/3= 1.33) وإضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة (أو بداية الاستبانة وهو الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (5) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
درجة رضا أولياء الأمور عالية	3.77-5
درجة رضا أولياء الأمور متوسطة	2.34-3.67
درجة رضا أولياء الأمور منخفضة	2.33-1

نتائج الدراسة وتفسيرها:

لمناقشة نتائج الدراسة سنتطرق إلى ما توصلت إليه التساؤلات التي تم طرحها خلال أسئلة الدراسة والإجابة عن كل سؤال على حدة، وقد تم تقسيمها إلى جزأين حيث نناقش النتائج الخاصة بكلا السؤالين الذين دارت حولهما هذه الدراسة.

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

والذي ينص على: ما مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا بدولة الكويت؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيبها حسب درجة الرضا في الأداة ككل لمحاور الاستبانة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة

المحاور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الرضا
رضا أولياء الأمور حول إدارة المدرسة	95	4.37	1.21	عالية
رضا أولياء الأمور حول المنصة التعليمية	95	4.07	1.04	عالية
رضا أولياء الأمور حول فاعلية التعلم عن بُعد	95	3.41	1.18	متوسطة
المتوسط العام للاستبانة	95	3.90	1.04	عالية

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسط درجات الرضا كانت تقع ما بين (4.37 -3.41) والمتوسط العام للاستبانة (3.90) بانحراف معياري (1.04)، وهو ما يشير إلى أن أولياء أمور طلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا يتمتعون بدرجة عالية من الرضا نحو نظام التعلم عن بُعد.

ويُلَاحظ من الجدول السابق أن أعلى المحاور في رضا أولياء أمور طلاب ذوي صعوبات التعلم كان في محور (رضا أولياء الأمور حول إدارة المدرسة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.37) بانحراف معياري (1.21) وهذا يعكس رضاهم بدرجة عالية نحو إدارة المدرسة، أما المحور الثاني (رضا أولياء الأمور حول المنصة التعليمية) كان يتمتع بدرجة عالية من الرضا، وبلغ المتوسط الحسابي (4.07) بانحراف معياري (1.04)، والمحور الثالث (رضا أولياء الأمور حول فاعلية التعلم عن بُعد) كان يتمتع بدرجة متوسطة من الرضا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.41) بانحراف معياري (1.18).

وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الرضا لدى أولياء الأمور ذوي صعوبات التعلم عن التعلم عن بُعد، في ظل جائحة كورونا كانت مرضية بدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة باستعداد المدرسة وإدارتها لهذا النوع من التعليم خاصة أمام مثل هذه الجائحة التي فَرَضَتْ على العموم التوجه إلى استخدام التكنولوجيا وتوظيفها بكل مناحي الحياة، واستخدام التباعد مع تطبيق الاشتراطات الصحية اللازمة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Basilaia & Kvavadz، 2020) ودراسة (عبيدات،2014).

وفيما يلي عرض النتائج الخاصة بكل محور على حدة:

1- مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن إدارة المدرسة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الأول، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (7) رضا أولياء الأمور حول إدارة المدرسة

م	العبارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	مستوى درجة الرضا
1	اهتمت إدارة المدرسة بالتواصل معي عبر الرسائل من أجل تعليم ابني أثناء جائحة كورونا.	95	4.42	1.36	3	عالية
2	أنشأت إدارة المدرسة منصة تعليمية لتعليم الطلاب بنظام (التعلم عن بُعد) أثناء جائحة كورونا.	95	4.53	1.24	1	عالية
6	استعداد الإدارة المدرسية كان رائعاً لمواصلة الدراسة بنظام التعلم عن بُعد.	95	4.47	1.15	2	عالية
7	يمتلك معلمو المدرسة المهارة والكفاءة في استخدام نظام التعلم عن بُعد.	95	4.05	1.36	4	عالية
	رضا أولياء الأمور حول إدارة المدرسة	95	4.37	1.21		عالية

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسط درجة رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم على هذا المحور تراوحت ما بين (4.05-4.53)، والمتوسط العام (4.37) بانحراف معياري مقداره (1.21) وهو ما يعكس (الرضا بدرجة

عالية)، بمعنى أن أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا راضين بدرجة عالية عن إدارة المدرسة واستعداداتهم لاستخدام نظام التعلم عن بُعد لأبنائهم في ظل جائحة كورونا.

ويُلَاحظ من الجدول السابق أن جميع فقرات هذا المحور قد حصلت على درجات رضا عالية، وكانت أعلى العبارات: العبارة رقم 2 (أنشأت إدارة المدرسة منصة تعليمية لتعليم الطلاب بنظام التعلم عن بُعد أثناء جائحة كورونا)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.53) بانحراف معياري قدره (1.24)، مما يدل على أن أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم راضون عن إدارة المدرسة لإنشائها منصة تعليمية في تعليم أبنائهم.

وتليها العبارة رقم 6 (استعداد الإدارة المدرسية كان رائعاً لمواصلة الدراسة بنظام التعلم عن بُعد)، وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.47) بانحراف معياري قدره (1.15) وتعد درجة عالية من الرضا، مما يدل على أن أولياء أمور طلاب صعوبات التعلم راضون عن استعدادات المدرسة في ظل جائحة كورونا، ثم تليها العبارة رقم 1 (اهتمت إدارة المدرسة بالتواصل معي عبر الرسائل من أجل تعليم ابني أثناء جائحة كورونا) وبلغ المتوسط الحسابي لها (4.42) بانحراف معياري قدره (1.36) وهي أيضاً تقع ضمن درجات الرضا العالية، مما يدل على رضا أولياء أمور طلاب ذوي صعوبات التعلم حول تواصل المدرسة معهم، وأخيراً جاءت العبارة رقم 7 (يمتلك معلمو المدرسة المهارة والكفاءة في استخدام نظام التعلم عن بُعد) بدرجة رضا عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.05) بانحراف معياري قدره (1.21) مما يؤكد رضا أولياء أمور طلاب صعوبات التعلم حول المعلمين، ويدل هذا على أن الإدارة المدرسية كان لديها الإمكانات والاستعدادات لمثل هذا النوع من التعلم.

2- مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن المنصة التعليمية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثاني، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (8) رضا أولياء الأمور حول المنصة التعليمية

م	العبارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	مستوى درجة الرضا
4	التدريبات والواجبات من خلال نظام (التعلم عن بُعد) مناسبة.	95	4.32	1.265	2	عالية
5	أتابع دروس ابني بنظام (التعلم عن بُعد) في ظل جائحة كورونا.	95	4.47	1.147	1	عالية
8	الدراسة بنظام (التعلم عن بُعد) مشوقة وجاذبة لابني.	95	3.79	1.368	5	عالية
9	وقت بث الدروس بنظام (التعلم عن بُعد) مناسب جداً لابني.	95	3.89	1.380	4	عالية
10	المحتوى التعليمي بنظام (التعلم عن بُعد) كان مناسباً وممتعاً.	95	4.26	1.169	3	عالية
11	التعامل مع نظام (التعلم عن بُعد) سهل وواضح بالنسبة لي.	95	3.68	1.60	6	متوسطة

رضا أولياء الأمور حول المنصة التعليمية	95	4.07	1.04	عالية

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسط درجة رضا أولياء أمور طلاب ذوي صعوبات التعلم نحو نظام التعلم عن بُعد على هذا المحور كانت ما بين (3.68 -4.47) والمتوسط العام على هذا المحور كان (4.07) بانحراف معياري (1.04) مما يدل على أن الرضا كان بدرجة عالية، أي أن رضا أولياء أمور طلاب ذوي صعوبات التعلم نحو نظام التعلم عن بُعد لأبنائهم في هذا المحور كان مرتفعاً، ويُلَاحظ من الجدول السابق وجود (5) عبارات حصلت على درجات عالية من الرضا، وكانت أعلى العبارات العبارة رقم (5) (أتابع دروس ابني بنظام (التعلم عن بُعد) في ظل جائحة كورونا)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.47) وبانحراف معياري (1.147) تليها العبارة رقم (4) والتي حصلت على المرتبة الثانية (التدريبات والواجبات من خلال نظام التعلم عن بُعد مناسبة) حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.32) بانحراف معياري (1.265)، وتعد أيضاً درجة عالية من الرضا، ثم تليها العبارة رقم (10) حيث حصلت على المرتبة الثالثة (المحتوى التعليمي بنظام التعلم عن بُعد كان مناسباً وممتعاً) حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.26) بانحراف معياري (1.169) ثم تليها العبارة رقم (9) وحصلت على المرتبة الرابعة (وقت بث الدروس بنظام التعلم عن بُعد مناسب جداً لابني)، وبلغ المتوسط الحسابي (3.89) بانحراف معياري (1.380) ثم العبارة رقم (8) وحصلت على المرتبة الخامسة (الدراسة بنظام التعلم عن بُعد مشوقة وجاذبة لابني) وبلغ المتوسط الحسابي (3.79) وبانحراف معياري (1.368) وأخيراً العبارة رقم (11) حيث جاءت في المرتبة السادسة (التعامل مع نظام التعلم عن بُعد سهل وواضح بالنسبة لي) وبلغ المتوسط الحسابي (3.68) وبانحراف معياري (1.60) وتُعبّر هذه النتيجة عن الرضا بدرجة متوسطة، وذلك بسبب أن المنصة التعليمية كانت جديدة على أولياء الأمور، مما جعل التعامل معها في البداية يشوبه بعض الارتباك والقلق وصعوبة استخدامها.

3- مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن فاعلية التعلم عن بُعد:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثالث، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (9) رضا أولياء الأمور حول فاعلية التعلم عن بُعد

م	العبارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	مستوى درجة الرضا
3	يقدم نظام (التعلم عن بُعد) لابني الدراسة وفقاً لقدراته وسرعته في التعلم.	95	3.95	1.546	1	عالية
12	نظام (التعلم عن بُعد) يضمن لابني الحصول على درجات عالية أكثر من التعليم التقليدي	95	3.63	1.392	3	متوسطة
13	نظام (التعلم عن بُعد) يعزز مفهوم التعلم الذاتي لابني ويجعله	95	3.79	1.550	2	عالية

	معتمداً على نفسه.					
14	نظام (التعلم عن بُعد) مفيد أكثر من التعليم التقليدي.	95	2.68	1.265	6	متوسطة
15	نظام (التعلم عن بُعد) مناسب لكل الأعمار ولجميع المراحل الدراسية.	95	3.11	1.561	5	متوسطة
16	نظام (التعلم عن بُعد) أكثر مرونة من التعليم التقليدي.	95	3.316	1.497	4	متوسطة
	رضا أولياء الأمور حول فاعلية التعلم عن بُعد	95	3.412	1.184		متوسطة

يُلَاحظ من الجدول السابق أن متوسط رضا أولياء أمور طلاب ذوي صعوبات التعلم نحو نظام التعلم عن بُعد على هذا المحور كانت ما بين (3.95- 2.68)، والمتوسط العام على هذا المحور كان (3.412) بانحراف معياري (1.184)، وهو ما يعكس درجة متوسطة من الرضا، ويلاحظ أيضاً من الجدول السابق، وجود عبارتين حصلتا على أعلى درجة من الرضا، حيث حصلت العبارة رقم (3) على أعلى متوسط (يقدم نظام التعلم عن بُعد لابني الدراسة وفقاً لقدراته وسرعته في التعلم) وبلغ المتوسط الحسابي (3.95) بانحراف معياري (1.546) وتعبر عن درجة عالية من الرضا، تليها العبارة رقم (13) وحصلت على المرتبة الثانية (نظام التعلم عن بُعد يعزز مفهوم التعلم الذاتي لابني ويجعله معتمداً على نفسه) وبلغ المتوسط الحسابي (3.79) وبانحراف معياري (1.550)، وتعد درجة عالية من الرضا.

أما باقي العبارات الأخرى من الجدول السابق فقد حصلت على درجة متوسطة من الرضا، حيث حصلت العبارة رقم (12) على المرتبة الثالثة على هذا المحور والتي مفادها (نظام التعلم عن بُعد يضمن لابني الحصول على درجات عالية أكثر من التعليم التقليدي) وبلغ المتوسط الحسابي (3.63) بانحراف معياري (1.392) وهي تمثل درجة متوسطة من الرضا، تليها العبارة رقم (16) وحصلت على المرتبة الرابعة (نظام التعلم عن بُعد أكثر مرونة من التعليم التقليدي) وبلغ المتوسط الحسابي (3.316) بانحراف معياري (1.497) وتمثل درجة متوسطة من الرضا، تليها العبارة رقم (15) وحصلت على المرتبة الخامسة (نظام التعلم عن بُعد مناسب لكل الأعمار ولجميع المراحل الدراسية) وبلغ المتوسط الحسابي (3.11) وبانحراف معياري (1.561) وتمثل درجة متوسطة من الرضا، وأخيراً جاءت العبارة رقم (14) بالمرتبة الأخيرة والتي مفادها (نظام التعلم عن بُعد مفيد أكثر من التعليم التقليدي) وبلغ المتوسط الحسابي (2.68) بانحراف معياري (1.265) وتمثل أيضا درجة متوسطة من الرضا.

وتعد هذه النتيجة متوقعة، وذلك لحداثة استخدام نظام التعلم عن بُعد عند أولياء أمور طلاب ذوي صعوبات التعلم بحكم جائحة فيروس كورونا وآثارها المترتبة عليها.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مستوى رضا أولياء أمور ذوي صعوبات التعلم من الآباء والأمهات عن استخدام نظام التعلم عن بُعد في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-Test) لمعرفة الفروق في مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير النوع وجدول رقم (10) يوضح تلك النتائج:

جدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) باختلاف النوع (آباء ، أمهات)

	النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
رضا أولياء الأمور حول إدارة المدرسة	آباء	46	4.18	1.54	93	1.441	0.153	غيردالة
	أمهات	49	4.54	0.76				
رضا أولياء الأمور حول المنصة التعليمية	آباء	46	4.08	1.31	93	0.086	0.931	غيردالة
	أمهات	49	4.06	0.71				
رضا أولياء الأمور حول فاعلية التعلم عن بعد	آباء	46	3.57	1.09	93	1.223	0.224	غيردالة
	أمهات	49	3.27	1.26				
الاستبانة ككل	آباء	46	3.91	1.26	93	0.136	0.892	غيردالة
	أمهات	49	3.88	0.80				

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم حول الاستبانة ككل تعزى لمتغير النوع، حيث بلغت قيمة "ت" (0.136)، ومستوى دلالتها أكبر من (0.05) حيث إن المتوسط الحسابي العام للآباء كان (3.91) والمتوسط الحسابي للأمهات كان (3.88)، وهذه الفروق ليست دالة إحصائية، ويمكن القول إنه لا توجد فروق بين متوسط درجات الآباء والأمهات في رضاهم باستخدام أبنائهم ذوي صعوبات التعلم لنظام التعلم عن بُعد في ظل وجود جائحة فيروس كورونا بدولة الكويت، وهذا يؤكد على اتفاق كل من الآباء والأمهات نحو التعلم عن نظام التعلم عن بُعد.

وبالرجوع إلى محاور الاستبانة، يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رضا الآباء والأمهات على المحاور الثلاثة، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المحور (رضا أولياء الأمور حول إدارة المدرسة)، وكان المتوسط الحسابي للآباء (4.18)، بينما كان المتوسط الحسابي للأمهات (4.54)، وهذه الفروق ليست دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، حيث بلغت قيمة "ت" (1.441) ، وتعد غير دالة إحصائية.

كذلك لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المحور (رضا أولياء الأمور حول المنصة التعليمية)، حيث كان المتوسط الحسابي للآباء (4.08)، بينما كان المتوسط الحسابي للأمهات (4.06) وهذه الفروق ليست دالة إحصائية عند مستوى (0.05) وبلغت قيمة "ت" (0.086) وتعد غير دالة إحصائية، كذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على المحور (رضا أولياء الأمور حول فاعلية التعلم عن بُعد) حيث كان المتوسط الحسابي للآباء

(3.57)، بينما كان المتوسط الحسابي للأمهات (3.27)، وهذه الفروق ليست دالة إحصائية عند مستوى (0.05) حيث بلغت قيمة "ت" (1.223) وتعد غير دالة إحصائية، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى الآثار التي فرضتها جائحة فيروس كورونا على طلاب ذوي صعوبات التعلم وخاصة الجانب الأكاديمي، مما جعل الآباء والأمهات يتشاركون ويتعاونون في تعليم أبنائهم من خلال استخدام نظام التعلم عن بُعد، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (بو زيتون وبو حمور وإبداح2021)، ودراسة (الناجم والحنو، 2019).

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

1. التواصل والتعاون الفعال بين المعلمين وأولياء الأمور خلال التعلم عن بُعد.
2. تدريب أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في برامج تدريبية تهدف إلى رفع الكفايات اللازمة للاستفادة من خدمات التعليم عن بُعد.
3. زيادة فعالية المنصات التعليمية واستخدام نظام التعلم عن بُعد.
4. العمل على تطوير الإدارات المدرسية لاستخدام التكنولوجيا والمنصات التعليمية المختلفة.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما تقدم من عرض ومناقشة النتائج يوصي الباحثون بالآتي:

1. تبني أسلوب التعلم المتزامن من خلال الدمج بين الطريقة التقليدية والإلكترونية في تدريس طلاب صعوبات التعلم.
2. التعرف على العوائق التقنية والتكنولوجية لمنصة التعليم تيمز Teams.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول التعلم عن بُعد وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى كالتحصيل مثلاً.

قائمة المراجع:

أبو زيتون، سليمان وأبو حمور، عامر وإبداح، روان. (2021). دور إدارة اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا "Covid-19". *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، 52، 121-140.

البتال، زيد. (2019). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*، 20 (2).

الحواري، أروى. (2021). أثر التعلم عن بُعد في ظل كورونا على دافعية الطلبة نحو التعلم من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في مديرية قصبة إربد بالأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (1)5 ،. 86-104

الزهراني، حنان. (2018). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الباحة السعودية، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (1)12، 1-29 .

السرطاوي، زيدان، أحمد، قراقيش، صفاء رفيق. (2016). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 3(11)، 1-38.

السعيدي، أحمد. (2018). مستوى اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 4 (3)، 45-70.

عبيدات، يحيى .(2014). مدى رضا أولياء الأمور عن خدمات التدخل المبكر المقدمة لأطفالهم من ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة، *مجلة التربية*، 158(2)، 235-296.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2020). *مستقبليات تربوية*، متاحه على الرابط التالي: https//www.gaserc.com

مزرارة، نعيمة وسيد، نوال. (2021). أهمية دور تكنولوجيا التعليم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، 3 (2)، 21-48.

المصري، حكمت وعايش، الأشقر ورنان، علي. (2018). فاعلية المنصة التعليمية Edmodo في تنمية التحصيل في العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*، 17(2)، 32-64.

المطيري، ساره (2015) التعرف على فاعلية منصة تعليمية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مقرر الأحياء في المرحلة الثانوية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الناجم، محمد، الحنو، إبراهيم. (2019). رضا أولياء الأمور عن خدمات التربية الخاصة المقدمة لأطفالهم ببرامج نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد، *مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، 9(30)، 82-109.

اليامي، شيخة مهدي علي. (2010). أثر التعلم التشاركي في بيئة التعلم الافتراضية على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب عن التعلم دراسة تجريبية على مقرر تدريس وتقييم المتعلمين عن بُعد بجامعة الخليج العربي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الخليج العربي.

Al-Anzi, S. & Al-Saidi, E. (2020). 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), *Journal of studies and educational researches (JSER)*, Kuwait, 1(1), 252-276.

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).

Fong, V., & Larocci, G. (2020). Child and Family Outcomes following Pandemics: A Systematic Review and Recommendations on COVID-19 Policies. *Journal of Pediatric Psychology, 45*(10), 1124-1143.

Lerner. J, W. (2000). Children with learning disabilities. Boston: Houghton Mifuim.

Obaid, H. (2020). Future medical Visions for dealing with the Corona pandemic and a geomedical analysis of the epidemic curve of Covid 19, *Bohouth magazine*, 38, 45-53.

Parczewska, T. (2020). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents' homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education, 3*(13), 1-12.

Snow, W. H., & Coker, J. K. (2020). Distance Counselor Education: Past, Present, Future, *Professional Counselor, 10*(1), 40-56.

Vichigan Virtual. (2019). *School Approach to Virtual Learing: Why online learing should include more than just courses*. Available online at: https://bit,1y/2AUL9my.

Xia. J. (2020). Practical Exploration of School-Family Cooperative Education during the COVID-19 Epidemic: A Case Study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu Province, China. *Best Evid Chin Edu, 4*(2), 521-528.

واقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت

The Reality of Organizational Conflict Management Strategies in kindergarten Institutions in the State of Kuwait

د. نوف علي فخري الرشيدي- وزارة التربية- الكويت

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام المديرات في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمات، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في استجابات العينة تبعًا لمتغيرات المؤهل التعليمي، والخبرة العملية، والمنطقة التعليمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة التي اشتملت على خمسة محاور هي (التعاون، والتنافس، والتسوية، والتجنب، والتفاوض)، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمات العاملات في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت وبلغ عددهن (7249) معلمة، بينما تمثلت عينة الدراسة في (366) معلمة من معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت، وتوصلت النتائج إلى أن محاور واقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت حصلت على درجات واقع (مرتفعة جدًا، ومرتفعة) بمتوسط حسابي تراوح ما بين (4,26- 4,08)، كما أن الدرجة الكلية للواقع حصلت على درجة انطباق مرتفعة بمتوسط حسابي (4,18)، وجاءت إستراتيجية التعاون في المرتبة الأولى، بينما جاءت إستراتيجية التسوية في المرتبة الأخيرة، كما توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في واقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت تبعًا لمتغيرات المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية.

الكلمات المفتاحية: إدارة الصراع التنظيمي - مؤسسات رياض الأطفال.

Abstract: The study aimed at identifying the reality of the use of principals in kindergarten institutions in the State of Kuwait of organizational conflict management strategies from the point of view of the teachers, and to find out whether there are statistically significant differences in the sample responses according to the variables of educational qualification, and practical experience, And the educational Region, the researcher followed the descriptive approach, and the study tool was the questionnaire, which included five axes (cooperation, competition, settlement, avoidance, and negotiation), and the study population consisted of working parameters In the institutions of kindergartens in the State of Kuwait, their number reached (7249) female teachers, while the study sample was represented by (366) female kindergarten teachers in the State of Kuwait, The results showed that the axes of the reality of organizational conflict management strategies In the kindergarten institutions in the State of Kuwait, reality scores were obtained (very high and high) with an arithmetic mean that ranged between (4.26-

4.08), and the total degree of reality obtained a degree of applicability High with an arithmetic mean (4.18), and the cooperation strategy ranked first, while the settlement strategy ranked last, and the results concluded that there are no statistically significant differences in the reality of organizational conflict management strategies in kindergarten institutions in the State of Kuwait according to the qualification variables Education and years of experience And the educational Region in all areas and in the total degree.

Keywords: organizational conflict management - kindergarten institutions

مقدمة:

تعد مؤسسات رياض الأطفال من المؤسسات التعليمية الأكثر أهمية، التي يجب الاهتمام بها، وبما يحدث داخلها من علاقات بين العاملين بها، حيث إن تلك العلاقات السائدة داخل تلك المؤسسات لها انعكاساتها المباشرة على الأطفال، والأطفال في سن الروضة في أمس الحاجة إلى استخدام أفضل طرق التعامل، وأنسب أساليب الصحة النفسية والعقلية، ولعل نشوب الصراعات داخل تلك المؤسسات من أهم المشكلات التي تواجهها، وإدارة تلك الصراعات يحتاج إلى إستراتيجيات مناسبة وطرق فعالة من الإدارة.

وتعد رياض الأطفال مؤسسات تربوية واجتماعية تسعى إلى تأهيل الطفل تأهيلاً سليمة للالتحاق بالمرحلة الابتدائية، وذلك حتى لا يشعر الطفل بالانتقال المفاجئ من المنزل إلى المدرسة، حيث تترك له الحرية التامة في ممارسة أنشطته، واكتشاف قدراته وميوله، وإمكاناته، فهي بذلك تسعى إلى مساعدة الطفل في اكتساب مهارات وخبرات جديدة، وتتراوح أعمار الأطفال في هذه المرحلة ما بين عمر الثالثة والسادسة، ويحتاج الأطفال في هذه المرحلة إلى التشجيع المستمر من معلمات هذه الرياض، من أجل تنمية حب العمل ضمن الفريق لديهم، وغرس روح التعاون والمشاركة الإيجابية، والاعتماد على النفس والثقة فيها، واكتساب الكثير من المهارات اللغوية والاجتماعية وتكوين الاتجاهات السليمة تجاه العملية التعليمية (بدران، 2010).

وتواجه الإدارة المدرسية عامة وإدارة مؤسسات رياض الأطفال على بصفة خاصة العديد من المعوقات والمشكلات التي تعرقل تحقيق الأهداف التربوية، وتحتاج إلى دراسة لمعرفة أسبابها تمهيداً لعلاجها وحلها، كما أن ضعف الاهتمام بمستجدات العمل الفني والإداري التي تطرأ على ساحة الفكر التربوي والتعليمي والتنظيم الإداري هو نقص مخلّ في نشاط الإدارة التربوية، الذي يرجع في أحد أسبابه إلى ضعف التواصل بين صاحب القرار الإداري وبين الكوادر المتخصصة المعنية بذلك، أو لضعف الثقة نتيجة فتور العلاقة بينهما، وتعد مشكلة الصراع التنظيمي بين العاملين بتلك المؤسسات من أهم المشكلات التنظيمية والإدارية التي تواجه تلك المؤسسات، والتي ينبغي التصدي لها، والوقوف على إستراتيجيات إدارتها (عبيد، 2011).

ومن الطبيعي أن ينشأ بين أعضاء الهيكل الوظيفي برياض الأطفال بعض الصراعات أثناء التفاعل المستمر، مع بعضهم بعضاً، ولا تمثل هذه الصراعات بالضرورة عقبة تعترض سبل التعاون بين هؤلاء العاملين بالروضة، بل على العكس قد ينتج عن تلك الصراعات بعض المشاعر الطيبة عندما يتم التوصل إلى وضع سياسة أو إجراءات تؤدي إلى خفض درجة تلك الصراعات في المستقبل، وهذا يعني أن الصراع ظاهرة اجتماعية حتمية الحدوث، وقد تكون بناءة أو هادفة، إلا أن ذلك يتوقف على أسلوب الإدارة، في توظيف هذا الصراع وطريقة مواجهته، كما أن طريقة إدارة الصراع ينبغي ألا تكون نمطية يتم تطبيقها في كافة المواقف والأحوال، حيث إن لكل موقف ظروفه ومتطلباته المختلفة (نوفل، 2009، ص. 118).

وظاهرة إدارة الصراع التنظيمي عملية ليست سهلة، وإنما هي عملية صعبة ومعقدة، تستهلك وقتًا وجهدًا كبيرًا من جانب المدير، حيث إنه بجانب المهام الإدارية التي يقوم بها، ينبغي أن يخصص جزءًا من وقته للتعامل مع تلك الصراعات التي أصبحت في الآونة الأخيرة ظاهرة طبيعية داخل المنظمات، لاسيما المنظمات التعليمية (سيد، 2013، ص. 16).

كما أن الصراعات المتعلقة بحياة العمل غالبًا ما تكون عالية وتتزايد خلال الثلاثين عامًا الماضية، ولقد أسفرت الأدبيات عن وجود علاقة متبادلة بين الصراع وإستراتيجيات إدارة الصراع وعدالة الإجراءات وأداء الموظفين، حيث تؤدي إستراتيجيات إدارة الصراع الفعالة إلى نتائج إيجابية، حيث يكون أداء الموظف أعلى في حالة الموظفين الراضين والسعداء، وهذا يقع على عاتق الإدارة التي ينبغي أن تعمل على تحفيز الأداء العالي لتحقيق أهداف المؤسسة وغاياتها.(Pradhan & Jena, 2017, p. 70)

وتحتل الصراعات التنظيمية أهمية كبرى في تشخيص آليات وإستراتيجيات معالجته، حيث تتوقف درجة الصراع وحدته في المنظمة على كيفية إدارة هذا الصراع، وما هي الإستراتيجيات المتبعة في هذا الخصوص، حيث إن المنظمات عامة عبارة عن خليط معقد من الأفراد والجماعات، التي تسعى إلى أهداف مختلفة، ولديها اهتمامات مختلفة أيضًا، ولذا يُعد الصراع من المخرجات الطبيعية والإفرازات الحتمية للتفاعل المباشر بين الأفراد الذين يحملون آراء وقيم مختلفة، ويسعون إلى غايات متنوعة، ولديهم مداخل مختلفة للمعلومات، والموارد التنظيمية، وعادة ما يستخدم الأفراد وأيضًا الجماعات، القوة والسلطة للتعامل مع تلك الصراعات، مع العلم أن زيادة الصراع عن الحد المقبول يؤدي إلى إلحاق الضرر بالمنظمات (Obaid, 2021)، ومع ذلك فإنه يمكن أن يصبح قوة إيجابية تساعد على التغيير، والتطور، من خلال منعه لحالة الركود، وتشجيعه على عرض الأفكار الجديدة، والصراع يحدث بدرجات معينة في جميع أنواع العلاقات الإنسانية، فقد يحدث بين الأصدقاء، والشركاء، وأعضاء الفريق، وكذلك بين الوالدين وأبنائهم، والمعلمين وتلاميذهم، والرؤساء ومرؤوسيهم (Ali, 2018, p. 360).

والصراع سلوك مصمم لعرقلة تحقيق الأهداف، يعتمد على عدم توافق الأهداف، وينشأ من السلوكيات المتعارضة، والأهداف غير المتسقة، والمعتقدات المختلفة، والنزاعات، ويبدأ في الظهور عندما يعتقد الشخص أن شخصًا آخر قد يعوق جهوده، كما يمكن أن يحدث الصراع نتيجة لرغبة صاحب العمل في تحقيق أقصى قدر من المكاسب، وقد ينشأ نتيجة إصرار صاحب العمل على عدم زيادة المرتبات، في حين يلتزم الموظفون بظروف معيشية معينة، كما أن التغيير التنظيمي هو سبب آخر للصراع، حيث يوجد من يقاوم التغيير، نظراً للاعتياد على الوضع الراهن، والخوف من المجهول، وسوء فهم عواقب التغيير والاختلافات بين الأفراد (Zahid, Zahra, Amjad, Mukhtar, Hamza, Athar & Sarwar, 2019, p. 17).

وتمثل إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي أحد أهم القضايا الجوهرية المهمة في دراسة الصراع، التي تشير إلى السلوك الذي يستخدمه المشاركون حينما يكونون في حالة صراع، والمهم في تلك الحالة هو إدارة ذلك الصراع، وليس منعه أو حله، والتي تعني تصميم إستراتيجيات فعالة لتقليل الصراع والخلل الوظيفي إلى أدنى حد ممكن، وتعزيز الوظائف البنائية للصراع، من أجل تدعيم التعلم، وتحقيق فعالية المنظمة (العشري، 2020، ص. 548).

ومن خلال ما سبق يتضح أن مؤسسات رياض الأطفال من المؤسسات التربوية الأكثر أهمية، والتي لا تنفصل أهدافها عن أهداف التربية بشكل عام، حيث تهدف إلى بناء وتنمية شخصية الطفل من جميع النواحي العقلية، والجسمية، واللغوية، والحركية، والانفعالية، والاجتماعية، وتحقيق هذه الأهداف يتطلب تواجد بيئة خالية من المخاطر والتهديدات، بيئة تسودها العلاقات الاجتماعية الطيبة، والعمل التعاوني البناء، ولعل أهم ما يعوق تحقيق هذه المؤسسات لأهدافها ما يعترضها من مشكلات لعل أهمها الصراعات التي تنشأ بين العاملين بها، وتلك الصراعات ليست افتراضية بل هي واقعية في كل المؤسسات، وليست في مؤسسات رياض الأطفال فحسب، ولذا فإن تلك الصراعات تتطلب خطة إستراتيجية محكمة لإدارتها، وتسخيرها في خدمة العملية التربوية، وتحقيق الأهداف المنشودة.

مشكلة الدراسة:

انتشار مشكلة الصراعات التنظيمية في المؤسسات لاسيما مؤسسات رياض الأطفال باعتبارها من أهم المؤسسات التربوية، والتي قد تكون سببًا في إعاقة مسار التقدم والتطوير (نوفل، 2009، ص. 119)، ومن ثم فالصراعات التي تحدث بين المعلمين والمعلمات تعد من أهم التحديات التي تواجه المديرين في رياض الأطفال خاصة، لذلك يجب دراسة الطرق والأساليب والإستراتيجيات التي يتبعها المدير في إدارة تلك الصراعات داخل مؤسسات رياض الأطفال.

وللصراعات العديد من النتائج السلبية التي يمكن أن تقوض جهود المؤسسة، ومع ذلك، إذا تم التعامل مع تلك الصراعات وإدارتها بشكل صحيح، يمكن أن يفيد الأفراد والمنظمات من خلال إقامة علاقة عمل أقوى وأكثر

مرونة، وتحسين الإنتاج الإبداعي، وتوليد الحلول المبتكرة، (Salami, 2009)، لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من واقع استخدام تلك الإستراتيجيات في مؤسسات رياض الأطفال في دولة الكويت.

ولقد حظيت ظاهرة الصراع التنظيمي باهتمام الكثير من العلماء والباحثين وذلك في محاولة منهم لتفسير ومعالجة وإدارة هذه الظاهرة، التي أصبحت تخيم على المؤسسات المعاصرة، وتفرض عليها تحديات كبرى قد تؤثر على قدرتها وبقائها، واستمرارها، وتحقيق أهدافها الإستراتيجية، (جويدة، 2018)، إلا أنه في حدود علم الباحثة لم تحظى تلك الظاهرة في المؤسسات الكويتية لرياض الأطفال بالقدر الكافي من البحث والدراسة، مما يشكل أحد منطلقات الدراسة الحالية.

وتعد مشكلة الصراع التنظيمي من المشكلات الإدارية الرئيسية التي تواجه المديرين في أعمالهم اليومية، فكفاءة العاملين في المؤسسات تتوقف على مدى تسوية الصراعات التنظيمية بينهم (الشديفات، 2019، ص. 3)، ومن ثم فقد هدفت الدراسة الحالية للتعرف على واقع استخدام إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت، لوضع خطة لتنمية إدارة الصراعات داخل تلك المؤسسات، والاستفادة القصوى من الطاقة البشرية الموجودة بها.

وهناك نسبة كبيرة من المديرين في مختلف المؤسسات يخصصون حوالي (25%) من أوقاتهم لإدارة الصراع، وأصبح التعامل مع الصراع التنظيمي من الواجبات الأساسية، ويستغرق وقتًا طويلًا منهم، (أبو اليزيد ولولي، 2019، ص. 3)، مما يستدعي إجراء الدراسة الحالية للتعرف على واقع استخدام المديرات في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات.

وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما واقع استخدام المديرات في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول استخدام مديرات رياض الأطفال بدولة الكويت لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغيرات (المؤهل التعليمي، والخبرة، والمنطقة التعليمية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على واقع استخدام المديرات في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمات.

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين استخدام مديرات رياض الأطفال بدولة الكويت لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمات تبعًا لمتغيرات (المؤهل التعليمي، والخبرة العملية، والمنطقة التعليمية).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- التعرف على واقع استخدام المديرات في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمات من أجل إعداد الدورات والندوات المطلوبة التي تسهم في تمكينهم من استخدامها بشكل أمثل.
- مسايرة الاتجاهات العالمية في العملية التعليمية من خلال الاهتمام بقدرات ومهارات قادة المؤسسات التعليمية والتربوية التي لها تأثير كبير في مستوى تقدم مؤسساتهم.
- تقديم تحليلات واستنتاجات ورؤية واضحة حول واقع استخدام المديرات في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمات يمكن أن يستعين بها المختصون بالعملية التعليمية والتربوية، وواضعو السياسة التعليمية في الكويت في خدمة العملية التعليمية.
- إمداد المكتبة التربوية بجهد متواضع فيما يتعلق بالكتابات النظرية حول إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي، التي يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية والتربوية.
- توجيه المسؤولين عن اختيار قادة مؤسسات رياض الأطفال إلى مراعاة مدى قدرة القادة على تطبيق إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي عند اختيارهم، من خلال تطبيق نماذج معينة في هذا الشأن تسهم في التنبؤ بقدرتهم على إدارة هذه الظاهرة.
- إعداد ندوات ودورات تدريبية لقادة مؤسسات رياض الأطفال الحاليين لتنمية قدرتهم على ممارسة إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.
- تزويد المكتبة التربوية باستبانة للتعرف على واقع استخدام المديرات في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمات، يمكن الاستفادة منها في دراسات مستقبلية.
- تفيد نتائج الدراسة القائمين على العملية التعليمية في تحقيق أقصى استفادة ممكنة من ممارسة مديرات مؤسسات رياض الأطفال لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي، التي تسهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- توجيه نظر القائمين على برامج إعداد القادة إلى تضمينها تدريبات متعلقة بإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.
- تفسح الدراسة المجال أمام إجراء دراسات أخرى مستقبلية حول موضوع إدارة الصراع التنظيمي، وأهميتها في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** إدارة الصراع التنظيمي، مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت.
- **الحد البشري:** عينة من معلمات مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت.
- **الحد الزمني:** تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2022/2021.
- **الحد المكاني:** مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت.

مصطلحات الدراسة:

- **الصراع التنظيمي:**

يشير الصراع التنظيمي إلى حالة من التوتر أو عدم الانسجام بين الأفراد مع محاولة كل طرف فرض توجهاته أو السيطرة على الطرف الآخر مما يساعد على ظهور آثار سلبية على تماسك الجماعة (أبو اليزيد ولولي، 2019، ص. 3). كما يشير إلى الاختلاف أو التعارض الذي يحدث بين الموظفين خلال أدائهم لوظائفهم، وللمهام والأنشطة المكلفين بها، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. (العشري، 2020، ص. 551). ويعرف في الدراسة الحالية أنه: عبارة عن التوتر والنزاع والجدال والخصام الذي يتم بين المعلمات في مؤسسات رياض الأطفال بالكويت.

- **إدارة الصراع التنظيمي:**

تعرف إدارة الصراع التنظيمي أنها عملية استخدام الحلول والمثيرات لتحقيق مستوى الصراع المرغوب فيه (Robbins & Judge, 2013, p. 392). وتعرف أيضًا أنها: الأدوات والطرق التي يمكن استخدامها في إدارة الأشكال المختلفة من الصراعات التي قد تنشأ داخل المؤسسات. (العشري، 2020، ص. 552). وتشير في الدراسة الحالية إلى قدرة المديرات بمؤسسات رياض الأطفال في الكويت على السيطرة على التوتر والصراعات والنزاعات بين المعلمات، وإدارتها، وتوجيهها لخدمة العملية التعليمية والتربوية، والقضاء على سلبياتها، والاستفادة من إيجابياتها.

- **إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي:**

تتمثل إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في إستراتيجية التعاون التي يطلق عليها (مواجهة وحل المشكلات)، وإستراتيجية التجنب (التجاهل)، وإستراتيجية التنافس (السيطرة/ الإجبار)، وإستراتيجية التسوية (الحل الوسط)، وإستراتيجية التفاوض (الاستيعاب) (العشري، 2020، ص. 552). وتعرف في الدراسة الحالية أنها تلك الطرق التي تستخدمها المديرات في إدارة الصراعات بين المعلمات في مؤسسات رياض الأطفال بالكويت، وتتمثل في خمس طرق رئيسية هي: (التعاون، والتنافس، والتجنب، والحل الوسط، والتفاوض) والتي تساعدهن على استغلال تلك الصراعات لما فيه مصلحة العمل.

- **مؤسسات رياض الأطفال:**

تعرف مؤسسات الأطفال أنها مؤسسات تربوية اجتماعية تقوم برعاية الطفل، من عمر (4- 6) سنوات، من خلال تنمية مواهبه، وغرس القيم والقيم والمبادئ الصحيحة لبناء شخصيته من خلال الأنشطة المتنوعة، والألعاب المختلفة، وتقديم الخبرات التعليمية التي تهيئه للالتحاق بالمدرسة الابتدائية بما يتناسب مع قدراته وميوله (رسمي والعنزي وصادق، 2019، ص. 277). وتشير الدراسة الحالية إلى مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت على أنها: المؤسسات التربوية والتعليمية المعتمدة من وزارة التربية بالكويت والتي يلتحق بها الأطفال من سن (4) سنوات ويستمرون بها إلى سن (6) سنوات، ويتلقون فيها أنشطة تعليمية وتربوية وأخلاقية بالإضافة إلى الألعاب وتنمية القدرات والمواهب لدى الأطفال، وتسبق المرحلة الابتدائية.

الخلفية النظرية:

مفهوم إدارة الصراع التنظيمي:

يعرف الصراع التنظيمي أنه أحد الأشكال الرئيسية للتعامل طالما استهدف تحقيق الوحدة بين الجماعات حتى وإن كان ذلك من خلال القضاء على أحد أطراف الصراع (اللوزي والزهراني، 2012). كما يعرف أنه الخصومة التي تحدث عندما يسعى شخص لإحباط شخص آخر، أو إعاقته عن تحقيق هدفه، أو التعرض بين مجموعتين أو أكثر من جماعات العمل، ويرجع لعدم وجود توافق حقيقي، أو مدرك للأهداف، أو وسيلة تحقيقها، أو أن تكون هناك أهداف أو مصالح أو أفكار يدرك أي من الأطراف وجود تعارض بينها (الطراونة وأخرون، 2012).

كما أنه عبارة عن تعارض رغبات معينة داخل الفرد، أو تعارض أو توتر بين فرد أو آخر أو بين مجموعة من الأفراد وأخرى، نتيجة لعدم وجود توافق حقيقي أو مدرك لأهداف الأفراد وأهداف المجموعات، ونتيجة لعدم الاتفاق على وسيلة موحدة لتحقيق هذه الأهداف والرغبات (مساعرة، 2013). ويعرف Longe (2015) الصراع التنظيمي أنه عدم وجود علاقة جيدة بسبب الاختلاف في الاحتياجات أو الأهداف أو الاهتمامات أو القيم الفعلية أو المتصورة لدى مختلف الأعضاء، حيث يشعرون بالإحباط، من خلال محاولة كل منهم تقديم مساهمته الخاصة في تحقيق أهداف الشركة، ولا بد أن تحدث الصراعات التنظيمية بشكل خاص لأن المنظمات لديها أفراد مختلفون، كما أنه يمكن للعلاقة اليومية مع الآخرين أن تؤدي إلى خلافات وصراعات.

ويشير Ajike, et al., (2015) إلى أن إدارة الصراع التنظيمي تتضمن تحديد أساس الصراع، وتحديد طرق تقليله، أو إيقافه. كما تعبر إدارة الصراع التنظيمي عن استخدام طرق فعالة للسيطرة على الصراعات، وتحسين آثارها الإيجابية، بالشكل الذي يسمح للموظفين بأن يكونوا فعالين، ويستطيعون القيام بالمهام الموكلة إليهم (Rahim, 2017).

بينما يشير Currie et al., (2017) إلى أن الصراع التنظيمي عبارة عن التقنيات الإدارية التي تستخدمها الإدارة في حل النزاعات في مكان العمل، والوصول إلى حل وسط يرضي جميع الأطراف، وتنمية التعاون بينهم، حتى يتم الاتفاق بينهم عن طيب خاطر، والعمل على تلبية احتياجات الطرف الآخر. ويعرف أيضًا أنه يعبر عن التضارب والتناقض والاختلاف والتصادم في وجهات النظر والسلوك بين العاملين أنفسهم، وبين العاملين وإدارات المنظمات حول مصالحهم أو مصلحة المنظمة سواء كان سلبيًا أم إيجابيًا (الشديفات، 2019، ص. 12).

ويشير جويدة (2018، ص. 286) إلى أن الصراع التنظيمي ظاهرة سلوكية إنسانية طبيعية تنشأ بسبب تضارب المصالح أو المنافسة على الأدوار، أو اختلاف المواقف، ووجهات النظر، ويمكن أن تنشأ بين طرفين أو أكثر في أي تنظيم نتيجة لتعارض الأهداف بين الأفراد أو الجماعات، وذلك عندما يدرك طرف أن الوضع التنظيمي الذي يوجد فيه الطرف الآخر يهدد مصالحه وأهدافه، وهذا قد يترتب عليه عرقلة في أداء العاملين وسير أنشطة المنظمة.

وتعرف إدارة الصراع التنظيمي أنها مجموعة من الأساليب والقدرات التي تتعدد وفقًا لنوعية وحدة الصراع والتي يتبعها المديرون في تحجيم حدة الصراعات التي تنشأ داخل المنظمة والتحكم فيها، وتوظيفها بالكيفية التي تحقق فاعلية أفضل للمنظمة (يوسف والنعيمي، 2021، ص. 7).

ومن ثم يتضح أن التعريفات السابقة تركز على النقاط التالية:

- الصراع التنظيمي هو أحد الأشكال الرئيسية في التعامل داخل المنظمات.
- يعبر الصراع التنظيمي عن الخصومة التي تتم بين الموظفين نظرًا لوجود اختلاف في الأهداف ووجهات النظر، والوسائل، والأفكار.
- ينتج عن الصراع التنظيمي توتر وسوء علاقات داخل المنظمات والأفراد.
- إدارة الصراع التنظيمي تنطلق من تحديد سبب الصراع، وتحديد طرق خفضه، أو إيقافه.
- تشير إدارة الصراع التنظيمي إلى استخدام طرق فعالة وتقنيات إدارية للسيطرة على الصراعات، والاستفادة من آثارها الإيجابية، وتشجيع الموظفين حتى يكونوا فاعلين، ويؤدون أعمالهم.
- تتمثل أهم التقنيات المستخدمة في إدارة الصراعات التنظيمية في إستراتيجية التعاون، والتنافس، والتفاوض، والحل الوسط، والتجنب.

أهمية إدارة الصراع التنظيمي:

تتمثل أهمية الصراع التنظيمي فيما يلي:

- الصراعات في مكان العمل ليست دائماً سيئة، ففي بعض الحالات توفر فرصة للمصالحة وفرص التعلم لصالح العامل والمنظمة، كما أن الصراعات إذا ما تمت إدارتها بشكل مناسب فإنها تعزز أداء المنظمة من

خلال تحديد حلول قابلة للتطبيق تأخذ في الاعتبار المصالح والاحتياجات المختلفة للأطراف المتصارعة (Kehinde, 2011).

- كما أنه إذا تم التعامل مع الصراعات بشكل صحيح، يمكن أن يحدث ذلك تحسين في أداء الأفراد، وإحداث تغييرات جوهرية في المنظمات من خلال تحديد البرامج وتطوير الروح الابتكارية للأفراد والجماعات (Awan & Saeed, 2015).
- تعزيز الاحترام المتبادل بين الجهات المشاركة في حل الصراع، وزيادة تمسك الجماعة التنظيمية وولائها للمنظمة، وزيادة انتاجيتها.
- تنسيق جهود العاملين، وإعادة ترتيب مشاعرهم.
- خلق فرص للتغيير والتطوير والتحسين.
- الوقوف على مسببات الصراع التنظيمي ومعالجتها.
- اكتشاف مواهب وقدرات جديدة للإبداع والابتكار.
- إشاعة جو من الإيجابية بين الموظفين (يوسف والنعيمي، 2021، ص. 7).
- تنمية فرص التعاون البناء بين أعضاء الفريق.
- توفير الراحة النفسية والبعد عن التوتر للموظفين.
- المساهمة في تقدم المنظمة وتطورها في تحقيق أهدافها.
- تقريب وجهات النظر بين الموظفين أنفسهم، وبينهم وبين الإدارة (الباحثة).

إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي:

تتمثل إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي فيما يلي: (العسولي، 2011، ص. 42؛ وجويدة، 2018، ص. 291؛ والعشري، 2020، ص. 554؛ ويوسف والنعيمي، 2021، ص. 7؛ وفارس، 2021، ص. 5)؛ و (Al-Jarrah, Al-Hindal & Al-Zayed, 2021 و ؛Robbins & Judge, 2013, p. 478).

1- إستراتيجية التعاون: تعني قيام الأطراف المتعرضة بالتعاون مع بعضها للتوصل إلى حل يلبي حاجات الطرفين، بعد مناقشة الاختلافات بينهم، من أجل توظيف الصراع لصالح الجميع.
2- إستراتيجية التنافس: حيث يحاول كل طرف إجبار الطرف الأخر على قبول وجهة نظره والامتثال لها، وهذه الإستراتيجية لها فوائد عديدة، فهي تناسب الظروف الطارئة للمنظمة، وتخلق الحيوية والنشاط بين العاملين، وتخلق المنافسة والتجديد بينهم، لكنها قد تهدم روح التعاون، والعمل الجماعي داخل المنظمة.
3- إستراتيجية التسوية: تعني إيجاد حل وسط يرضي جميع الأطراف، ويشبع اهتماماتهم، وتسمى إستراتيجية الحل الوسط، وتهدف إلى كسب بعض الوقت حتى تنكسر حدة التوتر بينهم، وتتميز هذه الإستراتيجية بتوفير حل لمعظم الصراعات التنظيمية.

4- إستراتيجية التجنب: يقصد بها إهمال أو تجاهل مواجهة الصراع والتغاضي عن مسبباته، وتهدف إلى محاولة الخروج من الصراع دون التصادم مع الآخرين، وقد تأخذ شكل التأجيل.

5- إستراتيجية التفاوض: حيث يدعو المدير طرفي الصراع إلى التعاون، وتقليل التوتر، مما يشجع الطرفين على اخفاء مشاعرهم.

ومن ثم فإن الإستراتيجيات الخمس التي أجمع عليها الباحثون كتقنيات مستخدمة في إدارة الصراعات التنظيمية سوف تكون محور الدراسة الحالية، حيث تم بناء الاستبانة في ضوئها، لقياس واقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت.

الآثار الإيجابية والسلبية للصراع التنظيمي:

للصراع التنظيمي آثار بعضها قد يكون إيجابيًا وبعضها قد يكون سلبيًا، فالآثار الإيجابية تتمثل في:

- يسمح الصراع بتكوين خبرة تعليمية جديدة للأفراد العاملين، كما يسمح بتكوين قاعدة من المعلومات، يمكن الرجوع إليها مستقبلًا.
- يمكن للصراع أن يؤدي لنشوء نوع من التعاون والانسجام بين الأفراد، ويفتح قنوات وطرق جديدة للاتصال (الخالدي، 2008، ص. 18).
- الصراع عملية محفزة على التغيير والتجديد في المنظمة، وينشط عملية الابتكار، والإبداع، والتعبير عن الآراء، وتقديم الاقتراحات والاستشارات .(Mwaniki & Stephen, 2021, p. 183)
- يزيد الصراع من الدافعية في أداء الواجبات، ويزيد من مستوى الطاقة لأعضاء الجماعة.
- يكشف الصراع عن المشكلات، ويدفع الأطراف للعمل على حلها، من خلال إيجاد البدائل واختيار البديل الأفضل للمنظمة، وبالتالي الحصول على نوعية جيدة من القرارات.
- يساعد الصراع على إشباع الحاجات النفسية للأفراد وخاصة ذوي الميول العدوانية (المدهون، 2012، ص. 38).
- يمكن للصراع التنظيمي أن يسهم بشكل إيجابي في تطوير المنظمة والمنتمين إليها، من خلال بعث طاقة إيجابية في العاملين وحثهم على الإبداع وتحسين الأداء، إلا أن هذه الطريقة لا يمكن الوصول إليها إلا إذا تمت إدارة هذه الصراعات بالطريقة الصحيحة، والمناسبة، لطبيعته وأهدافه، لكن إذا أُسيء التعامل مع الصراع، فإن ذلك يترتب عليه العديد من النتائج السلبية على المؤسسة والعاملين بها (جويدة، 2018، ص. 289).

أما الآثار السلبية للصراع التنظيمي فتتمثل فيما يلي:

- ضعف التواصل بين أطراف الصراع، وتوليد آثار نفسية سلبية لدى أطراف الصراع كزيادة الشحن النفسي، والتوتر العصبي، وظهور السلوكيات العدوانية في بيئة العمل.

- استنزاف طاقات طرفي الصراع الذهنية والبدنية، ونقص الإبداع والابتكار.
- تكبد المنظمة تكاليف مرتفعة، وخسائر فادحة يمكن أن تؤدي بها للفشل والزوال، لكن هذا ليس في كل الحالات، حيث يمكن أن يكون الصراع مصدر قوة للمنظمة إذا توفر بقدر معين ومدروس وتم استخدامه لصالح المنظمة.
- ضعف الرضا الوظيفي: إن الجو المتوتر والخلافات والنزاعات داخل المؤسسة تؤثر سلبًا على الروح المعنوية لدى العاملين، وتؤدي إلى تراجع رضاهم عن وظائفهم، وعدم الالتزام بالتعليمات واللوائح، وإعاقة التعاون بين الزملاء.
- التغيب عن العمل، فعندما يزداد استياء العاملين من مشاكل وظروف العمل، ويزداد عدم الاستقرار وحدة الصراعات في محيط العمل، يلجأ العاملون إلى التغيب لحجج واهية.
- تدني أداء الأفراد العاملين، فكثرة الصراعات في محيط العمل تؤدي إلى ارتفاع مستويات الغياب وضعف أداء ومردودية العاملين، وبالتالي ضعف إنتاجية المؤسسة (جويدة، 2018، ص. 289).
- انخفاض مستويات الدافعية والشعور بالانتماء وتراجع الثقة بين أطراف الصراع وبالتالي انخفاض الأداء، وضعف الإنتاج، وإعاقة المنظمة عن تحقيق أهدافها.
- إضاعة الجهد والوقت، وتقليل نطاق التعاون بين الأفراد والجماعات، وتركيزهم على الاهتمامات الشخصية.
- انتشار الإشاعات والمعلومات الخاطئة وإخفاء المعلومات الصحيحة، لإيقاع الضرر.
- تفشي المشاكل والصراعات داخل المؤسسة مما يؤدي بالعاملين إلى ترك العمل، وبالتالي يزداد معدل دوران العمل في المؤسسة وهذا ينعكس سلبًا عليها، كونها ستتحمل تكاليف الإحلال أو استبدال الأفراد الذين سيتركونها وتدريب العاملين الجدد، والأكثر من ذلك قد تخسر المؤسسة كفاءات يصعب تعويضها Mwaniki, G. M., & Stephen, M. A. (2021, p. 183).

ومن خلال ما سبق يتضح أن الصراعات التنظيمية لها العديد من الآثار الإيجابية والسلبية أيضًا، ولكن إذا ما أديرت تلك الصراعات فإن الآثار السلبية تتحول إلى إيجابيات تصب في مصلحة المنظمة، والموظفين في آن واحد، ولذا وجب على القادة أن يبذلوا قصارى جهدهم في إدارة تلك الصراعات، وتوظيفها التوظيف الأمثل لما فيه مصلحة الجميع.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية:

بحثت دراسة Salami (2009) العلاقة بين إستراتيجيات إدارة الصراعات التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية ودور السمة كوسيط (الذكاء الانفعالي)، وكان المشاركون في الدراسة عبارة عن (320) موظفًا حكوميًا (180من الذكور)، و(140من الإناث) تم اختيارهم عشوائيًا من خمس ولايات في جنوب غرب نيجيريا، وتم استخدام

مقياس لقياس السمة (الذكاء الانفعالي)، واستبانة لإدارة الصراعات وسلوك المواطنة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين إستراتيجيتي الإجبار والانسحاب وسلوك المواطنة، حيث تنبأت بشكل سلبي بأنه كلما استخدم الرؤساء هاتين الإستراتيجيتين كلما قل تطور مرؤوسيهم، أما إستراتيجيات المواجهة والتسوية فقد تنبأت بشكل كبير بسلوك المواطنة، كما أشارت النتائج إلى أن المرؤوسين ذوي السمة العالية من الذكاء الانفعالي طوروا المزيد من سلوك المواطنة التنظيمية، وأن التفاعل بين الذكاء الانفعالي وإستراتيجية الإجبار يتنبأ بسلوك المواطنة بشكل كبير.

وأجرت نوفل (2009) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة المديرات لأساليب إدارة الصراع التنظيمي برياض الأطفال التجريبية بشرق القاهرة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المتمثلة في (10) مديرات برياض الأطفال، و(72) معلمة برياض الأطفال، وقد أشارت النتائج إلى أن مديرات الرياض يستخدمن طريقة المواجهة لضبط سير العمل، وطريقة تسوية الصراعات، وطريقة تهدئة الصراعات، وطريقة تفادي الصراعات، وطريقة تحفيز الصراعات، بنفس الترتيب، وجاء أسلوب المشاركة أهم أساليب إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمات، وأن التكيف هو أقل الأساليب استخدامًا في مؤسسات رياض الأطفال.

وهدفت دراسة Al Jawazneh (2015) إلى اختبار تأثير إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي على الالتزام التنظيمي، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، على المديرين في (14) شركة أدوية بالأردن، وبلغت العينة (١٥٨) مفردة، تم تطبيق استبانة الدراسة عليهم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك تأثير إيجابي لإستراتيجيات إدارة الصرع التنظيمي (التجنب، والإجبار) على الالتزام التنظيمي.

بينما هدفت دراسة Akuffo (2015) إلى اختبار العلاقة بين إستراتيجيات الصراع التنظيمي وسلوكيات العمل السلبية، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (١١٠) مفردة من المنظمات الخاصة والعامة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تأثير سلبي لكل من إستراتيجية التعاون والتجنب على سلوك العمل المنحرف للعاملين، في حين يوجد تأثير إيجابي لكل من إستراتيجية الإجبار والحل الوسط والاستيعاب على السلوك المنحرف.

في حين أجرى Uzun and Ayik (2017) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين كفاءة الاتصال وإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس إستراتيجية إدارة الصراع، ومقياس كفاءة الاتصال، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من (250) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية التركية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد كفاءة

الاتصال وإستراتيجيات إدارة الصراع (التكامل، والتعاون، والتجنب، والتسوية)، فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين كفاءة الاتصال وإستراتيجية السيطرة.

وأجرى Ali (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إستراتيجيات الصراع التنظيمي وتحقيق الأداء المتميز، وتحديد الإستراتيجية الأكثر فاعلية لتحقيق الأداء المتميز، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة المعدة لهذا الغرض، حيث تم إجراؤها على عينة مكونة من (19) عضوًا من أعضاء الهيئة التعليمية في مدارس عينة البحث، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يتفقون تمامًا بشكل واضح على الإستراتيجيات ذات الأداء المتميز، وبالتالي تسعى المنظمات التعليمية إلى تحقيق التميز من خلال استخدام إستراتيجيات متنوعة، لإدارة الصراع التنظيمي ومن أهمها: الحفاظ على ركائزها، واعتبار المتعاملين والموارد من الركائز المعتمدة عليها في منظماتها.

وأجرت محاسنة والعظمات (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وكفاءة الاتصال لدى المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من (488) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن أكثر إستراتيجية إدارة صراع مستخدمة هي إستراتيجية التكامل، وأن مستوى كفاءة الاتصال لدى أفراد العينة كان متوسطًا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين (إستراتيجية التكامل، وإستراتيجية التجنب، وإستراتيجية التسوية)، وكفاءة الاتصال، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين (إستراتيجية الإجبار، وإستراتيجية السيطرة)، وكفاءة الاتصال.

وهدفت دراسة Zahid, et al, (2019) للتحقق من الطريقة التي يمكن أن تؤثر بها إدارة الصراعات التنظيمية والعدالة الإجرائية على أداء الموظف في الأوساط الأكاديمية في باكستان، وتم استخدام الطريقة الكمية لإجراء البحث، من خلال التطبيق على عينة مكونة من (322) موظفًا يعملون في مناصب مختلفة في الجامعات، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين جميع المتغيرات الثلاثة المدروسة، (إدارة الصراعات التنظيمية والعدالة الإجرائية، وأداء الموظف) مما يدل على أن إستراتيجيات إدارة الصراع المعتمدة من قبل المديرين وإدراك العدالة الإجرائية مهمة جداً في الأداء الوظيفي.

واستهدفت دراسة يوسف والنعيمي (2021) التعرف على دور خفة الحركة التنظيمية في إدارة الصراع التنظيمي في كلية الحدباء الجامعة، وقد اختبرت الدراسة علاقات الارتباط والتأثير بين خفة الحركة التنظيمية متمثلة في (خفة الحركة التفاعلية، خفة الحركة الاستباقية، خفة الحركة الابتكارية) كمتغير مستقل وإدارة الصراع التنظيمي بأساليبه (التعاون، التجنب، المجاملة، التسوية) كمتغير تابع، واختيرت كلية الحدباء الجامعية ميداناً للدراسة، والعاملين فيها مجتمعاً لها، وتم إعداد استبانة وتوزيعها على افراد العينة البالغ عددهم (45) فردًا من

العاملين في الكلية المبحوثة، واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط وتأثير بين خفة الحركة التنظيمية وإدارة الصراع التنظيمي، وأظهرت النتائج أن مستوى تبني الكلية لمتغير خفة الحركة التنظيمية وأساليب إدارة الصراع التنظيمي مقبول.

وهدفت دراسة فارس (2021) إلى التعرف على أثر إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في أخلاقيات العمل الإداري لرؤساء الأقسام في جامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الكمي، وتم توزيع استبانة كأداة للدراسة على (97) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأزهر بغزة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن أكثر إستراتيجية إدارة صراع مستخدمة هي إستراتيجية التعاون تليها إستراتيجية الحلول الوسط، فإستراتيجية الاسترضاء، ثم إستراتيجية التجنب، وفي المرتبة الأخيرة إستراتيجية الهيمنة، وأن مستوى أخلاقيات العمل الإداري لدى أفراد العينة كان مرتفعًا، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في أخلاقيات العمل الإداري لرؤساء الأقسام في جامعة الأزهر بغزة.

وهدفت دراسة Mwaniki & Stephen (2021) لتحديد تأثير إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي المتمثلة في: (التفاوض والوساطة والتعاون والتجنب) على أداء الموظفين في جامعات عامة مختارة في كينيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من موظفي الجامعات العامة المختارة في كينيا، وبلغ حجم العينة (160) مشاركًا تم اختيارهم باستخدام طرق أخذ العينات العشوائية الطبقية والبسيطة، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، وأثبتت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية ومهمة وقوية بين التفاوض والوساطة وكذلك التعاون وأداء الموظفين في الجامعات العامة المختارة في كينيا، كما وجد أن العلاقة بين التجنب وأداء الموظفين في الجامعات الحكومية المختارة في كينيا كانت سالبة، وقد خلصت الدراسة إلى أن التفاوض والوساطة والتعاون تؤثر بشكل إيجابي على أداء الموظفين، وكذلك يؤثر التجنب سلبًا على أداء الموظفين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق يلاحظ ما يلي:

- هدفت الدراسات السابقة إلى دراسة إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في علاقتها بالعديد من المتغيرات ذات العلاقة بالأداء الوظيفي والرضا الوظيفي، مثل (سلوك المواطنة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، وسلوكيات العمل، وكفاءة الاتصال، والأداء الوظيفي، وتحقيق الأداء المتميز، والارتباط بالعمل، وأخلاقيات العمل الإداري).
- وأجريت تلك الدراسات على عينات مختلفة فأجريت دراسة (نوفل، 2009) على مؤسسات رياض الأطفال، وبذلك تتفق معها الدراسة الحالية في العينة، كما أجريت العديد من الدراسات في الأوساط التعليمية من

ابتدائي وجامعة، ما بين موظفين وأعضاء هيئة تدريس مثل دراسات كل من: (محاسنة والعظمات، 2019)؛ وفارس، 2021؛ ويوسف والنعيمي (2021)؛ و (Mwaniki & Stephen, 2021; Zahid, et al,. 2019; Uzun and Ayik (2017). بينما أجريت باقي الدراسات على موظفين في قطاعات مختلفة مثل دراسة كل من: (Salami, 2009; Al Jawazneh, 2015; Akuffo, 2015)

- وتمثلت الأدوات المستخدمة في تلك الدراسات في الاستبانة، ومن ثم فإن الدراسة الحالية تتفق مع تلك الدراسات في الأداة المستخدمة، حيث تستخدم استبانة لمعرفة واقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت.
- وفيما يتعلق بالنتائج، فقد توصلت تلك الدراسات إلى وجود أثر فاعل وعلاقات ارتباطية موجبة بين إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي الإيجابية المتمثلة في التعاون والتسوية والتفاوض والعديد من المتغيرات الإيجابية المتعلقة ببيئة العمل مثل (سلوك المواطنة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، وسلوكيات العمل، وكفاءة الاتصال، والأداء الوظيفي، وتحقيق الأداء المتميز، والارتباط بالعمل، وأخلاقيات العمل الإداري)، بينما كانت العلاقة سالبة بين تلك المتغيرات والإستراتيجيات السالبة مثل التجنب، والسيطرة، والإجبار والانسحاب.
- وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي: تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها، تحديد عينة الدراسة، إعداد الإطار النظري، إعداد أداة الدراسة، اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، تفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، نظراً لمناسبته 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:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمات العاملات في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت وبلغ عددهن (7249) معلمة، وتمثلت عينة الدراسة في (366) معلمة من معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت، ويمثلن (5,02%) من مجموع مجتمع الدراسة، والجدول (1) التالي يوضح توزيع العينة:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	349	95,35%
	ماجستير	12	3,28%
	دكتوراه	5	1,37%
	المجموع	366	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	113	30,88%
	من 5 إلى أقل من 10	147	40,16%
	10 سنوات فأكثر	106	28,96%
المجموع		366	100%
المنطقة التعليمية	حولي	65	17,76%
	العاصمة	72	19,67%
	الأحمدي	56	15,3%
	الفروانية	49	13,39%
	الجهراء	55	15,03%
	مبارك الكبير	69	18,85%
	المجموع	366	100%

أداة الدراسة:

تضمنت استبانة تم إعدادها وفقاً لما يلي:

1- الهدف من الاستبانة:

التعرف على واقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت.

2- تحديد محاور الاستبانة:

تم تحديد محاور الاستبانة بالرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسات: (العسولي، 2011، ص. 42؛ وجويدة، 2018، ص. 291؛ والعشري، 2020، ص. 554؛ ويوسف والنعيمي، 2021، ص. 7؛ وفارس، 2021، ص. 5)؛ و (Robbins & Judge, 2013, p. 478)، ومن ثم تمثلت محاور الاستبانة في المحاور الآتية:

- المحور الأول: إستراتيجية التعاون، وعدد عبارته (9) عبارات.
- المحور الثاني: إستراتيجية التنافس، وعدد عبارته (9) عبارات.
- المحور الثالث: إستراتيجية التسوية، وعدد عبارته (9) عبارات.
- المحور الرابع: إستراتيجية التجنب، وعدد عبارته (9) عبارات.

– المحور الخامس: إستراتيجية التفاوض، وعدد عبارته (9) عبارات.

3- كيفية تصحيح الاستبانة:

بلغ عدد عبارات الاستبانة (45) عبارة، أمام كل عبارة خمسة اختيارات، هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث تتوزع الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) بنفس ترتيب الاختيارات.

4- صدق الاستبانة:

– صدق المحكمين:

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الكويتية بلغ عددهم (9) محكمين، للتحقق من مدى مناسبة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى كفاية العبارات لكل محور، ودقة الصياغة وسلامتها، وملاءمتها لعينة الدراسة، وقد أبدى المحكمون بعض التعديلات لمجموعة من العبارات، تم إجراؤها في الدراسة، وتراوحت نسبة موافقة المحكمين على العبارات ما بين (77,78 - 100%)، مما يدل على الصدق المرتفع للاستبانة.

– الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) معلمة، وهو ما يسمى بالصدق الداخلي، والجدول (2) يوضح الصدق الداخلي للاستبانة:

جدول (2) معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المحور الأول: التعاون		المحور الثاني: التنافس		المحور الثالث: التسوية	
1	0,897**	10	0,839**	1	0,839**
2	0,924**	11	0,784**	2	0,784**
3	0,890**	12	0,805**	2	0,805**
4	0,848**	13	0,864**	2	0,864**
5	0,852**	14	0,874**	2	0,874**
6	0,867**	15	0,759**	2	0,759**
7	0,942**	16	0,709**	2	0,709**
8	0,814**	17	0,595**	2	0,595**

9	0,887**	18	0,763**	2	0,763**		
المحور الرابع: التفاوض		المحور الخامس: التفاوض					
	0,899**	37	0,872**				
	0,776**	3	0,813**				
	0,804**	3	0,812**				
	0,751**	4	0,899**				
	0,835**	4	0,863**				
	0,881**	4	0,881**				
	0,556**	4	0,807**				
	0,789**	4	0,819**				
	0,642**	4	0,871**				

** دال عند (0,01)

يتضح من الجدول السابق (2) أن جميع العبارات دالة عند (0,01) وبالتالي فجميعها مرتفعة وتراوحت ما بين (0,55- 0,94) مما يدل على الصدق الداخلي المرتفع للمقياس.

5- ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ، بعد تطبيقها على (30) معلمة من معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت، والجدول التالي (3) يوضح معاملات الثبات للاستبانة ككل، في كل محور على حدة.

جدول (3) **معاملات ثبات الاستبانة**

م	المحاور	الثبات
1	إستراتيجية التعاون	0,959
2	إستراتيجية التنافس	0,919
3	إستراتيجية التسوية	0,956
4	إستراتيجية التجنب	0,906
5	إستراتيجية التفاوض	0,948
	الدرجة الكلية	0,984

يتضح من جدول (3) أن معامل الثبات في الدرجة الكلية (0,984) وهو معامل ثبات مرتفع، كما أن معامل الثبات في كل محور من المحاور زاد عن (0,906)، حيث تراوحت معاملات ثبات المحاور ما بين (0,90- 0,95)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تدعوا إلى الثقة في دقة النتائج التي يتم الحصول عليها.

وتم اعتبار درجة الواقع بناءً على الوزن النسبي وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، حيث تم منح الإجابات الدرجات (5- 4- 3- 2- 1)، ولتحديد الوزن النسبي تم حساب المدى (5- 1 = 4)، وتقسيمه على مستويات المقياس، بمعني (4/ 5= 0,80)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (1)، وهكذا أصبح التقييم بناء على متوسط الوزن النسبي، كما يوضحها الجدول (4) التالي:

جدول (4) الوزن النسبي وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

م	البدائل	القيمة المعطاة لمستويات التقييم	
		الدرجات	الوزن النسبي للمتوسطات
1	مرتفع جداً	5	من(5) إلى (4,21)
2	مرتفع	4	من(4,20) إلى (3,41)
3	متوسط	3	من (3,40) إلى (2,61)
4	ضعيف	2	من(2,60) إلى(1,81)
5	ضعيف جدًا	1	من(1,80) إلى(1)

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- متوسط الوزن النسبي.
- تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتضمن الجزء التالي عرض لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)

النتائج الخاصة بالسؤال الأول

ما واقع استخدام المديرات في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمات؟

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات في الدرجة الكلية لكل محور وفي الاستبانة ككل

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
الدرجة الكلية للمحور الأول	4,26	0,77	الأول	مرتفع جدًا
الدرجة الكلية للمحور الثاني	4,23	0,73	الثاني	مرتفع جدًا
الدرجة الكلية للمحور الثالث	4,08	0,84	الخامس	مرتفع
الدرجة الكلية للمحور الرابع	4,20	0,73	الثالث	مرتفع
الدرجة الكلية للمحور الخامس	4,13	0,81	الرابع	مرتفع
الدرجة الكلية للاستبانة ككل	4,18	0,781	-	مرتفع

يتضح من جدول (5) أن المحور الأول والثاني جاء بدرجة مرتفعة جداً، والدرجة الكلية للاستبانة والمحور الثالث والرابع والخامس جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي تراوح ما بين (4,05- 4,42) وانحراف معياري تراوح ما بين (0,66- 0,94). وتوضح الجداول التالية كل محور على حده:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات في كل عبارة من عبارات المحور الأول (التعاون):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
1	تؤكد الإدارة على فكرة العمل الجماعي.	4,42	0,70	1	مرتفع جدًا
2	تقيم الإدارة احتفالات لتدعيم التعاون بين العاملين.	4,30	0,84	4	مرتفع جدًا
3	تشكل الإدارة لجانًا لتعزيز مبدأ المشاركة والتعاون والاهتمام بمشكلات المعلمين.	4,39	0,70	2	مرتفع جدًا

4	تشجع الإدارة المعلمين على العمل بروح الفريق أثناء حل المشكلات التعليمية.	4,05	0,94	8	مرتفع
5	غالبًا ما تكون الأهداف الموضوعة أهداف تعاونية مشتركة.	4,12	0,93	7	مرتفع
6	يتشارك الجميع في المؤسسة التعليمية لتجاوز المشكلات.	4,19	0,72	5	مرتفع
7	القرارات الإدارية تكون مرضية نظرًا لاتخاذها بناءً على المشاركة والتعاون.	4,37	0,70	3	مرتفع جدًا
8	يتم المشاركة والتعاون داخل المؤسسة التعليمية لحل مشكلات أي عضو فيها.	4,37	0,66	3	مرتفع جدًا
9	يتم انعقاد اجتماعات دورية لمناقشة مستجدات العمل بشكل تعاوني.	4,15	0,79	6	مرتفع

يتضح من جدول (6) أن عبارات محور التعاون حصلت على درجات واقع (مرتفعة جدًا، ومرتفعة) بمتوسط حسابي تراوح ما بين (4,05- 4,42) وانحراف معياري تراوح ما بين (0,66- 0,94).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات في كل عبارة من عبارات المحور الثاني (التنافس):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
10	يعمل الجميع من منطلق التنافس البناء لمصلحة العمل.	4,04	0,73	5	مرتفع
11	بيئة التنافس الموجودة تزيد من جودة أداء المؤسسة في أداء رسالتها.	3,81	0,89	7	مرتفع
12	يساعد التنافس البناء الموجود بين المعلمين على تحقيق الأهداف المنشودة.	4,02	0,85	6	مرتفع
13	وضوح الأهداف يساعد على التنافس بين المعلمين لتحقيقها.	4,10	0,73	4	مرتفع
14	وجود تنافس سلبي لتحقيق أهداف فردية يعوق أداء المؤسسة عن تحقيق رسالتها.	4,10	0,76	4	مرتفع
15	تنصح الإدارة في اجتماعاتها بضرورة التخلي عن فكرة الذاتية والصراع بين الزملاء.	4,57	0,58	1	مرتفع جدًا
16	تستغل الإدارة التنافس البناء بين المعلمين لما فيه مصلحة العمل.	4,52	0,70	2	مرتفع جدًا
17	التنافس المبني على تغليب مصلحة الفرد على مصلحة العمل تنافس سلبي.	4,52	0,59	2	مرتفع جدًا

18	تشجع الإدارة المعلمين على التنافس لتحقيق مصلحة العمل من خلال المكافآت والجوائز.	4,42	0,70	3	مرتفع جدًا

يتضح من جدول (7) أن عبارات محور التنافس حصلت على درجات واقع (مرتفعة جدًا، ومرتفعة) بمتوسط حسابي تراوح ما بين (3,71- 4,57) وانحراف معياري تراوح ما بين (0,58- 0,89).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات في كل عبارة من عبارات المحور الثالث (التسوية):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
19	تعمل الإدارة على حل الخلافات بين الأطراف المتنازعة بتقديم حل وسط يرضي الجميع.	4,30	0,74	1	مرتفع جدًا
20	تحرص الإدارة على إرضاء كافة أطراف النزاع.	4,07	0,96	5	مرتفع
21	تقف الإدارة على مسافة واحدة من كافة الأطراف المتصارعة.	4,22	0,75	2	مرتفع جدًا
22	تتغاضى الإدارة عن بعض الأمور أثناء حل الصراعات داخل المؤسسة التعليمية.	4,12	0,78	4	مرتفع
23	تشجع الإدارة على تقديم تنازلات من الأطراف المتنازعة لحل الصراع.	4,17	0,79	3	مرتفع
24	تبذل الإدارة أقصى طاقاتها في سبيل تقديم حلول وسط ترضي جميع الأطراف من المعلمين.	3,87	0,92	7	مرتفع
25	يستمع المدير لأقوال الأطراف المتصارعة حتى يصل إلى حل وسط يرضي جميع الأطراف.	3,83	1,02	8	مرتفع
26	ينصح المدير طرفي الصراع بتقمص كل طرف دور الطرف الآخر للوصول إلى حل.	4,07	0,78	5	مرتفع
27	توضح الإدارة أن الصراع يجلب للجميع الخسارة أثناء اقتراح حل وسط.	4,05	0,80	6	مرتفع

يتضح من جدول (8) أن عبارات محور التسوية حصلت على درجات واقع (مرتفعة جدًا، ومرتفعة) بمتوسط حسابي تراوح ما بين (3,83- 4,30) وانحراف معياري تراوح ما بين (0,74- 1,02).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات في كل عبارة من عبارات المحور الرابع (التجنب):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
28	تتجنب الإدارة الدخول في صراعات داخل المؤسسة التعليمية.	4,04	0,83	6	مرتفع
29	تواجه الإدارة المشكلات بكل حزم وتحرص على عدم تجنبها.	4,17	0,77	4	مرتفع
30	تتدخل الإدارة مبكرًا لحل الصراعات ولا تتجنبها.	4,40	0,62	2	مرتفع جدًا
31	تهتم الإدارة بشكاوى أطراف الصراع ولا تتجنب التورط فيها.	4,37	0,62	3	مرتفع جدًا
32	تعتبر الإدارة أن حل الصراعات ليس مضيعة للوقت ويستحق الاهتمام.	4,05	0,83	5	مرتفع
33	يقود المدير الاجتماعات التي تتضمن صراعات بمهارة وإبداع.	4,40	0,62	2	مرتفع جدًا
34	يواجه المدير القضايا الجدلية التي تؤدي إلى الصراع ولا يتجنبها.	3,49	1,02	7	مرتفع
35	يعقد المدير اجتماعات مفتوحة مع المعلمين للوقوف على أسباب الصراع وتجنبها.	4,45	0,66	1	مرتفع جدًا
36	تتجنب الإدارة الدخول في بعض المشكلات لكسر حدتها.	4,45	0,62	1	مرتفع جدًا

يتضح من جدول (9) أن عبارات محور التجنب حصلت على درجات واقع (مرتفعة جدًا، ومرتفعة) بمتوسط حسابي تراوح ما بين (3,49 -4,45) وانحراف معياري تراوح ما بين (0,62 -1,02).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات في كل عبارة من عبارات المحور الخامس (التفاوض):

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
37	تستخدم الإدارة أساليب وطرق مختلفة للتفاوض وحل الصراعات دون ممارسة سيطرتها على أحد منهم.	4,37	0,61	1	مرتفع جدًا
38	توائم الإدارة بين أهدافها وأهداف أطراف الصراع للإبقاء على العلاقات الجيدة بين الجميع.	4,29	0,74	2	مرتفع جدًا
39	تتفاوض الإدارة مع كل طرف بعيدًا عن الآخر لحل الصراع.	3,65	1,03	7	مرتفع
40	تسعى الإدارة إلى تحقيق أهدافها مع مراعاة أهداف العاملين	4,37	0,69	1	مرتفع جدًا

	معها.				
41	تقدم الإدارة تنازلات من طرفها وتطلب من المعلمين تقديم تنازلات لتحقيق مصلحة العمل.	4,19	0,81	3	مرتفع
42	تقدم الإدارة الحلول لحل الصراعات بطريقة مقترحة قابلة للتشاور.	4,05	0,89	5	مرتفع
43	تطبق الإدارة روح القانون والنظام بشيء من المرونة.	4,05	0,83	5	مرتفع
44	تتقبل الإدارة وجهات النظر المتعارضة معها وتناقشها أثناء الاجتماعات.	4,15	0,82	4	مرتفع
45	تشجع الإدارة على عرض وجهات نظر متعددة دون قيود	4,03	0,91	6	مرتفع

يتضح من جدول (10) أن عبارات محور التفاوض حصلت على درجات واقع (مرتفعة جدًا، ومرتفعة) بمتوسط حسابي تراوح ما بين (3,65- 4,37) وانحراف معياري تراوح ما بين (0,61- 1,03).

يتضح من الجداول السابقة أن عبارات ومحاور واقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت حصلت على درجات واقع (مرتفعة جدًا، ومرتفعة) بمتوسط حسابي تراوح في المحاور ما بين (4,26- 4,08) وانحراف معياري تراوح ما بين (0,730- 0,842)، وفي العبارات تراوحت المتوسطات ما بين (3,65- 4,67)، وانحراف معياري ما بين (1,03- 0،58) كما أن الدرجة الكلية للواقع حصلت على درجة انطباق مرتفعة بمتوسط حسابي (4,18)، وانحراف معياري (0,781)، وقد جاءت إستراتيجية التعاون في المرتبة الأولى، بينما جاءت إستراتيجية التسوية في المرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

- أن مديري مؤسسات رياض الأطفال على اطلاع كبير على مشكلات المعلمات، وأنهم أكثر قدرة ووعي وفهم لكيفية حل هذه المشكلات، كما أنهم يستخدمون أساليب متعددة لحل هذه الصراعات، كما أن المعلمات لديهن إحساس وإدراك لكفاءة المديرين في مواجهة الصراعات وإدارتها لمصلحة المؤسسة، وهن بذلك يتميزن بكفاءة ومرونة عالية.
- جاءت إستراتيجية التعاون في المرتبة الأولى نظرًا لأن معظم الصراعات يمكن التغلب عليها من خلال بيئة اجتماعية داعمة، ومناخ يسوده الود والتعاون، والتفاهم بين الجميع داخل المؤسسة، بما يسهم في حل الصراعات قبل تفاقمها وتحولها إلى أزمات يصعب حلها أو التغلب عليها.

- أن تعدد إستراتيجيات إدارة الصراعات داخل مؤسسات رياض الأطفال قد يكون له دور في أن الواقع جاء مرتفعًا، حيث يكون أمام المدير الكثير من الطرق والإستراتيجيات التي تمكنه من إدارة هذه الصراعات، ويمكنه اختيار منها ما يتناسب مع كل موقف أو مشكلة.
- اقتناع المديرين والمعلمات بأن الصراع أمر طبيعي داخل أي مؤسسة، ولكن الشيء المهم هو قدرة المدير على إدارة تلك الصراعات، وتعزيز إيجابياتها وتوجيهها لمصلحة العمل، والقضاء على سلبياتها.
- اهتمام الإدارة بتحفيز المعلمات وتشجيعهم على التنافس البناء، والتنسيق بين جهودهم، والعمل على خلق فرص متعددة للتطوير والتجديد، والوقوف على مسببات الصراع، ومعالجتها، وإشاعة جو من الألفة، والإيجابية بين الجميع داخل المؤسسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (الفقعاوي، 2017؛ وحسين، 2020؛ ويوسف والنعيمي، 2021).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام المديرات في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي تبعًا لمتغيرات (المؤهل التعليمي، والخبرة العملية، والمنطقة التعليمية)؟

تم إجراء تحليل التباين الأحادي ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل التعليمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف*	مستوى الدلالة
التعاون	بين المجموعات	201,52	100,76	2,91	0,56 غير دالة
	داخل المجموعات	12552,68	34,58		
	الكلي	12754,21			
التنافس	بين المجموعات	102,05	51,028	1,23	0,291 غير دالة
	داخل المجموعات	14969,80	41,23		
	الكلي	15071,85			
التسوية	بين المجموعات	102,05	51,02	1,23	0,291 غير دالة
	داخل المجموعات	14969,80	41,23		
	الكلي	15071,85			
التجنب	بين المجموعات	149,84	74,92	2,06	0,128

	داخل المجموعات	13143,38	36,20		غير دالة
	الكلي	13293,22			
التفاوض	بين المجموعات	149,84	74,92	2,06	0,128 غير دالة
	داخل المجموعات	13143,38	36,20		
	الكلي	13293,22			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2478,96	1239,48	1,83	0,161 غير دالة
	داخل المجموعات	245017,14	674,97		
	الكلي	247496,11			

*قيمة ف الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (2، 363)= 3,04 وعند مستوى دلالة (0,01) = 4,71

يتضح من جدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في واقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت تبعًا لمتغير المؤهل التعليمي في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية. وقد يرجع ذلك للآتي:

- أن جميع المعلمات على اختلاف مؤهلاتهن العلمية لديهن فهم واضح لطبيعة عملهن، ولديهن كفاءة مرتفعة في التواصل فيما بينهن، وبين الجهات الإدارية، ولديهن مستوى مرتفع من الثقة في إدارتهن، وفي قدرتهن على إدارة ما قد يقع فيه البعض من صراعات.
- أن البيئة التعليمية تكاد تكون متشابهة لدى جميع المعلمات، نظراً لعدم وجود فروق جوهرية داخل المؤسسات التربوية الخاصة برياض الأطفال، كما أن القوانين واللوائح تطبق على جميع المؤسسات وعلى جميع المعلمات بنفس الدرجة، دون تفرقة على أساس المؤهل العلمي أو غيره.
- جميع المعلمات يحرصن على مصلحة الأطفال، ويفضلنها على مصلحتهن الشخصية، وتفاقم تلك الصراعات داخل المؤسسة يؤثر سلبًا على سير العملية التربوية والتعليمية، وعلى الأطفال أنفسهم، لذلك يتدخل المدير فور نشوب أي صراع للحد من سلبياته والقضاء على تبعاته.
- أن الإدارة تتفادي اتخاذ قرارات أو أي إجراءات قد تؤدي إلى حدوث صراعات، وتقترح وجهات نظر وحلول متعددة تساعد على تقريب وجهات النظر بين أطراف الصراع، وتبذل جهدها في التوفيق بين أطراف الصراع من أجل تحقيق الرضا للجميع، كما أن الإدارة قد تتنازل في بعض الأحيان عن بعض القرارات التي من شأنها أن تحدث صراعات بين المعلمات، وتتناقش مع أطراف الصراع من أجل الوصول إلى حلول وسط دون تميز على أساس المؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (حسين، 2020) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في إدارة الصراع التنظيمي من وجهة أعضاء الهيئة التدريسية بالمدارس الثانوية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي. بينما تختلف مع دراسة (المريخي، 2019) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة فيما يتعلق بإدارة الصراع التنظيمي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف*	مستوى الدلالة
التعاون	بين المجموعات	5,91	2,95	0,084	0,919 غير دالة
	داخل المجموعات	12748,2	35,11		
	الكلي	12754,2			
التنافس	بين المجموعات	4,143	2,07	0,083	0,921 غير دالة
	داخل المجموعات	9098,4	25,06		
	الكلي	9102,6			
التسوية	بين المجموعات	10,52	5,26	0,127	0,881 غير دالة
	داخل المجموعات	15061,33	41,49		
	الكلي	15071,85			
التجنب	بين المجموعات	10,15	5,07	0,215	0,807 غير دالة
	داخل المجموعات	8572,58	23,61		
	الكلي	8582,73			
التفاوض	بين المجموعات	13,38	6,69	0,183	0,833 غير دالة
	داخل المجموعات	13279,84	36,58		
	الكلي	13293,22			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	174,74	87,37	0,128	0,880 غير دالة
	داخل المجموعات	247321,3	681,32		
	الكلي	247496,1			

يتضح من جدول (12) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في واقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الآتي:

- أن المديرين يتم اختيارهم بطرق متقنة، ووفق شروط محددة، تضمن قدرتهم على إدارة تلك الصراعات، وبالتالي يكون لديهم براعة في إدارتها، مما جعل جميع المعلمات يشعرن بذلك دون تفرقة على أساس الخبرة.
- أن المديرين يحرصون على إزالة التوترات والمشاحنات بين المعلمات حرصًا على سير العملية التربوية، وتحقيقًا لغايتها، كما يحرصون على بث روح الثقة والتعاون بين جميع المعلمات دون تفرقة على أساس الخبرة.
- أن المديرين يحرصون على الوقوف على مسافة واحدة من جميع المعلمات دون محاباة لأحد، وخاصة في الصراعات، واقتراح الحلول الوسط التي تقرب وجهات النظر، مع معاقبة المخطئ أيًا كان، وتقديم الحق للمظلوم، دون مراعاة خبرة أو غيرة، كما أن المديرين يحرصون على الاحترام بين الجميع، وعدم التجاوز من أي أحد.
- إدراك المعلمات لأهمية إدارة الصراعات من جانب المدير، وأهمية بث روح التنافس البناء بينهن، والحرص على تسوية الخلافات أولًا بأول، وأن ذلك ينعكس على رضاهن الوظيفي، ويدفعهن لبذل الجهد في سبيل مصلحة المؤسسة وتحقيق الأهداف المرجوة، ومن ثم لم تكن هناك فروق تبعًا لمتغير الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (حسين، 2020) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بالمدارس الثانوية تبعًا لمتغير الخبرة. وكذلك دراسة (المريخي، 2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة حول إدارة الصراع التنظيمي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. بينما تختلف مع نتائج دراسة (الزهراني، 2016) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع التنظيمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأكبر.

جدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف*	مستوى الدلالة
التعاون	بين المجموعات	14,03	2,80	0,079	0,995 غير دالة
	داخل المجموعات	12740,17	35,38		
	الكلي	12754,21			

التنافس	بين المجموعات	26,63	5,32	0,211	0,958 غير دالة
	داخل المجموعات	9075,98	25,21		
	الكلي	9102,6			
التسوية	بين المجموعات	71,79	14,36	0,345	0,886 غير دالة
	داخل المجموعات	15000,06	41,66		
	الكلي	15071,85			
التجنب	بين المجموعات	39,03	7,80	0,329	0,895 غير دالة
	داخل المجموعات	8543,70	23,73		
	الكلي	8582,73			
التفاوض	بين المجموعات	69,62	13,92	0,379	0,863 غير دالة
	داخل المجموعات	13223,60	36,73		
	الكلي	13293,22			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	938,53	187,70	0,274	0,927 غير دالة
	داخل المجموعات	246557,57	684,88		
	الكلي	247496,11			

يتضح من جدول (13) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في واقع إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت تبعًا لمتغير المنطقة التعليمية في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الآتي:

- أن المديرين في كافة المناطق يهتمون بقضية الصراعات الداخلية ويعملون على حلها أولًا بأول، ويعمدون إلى اقتراح الحلول الوسط التي تقرب وجهات النظر، مع معاقبة المخطئ أيًا كان، وتقديم الحق للمظلوم، كما يحرص المديرون في كل المناطق على الاحترام بين الجميع، وعدم التجاوز من أي أحد.
- أن المديرين في كل المناطق التعليمية يتم اختيارهم بطرق متقنة، ووفق شروط محددة، تضمن قدرتهم على إدارة تلك الصراعات، وبالتالي يكون لديهم براعة في إدارتها، مما جعل جميع المعلمات يشعرن بذلك دون تفرقة بين المناطق التعليمية.

- أن البيئة التعليمية والتربوية بين المناطق التعليمية في الكويت تكاد تكون متشابهة، فلا توجد فروق جوهرية داخل المؤسسات التربوية الخاصة برياض الأطفال، كما أن القوانين واللوائح عامة وموحدة على كل المناطق التعليمية وتطبق على جميع المؤسسات وعلى جميع المعلمات بنفس الدرجة.
- أن المديرين في شتى القطاعات يهتمون بتحفيز المعلمات وتشجيعهن على التنافس البناء، والتنسيق بين جهودهن، ويهتمون بإدارة الصراعات التي تحدث بينهن، ويوجهونها الوجهة الصحيحة، كما أنهم يتعرضون لنفس الدورات والندوات المتعلقة بإدارة الصراعات بين المعلمات وطرق إدارتها، فالصراع أمر طبيعي داخل أي مؤسسة، إلا أنه لا بد من عمل المدير على إدارة تلك الصراعات، وتعزيز إيجابياتها وتوجيهها لمصلحة العمل.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج السابقة من نتائج قدمت مجموعة من التوصيات المقترحة وتتمثل فيما يلي:

- استثمار الكفاءات والعناصر البشرية في سبيل مواجهة الأزمات وحل الصراعات من خلال دعم المسؤولية الاجتماعية، وتنظيم الندوات والدورات لتوعية المعلمات والمديرين بالتحديات والأزمات والصراعات وخطورتها وطرق مواجهتها والتغلب عليها.
- توظيف جزء من البحوث والإنتاج العلمي لتناول الصراعات التنظيمية، وطرق حلها، وكيفية مواجهتها، واقتراح حلول لها.
- الاهتمام بدراسة طبيعة الصراعات التنظيمية الموجودة بالمؤسسات التربوية والتعليمية لحظة ظهورها، من أجل تحديد واختيار الإستراتيجية المناسبة لمواجهتها، وتجنب الانسحاب منها.
- عقد دورات وورش عمل للمديرين على مستوى المؤسسات التربوية والتعليمية في جميع المراحل الدراسية حول إدارة الصراعات التنظيمية والإستراتيجيات المناسبة لذلك.
- مراعاة استخدام طرق تقييم عادلة وإجراءات متوازنة بين جميع العاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية بالشكل الذي يقضي على الصراعات، أو على الأقل يقلل من جوانبها السلبية ويوجهها الوجهة الإيجابية لما فيه مصلحة العمل والمؤسسة.
- تشجيع المعلمين على العمل بروح الفريق، ونبذ الضغائن والصراعات، والتعاون البناء لما فيه مصلحة الجميع.

- حث جميع المديرين على استخدام أساليب فعالة لإدارة الصراع التنظيمي، وعدم اللجوء إلى استخدام أساليب قد تخلق صراعات كالسيطرة والإجبار، والبعد عن الأساليب التي قد تساعد على تفاقم الصراع، أو عدم السيطرة عليه.
- توجيه المديرين إلى عقد اجتماعات دورية بين جميع المعلمين، والوقوف على أي صراعات قد تحدث منذ نشأتها، والسيطرة عليها، وعدم استخدام نفوذهم في معاقبة من يخالف رأيهم، والوقوف على مسافة واحدة من الجميع، والتأكيد على أن الجميع يسعى لتحقيق أهداف المؤسسة وليس لتحقيق أهداف شخصية.

البحوث المقترحة:

- إجراء دراسة عن المقارنة بين إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال.
- إجراء دراسة عن علاقة إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت.
- إجراء دراسة عن واقع إدارة الصراع التنظيمي بمؤسسات التعليم الأساسي بدولة الكويت.
- إجراء دراسة عن واقع إدارة الصراع التنظيمي بمؤسسات التعليم الثانوي بدولة الكويت.
- إجراء دراسة عن إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلمات بمؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت.
- إجراء دراسة عن علاقة إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي بولاء المعلمات والالتزام التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت.

قائمة المراجع:

أبو اليزيد، أحمد محمد، ولولي، شيماء علي (2019). إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى مديري الهيئات بمديرية الشباب والرياضة بمحافظتي سوهاج وأسيوط. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، جامعة حلوان،(87) ، 1 -16.

بدران، شبل (2010). *الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة. آفاق تربوية متجددة*. بيروت: الدار المصرية اللبنانية، لبنان.

جويدة، شايلي (2018). الصراع التنظيمي وتأثيره على أداء العاملين في المنظمات. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، 16، 162 -176.

حسين، سهام عبد الله (2020). إدارة الصراع التنظيمي في المدارس الثانوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة الجامعة القرائية*، 47 (1) 446 -460.

الخالدي، أحمد بن محمد (2008). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم (دراسة ميدانية). *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

رسمي، محمد محمد، والعنزي، دلال علي حسين، وصادق، فاطمة السيد (2019). تطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال بدولة الكويت على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة المعرفة التربوية*، الجمعية المصرية لأصول التربية، 7 (14)،275 -293 .

الزهراني، انتصار بنت علي (2016). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري ومديرات المدارس وعلاقتها بمشاركة المعلمين والمعلمات في عملية صنع القرار بمحافظة قلوة. *الثقافة والتنمية*، 17(111)، 93 -88.

سيد، محمد مجدي (2013). نموذج مقترح لإدارة الصراع التنظيمي بمديريات الشباب والرياضة في ضوء مقياس ماسلاش للاحتراق الوظيفي. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط.

الشديفات، امتياز أحمد عبد الله (2019). أثر إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي على جودة الخدمة التعليمية المقدمة في الجامعة الهاشمية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة آل البيت، الأردن.

الطراونة، حسين، وعريقات، أحمد يوسف، وعبد الهادي، توفيق صالح، والعرموطي، شحادة (2012). *نظرية المنظمة*. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة السيد (2011). *مشكلات الإدارة المدرسية عند دمج المعوقين سمعيًا*. متاح على الرابط التالي: https://www.assawsana.com/portal/pages.php?newsid= 108251، تم الاسترجاع بتاريخ 2021/9/27م.

العسولي، محمد غالب (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظرهم وسبل تطويرها. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

العشري، محمد حسن (2020). أثر إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي على الارتباط بالعمل: دراسة تطبيقية على العاملين بالمستشفيات والمراكز الطبية بجامعة المنصورة. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، جامعة قناة السويس، 11(3)،589. -547

فارس، محمد جودت (2021). أثر إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في أخلاقيات العمل الإداري لرؤساء الأقسام في جامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، 11(1)، 1 -15 .

الفقعاوي، ميسون (2017). إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وأثرها على الداء الوظيفي لدى العاملين في المنظمات الأهلية الفلسطينية في قطاع غزة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

اللوزي، موسى، والزهراني، عمر (2012). العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي للعاملين بإمارة منطقة الباحة والمحافظات التابعة لها في المملكة العربية السعودية. دراسة تحليلية، الجامعة الأردنية، *مجلة دراسات العلوم الإدارية*، 39 (1).

محاسنة، أحمد، والعظمات، عمر (2019). إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي لدى معلمي المدارس في لواء قصبة المفرق وعلاقتها بكفاءة الاتصال. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 1(15)، 17 -32.

المدهون، إياد إبراهيم خليل (2012). العلاقة بين المناخ التنظيمي والصراع التنظيمي لدى الموظفين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر – غزة.

المريخي، غنام بن هزاع (2019). واقع إدارة الصراع التنظيمي في عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مستقبل التربية العربية*، 26(118)، 342 -273 .

مساعرة، ماجد عبد المهدي (2013). *إدارة المنظمات*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نوفل، نهلة محمد لطفي (2009). درجة ممارسة المديرات لأساليب إدارة الصراع التنظيمي برياض الأطفال التجريبية بشرق القاهرة. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، 26(26)،117 -153.

يوسف، سناء خضر، والنعيمي، مثنى سعد (2021). خفة الحركة التنظيمية ودورها في إدارة الصراع التنظيمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في كلية الحدباء الجامعة. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، جامعة الأنبار، 13(1)، 1-18.

Ajike, E.O., Akinlabi, B.H., Magaji, N., & Sonubi, A.O. (2015). Effect of conflict management on the performance of financial service organization in Nigeria: An empirical study of Access

Bank Plc. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, **3**(7), 260-272.

Akuffo, I. N. (2015). The influence of supervisors conflict management style on employees counterproductive work behaviors. *European Journal of Business and Management*, **7**(9), 28-33.

Ali, I. F. (2018). The Relationship between Organizational Conflict Strategy and Distinctive Performance. *Journal of University of Babylon for Pure and Applied Sciences*, *26*(5), 359-386.

Al-Jarrah, A., Al-Hindal, H.& Al-Zayed, S. (2021). The Predictive Ability of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies of Social Problem Solving Among Gifted Students, *Journal of studies and educational researches (JSER)*, Kuwait, 1(3), 158-210.

Al-jawazneh, B. E. (2015). Conflict handling Styles and Employees' Commitment at the Pharmaceutical Companies in Jordan. *International Journal of Business and Management*, 10(3), 141.

Awan, A. G., & Saeed, S. (2015). Conflict Management and Organizational Performance: A Case Study of Askari Bank Ltd. *Research Journal of Finance and Accounting*, 6(11), 88-102.

Currie, D., Gormley, T., Roche, B., & Teague, P. (2017). The management of workplace conflict: Contrasting pathways in the HRM literature. *International Journal of Management Reviews*, 19(4), 492- 509.

Kehinde, O. (2011). Impact of conflict management on corporate productivity: An evaluative study. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(5), 44-52.

Longe, O. (2015). Impact of workplace conflict management on organizational performance: A case of Nigerian manufacturing firm. *Journal of Management and Strategy*, 6(2), 83-89.

Mwaniki, G. M., & Stephen, M. A. (2021). Organizational Conflict Management: The All Important Public Universities Performance Strategy Under Neglect in Kenya. *European Scientific Journal*, ESJ, 17(12), 181- 209

Obaid H. (2021). Sensitivity of systems thinking in systems management and leadership, *Bohouth magazine,* (37), 57-68.

Pradhan, R. K., & Jena, L. K. (2017). Employee performance at workplace: Conceptual model and empirical validation. *Business Perspectives and Research*, 5(1), 69-85.

Rahim, M. A. (2017). *Managing conflict in organizations*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203786482

Robbins, Stephen P, Judge, Timothy A, (2013). *Organizational Behavior*, Boston, Pearson Education Limited, Fifteenth Edition.

Salami, S. O. (2009). Conflict resolution strategies and organizational citizenship behavior: The moderating role of trait emotional intelligence. *Europe's Journal of Psychology*, *5*(2), 41-63.

Uzun, Y.& Ayik, A. (2017). Relationship between communication competence and conflict Management styles of school principal. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(68):167-186.

Zahid, A., Zahra, M., Amjad, M., Mukhtar, R., Hamza, M., Athar, R., & Sarwar, F. (2019). Influence of Organizational Conflict Management and Procedural Justice on Employee Performance in Academia of Pakistan. *Journal of Research in Psychology*, 1(2), 16-19.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (2)ـ العدد (4)ـ يناير 2022م

الذّكاء العاطفي لدى مديرات المدارس في محافظة المذنب من وجهة نظر المعلّمات

Emotional Intelligence for School Female Managers in Al-Mithnab Governorat from the Point of View of Female Teachers

أ. عواطف بنت بطاح المطيري

باحثة دكتوراه- كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

Mesh1434@windowslive.com

الملخص: هدفت الدّراسة إلى التعرّف إلى درجة ممارسة مديرات المدارس لمهارات الذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلّمات بمحافظة المذنب، وإذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مديرات المدارس لمهارات الذكاء العاطفي، لدى عيّنة الدّراسة، تعزى إلى متغيّرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسيّة)، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، واعتمدت في جمع المعلومات على الاستبانة، واختيرت عيّنة الدّراسة بطريقة عشوائية، وبلغ عدد المعلّمات 264 معلمة. وكانت أهم النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة: أن درجة ممارسة مديرات المدارس لمهارات الذكاء العاطفي، من وجهة نظر المعلّمات بمحافظة المذنب، متحقّقة بدرجة كبيرة، وكذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلّمات حول ممارسة مديرات المدارس لمهارات الذكاء العاطفي، راجعة لاختلاف المؤهل العلمي للمعلّمات، وأن أصحاب سنوات خبرة أقل من 5 سنوات هُنّ أعلى المجموعات استجابات إيجابية حول مستوى الذكاء العاطفي لمديراتهن، تليهن مجموعة سنوات خبرة 10 سنوات فأكثر، بينما أقل المجموعات هي مجموعة خبرة من 5 سنوات لأقل من 10 سنوات، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في ممارسة مهارات الذكاء العاطفي (الدرجة الكلية) لدى مديرات المدارس بمحافظة المذنب، راجعة لاختلاف المرحلة التدريسيّة لعيّنة الدّراسة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، مديرات المدارس.

Abstract: The study aims to identify the extent to which school female Managers have exercised emotional intelligence skills from the point of view of female teachers in Al-Mithnab Governorate. It also aims to find out whether there were statistically significant differences in school female Managers' exercise of emotional intelligence skills, among the study sample, attributable to variables of (academic qualification, years of experience, and school stage); . The study used the descriptive correlational method, and it used the questionnaire in information collection. The sample of the study was randomly selected, in terms of (264) teachers. The most important results of the study include the degree of practice of the female Managers of the schools of emotional intelligence skills, from the point of view of female teachers, in Al-Mithnab Governorate, was very high. The results showed that there were no statistically significant

differences in the responses of the female teachers about the practice of the school female Managers for emotional intelligence skills due to the different qualifications of the female teachers. Those with less than 5 years of experience are the highest groups with positive responses on the emotional intelligence level of their female Managers, followed by the group of 10 years of experience and over, while the lowest groups range from a 5-year experience to less than 10 years. There are no statistically significant differences in the exercise of emotional intelligence skills (total score) among school female Managers, in Al-Mithnab Governorate, due to the difference in the teaching stage of the study sample.

Key words: Emotional Intelligence, School Female Managers.

مقدمة:

تقوم القيادة الإداريَّة -في ظلِّ التطورات المتسارعة في شتى الميادين- بدور مهمٍّ وجوهري في تطوير العمل وتجويده، وتوجيه الموارد المختلفة للمؤسسة نحو تحقيق الميزة التنافسيَّة، فالمدرسة باعتبارها مؤسسة تعليميَّة تحتاج إلى قائد يتمتّع بمهارات أساسيَّة (إداريَّة، فنيَّة، إنسانيَّة)، وذكاء إداري وقدرات معرفيَّة ووجدانيَّة تؤثر في سلوك المرؤوسين، وتساعد في قيادتهم نحو تحقيق الأهداف بخطى تطويريَّة للارتقاء بالمؤسسة التعليميَّة.

بالإضافة إلى أن نجاح القائد يتوقّف على العديد من العوامل، من أهمها: العنصر البشري الذي يؤثّر في نجاح المؤسسة التعليميّة، لذلك تسعى القيادات الناجحة إلى تنمية علاقات مهنيَّة مع العاملين، وإلى التحوّل من الإشباع المادي إلى الإشباع الروحي العاطفي، فسلوك القائد وطريقة تعامله مع العاملين ينعكس على جهودهم واندفاعهم نحو العمل (الحر، 1438).

والجدير بالذكر أن ما يميّز القادة عن بعضهم بعضاً ليس معامل الذكاء أو المهارات الفنيّة فقط، فالقادة العظام يتميّزون عن القادة الجيّدين بمستويات الذكاء العاطفي لديهم، والذي يتكون من مجموعة من المهارات التي تمكّن القادة من الارتقاء بأدائهم وأداء موظفيهم إلى أعلى حدٍّ ممكن (القرنة، 2016، 11؛ OBAID, 2021).

وقد شغلت قضية إعداد القادة وتدريبهم مساحة كبيرة من الاهتمام، وبالرغم من كثرة الدورات التطويرية التي تستهدف تحسين أداء المؤسسة بشكل عام وأداء المديرين بشكل خاص، إلا أنها تغفل عن تنمية الذكاء العاطفي للقائد (Stanley, 2015)، والذي ينعكس بشكل كبير على أدائه الوظيفي وعلى صنع القرارات الإدارية وحل المشكلات، التي تعدُّ من المهام الجوهرية للقائد، وهذا ما أكّدته دراسة كلٍّ من (أبو عفش،2011؛ بظاظو،2010)، ويشير الغرايبة (2011) إلى أن الذكاء العاطفي هو مجموعة من المهارات التي يمكن تعلّمها وتطويرها من خلال الدورات التدريبية، فدرجة الذكاء العاطفي تتأثّر بالبرنامج التدريبي، وهذا ما أكدته أيضًا دراسة كلٍّ من (محمد، وعبد الغفار، وخليفة 2016؛ محمد، وحماد، 2012).

واحتل مفهوم الذكاء العاطفي مكانة واهتمامًا كبيرَيْن لدى العديد من علماء النفس منذ ظهوره في بداية القرن الماضي، حيث لقي اهتمامًا واسعًا بعد أن كان الاهتمام بالذكاء المعرفي مسيطرًا على الأذهان، وسعى الباحثون والعلماء إلى فهم طبيعته، وإيجاد طرق لتنميته لما له من أثر على حياة الأفراد وعلى المؤسسات ككُل (Al-Jarrah, Al-Hindal& Al-Zayed, 2021).

ويعدّ الذكاء العاطفي مفهومًا حديثًا على التراث السيكولوجي، وما زال يكتنفه بعض الغموض، حيث يقع بين منطقة تفاعل النظام المعرفي والنظام الانفعالي العاطفي، وظهر الذكاء العاطفي نتيجة سنوات طويلة من الأبحاث والدراسات في موضوعات الشخصية وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصناعي أو المهني، فهو يلعب دورًا مهمًا في الكفاءة والقدرة على الإنجاز والنجاح، ويساعد الفرد على معرفة متى وأين يعبر عن عواطفه ومشاعره، كما يعينه على ضبطها والتحكم فيها (مبيض، 2008).

وقد تعدّدت مفاهيم الذكاء العاطفي وتناولها العلماء والباحثون من زوايا مختلفة، تبعًا لنظرتهم وتوجّهاتهم النظرية لهذا المفهوم، حيث توجّه البعض إلى اعتباره مجموعة من القدرات، بينما توجه البعض إلى اعتباره مجموعة من السمات الشخصية والمهارات الاجتماعية والانفعالية (Al-Jarrah, Al-Hindal& Al-Zayed, 2021).

ويعدّ ماير وسالوفي أبرز من عدّ الذكاء العاطفي مجموعة من القدرات، فيعرّفان الذكاء العاطفي أنه قدرة الفرد على الفهم والإدراك الدقيق للانفعالات الذاتية والتحكم بها والتعبير عنها، والقدرة على فهم عواطف الآخرين والتعامل معها (Salovey & Mayer, 1990).

ويتّفق بعض الباحثين مع ما توصل إليه ماير وسالوفي، من أن الذكاء العاطفي يتكون من مجموعة من القدرات العقلية، فيعرّف عثمان ورزق (2001) الذكاء العاطفي أنه هو القدرة على الانتباه والإدراك الجيدَيْن للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقًا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعاليّة واجتماعيّة إيجابيّة، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابيّة للحياة.

في حين أن أبرز من توجّه إلى اعتبار الذكاء العاطفي مجموعة من السمات والكفاءات الشخصية والاجتماعية، هو جولمان (Goleman,1995)، فعرّفه أنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني، وعرّفه أيضًا بقوله إنه قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومعرفة مشاعر الآخرين والقدرة على تحقيق الذات، وإدارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فاعل.

فالقائد الذكي عاطفيًا، هو قائد يمتلك مجموعة القدرات والمهارات التي يكتسبها، والتي يستطيع من خلالها فهم نفسه، وفهم الآخرين، والسيطرة على مشاعره وانفعالاته، ومن ثَمّ التعامل مع المواقف التي يمرّ بها داخل

المؤسسة التربوية (العتيبي،2010)، فهو التعامل الإيجابي مع النفس ومع الآخرين، وقدرة الشخص على ضبط نفسه والتحكّم بذاته في جميع الظروف (السفاريني، 1427).

وفي ضوء التعريفات السابقة، يتضح أن الاختلاف يكمن في كون الذكاء العاطفي قدرة أم مهارات وسمات لذلك يمكن تعريف الذكاء العاطفي للقائد أنه قدرة القائد التربوي على التعامل ذاتيًّا مع مشاعره، وإدارة عواطفه، والتحكّم بانفعالاته، وكذلك قدرته على التعامل مع المعلّمين بشفافية وتحفيزهم وإدارة علاقاته معهم، وإدراك احتياجاتهم، وتوظيف ذلك في توجيه أفكاره واتخاذ القرارات المناسبة وهو ما تركز عليه الدراسة الحالية.

ويعدّ الذكاء العاطفي من أكثر المفاهيم حَداثة في مجال علم النفس والذكاءات المتعددة، وله أثر كبير على حياة الفرد وطريقة تفكيره وعلاقاته مع الآخرين، ولا يقتصر أثره على الفرد بل يمتد إلى المؤسسة التي يعمل بها، فهو يؤثّر على المؤسسات على اختلاف أنشطتها، سواءً كانت مؤسسات ربحية أو غير ربحية، وأصبح استثماره وتنميته أمرين ضروريْن في ظل التطورات المتسارعة والتغييرات المتعددة.

وتتضح أهمية الذكاء العاطفي من خلال ما أشار إليه (عبد العال، سحلول، 2014)، من أن العواطف والانفعالات تلعب دورًا مهمًا في مساعدة الفرد على اكتساب الصفات الاجتماعية الضرورية للاندماج في الحياة، مما يؤدي إلى النجاح والحب والسعادة والابتهاج.

وفي ذات السياق أظهرت العديد من الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة وأوروبا، أن سبب فشل بعض العاملين ذوي المؤهلات العبقرية الواعدة غالبًا ما ينشأ عن أسباب تتعلق بالذكاء العاطفي، أكثر مما ينشأ عن نقص المؤهلات التقنيّة، ففي أمريكا أصبحت أربع من كل خمس شركات تعتمد اختبار الذكاء العاطفي، بل تعدّى الأمر لأكثر من ذلك، حيث إن دورات الذكاء العاطفي أصبحت ضمن الدورات المقرّرة للمديرين، لما لها أهمية في زيادة الثقة والاحترام وإشاعة جو إيجابي بين كافة العاملين، مديرين وموظفين، رؤساء ومرؤوسين (السفاريني، 1427).

وهذا ما دعانا إلى القول إن الذكاء العاطفي صفة أساسيّة في تكوين شخصية القائد الناجح، وذلك أن القدرة على التأثير في الآخرين هي الصفة الأهم في القيادة (سلمان،2016)، ولتوضيح ذلك يمكن تلخيص بعض النقاط التي تُظهِر أهمية الذكاء العاطفي على العملية التربوية فيما يأتي:

- يساعد الذكاء العاطفي على استقرار العلاقات الإنسانيّة بين العاملين في المدرسة.
- يفيد الذكاء العاطفي في زيادة فاعلية القيادة ورفع مستوى أداء القائد.
- تمتّع العاملين بالذكاء العاطفي يزيد من دافعية العمل لدى الأفراد، مما يخلق جوًّا من النمو والتطور.
- يساعد الذكاء العاطفي على تحسين الإنتاج ورفع مستوى أداء الأفراد وتوفير مناخ تنظيمي جيد.
- رفع معدلات الطلاب وتحسين سلوكهم وضبط انفعالاتهم.

فمفهوم الذكاء العاطفي نال اهتمام الباحثين في القرن العشرين، وصاحب هذا الاهتمام ظهور وتعدّد النماذج التي سعت للوصول إلى بُنيته التكوينية، وعلى الرغم من اختلاف هذه النماذج وتعدّد الدراسات التي سعت إلى التوصّل إلى تفسير لهذا المفهوم، إلا أن أغلبها استندت على نموذج جولمان ونموذج ماير وسالوفي، ومن أهم هذه النماذج:

- **نموذج ماير وسالوفي (نموذج القدرة):** ويعدّ ماير وسالوفي من أوائل الذين قدموا نموذجًا لتفسير هذا المفهوم في عام 1990م في كتابهما (الخيال، المعرفة، الشخصية)، وينظر ماير وسالوفي للذكاء العاطفي على أنه قدرة عقليّة وليس سمة شخصية، حيث يتمحور مفهوم الذكاء العاطفي حول القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها وتوظيف العواطف لمساعدة التفكير، والقدرة فهم الانفعالات وإدارتها (سلمان، 2016).

فالذكاء العاطفي عند ماير وسالوفي، هو مجموعة من القدرات التي تتعلق بقدرة الفرد على التعرف والتحكم في انفعالاته وكذلك القدرة على التعامل مع انفعالات الآخرين وتقييمها على نحو دقيق، ووفقًا لما ذكره العتيبي (2010) يتكون هذا النموذج من مجالين مختلفين هما:

- التجربة والخبرة: (ويتمثل في قدرة الفرد على الإدراك الجيّد للمشاعر وردود فعله تجاهها، وأيضًا قدرته على استغلال تلك المعلومات العاطفية دون الاضطرار أو اللجوء إلى فهم تلك المعلومات)، حيث يشيران إلى أن الانفعالات تقدم معلومات عن العلاقات الاجتماعية المختلفة، وأن تلك العلاقات الانفعالية تعمل مع الذكاء كقدرة عقلية في تجانس تام.
- الإستراتيجيات والخطط: (وتتمثل في قدرة الفرد على فهم وإدراك المشاعر واستعداده لذلك دون الحاجة إلى ضرورة تجربة تلك المشاعر الوجدانية).

وتم تقسيم كل مجال من هذين المجالين إلى أربعة أقسام متدرجة من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات الأكثر تعقيدًا، والتي تعتمد على خليط من المشاعر والقدرات العقلية والإدراكية للفرد، وهي:

- **الإدراك العاطفي:** يتمثّل في قدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة وعلى التعبير عن تلك المشاعر وعن حاجاته الوجدانية والنفسية بصورة جيدة للآخرين، وفي قدرته على التفريق بين المشاعر الجيّدة وغير الجيّدة، وأيضًا التعبير عن تلك المشاعر بأمانة أو دون أمانة.
- **الاستيعاب العاطفي وتوظيف الانفعالات:** يتمثل في قدرة الفرد على التفريق بين المشاعر المختلفة وعلى تحديد المشاعر المؤثرة على العمليات الفكرية والذهنية لديه.

- **الفهم العاطفي:** يتمثل في قدرة الفرد على فهم المشاعر المعقدة والصعبة، مثل شعور الفرد بالسعادة والحزن في نفس الوقت، وأيضًا في قدرة ذلك الفرد على إدراك عملية الانتقال والتحوّل من إحدى المشاعر إلى أخرى.

- **الإدارة العاطفية للمشاعر:** تتمثل في قدرة الفرد على الربط بين المشاعر المختلفة اعتمادًا على النتائج المترتبة على تلك المشاعر الخاصة بالموقف الوجداني، الذي يتعرض له ذلك الفرد، وبناءً على ذلك فإن الفرد الذي لديه ذكاء عاطفي وجداني مرتفع هو القادر على إدراك مشاعره، كما أنه يتمتع بالقدرة على إظهار هذه الانفعالات والتفريق بينها.

- **نموذج دانيال جولمان (نموذج مختلط):**

اعتمد جولمان في بناء نموذجه على عمل ماير وسالوفي إلا أنه يعد من النماذج المختلطة، والتي ترى أن الذكاء العاطفي عبارة عن تركيب يمزج بين القدرات المعرفية والسمات الشخصية، حيث يعبر عن قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين وتحفيز ذاته وإدارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين بشكل فاعل، ويتضمن الذكاء العاطفي (Goleman,2011) خمسة أبعاد تتوزع على بعدين رئيسين، هما الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية، وهي كالآتي:

أ- **الكفاءة الشخصية:** تحدّد هذه الكفاءة، كيف يدير الفرد نفسه؟ وهي تتضمّن ثلاثة أبعاد، هي: الوعي بالذات وتنظيم الذات والدافعية، وكل بعد من هذه الأبعاد تندرج تحته مجموعة من الكفاءات والمهارات، وهي كالآتي:

- **الوعي بالذات (Self – awareness):** يعني قدرة الفرد على فهم مشاعره الشخصية وإدراكه لحالته النفسية وانفعالاته الداخلية، ويمثّل الوعي بالذات الركيزة الأساسية للذكاء العاطفي، حيث يمثّل امتلاك الفرد لمعرفة عميقة بانفعالاته، وبالتالي معرفة أوسع بنقاط قوته وحدودها، فهي تمثّل القدرة التي تصنع الفرق بين الانجراف نحو سيطرة الانفعال وبين إدراك الحالة الانفعالية، ويشمل النقاط الآتية:

1- التقييم الدقيق للذات، ويعني ذلك معرفة مواطن القوة والضعف لدى الفرد وحدودها.

2- الثقة بالنفس وتعني الإحساس بقيمة الذات وقدرتها.

- **إدارة الانفعالات (Managing Emotions):** وتتضمن القدرة على التعامل مع المشاعر، وتهدئة النفس والتخلّص من القلق والتجهّم، ومقدرته على التحكم بالانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية بدلاً من أن تسيطر عليه هذه الانفعالات، وتشتمل الكفاءات والمهارات الآتية:

1- ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات والدوافع.

2- الجدارة بالثقة وتحقيق مستويات جيّدة من النزاهة وتكامل الشخصيّة.

3- الضمير وتحمل مسؤولية الأداء الشخصي.

4- القدرة على التكيّف في التعامل مع التغيير.

5- الابتكار ويعني الشعور بارتياح للأفكار والتوجّهات والمعلومات الجديدة.

- **تحفيز النفس والدافعية (Self – Motivation):** القدرة على تحفيز الذات والتفكير الإيجابي، وهي العملية التي تؤدي إلى توجيه العواطف وتنظيم الانفعالات وتوجيهها لتحقيق الإنجاز، وتتضمّن:

1- دافع الإنجاز، يعني المثابرة لتحسين أو تحقيق مستوى الامتياز.

2- الالتزام يعني التخطيط لتحقيق أهداف الجماعة أو المنظّمة.

3- المبادرة تعني الاستعداد للتصرّف عندما تتاح الفرصة.

4- التفاؤل يعني الإصرار على الوصول إلى الأهداف رغم العوائق والعقبات.

ب- **الكفاءة الاجتماعية:** تحدّد هذه الكفاءة طريقة تعامل الفرد وعلاقاته مع الآخرين من حيث الاهتمام بحاجاتهم ورغباتهم، وتتكون من بعدين فرعيين، هما:

- **التعاطف (Empathy):** يعني وعي الفرد وقدرته على الشعور بانفعالات الآخرين والتعامل معها على نحو فاعل، وإدراكه لمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم، ويتضمن المهارات الآتية:

1- فهم الآخرين والإحساس بمشاعرهم ووجهات نظرهم والاهتمام باحتياجاتهم واحتواء مخاوفهم.

2- تطوير الآخرين واستشعار احتياجاتهم لتنمية مهاراتهم وتعزيز قدراتهم.

3- التوجه نحو الخدمة، ويعني توقّع حاجات الآخرين وإدراكها ومحاولة إشباعها.

4- الاستفادة من التنوّع وإيجاد الفرص للأفراد على اختلاف حاجاتهم وأهدافهم.

- **التعامل مع العلاقات (Handling Relationships):** يعني القدرة على التفاعل الإيجابي في المواقف الاجتماعية، وإقامة شبكة واسعة من العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والكفاءة في إدارة العلاقات، وحل المشكلات والنزاعات والتفاوض، ويتضمن ذلك المهارات الآتية:

1- التأثير: يعني استخدام أساليب فاعلة للإقناع والقدرة على كسب الكثير من الناس والتأثير غير المباشر لبناء توافق في الرأي والدعم.

2- التواصل: يعني الاستماع والإنصات وإرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين.

3- إدارة الصراع: تعني القدرة على التفاوض وحل الخلافات.

4- القيادة: تعني القدرة على توجيه وإلهام الأفراد والجماعات وتحفيزهم على الإنجاز.

5- تحفيز التغيير: يعني السعي نحو إدارة التغيير وإزالة العوائق والحواجز في وجه التغيير.

6- بناء الروابط: يعني تعزيز العلاقات المفيدة وبناء شبكات غير رسمية وشاملة والمحافظة عليها.

7- التعاون والمشاركة: يعني العمل مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة.

8- تمكين الفريق: يعني خلق روح الفريق لتحقيق أهداف الجماعة.

وهناك العديد من الإستراتيجيات التي يمكن اعتمادها في تطوير قدرات الذكاء العاطفي، وقد ذكر أبو دية (2009) إستراتيجيات تساعد الفرد المدير أو القائد على تطوير قدرات الذكاء العاطفي، ومنها:

- **إستراتيجية التركيز على الذات:** ويمكن أن يتم ذلك من خلال الاحتفاظ بسجل يعكس الأحوال العاطفية للقائد، سواء أكان ذلك على شكل دفتر مذكرات، أم على هيئة أشرطة تسجيل صوتية، والتي تتيح للقائد فرصة الاطلاع على المشاعر الحالية التي يشعر بها، أو على مشاعره السابقة.
- **إستراتيجية التأمل والتفكير بالمحيط الخارجي:** إذ إن هناك أنماطًا عديدة من عمليات التأمّل والفكر، التي يمكن أن تساعد الفرد كي يصبح أكثر وعيًا وإدراكًا لكيفية تأثير العواطف على السلوك، ويجب على القائد الاختلاء بنفسه لعدة دقائق، وممارسة عمليات تنفس عميقة وبطيئة للمساعدة على تهيئة الدماغ والتفكير بوضوح وصفاء.
- **إستراتيجية ممارسة الاستماع المتعاطف:** وذلك من خلال الاستماع إلى ما يقوله الآخرون جيّدًا، مع السعي إلى أن يكون الفرد حساسًا ومتفهمًا بغض النظر عن مدى اختلاف أو تشابه استجابة الشخص الآخر مع مشاعرك.

ونظرًا للدور المهم والمؤثّر لقائد المدرسة، والذي ينعكس على المناخ المدرسي، الذي يتأثّر بالكثير من المشكلات والصراعات، التي تكون بين العاملين بسبب التوتّر والانفعالات ولا سيما السلبيَّة منها، برز دور الذكاء العاطفي للقائد في احتواء هذه الانفعالات والسيطرة عليها، فالقائد الذي يتمتّع بقدر عالٍ من الذكاء الانفعالي والعاطفي هو قائد أفضل من غيره في القدرة على التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين، ويتمتع بالقدرة على عكس انفعال الغضب، كما أنه يستطيع إظهار التعاطف مع الآخرين، وفهم وتحليل انفعالاته والسيطرة على غضبه (المغازي،2004).

وبناءً على ما سبق؛ فاستثمار الذكاء العاطفي، وتوظيفه في إدارة هذه الانفعالات يخدم العاملين والمؤسسة التعليميّة، مما ينعكس إيجابيًّا على العاملين، لذا جاءت الدّراسة الحاليَّة للتعرف إلى درجة ممارسة مديرات المدارس للذكاء العاطفي، بمحافظة المذنب من وجهة نظر المعلّمات.

مشكلة الدّراسة:

في ظلِّ اهتمام وزارة التعليم في المملكة بتطوير التعليم، والسعي إلى التوصّل إلى نماذج وأطر واضحة للتطوير تجمع بين القيادة الواعية والمدرسة الفاعلة والتعليم المتميّز، أولت الوزارة القيادات المدرسية اهتمامًا كبيرًا، كون قائد المدرسة المحور الأساسي في تحسين الأداء المدرسي والارتقاء به، مما يسهم في تحسين العملية التعليميّة، والذي ينعكس على مخرجات التعليم، حيث ركّزت رؤية2030 على ضرورة تأهيل القيادات التربوية وتدريبهم (رؤية 2030، 2017)، ومن الأقوال المأثورة عن الفاروق عمر بن الخطاب قوله: "سيد القوم خادمهم" (القيرواني،1981)، وعند التمعّن في خطاب الله -سبحانه وتعالى- لنبيّنا القائد: (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ) (سورة آل عمران، آية 189)، فالقائد الناجح يتفهّم العاملين ويراعي احتياجاتهم، بمعنى أنه يتحلّى بمستويات عالية من الذكاء العاطفي، الذي يساعده في إدارة انفعالاته وعلاقاته مع العاملين في المؤسسة.

وذكر Goleman (2009) أن الكثير من الدِّراسات أكدت أن الذكاء العاطفي يؤدّي دورًا مهماً في التميز بين المديرين في المستويات الإداريَّة العليا والمديرين في المستويات الإداريَّة الوسطى، من حيث الأداء، وثبت أن 90% من نسبة النجاح للقادة في المستويات العليا تعود إلى مهارات الذكاء العاطفي، كما أوضحت العديد من الدِّراسات مثل دراسة (Coetzee, Schaap , 2005) وكذلك دراسة (Kerr, Garvin, Heaton , Boyle , 2005) ودراسة (محمد، 2005م) ودراسة العفنان (2011)، أن قدرات الذكاء العاطفي تساعد العناصر القياديَّة على إنجاز العمليات الإداريَّة بشكل جيّد، وتؤثر في سلوك القائد، كما أن لجوء المديرين إلى التسلّط يرجع إلى نقص مهارات الذكاء العاطفي لديهم، فالمديرون الذين يتميّزون بالذكاء العاطفي قادرون على فهم حاجات مرؤوسيهم وفهم احتياجاتهم التدريبية، وقد دعا مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية إلى تنمية المهارات الإنسانية وعدم الاكتفاء بتنمية المهارات الإداريّة فقط، لتحقيق أعلى مستويات الفاعلية والكفاءة والإنتاجيّة والتحسين المستمر في الأجهزة الحكومية لمواجهة متطلبات وتحدّيات المستقبل (معهد الإدارة العامة، 1436)، وقد أظهرت بعض الدراسات المحلّيّة افتقار القيادات المدرسية إلى ممارسة الذكاء العاطفي كدراسة الشمري (2016).

ونظراً لعمل الباحثة كمديرة لمدرسة فقد لاحظت أنه في ظل السعي للتغيير وتلبية احتياجات العاملين، تحتاج المديرة إلى إدارة عواطفها والتحكم بانفعالاتها، بالإضافة إلى أن نتائج الدراسات السابقة قد لفتت الانتباه إلى ضرورة السعي لتحديد درجة ممارسة مديرات المدارس للذكاء العاطفي لمديرات المدارس من وجهة نظر المعلّمات بمحافظة المذنب، وعلى ذلك تم صياغة الأسئلة على النحو التالي:

- ما درجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلّمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس للذكاء العاطفي تُعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسيّة)؟

أهداف الدّراسة:

- التعرّف على درجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلّمات.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس للذكاء العاطفي تُعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسيّة)

أهمية الدّراسة:

تكمن أهمية الدّراسة في كونها ستتناول مفهوم الذكاء العاطفي الذي يعدّ مفهومًا حديثًا مقارنة بالذكاءات الأخرى، وبشكل أكثر تحديدًا يمكن توضيح أهمية الدّراسة في الآتي:

- **الأهمية النظرية:**

1- تستمد هذه الدّراسة أهميتها النظرية من قلة الأبحاث العربيّة التي تناولت موضوع الذكاء العاطفي في القيادة والإدارة.
2- الذكاء العاطفي أحد أنواع الذكاءات التي لها دور مهم في فاعلية القيادة.
3- قد تتيح هذه الدّراسة مجالًا خصبًا للباحثين من حيث إضافة معلومات أو اقتراحات بموضوعات تحتاج دراسة.
4- يمكن أن تسهم هذه الدّراسة في إثراء المكتبات وقواعد المعلومات بمادة علمية، وسد النقص في الدراسات والأبحاث التي تتناول الذكاء العاطفي.

- **الأهمية التطبيقيّة:**

1- قد تسهم نتائج هذه الدّراسة في تحديد المشكلات التي تواجه المديرة، ومعرفة جوانب الخلل في توظيف الذكاء العاطفي ومن ثم العمل على حلّها والتغلّب عليها.
2- قد تسهم هذه الدّراسة وتوصياتها في مساعدة المسؤولين والمخططين وأصحاب القرار في المؤسسات التعليمية في تطبيق برامج تسعى لتعزيز ممارسات الذكاء العاطفي.

حدود الدّراسة:

- **الحدود الموضوعيّة:** تناولت الدّراسة درجة ممارسة المديرات للذكاء العاطفي وفقًا لنموذج جولمان (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، تحفيز النفس والدافعية، التعاطف، التعامل مع العلاقات) (Goleman,2012)، وهو من أشهر نماذج الذكاء العاطفي؛ لجمعه بين جانب الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية (حسن، 2007).
- **الحدود المكانيّة:** تمّ تطبيق الدّراسة على مدارس التعليم العام في محافظة المذنب.
- **الحدود البشريّة:** تمّ تطبيق الدّراسة على معلّمات المدارس بمحافظة المذنب (رياض الأطفال-الابتدائية-المتوسطة- الثانوية).
- **الحدود الزمانيّة:** تم تطبيق الدّراسة في العام 1440هـ.

مصطلحات الدّراسة:

- **الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence):**

هو مجموعة من القدرات والمهارات الشخصية التي تساعد الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته وسيطرته عليها جيدًا، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، وحسن التعامل معهم، والقدرة على استغلال طاقته العاطفية في الأداء الجيّد، وعلى إقامة علاقات طيّبة مع المحيطين (السمدوني،2007).

يعرف بأنه مجموعة القدرات والمهارات التي يكتسبها القائد التربوي، والتي يستطيع من خلالها فهم نفسه، وفهم الآخرين، والسيطرة على مشاعره وانفعالاته، ومن ثم التعامل مع المواقف التي يمرّ بها داخل المؤسسة التربوية (العتيبي،2010).

ويعرّف إجرائيًا أنه: قدرة القائد التربوي على التعامل ذاتيًا مع مشاعره، وإدارة عواطفه، والتحكّم بانفعالاته، وكذلك قدرته على التعامل مع المعلّمين بشفافية وتحفيزهم وإدارة علاقاته معهم، وإدراك احتياجاتهم، وتوظيف ذلك في توجيه أفكاره واتخاذ القرارات المناسبة، ويتضمن الذكاء العاطفي أبعادًا يحددها (Goleman,2012) في خمسة أبعاد، وهي كالآتي:

- **الوعي بالذّات (Self – awareness):** تعني قدرة الفرد على فهم مشاعره الشخصيّة وإدراكه لحالته النفسية وانفعالاته الداخلية.
- **إدارة الانفعالات (Managing Emotions):** تتضمن القدرة على التعامل مع المشاعر، وتهدئة النفس والتخلّص من القلق والتجهّم.

- **تحفيز النفس والدافعية (Self – Motivation):** العملية التي تؤدي إلى توجيه العواطف وتنظيم الانفعالات وتوجيهها لتحقيق الإنجاز.
- **التعاطف (Empathy):** يعني القدرة على استشعار انفعالات الآخرين، والتعامل معها على نحو فاعل.
- **التعامل مع العلاقات (Handling Relationships):** يعني القدرة على التفاعل الإيجابي في المواقف الاجتماعيّة.

الدراسات السابقة:

تعدّدت الدراسات والبحوث التي تطرقت للذكاء العاطفي، وفيما يأتي سيتم عرض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الذكاء العاطفي، ولتنظيم عرض الدراسات تم تقسيمها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، وترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الدراسات العربية:

سعت **دراسة الرسيني (2020)** إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى قائدات المدارس الأهلية في مدينة بريدة، ووضع آليات مقترحة لتعزيز الذكاء العاطفي لدى قائدات المدارس، وتكونت العينة من 186معلمة من معلمات المدارس الأهلية في مدينة بريدة للتعليم العام واستخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن قائدات المدارس الأهلية في مدينة بريدة يتمتعن بدرجة عالية من الذكاء العاطفي.

هدفت **دراسة ملحم (2017)** إلى التعرّف على الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في الأردن بمحافظة عمّان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلّمين، وقد تكوّنت عيّنة الدّارسة من (313) معلمًا ومعلمة، واستخدمت لجمع البيانات مقياسين: الأول لقياس الذكاء العاطفي، والثاني لقياس مستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ، وقد توصّلت الدّارسة إلى النّتائج الآتية: أن مستوى الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة عمّان مرتفع من وجهة نظر المعلّمين، وكذلك كان مستوى ممارسة مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة عمّان لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ مرتفعًا من وجهة نظر المعلّمين، ووجود علاقة ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين درجة الذّكاء العاطفيّ ودرجة عمليّة صنع القرار الأخلاقيّ.

كما هدفت **دراسة الشمري (2016)** إلى تحديد درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية في المدارس الأهلية بمدينة الرياض، وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من 538 قائدًا، أما العيّنة الفعلية فقد بلغت (83) قائدًا، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة قادة المدارس للذكاء العاطفي في المدارس الأهلية بمدينة الرياض جاءت بدرجة منخفضة، وقدّمت الدّراسة عدة توصيات، من أهمها: قياس مستوى الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية وتكثيف الدورات التدريبية الخاصة بالذكاء العاطفي لتنميته لدى المديرين.

في حين سعت دراسة **المنصوري (2012)** إلى التعرّف على علاقة الذكاء العاطفي لمديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة تبوك بالرضا الوظيفي للمعلمين والمعلّمات، وعلاقة كلّ من العمر والخبرة والمؤهل العلمي. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقد طبّق هذا البحث على عيّنة قدرها (437) مشاركًا منهم (70) مديرًا ومديرة، و(367) معلمًا ومعلمة، وخلصت الدّراسة لمجموعة من النتائج من أهمها: أن مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية في تبوك قد جاء مرتفعًا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المديرين والمديرات على مقياس الذكاء العاطفي، تعود لمتغيّر العمر والخبرة والمؤهل العلمي، كما أكدت النتائج وجود علاقة بين الرضا الوظيفي لدى المعلّمين والمعلّمات والذكاء العاطفي لدى المديرين، وأوصت الدّراسة بضرورة قيام إدارة التعليم بإعداد برامج تدريبية وإرشادية للمديرين والمديرات للعمل على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لكليهما.

وهدفت دراسة **المغربي (2012)** إلى تحديد تأثير خصائص الذكاء العاطفي للقادة على فعالية إدارة المعرفة بالكليات العاملة بجامعة الطائف وفق نموذج تحليل المسار، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبّق هذا البحث على عيّنة قدرها (339) عضوًا من هيئة تدريس وإداريين من العاملين بالكليات التابعة لجامعة الطائف، وقد خلص البحث لعدة نتائج، أهمها: وجود تأثير إيجابي لخصائص الذكاء العاطفي للقادة على إدارة المعرفة في الكليات، وأوصت الدّراسة بضرورة توفر خصائص الذكاء العاطفي وتوظيفها في مجالات الاختيار والتعيين والترقية وتقييم الأداء، وسياسات التحفيز، وإعادة تصميم العمل، وذلك للمساعدة على توفير قيادات تساهم في زيادة فاعلية إدارة المعرفة بجامعة الطائف.

كما هدفت دراسة **دراسة العفنان (2011)** إلى التعرّف على العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق هذا الهدف، كما قام الباحث باستخدام العيّنة الطبقيّة العشوائيّة، وتم اختيار عيّنة بلغ حجمها (256) إداريًّا من مديري الإدارات والمشرفين ومديري ومديرات المدارس في منطقة حائل، وتوصلت الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى العيّنة، وخَلُصت الدّراسة إلى العديد من التوصيات، أهمها: تعزيز الأسباب والعوامل المساهمة في رفع مستوى الذكاء العاطفي، وإدراج معيار يتضمن الذكاء العاطفي ضمن معايير اختيار المديرين التربويين.

وسعت **دراسة العتيبي (2010)** إلى تقديم تصوّر مقترح لتوظيف الذكاء العاطفي في رفع فاعلية القيادة التربوية من خلال التعرّف على مفهوم القيادة التربوية، وأبعادها الفاعلة، وخصائصها، ومتطلباتها، ومن خلال التعرّف على مفهوم الذكاء العاطفي، ونماذجه، وأبعاده، وإدراك أهمية مهارات الذكاء العاطفي للقيادة التربويّة، ودواعي حاجة مؤسساتنا التربوية لها، ثم تقديم تصور مقترح لتوظيف الذكاء العاطفي في رفع فاعلية القيادة التربوية ينطلق من منطلقات نظرية واضحة، ويتضمن آليات ممكنة التطبيق لتفعيل هذا التصوّر، وتنفيذه، وقامت الدّراسة

على أسلوب البحث المكتبي لوضع تصوّرها المقترح من خلال العديد من المنطلقات النظرية، وخلصت الدّراسة إلى تقديم آليات مقترحة لتفعيل وتنفيذ ذلك التصور، ومنها: الاستفادة من المهارات العاطفيّة الوجدانيّة لدى المديرين التربويين لزيادة معارفهم وتعزيز أساليبهم في التغلب على التحديات والتهديدات التي تواجه منظماتهم.

وكشفت **دراسة الرقاد وأبو دية (2009)** عن نوع العلاقة بين درجة ممارسة القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية للذكاء العاطفي والقيادة التحويلية، وتمكين أعضاء هيئة التدريس وسلوك المواطنة التنظيمية لديهم. ولتحقيق هذه الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أُجريت الدّراسة على عيّنة مكونة من 288 قائدًا و773 عضو هيئة تدريس، تمثّل جميع القادة الأكاديميين في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة، وقد كشفت الدّراسة عن توافّر درجة عالية من الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية، ودرجة توافر متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية، واقترحت الدّراسة مجموعة من التوصيات، أهمها: عقد دورات لأعضاء هيئة التدريس وللقادة لشرح وتوضيح التمكين وفوائده.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

سعت **دراسة Tabors (2019)** إلى التعرف على الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس العامة وعلاقته بالأداء المدرسي، وتم استخدام المنهج المزجي، وتكونت عينة الدراسة من (105) من المديرين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مديري المدارس الثانوية في تكساس. وأكدت نتائج البيانات الكمية أن علاقة الذكاء العاطفي والأداء المدرسي لم تكن ذات دلاله إحصائية، ونتائج التحليل النوعي للبيانات أسفرت عن أن المديرين يعتقدون أن بناء العلاقات والتحفيز والالهام والمهارات التنظيمية والعواطف من أهم العوامل المؤثرة في الأداء المدرسي وأن معرفة المرء لمشاعره ومشاعر الآخرين وآلية التعامل معها من الأمور المساعدة على بناء العلاقات والقيادة الإيجابية.

وهدفت **دراسة Gregory (2016)** إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين ممارسات القيادة الخادمة والذكاء العاطفي في المصارف التجارية الصغيرة داخل الولايات المتحدة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وهو الأكثر مناسبة لدراسة ما إذا كان مستوى الذكاء العاطفي مرتبطًا مع القيادة الخادمة، استهدفت الدّراسة القادة في المصارف الصغيرة داخل الولايات المتحدة المكوّنة من أكثر من 200 مؤسسة مالية، والتي تضم ما يقرب من 3000 مسؤول إداري، وقد شملت عيّنة الدّراسة اشتراك مائة قائد، حيث كان 47% من العيّنة من الإناث و53 % من الرجال، وتوصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسات القيادة لخادمة والذكاء العاطفي لدى القادة داخل الصناعة المصرفيّة الأمريكية، وأوصت الدّراسة بإجراء بحوث مستقبلية تهدف إلى مقارنة الأنماط الأخرى للقيادة بأنواع الذكاءات داخل القطاعات الأخرى في الولايات المتحدة.

فيما سعت دراسة **McCannon (2015)** إلى تحديد ما إذا كان الذكاء العاطفي ومكوناته يؤثر تأثيرًا دالًا على القيادة الخادمة، وإذا كانت سنوات الخدمة كمسؤول أثرت على الذكاء العاطفي وقيادة الخدمة، وتم إجراء تحليل ارتباطي لدراسة الذكاء العاطفي العام واثنين من أبعاد الذكاء العاطفي، وهما: حب الاختلاط، والانفعالية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وهو الأكثر مناسبة لدراسة ما إذا كان مستوى الذكاء العاطفي مرتبطًا مع القيادة الخادمة، وتكونت العيّنة من 438 من مديري المدارس ومساعديهم، في مقاطعة ميريلاند في الولايات المتحدة، ومن بين هذا العدد، وافق 103 من المشاركين على المشاركة في الدّراسة، وقد جُمعت البيانات من خلال استخدام استبانة تم تطبيقها على مديري المدارس ومساعديهم في مقاطعة في ميريلاند، وتوصلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن نتائج هذه الدّراسة أيّدت النتائج التي توصّلت إليها الدراسات البحثية السابقة بشأن الذكاء العاطفي والقيادة الخادمة، وهي وجود علاقة إيجابية دالة بين الذكاء العاطفي وأبعاده وقيادة الخدمة، ولم تكن هناك علاقة دالة بين سنوات الخبرة والذكاء العاطفي وقيادة الخدمة.

وهدفت دراسة **Werner (2013)** إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي والقيادة الخادمة، وقد اعتمد الباحث في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (140) قائدًا و(700) معلم من ولاية واشنطن، وأظهرت النتائج أن الأسلوب المتبع في القيادة من قبل المديرين هو عامل مهم في تفوّق المدرسة، وأظهرت أيضًا وجود علاقة ارتباطية قوية بين القيادة الخادمة والذكاء العاطفي، ٩٧٪ منها مرتبطة بتقييمات المعلّمين، و٧٤٪ منها مرتبطة بتقييمات المديرين.

كما سعت دراسة **Waddell (2009)** إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي والقيادة الخادمة، وقد اعتمد الباحث في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عيّنة الدّراسة من (105) من قادة الجامعات والكنائس والوكالات الحكومية في الولايات المتحدة، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين إسناد القيادة الخادمة والذكاء العاطفي للقائد، بالإضافة إلى أن تفسير البيانات كشف عن وجود فرق بنسبة ٥٧,٧٪ في القيادة الخادمة، يعزى إلى محصلة اختبار المرؤوسين في مقاييس EQ-360.

وكشفت دراسة **Herbst (2003)** عن مدى كفاءة المدارس التي يتم فيها ممارسة وتطبيق درجات أعلى من القيادة الخادمة، عن تلك المدارس التي تطبق درجات أقل من القيادة الخادمة، وقد استخدم الباحث في هذه الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت أدوات الدّراسة المتغيّرات المستخدمة لتحديد العلاقة بين القيادة الخادمة وفاعلية المدرسة، والأداة الأساسية لجمع البيانات هي الاستبانة، وتم جمع بيانات هذه الدّراسة من 24 مدرسة ثانوية في مقاطعة برووارد في فلوريدا، وقام الباحث بتزويد كل مدرسة بعدد 46 استبانة عن القيادة، يتم ملؤها من قبل مدير المدرسة، و5 مديرين مساعدين، و12 رئيس قسم، و28 معلّمًا، وقد تم توزيع عدد 1104 استبانات عن القيادة، وقد توصلت الدّراسة إلى أن المدارس التي تمارس درجات أعلى من القيادة الخادمة، يحقق الطلاب فيها معدل إنجاز أعلى من الطلاب في المدارس الأخرى التي لا تمارس القيادة الخادمة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أولًا: جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدّراسات السابقة والدّراسة الحاليّة:

يتّضح من خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية، أهمية القيادة وتأثير الذكاء العاطفي على المديرين، كما أن هذه الدراسات تعددت وتنوّعت بتنوع الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، ومن خلال تحليل هذه الدّراسات، يتضح ما يأتي:

1- تتفق الدّراسة الحالية باستخدامها للمنهج الوصفي الارتباطي مع دراسة Werner (2013) ودراسة Waddell (2009) وMcCannon (2015)، وGregory (2016) ودراسة غالي (2015) ودراسة عبد الفتاح وأبو سيف (2016) ودراسة إبراهيم (2013) ودراسة العفنان (2011) ودراسة الرقاد وأبو ديّة (2009).

2- تتّفق هذ الدّراسة مع الدّراسات السابقة في مجتمعها المكوّن من (قادة المدارس) مع دراسة الشمري (2016).

3- تتباين أهداف معظم الدراسات مع أهداف الدّراسة الحالية.

4- تختلف الدّراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الحدود المكانيّة، حيث سيتم تطبيق الدّراسة الحالية على محافظة المذنب.

ثانيًا: أوجه الاستفادة من الدّراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، حيث حاولت أن توظف كثيراً من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل شمولي، ومن جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة مايلي:

1- التعرّف على المنهج المناسب لإجراء الدّراسة من خلال الدّراسات السابقة.

2- استفادت الدّراسة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة.

3- استفادت الدّراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد أبعاد متغيرات الدّراسة.

4- استفادت الدّراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدّراسة.

5- وظفت الدراسة الحالية توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدّراسة:**

اعتمدت الدّراسة الحالية على استخدم المنهج الوصفي، والذي يحاول دراسة درجة ممارسة المديرات للذكاء العاطفي في المدارس بمحافظة المذنب من وجهة نظر المعلّمات، كونه يساعد في وصف الظاهرة محل الدّراسة.

- **مجتمع الدّراسة:**

يتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمات مدارس البنات الحكوميّة (رياض أطفال-ابتدائي –متوسط - ثانوي) بمحافظة المذنب لعام 1439-1440هـ، والبالغ عددهن 840 معلمة تبعًا لإحصائية وزارة التعليم لعام.

- **عيّنة الدّراسة:**

1- عيّنة تقنين الأدوات (العيّنة الاستطلاعية):

تم التأكّد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدّراسة الحالية بالتطبيق على55 معلمة كوّنت العيّنة الاستطلاعية، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من نفس المجتمع الذي اختيرت عيّنة الدّراسة الأساسية منه.

2- عيّنة الدّراسة الأساسيّة:

تكوّنت عيّنة الدّراسة الأساسيّة من (264) من المعلّمات بمحافظة المذنب، وأخذت العيّنة بطريقة عشوائية، وتم استخدام معادلة روبرت ماسون حساب العينة حيث توزعت عيّنة الدّراسة كالآتي:

جدول (1) توزيع عيّنة الدّراسة وفقاً لمتغيّر المؤهل العلمي

	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	50	18,9
بكالوريوس	207	78.4
ماجستير فأعلى	7	2.7
المجموع	264	100

تبيّن من خلال نتائج الجدول (1) أن (78.4%) من العيّنة كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس، وكان (18.6%) من العيّنة مؤهلهم العلمي دبلوم، وكان (2.7%) من العيّنة مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى، وهذا المتغيّر تم طرحه لمعرفة دور متغيّر المؤهل العلمي في دراسة الذكاء العاطفي، لدى مديرات المدارس بمحافظة المذنب من وجهة نظر المعلّمات.

جدول (2) توزيع عيّنة الدّراسة وفقاً لمتغيّر الخبرة في مجال التدريس

الخبرة	التكرار	النسبة المئويّة
أقل من 5 سنوات	29	11.0
من5 إلى أقل من10 سنوات	117	44.3
أكثر من 10 سنة	118	44.7
المجموع	264	100.0

تبيّن من خلال نتائج الجدول (2) أن (45%) من العيّنة كانت سنوات الخبرة لديهم أكثر من 10 سنوات، بينما (44%) من العيّنة كانت سنوات الخدمة لديهم من 5 إلى أقل من 10 سنوات، وأن (11%) من العيّنة كانت سنوات الخدمة لديهم أقل من 5 سنوات، وهذا المتغيّر تم طرحه لمعرفة دور متغير سنوات الخبرة في التدريس في دراسة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس بمحافظة المذنب من وجهة نظر المعلّمات.

جدول (3) توزيع عيّنة الدّراسة بناءً على متغيّر المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
رياض أطفال	13	4.9
ابتدائي	103	39.0
متوسط	55	20.8
ثانوي	93	35.2
المجموع	264	100.0

تبيّن من خلال نتائج الجدول (3) أن (39%) من معلمات المرحلة الابتدائية، بينما كان (35%) من العيّنة من معلمات المرحلة الثانوية، وكان (21%) من العيّنة من معلمات المرحلة المتوسطة، بينما كان (5%) من العيّنة من معلمات المرحلة رياض الأطفال، وهذا المتغيّر تم طرحه لمعرفة دور متغيّر المرحلة الدراسية في دراسة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس بمحافظة المذنب من وجهة نظر المعلّمات.

أداة الدّراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدّراسة تم تطوير استبانة تضمنت (30) فقرة اعتمادًا على مراجعة الدراسات السابقة، وتكوّنت الاستبانة من قسمين رئيسين، هما:

القسم الأول: عبارة عن السمات الشخصية للمستجيب (المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس، المرحلة الدراسيّة).

القسم الثاني: عبارة عن محاور الدّراسة:

محور الذكاء العاطفي ويتكون من (5) أبعاد:

- البُعد الأول: الوعي بالذات، ويتكوّن من (4) فقرات.
- البُعد الثاني: إدارة الانفعالات، ويتكوّن من (7) فقرات.
- البُعد الثالث: التحفيز والدافعيّة، ويتكوّن من (6) فقرات.
- البُعد الرابع: التعاطف، ويتكوّن من (7) فقرات.

- البُعد الخامس: المهارات الاجتماعية، ويتكوّن من (6) فقرات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة الدّراسة، حيث تبنّت الدّراسة المعيار الموضّح في الجدول (4)، للحكم على اتجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بالاعتماد بشكل رئيسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات ومحاور الدّراسة.

جدول (4) محكّمات تحديد درجة ممارسة مهارات الذكاء العاطفي، تبعًا للمتوسطات الموزونة

درجة التحقّق	ضعيفة جدًّا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًّا
الوسط الحسابي	أقل من 1.79	1.80 إلى 2.59	2.60 إلى 3.39	3.40 إلى 4.19	أكثر من 4.20
الوزن النسبي	أقل من 35.9%	36% إلى 51.9%	52%إلى 67.9%	68% إلى83.9%	أكثر من 84%

صدق وثبات الاستبانة:

أولًا: الصدق: للتحقّق من صدق الاستبانة الحالية، اعتمد على طريقتين الأولى هي: الصدق الظاهري (Face Validity)، حيث عرضت الاستبانة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، أما الثانية فهي طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) والتي تقوم على حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكليّة للاستبانة أو المحور، وهو ما يتضح من الآتي:

1- **الصدق الظاهري (صدق المحكّمين):** عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين والمحكّمات من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وبعض المشرفين والمعلّمات، وبلغ عدد المحكّمين (23) محكّمًا بالتخصصات الآتية: (إدارة تربوية- أصول التربية- علم النفس- مشرفين- معلمة لغة عربية)، وأوصى المحكّمون بمراعاة مجموعة من القواعد والنظر في الاستبانة وإبداء آرائهم حولها من حيث: مدى ارتباط كل عباراتها بالهدف من الاستبانة، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغويّة وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وُضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو إعادة الصياغة، وقدم المحكّمون ملاحظات قيّمة أفادت الباحثة، وأثرت الأداة وساعدت على إخراجها بصورة جيدة وملائمة، وتبيّن أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه.

2- **صدق الاتّساق الداخلي:** كذلك تم التحقّق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، فكانت معاملات الاتساق، كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (5) معاملات الارتباط بين عبارات كل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكليّة للبُعد

بُعد الوعي بالذات		بُعد إدارة الانفعالات	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0,804	5	**0,683
2	**0,761	6	**0,779
3	**0,769	7	**0,560
4	**0,660	8	**0,812
		9	**0,858
		10	**0,834
		11	**0,858
بُعد التحفيز والدافعيّة.		بُعد التعاطف.	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
12	**0,749	18	**0,728
13	**0,768	19	**0,822
14	**0,822	20	**0,868
15	**0,868	21	**0,766
16	**0,877	22	**0,832
17	**0,859	23	**0,837
		24	**0,829

بُعد المهارات الاجتماعية.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
25	**0,757	28	**0,864
26	**0,847	29	**0,853
27	**0,835	30	**0,751

** دالة إحصائيًا عند مستوى 0,01

يتّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى 0,01 تراوحت ما بين 0,72- 0.87 ، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، كذلك تمّ التأكّد من تجانس واتساق أبعاد الذكاء العاطفي بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد المختلفة للذكاء العاطفي والدرجة الكليّة لمحور الذكاء العاطفي، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضّحة بالجدول الآتي:

جدول(6) معاملات الارتباط بين الأبعاد المختلفة للاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

بُعد الوعي بالذات.	بُعد إدارة الانفعالات.
**0,790	**0,903
بُعد التحفيز والدافعيّة.	**بُعد التعاطف.**
**0,908	**0,889
بُعد المهارات الاجتماعيّة.	
**0,908	
**0,860	

** دالة إحصائيًّا عند مستوى 0,01**

يتّضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد المختلفة للاستبانة في كل محور من محاورها والدرجة الكليّة للمحور الذي تنتمي إليه معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01، وتراوحت ما بين 0,79 – 0,9 وهو ما يؤكّد اتساق وتجانس الجوانب المختلفة للذكاء العاطفي، فيما بينها.

ثانيًا: الثبات: تمّ التحقّق من ثبات درجات الأبعاد المختلفة للاستبانة الحالية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (7) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة الذكاء العاطفي

الذكاء العاطفي			
	الوعي بالذات	**إدارة الانفعالات.**	**التحفيز والدافعيّة**
معامل الثبات	0.740	0.884	0.893
البُعد	**التعاطف**	**المهارات الاجتماعيّة**	**المحور ككل**
معامل الثبات	0.913	0.873	0.927

يتّضح من الجدول السابق أن لمحاور الاستبانة وأبعادها المختلفة معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائيًّا، ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيّدة، ويؤكد ذلك صلاحية استخدام الاستبانة في الدّراسة الحالية للتعرّف على الذكاء العاطفي لمديرات المدارس بمحافظة المذنب من وجهة نظر المعلّمات.

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة:

في الدّراسة الحاليّة تمّ استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS كالآتي:

أولًا: للتأكّد من صدق وثبات أدوات الدّراسة تم استخدام:

1- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكّد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدّراسة.
2- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتأكّد من ثبات أداة الدّراسة.

ثانيًا: للإجابة عن أسئلة الدّراسة تم استخدام:

3- التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percent (الدرجات الوزنيّة) المتوسطات الموزونة Mean والانحرافات المعيارية Std.Deviation في الإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
4- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في التعرّف على مدى اختلاف استجابات عيّنة الدّراسة حول ممارسة المديرات لمهارات الذكاء العاطفي باختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسيّة).
5- اختبار أقل فرق دال LSD كأسلوب للمقارنات البُعدية بين المجموعات في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه.

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما درجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلّمات؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على كل عبارة من عبارات المحور الأول في الاستبانة والمتعلق بالذكاء العاطفي، ثم حساب الدرجة الوزنيّة (المتوسط الموزون) والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات، وذلك للحكم على درجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلّمات، فكانت النتائج كما يأتي:

أ- **بُعد الوعي بالذات:**

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدّراسة حول درجة ممارسة مهارات الذكاء العاطفي والمتعلّقة بالبُعد الأول: الوعي بالذات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقّق	الترتيب
1	لدى المديرة القدرة على تجاهل مشاعرها السلبية في تعاملاتها مع المعلّمات.	3.6591	.93377	كبيرة	4
2	تعرف المديرة نقاط القوة والضعف لديها.	3.8258	.97494	كبيرة	2
3	لدى المديرة القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة أثناء إدارة الأزمات.	3.8182	.94179	كبيرة	3
4	تُظهر المديرة الثقة بذاتها وقراراتها عند اتخاذ القرارات.	4.2159	.86919	كبيرة جدًّا	1
	البُعد ككل	3.8797	.73219	كبيرة	

يتّضح من الجدول (8) أن درجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي والمتعلقة ببُعد الوعي بالذات متحقّقة بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط للدرجات الكليّة في هذا البُعد 3.879 بانحراف معياري 0.73219، وهذا يدلّ على أن المديرات يتمتّعن بدرجة كبيرة من الوعي بالذات، فهن قادرات على تمييز مشاعرهن وأثرها على أفعالهن، وهو ما يتّفق إلى حد كبير مع دراسة (عبود، 2013) ودراسة (رزق والسيد، 2013) الذي يرى أن الوعي بالذات يزوّد الأفراد بالسيطرة الواسعة على الأحداث والذي يساعده على القيادة الفاعلة، ودراسة ملحم (2017)، وقد يعزى هذا الاتفاق إلى أن موقعهن القيادي يستلزم معرفتهن بذواتهن، فكون المديرة غير قادرة على فهم أفعالها وتصرفاتها وتحديد حاجتها يجعلها بالتالي غير قادرة على استقبال وفهم ردود أفعال الآخرين.

ب- **بُعد إدارة الانفعالات:**

جدول(9) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الموزونة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة حول درجة ممارسة مهارات الذكاء العاطفي والمتعلقة بالبُعد الثاني: بُعد إدارة الانفعالات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقّق	الترتيب
1	تتحكم المديرة بمشاعرها عند مواجهتها للمواقف الصعبة.	3.8333	0.95262	كبيرة	6
2	تمتلك المديرة القدرة على ضبط انفعالاتها والتحكّم بعواطفها.	3.8523	0.92131	كبيرة	5

3	تتمكّن المديرة من إيقاف التفكير بالمشكلات الخاصة بها.	3.9242	0.88607	كبيرة	2
4	تتقبل المديرة النقد البنّاء.	3.7765	1.13334	كبيرة	7
5	تفضّل المديرة مواجهة المشكلات وحلّها بموضوعية بدلًا من التهرّب منها.	3.8636	1.09108	كبيرة	4
6	تتمالك المديرة نفسها عندما يتم تهديدها والتهجّم عليها.	3.8826	0.97372	كبيرة	3
7	تتحلّى المديرة بالصبر وإن لم تحقق نتائج سريعة.	4	1.0019	كبيرة	1
	البُعد ككل	3.8761	0.79994	كبيرة	

يتضح من الجدول (9) أن درجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي والمتعلّقة ببعد إدارة الانفعالات متحقّقة بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط للدرجات الكليّة في هذا البُعد: 3,876 بانحراف معياري 0,799، وهو ما يدلّ على أن المديرات يتمتعن بقدرة عالية على إدارة انفعالاتهن وضبطها، وقادرات على إدارة عواطفهن المختلفة ومشاعرهن السلبيّة، وتقبّل النقد والتفكير بموضوعية، حيث إنهن يمتلكن قدرة عالية على التكيّف مع الظروف والمواقف المختلفة، وكل ذلك ينعكس على سير العمل ومخرجاته، وهو ما يتّفق مع دراسة المنصوري (2012)، في حين جاءت متوسطة في دراسة (ملحم،2017) ومنخفضة في دراسة (الشمري،2016)، وقد يعود ذلك لكون الدّراسة طبقت على مديرات المدارس الأهلية التي لا تحرص عادة على معايير اختيار المديرين وتحرص عادة على رفع الإنتاجية بغض النظر عن مشاعر المعلمات.

ثالثًا: بُعد التحفيز والدافعية.

جدول (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدّراسة حول درجة ممارسة مهارات الذكاء العاطفي والمتعلقة بالبُعد الثالث: بُعد التحفيز والدافعية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقّق	الترتيب
1	تبادر المديرة إلى اتخاذ القرارات لحل المشكلات فور ظهورها.	3.9697	1.00523	كبيرة	3
2	تجتهد المديرة من أجل النجاح في تأدية أعمالها.	4.3106	0.86444	كبيرة جدًّا	1
3	تتصف المديرة بالمثابرة.	4.1439	0.98762	كبير	2
4	تبتكر المديرة الجديدة لإنجاز الأعمال المختلفة.	3.8864	1.09716	كبير	4

5	تظهر المديرة الجوانب الإيجابيّة في الأعمال لتحفيز المعلّمات.	3.8447	1.09376	كبير	5
6	تعدّ المديرة الضغوط دافعًا نحو إنجاز الأعمال بكفاءة.	3.8068	1.10158	كبير	6
	البُعد ككل	3.9937	0.85637	كبير	

يتضح من الجدول (10) أن درجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي والمتعلّقة ببُعد التحفيز والدافعية متحقّقة بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط للدرجات الكلية في هذا البُعد: 3.9937 بانحراف معياري 0.8563، وهو ما يدل على أن المديرات يتمتعن بنسب عالية من الدافعية الداخلية والحماس نحو الإنجاز، وهن يناضلن من أجل الوصول إلى التميز، واحتواء المشكلات والبحث عن حلول سريعة لها، وهو ما يتّفق مع دراسة (ملحم،2017) ودراسة المنصوري (2012) التي أظهرت تمتّع القائد بدرجة مرتفعة في بُعد التحفيز والدافعية.

رابعًا: بُعد التعاطف:

جدول(11) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدّراسة حول درجة ممارسة مهارات الذكاء العاطفي والمتعلقة بالبُعد الرابع: بُعد التعاطف

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقّق	الترتيب
1	تواسي المديرة المعلّمات في أحزانهن وإخفاقاتهن.	4.0114	1.11158	كبيرة	2
2	تمتلك المديرة الخبرة في إدارة المواهب في المدرسة.	3.7348	1.08119	كبيرة	6
3	تستطيع المديرة فهم مشاعر المعلّمات.	3.6742	1.068	كبيرة	7
4	تحترم المديرة مشاعر المعلّمات.	3.8902	1.13334	كبيرة	3
5	تقدم المديرة المساعدة للطالبات المحتاجات.	4.2424	0.93207	كبيرة جدًّا	1
6	تساعد المديرة العاملات على تخطي مشاعرهن السلبية.	3.7879	1.0611	كبيرة	5
7	تبحث المديرة عن الجانب الإيجابي بالآخرين.	3.8523	1.07731	كبيرة	4
	البُعد ككل	**3.8847**	**0.92175**	**كبير**	

يتضح من الجدول (11) أن درجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي والمتعلقة ببُعد التعاطف متحقّقة بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط للدرجات الكلية في هذا البُعد: 3,8847 بانحراف معياري 0,92175، وهو ما يدل على قدرة المديرة على التعرّف على مشاعر المعلّمات وتفهّم وجهات نظرهن، والاهتمام بهن ومعرفة الحالات الانفعالية لهن من خلال النظر إلى وجوههن، والبحث عن الجوانب الإيجابية والسعي إلى تطوير

مواهبهن واستثمارها، وهو ما يتفق مع دراسة (ملحم،2017) ودراسة المنصوري (2012)، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الجو الإسلامي الذي يسود البيئة المدرسيّة السعودية، فالإسلام يدعو إلى التعاطف والتراحم.

خامسًا: بُعد المهارات الاجتماعيّة:

جدول (12) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدّراسة حول درجة ممارسة مهارات الذكاء العاطفي والمتعلقة بالبُعد الخامس: بُعد المهارات الاجتماعيّة.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقّق	الترتيب
1	لدى المديرة القدرة على التأثير في المعلّمات.	3.8902	0.9707	كبير	4
2	تمتلك المديرة الخبرة في بناء فرق العمل.	3.8182	0.99289	كبير	5
3	تحرص المديرة على إقامة علاقات طيّبة مع المعلّمات.	4.0758	1.05095	كبير	2
4	تشارك المديرة في تنفيذ بعض البرامج بالمدرسة.	3.8106	1.18375	كبير	6
5	تدعم المديرة العلاقة بين أولياء الأمور وإدارة المدرسة.	4.0076	1.07156	كبير	1
6	تسعى المديرة إلى تفعيل المشاركة المجتمعيّة.	3.9886	1.11158	كبير	3
	البُعد ككل	**3.9318**	**0.88167**	**كبير**	

يتضح من الجدول (12) أن درجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي والمتعلقة ببُعد المهارات الاجتماعية متحقّقة بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط للدرجات الكلية في هذا البُعد: 3.9318 بانحراف معياري 0.88167، وبناء على هذه النتيجة يتضح اهتمام وزارة التعليم عند تعيين المديرات بالعلاقات الإنسانية وضرورة توافر المهارة الاجتماعية لديهن والاتصال الفاعل، والذي يكفل بناء روابط جيّدة داخل بيئة العمل، وسعي المديرات إلى التعاون عند تنفيذ الأعمال من أجل تحقيق الأهداف التعليميّة، وهو ما يتفق مع دراسة (ملحم، 2017) ودراسة (المنصوري، 2012) إلا أنّها تختلف مع دراسة (الشمري، 2016) والتي طبّقت على المدارس الأهلية بالرياض، حيث أظهرت انخفاض بُعد المهارات الاجتماعية نظرًا لاختلاف معايير اختيار المديرة، والهدف المادي الذي تسعى المدارس الأهلية إلى تحقيقه بأعلى قدر بغض النظر عن العلاقات الإنسانية، ومجمل ما تمّ التوصل إليه في إجابة هذا السؤال والخاص بدرجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلّمات بمجالاتها المختلفة، يمكن تلخيصه في الجدول الآتي:

جدول (13) درجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي

البعد	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقّق	الترتيب
البُعد الأول: الوعي بالذات.	3.8797	.73219	كبيرة	4
البُعد الثاني: إدارة الانفعالات.	3.8761	0.79994	كبيرة	5
البُعد الثالث: التحفيز والدافعية.	3.9937	0.85637	كبيرة جدًّا	1
البُعد الرابع: التعاطف.	3.8847	0.92175	كبيرة	3
البُعد الخامس: المهارات الاجتماعية.	3.9318	0.88167	كبيرة	2
الدرجة الكلية لممارسة مهارات الذكاء العاطفي	3.9132	0.76236	كبيرة	

يتضح من الجدول (13) أن: درجة ممارسة مديرات المدارس بمحافظة المذنب لمهارات الذكاء العاطفي تحققت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط للدرجات الكلية على هذا المحور من الاستبانة 3.913 بانحراف معياري 0.762، ويلاحظ أن أعلى الأبعاد في درجات الممارسة كانت في حالة بُعد التحفيز والدافعية، وجاءت متحققة بدرجة كبيرة جدًّا يليها بُعد المهارات الاجتماعية ثم بُعد التعاطف ثم بُعد الوعي بالذات ثم بُعد إدارة الانفعالات، وجاءت جميعها متحقّقة بدرجة كبيرة، وكانت متقاربة من حيث أوزانها النسبية، حيث جاءت بدرجة كبيرة جدًّا وكبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين المجالات الخمسة للذكاء العاطفي، فكل مجال يتكامل مع المجال الآخر لتكوين منظومة الذكاء العاطفي. وحصول بُعد التحفيز والدافعية على درجة كبيرة جدًّا وعلى المرتبة الأولى، قد يعود إلى أن المديرة تسعى إلى تحقيق أهداف محددة من بداية السنة الدراسية، ويكون لديها الحماس والمثابرة لتحقيق هذه الأهداف والقدرة على تأجيل إشباعها لحاجاتها في سبيل تحقيق الأهداف، وكذلك قد يعود إلى التوجّهات الأخيرة لوزارة التعليم بإعطاء المديرة المزيد من الصلاحيات التي تجعلها تتمتع بالدافعية لتحقيق الإنجازات المختلفة، وتشجيع وزارة التعليم للابتكار والإبداع والتميز وتخصيص مسابقات لتكريم المديرين المتميّزين.

ويتضح من الجدول السابق حصول بُعد إدارة الانفعالات على درجة كبيرة إلا أنه في المرتبة الخامسة والأخيرة، وقد يعود ذلك لقلّة الدورات التدريبية التي تساعد المديرات على إدارة انفعالاتهن، حيث يعدّ بُعد إدارة الانفعالات مهارة أعلى من الأبعاد الأخرى تحتاج إلى دورات وبرامج تدريبية، وقد يعود ذلك إلى كثرة الضغوط والمشاكل الإدارية التي تواجه المديرة.

وتتّفق هذه النتيجة جزئيًّا مع دراسة (ملحم،2017) ودراسة أبو ديّة (2009) ودراسة (المنصوري، 2012) إلا أنها تتعارض مع دراسة (الشمري، 2016) التي أظهرت ضعف مستوى الذكاء العاطفي الذي تتمتع به المديرات، وقد

يُعزى ذلك إلى كون العيّنة المستهدفة في دراسته كانت من مديرات المدارس الأهلية، واختلاف معايير اختيار المديرة والهدف المادي الذي تسعى المدارس الأهلية إلى تحقيقه بأعلى قدر بغض النظر عن العلاقات الإنسانية، أي تحرص عادة على رفع مستوى الإنتاجية بغض النظر عن مشاعر المعلمات.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس للذكاء العاطفي تُعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسيّة)؟

1- **بالنسبة لمتغيّر المؤهل العلمي:** تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات المعلّمات عيّنة الدّراسة حول الذكاء العاطفي والراجعة لاختلاف المؤهل التعليمي (دبلوم – بكالوريوس – ماجستير فأعلى)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (14) دلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس للذكاء العاطفي تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.459	2	0.229	0.393	غير دالة
داخل المجموعات	152.393	261	0.584		
الكلي	152.852	263			

يتضح من الجدول السابق أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلّمات حول ممارسة مديرات المدارس للذكاء العاطفي (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، التحفيز والدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) راجعة لاختلاف المؤهل العلمي للمعلمات، وعدم دلالة الفروق بين المعلّمات في المؤهل العلمي، يؤكد الاتفاق بين المعلّمات على اختلاف مؤهلاتهم العلميّة على درجة ممارسة مديرات المدارس لمهارات الذكاء العاطفي، وهو ما يتفق مع دراسة (صالح ،2009م)، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الذكاء العاطفي تعود لمتغيّر المؤهل العلمي، ويرجع ذلك إلى أن الذكاء العاطفي هو قدرات شخصية لا تتأثر بمستوى المؤهل العلمي، الذي قد يتمتع به الأشخاص، في حين تعارضت مع نتيجة الشهري (1430) والنمري (1430).

2- **بالنسبة لمتغيّر سنوات الخبرة:** تمّ استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات المعلّمات عيّنة الدّراسة حول الذكاء العاطفي، والراجعة لاختلاف سنوات

الخبرة (أقل من 5 سنوات – بين 5 إلى 10 سنوات- أكثر من 10 سنوات)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (15) دلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس للذكاء العاطفي تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5.495	2	2.748	4.866	0.01
داخل المجموعات	147.357	261	0.565		
الكلي	152.852	263			

يتضح من الجدول (15) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 في درجة ممارسة مهارات الذكاء العاطفي (الدرجة الكلية) لدى مديرات المدارس بمحافظة المذنب، راجعة لاختلاف سنوات الخبرة لعيّنة الدّراسة. وللتعرّف على الفروق ذات الدلالة بين مجموعات سنوات الخبرة المختلفة في ممارسة مهارات الذكاء العاطفي (الوعي بالذات، التحفيز والدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية)، تمّ استخدام اختبار أقل فرق دال LSD كأسلوب للمقارنات البُعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (16) المقارنات البُعدية بين استجابات عيّنة الدّراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس للذكاء العاطفي تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة

الذكاء العاطفي	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات (م=4.2759)	بين 5-10 سنوات (م=3.7799)
الدرجة الكليّة	سنوات الخبرة	أقل من 5سنوات (م=4.2264)	بين 5-10 سنوات (م=3.7752)
	بين 5-10 سنوات (م=3.7752)	*0,451	
	10 سنوات فأكثر (م=3.973)		*0,197

يتضح من الجدول (16) ما يلي:

- **بالنسبة للدرجة الكليّة في الذكاء العاطفي:** أعلى المجموعات هن المعلّمات ذوات سنوات الخبرة الأقل من 5سنوات، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى0,05 بين هذه المجموعة ومجموعة ذوات سنوات الخبرة من5-10 سنوات، والفروق لصالح مجموعة سنوات الخبرة الأقل من 5سنوات، وكذلك كانت هناك فروق بين مجموعة ذوات الخبرة من 5-10 سنوات ومجموعة 10 سنوات فأكثر، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة سنوات الخبرة 10 سنوات فأكثر.

وبصفة عامة، يمكن استنتاج أن ذوات سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات هن أعلى المجموعات، أظهرن استجابات إيجابية حول مستوى الذكاء العاطفي لمديراتهن، يليهن مجموعة سنوات خبرة من 10 سنوات فأكثر، بينما أقل المجموعات هي مجموعة خبرة 5 سنوات لأقل من 10 سنوات أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 في ممارسة مهارات الذكاء العاطفي (الدرجة الكلية) لدى مديرات المدارس بمحافظة المذنب، راجعة لاختلاف سنوات الخبرة لعيّنة الدّراسة، وهو ما يتفق مع دراسة (الشهري،1430هـ) ودراسة (مغربي، 2008) وصالح (2009).

3- **بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية:** تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات المعلّمات عيّنة الدّراسة حول الذكاء العاطفي والراجعة لاختلاف المرحلة الدراسية (مرحلة رياض الأطفال- المرحلة الابتدائية- المرحلة المتوسطة – المرحلة الثانوية) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (17) دلالة الفروق في استجابات عيّنة الدّراسة حول درجة ممارسة مديرات المدارس للذكاء العاطفي تبعًا لاختلاف المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3.995	3	1.332	2.326	غير دالة
داخل المجموعات	148.857	260	.573		
الكلي	152.852	263			

يتضح من الجدول (17) أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في ممارسة مهارات الذكاء العاطفي (الدرجة الكلية) لدى مديرات المدارس بمحافظة المذنب راجعة لاختلاف المرحلة التدريسية لعيّنة الدّراسة.

أهم نتائج الدّراسة:

- أن مستوى مهارات الذكاء العاطفي لمديرات المدارس بمحافظة المذنب مرتفع بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط للدرجات الكلية هو 3,9132 بانحراف معياري 0,76236.
- أن أعلى أبعاد الذكاء العاطفي كان بُعد التحفيز والدافعية، وجاء متحقّقًا بدرجة كبيرة جدًّا ثم بُعد المهارات الاجتماعية ثم بُعد التعاطف يليه بُعد الوعي بالذات، وأخيرًا بُعد إدارة الانفعالات وكانت جميعها متحققة بدرجة كبيرة.

- أن ذوات سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات هن أعلى المجموعات استجابات إيجابية حول مستوى الذكاء العاطفي لمديراتهن، تليهن مجموعة سنوات خبرة 10 سنوات فأكثر بينما أقل المجموعات هي مجموعة خبرة من 5 سنوات لأقل من 10 سنوات.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في ممارسة مهارات الذكاء العاطفي (الدرجة الكلية) لدى مديرات المدارس بمحافظة المذنب راجعة لاختلاف المرحلة التدريسية لعيّنة الدّراسة.

التوصيات:

1- كشفت النتائج عن ذكاء عاطفي مرتفع لدى مديرات المدارس بمحافظة المذنب، مما يستدعي رعايته وتنميته عن طريق البرامج التوعوية والتدريبية.
2- مراعاة توافر مهارات الذكاء العاطفي للقادة كأحد المتطلبات الضرورية لشغل الوظائف القيادية.
3- الاهتمام بشروط تعيين القيادات التربوية وضرورة اجتياز المرشح لاختبارات مهارات الذكاء العاطفي كشرط أساسي لشغل الوظيفة.
4- إدراج مهارات الذكاء العاطفي ضمن البرامج التدريبية المقدمة إلى القيادات الإدارية في القطاع التعليمي.
5- وضع معايير خاصة لتقييم الذكاء العاطفي وإدراجها ضمن استمارة تقويم الأداء الوظيفي للقيادات التربوية.

البحوث المقترحة:

1- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية والمتعلقة بذكاء المديرة العاطفي، وعلاقته بمتغيرات أخرى كالأداء الوظيفي والقيادة التحويلية والقيادة التشاركية.
2- إجراء دراسات أخرى مماثلة لهذه الدّراسة، في مناطق أخرى لمعرفة مستوى الذكاء العاطفي، ومقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدّراسة.

قائمة المراجع:

أبو دية، عزيزة. (2009). *الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بتمكين أعضاء هيئة التدريس وسلوك المواطنة التنظيمية لديهم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

أبو عفش، إيناس شحتة. (2011). *أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مدراء مكتب الأونروا بغزة على اتخاذ القرار وحل المشكلات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية.

بظاظو، عزمي محمد. (2010). *أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية.

الحر، عبد العزيز محمد. (1438هـ). *القيادة في مدارس المستقبل*. مكتب التربية العربية لدول الخليج.

حسن، سالي علي. (2007). *الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال*. دار المعرفة الجامعية.

الخضر، عثمان حمود. (2006). *الذكاء الوجداني*. شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.

الرسيني، منال عبدالله. (2020). الذكاء العاطفي لدى قائدات المدارس الأهلية من وجهة نظر المعلمات. المجلة السعودية للعلوم التربوية، (68)، 113-133.

الرقاد، هناء؛ وأبو دية، عزيزة. (2012). الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بتمكين أعضاء هيئة التدريس وسلوك المواطنة التنظيمية لديهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،20(2)، 737-763.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030، اقتصاد مزدهر فرصة مثمرة.http://vision2030.gov.sa

الشمري، راضي. (2016). درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية في المدارس الأهلية بالرياض. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، (168)، 143-174.

الشهري، سعد محمد. (1430هـ). *الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرارلدى عيّنة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

صالح، فاتن عبد الله. (2009). *أثر الذكاء الاصطناعي والعاطفي على جودة اتخاذ القرارات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال- جامعة الشرق الأوسط.

عبد العال، صلاح الدين؛ سحلول، وليد. (2014). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الوجداني والسعادة والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*- السعودية، (47)، 189-216.

العتيبي، تركي كديميس. (2010). تصوّر مقترح لتوظيف الذكاء العاطفي في الرفع من فاعلية القيادة التربوية، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*،2(1)،239-286.

العفنان، خلف رشود. (2011). *الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية*. [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين.. الموهبة والإبداع منعطفات مهمة في حياة الشعوب، المجلد الأول، الأردن: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

الغرايبة، سالم علي سالم. (2011). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم: دراسة مقارنة. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، 19(1)، 567-596.

القرنة، داود سليمان. (2016). *عن القيادة*. عمان: العبيكان.

مبيض، مأمون. (2008). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية. مصر: المكتب الإسلامي.

محمد، أحمد طه. (2005). العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة التربوية لمديري المدارس ونُظّارها ووكلائها كما يدركها المعلمون، *مجلة كلية التربية بالفيوم*، (3). 1-75.

محمد، مروة عبد المحسن؛ وعبد الغفار، محمد عبد القادر؛ وخليفة، مي السيد. (2016). فاعلية برنامج قائم على بعض القيم التربوية لتنمية الذكاء الوجداني لطفل ما قبل المدرسة (4-5) سنوات. *دراسات تربوية واجتماعية*، 22(2)، 355-404.

محمد، هدى شعبان؛ وحماد، محمد أحمد. (2012). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي في منطقة نجران. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، 23(92)، 97-150.

معهد الإدارة العامة. (1436هـ). مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية. https://ipa.edu.sa/Arabic/Media/EventsConferences/Pages/Event26.aspx

المغازي، إبراهيم. (2004). *الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرون*.مكتبة الإيمان.

المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح. (2012). أثر الذكاء العاطفي للقادة على إدراك العاملين لفاعلية إدارة المعرفة بالكليات العاملة بجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية، *مجلة التجارة والتمويل*، (3) .235-274.

مغربي، عمر عبد الله. (2008). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عيّنة من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ملحم، هبة محمد. (2017). *الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلّمين*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

المنصوري، نعيم عبد الله. (2012). *علاقة الذكاء العاطفي لمديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة تبوك بالرضا الوظيفي للمعلمين والمعلّمات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته.

النمري، أحمد بن معتوق. (1430هـ). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى.

Al-Jarrah, A., Al-Hindal, H.& Al-Zayed, S. (2021). The Predictive Ability of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies of Social Problem Solving Among Gifted Students, *Journal of studies and educational researches (JSER)*, Kuwait, 1(3), 158-210.

Coetzee, C., & Schaap, P. (2005) .The relationship between leadership behavior outcomes of leadership and emotional intelligence. Journal of Industrial Psychology, 31 (3), 31-38.

Goleman, D. (2009). Working with emotional intelligence. New York: Bloomsbury.

Goleman, D. (2011). Emotional intelligence. New York: Bantam.

Gregory, C. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and Servant Leadership in Banking. Unpublished Ph D Thesis, Walden University, Minneapolis.

Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N., Boyle, E. (2005). Emotional intelligence and leadership effectiveness. Leadership & Organization Development Journal, 27(4), 265-279.

McCannon, Jeanine.(2015). The relationship between emotional intelligence and servant leadership among public school Principals and assiĺt principals. Unpublished Ph D Thesis, Florida Atlantic University, Florida.

Obaid Hanan . (2021). Sensitivity of systems thinking in systems management and leadership, *BOHOUTH MAGAZINE*, 37, 57-68.

OBAID, H. (2021). "The impact of academic accreditation on the application of total quality in Jordan University", *Journal of studies and educational researches (JSER)*, Kuwait, 1(3), 221-251.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination Cognition and Personality, 9(3), 185–211.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination Cognition and Personality, 9(3), 185–211.

Tabors,C.M.(2019).Academic Dean' Emotional-Intelligence: A Quantitative Study Exploring the Relationship Between Academic Dean' Emotional-Intelligence and Their Leadership Effectiveness. [Proquest.LLC Ph.D] Hardin-simmons University.

Werner, K. (2013). An Examination of the Relationship between Emotional Intelligence and Servant Leadership Practices of Elementary Public School Principals in Washington State. Unpublished Ph.D.Thesis, Grand Canyon University. Arizona.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (2)ـ العدد (4)ـ يناير 2022م

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية التحصيل الدراسي في مفهوم التكامل لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة

The Effectiveness of a Training Program Based on Mathematical Communications in Developing the Academic Achievement in the Concept of Integration for Female Students of the Higher Institute of Communications and Navigation

أ. وداد عبد الله الفضل
قسم المواد العامة- المعهد العالي للاتصالات والملاحة
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب – دولة الكويت
Email: wa.alfadl@paaet.edu.kw

د. نهى راشد الرويشد
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت
Email: Noha.alrwaished@ku.edu.kw

الملخص: هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية التحصيل الدراسي في مفهوم التكامل لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وطبقت الباحثتان الدراسة على شعبة في المعهد العالي للاتصالات والملاحة في دولة الكويت، وكان عدد الشعبه (13) طالبة في الفصل الدراسي الأول (2019-2020)، وقد تم اختيارهن بطريقه قصدية، وطبق عليهن البرنامج التدريبي المقترح، واستخدم اختبار تحصيلي خاص بمفهوم التكامل لقياس أثر فاعلية البرنامج. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح من خلال قياس الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، التواصل الرياضي، مفهوم التكامل، المعهد العالي للاتصالات والملاحة.

Abstract: This paper research aimed to verify the effectiveness of a proposed training program based on mathematical communication on the academic achievement of the concept of integration for female students in the Higher Institute of Communications and Navigation. To achieve the aim of the study, the semi-experimental method had been adapted. Where the researchers applied the study to a study division at the Higher Institute of Communications and Navigation in the State of Kuwait, where the number of class was (13) students in the first semester (2019-2020) and they were chosen randomly, and the proposed training program was applied to them, where the achievement test was used for the concept of Integration to measure the impact of the effectiveness of the program. The results showed the effectiveness of the program by measuring the difference between the pre- and post- test of academic achievement in favour of the post-test.

Keyword: Training Program, Mathematical Communication, the concept of Integration, Higher Institute of Communications and Navigation.

مقدمة:

حظيت قضية إعداد وتدريب المعلم للقيام بواجباته بشكل فعال باهتمام دائم في جميع النظم التعليمية، فمهمة تدريب المعلمين المؤهلين والمدربين تمثل جانباً مهماً في تحقيق التطور التربوي المنشود، كما أن النهوض بالعملية التعليمية لا يأتي إلا بالقيام بحشد أفضل للطاقات البشرية، وتطبيق أفضل لأحدث المستجدات التربوية؛ ذلك أن التطورات المعاصرة في تدفق معرفي وتقني، وأن الحاجة إلى استثمار التعليم استثمارًا قويًا جعل من الضروري تطبيق مفهوم التعليم مدى الحياة في تربية المعلم.

وتأتي أهمية تدريب المعلمين استجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها التطورات العلمية والمعرفية السريعة، بالإضافة إلى الدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من المعلمين، ومن هنا يمكن القول إن تدريب المعلمين له مبررات عامة تفرضها طبيعة العصر ومبررات خاصة تفرضها مهنة التعليم (العاجز، 2004).

ويرى البعض أن المهمة الأساسية للتدريب هي تنمية عقول المتدربين وتوسيع آفاقهم ومداركهم بما يساعد على عمق الفكر، ويكسبهم الإدراك المستنير للكشف عن الظروف والآثار المترتبة على تصرفاتهم، كما أن التدريب عامل مهم في إثارة اليقظة لدى الأفراد، وتوجيه الاهتمام إلى المسائل الكبرى، وغض النظر عن الأخطاء الطفيفة التي يتعرض لها الفرد عند ممارسته أي عمل (الصيرفي، 2009).

وترتكز البرامج التدريبية على تنمية مهارات المعلمين قبل الخدمة، وتطوير خبراتهم وإثراء معارفهم، وذلك لتحسين الأداء التعليمي لديهم بما في ذلك توفير القدر الكبير من النشاط والتفاعلية وفتح أفاق جديدة لتنميتهم المهنية أثناء التدريب حيث تعمل البرامج التدريبية على تلبية التطور في المعارف والمهارات والتغير المستمر اللازم لكي يقوم المعلمون بمسؤولياتهم وأدوارهم التعليمية بكفاءة وفاعلية (دغش، 2014)، فالبرنامج التدريبي هو خطة تعليمية تتضمن مجموعة من الإستراتيجيات والأهداف التدريبية المختارة والأنشطة المخططة والخبرات، والأساليب التدريسية المتنوعة التي تهدف إلي تنمية مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات لدى المتدربين (الباز، 2013؛ دغش، 2014؛ سويرح، 2009؛ نوفل، 2008؛ محيرق، 2013).

وقد حدد محيرق (2013) العناصر المطلوبة في تصميم البرنامج التدريبي من حيث شموله على: عنوان البرنامج التدريبي، أهداف البرنامج، تحديد المتدربين أو المشاركين في البرنامج، تحديد الزمان الذي يستغرقه البرنامج، تحديد الموضوعات، اختيار وتحديد المدربين، تحديد أساليب التدريب، تحديد الأدوات والمعدات المناسبة، تحديد أساليب التقييم، تحديد موازنة البرنامج، وإعداد الجدول الزمني والموضوعي للبرنامج.

ومن أهم العلوم البشرية التي تسعى كافة الميادين إلى العمل بها من أجل تطوير النهضة هو استخدام علم الرياضيات في مجالاتها حيث وصفها محمود (2015) بأنها "لغة عالميه وعلم مهم وهي أم العلوم" حيث إنها ليست

فقط لغة العلوم التطبيقية وأدائها، وإنما أيضاً لغة الحياة العملية وتطبيقاتها وكذلك هي ضرورية لفهم الفروع الأخرى من المعرفة، فلا يوجد تخصص أو فن أو علم إلا ونجد الرياضيات جزء منه (الشهراني، 2020).

ونظراً لاستخدام مادة الرياضيات على نطاق واسع في مختلف مجالات الحياة، ولارتباطها مع علوم أخرى، وحيث إن لها نظاماً معرفياً له أسسه وقواعده ومفرداته الخاصة، أصبح هناك تزايد وتوجيه للاهتمام بتدريس الرياضيات من قبل الدراسات التربوية، نظراً لكونها أحد متطلبات التنمية البشرية للأفراد لإعدادهم في الإسهام في التقدم العلمي لمجتمعاتهم، وذلك من خلال الاهتمام بوضع معايير ومهارات خاصة به (الأطرش، 2016؛ عيسوي والمنير، 2008).

ومن هذه المهارات، مهارات التواصل الرياضي التي أصبحت إحدى مهارات القرن الواحد والعشرين، والتي أصبحت من أهم الكفايات الرياضية المطلوب تنميتها لدى المتعلمين (الرويشد، 2020؛ الزهراني، 2019؛ الشهراني، 2020؛ Choon & Berinderjeat،2016؛ Smith, 2016). وقد اعتبر المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) مهارات التواصل الرياضي كأحد المعايير الأساسية في تقويم وتطوير مناهج الرياضيات المدرسية، وعرفها أنها قدرة الفرد على استيعاب لغة الرياضيات بما تتضمن من رموز ومصطلحات وأشكال وتعبيرات للتعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها فهماً صحيحاً وتوضيحها للآخرين (NCTM, 2005).

وقد أوضحت معظم الدراسات وجود علاقة بين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وبين درجة تمكن الطلبة من مهارات التواصل الرياضي كدراسة العوفي (2014)، وغيرها من الدراسات التي دعت لضرورة اهتمام معلمي الرياضيات بتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى الطلبة باستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة وأن ذلك من شأنه أن يرفع من مستوياتهم في المادة.

وتم تقسيم مهارات التواصل الرياضي إلى أربع مهارات رئيسية، تم تحليلها إلى خمس عشرة مهارة فرعية، تمثل مؤشرات تحقيق المهارات الرئيسية، ويتطلب تقويم مهارات التواصل الرياضي أساليب تقويمية متعددة تناسب مهاراته المختلفة. ويعد التواصل الرياضي من ضمن معايير تعلم الرياضيات التي أوصى بها تقرير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 2000) حيث أكد على وجوب الاهتمام بتعليم الطلبة مهارات التواصل الرياضي في جميع المراحل الدراسية. وذكر كل من: السعيد (2005) وبدوي (2003) وعفيفي (2008) أن أهمية التواصل الرياضي تتمثل فيما يلي: يحسن ويعزز فهم المتعلمين الرياضيات، ويعد أحد المكونات الأساسية للمقدرة الرياضية التي تمثل أحد أهم الأهداف لتعلم الرياضيات، ويعطي المعلم صورة أولية عن طريقة تفكير طلابه مما يساعده على توجيه التعلُم، ويساهم في توظيف الرياضيات في المواقف الحياتية المختلفة وفي فروع العلم الأخرى، كما يساعد على تقليل الأخطاء لدى المتعلمين وعلاج الكثير منها، ويؤثر إيجاباً في اتجاهات المتعلمين نحو الرياضيات، بالإضافة إلى تنمية قدرة المتعلم على التأمل فيما يدور في ذهنه من أفكار رياضية، والتعبير عنها وتوضيحها للآخرين.

وأشار الغامدي (2019) إلى أن تنمية مهارات التواصل الرياضي لها دور مهم في عملية تعليم وتعلم الرياضيات حيث إنها: تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة لتساعدهم في فهم الرياضيات، وتساعد المعلم على معرفة مدى تمكن الطلبة من الرياضيات من خلال استخدام لغة الرياضيات في تبادل الأفكار وتمثيل المواقف، وتنمي لدى الطلبة مهارات التحليل والتفسير والتقويم، وتجعل الطالب قادراً على التعبير عن التعميمات والمواقف الرياضية بوضوح وبطرق مختلفة، وتساعد على فهم النصوص الرياضية المقروءة، كما تساعد الطالب على أن يصف التعليقات والأفكار الرياضية المتضمنة بوضوح.

ويعد التكامل أحد محتويات مادة الرياضيات، ومن المسائل البالغة الأهمية في علومه وفي تطبيقاته المختلفة (عبد الباقي، 2013). فقد استخدم أرشميدس وغيره التكامل لحساب مناطق وأحجام الأشكال الهندسية وكذلك استخدم كيبلر التكامل لصياغة قانونه الثاني لحركة الكواكب. وللتكامل تطبيقات عدة منها: قياس معدل التغير لتسرب الماء من الخزان، وفي عالم الأحياء معرفة معدل التغير لتزايد مجتمع من الجراثيم وحجم هذا التزايد خلال فترة زمنية محددة كما ذُكر في الطبعة الثانية 2019 لكتاب الرياضيات للصف الثاني عشر علمي – وزارة التربية في الكويت.

ويعد معلم الرياضيات المحور الأساسي والمهم في العملية التعليمية، فهو المدير والمشرف والموجه لعملية التعلُم، والمنظم لتعلّم طلابه تحقيقاً للأهداف التربوية، حيث إن له دور بارز في إثراء الأنشطة التفاعلية والمواقف الصفية المنوعة لتشجيع المتعلمين على المشاركة والمناقشة للوصول إلى أفكار رياضيه سليمة (الزهراني، 2019؛ القحطاني، 2011؛ مسلم، 2015).

ولكون ماده الرياضيات لغة عالميه كما وصفها محمود (2015) وحيث إن هناك لغة يتواصل بها البشر بشكل عام. فإنه توجد كذلك لغة يتواصل بها الرياضيون تسمى التواصل الرياضي، حيث إنها تحتوي على رموز وألفاظ وأشكال توضح المعاني الرياضية وتساعد في إيصال الأفكار والحقائق الرياضية والتعميمات والصيغ بطريقه واضحة والتعبير عنها للأخرين، حيث يعد التواصل الرياضي هو أساس التواصل اللفظي بين معلم الرياضيات والطلاب (الشهراني، 2020؛ محمود، 2016). كذلك يمثل أحد مكونات المقدرة الرياضية المستخدمة عند الطالب في مواجهة وفهم وتفسير موقف مقروء، أو مكتوب، أو مرسوم (بدوي،2007) ليكون الفرد قادراً على التواصل مع الآخرين باستخدام اللغة الرياضية لمواكبة تطورات الحياة المعاصرة (أبي زينه وعباينه، 2010).

ونظراً لأهمية مهارات التواصل الرياضي التي تعد من ضمن معايير تعلم الرياضيات التي أوصى بها تقرير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات التي أكدت على وجوب الاهتمام بتعليم هذه المهارات للطلاب بمختلف المراحل الدراسية، فقد وضع معايير وأنماط متعددة لكل مرحلة دراسية. وتم تحديدها في المهارات التالية: التفكير الرياضي المنظم، إيجاد صور مختلفة لتمثيل المواقف والعلاقات الرياضية، الترابط والوضوح في نقل العبارات الرياضية

للآخرين، تحليل المناقشات والحلول الرياضية المقدمة من الآخرين وتقويمها، والوضوح في الوصف والتعبير عن الأفكار الرياضية عند استخدام اللغة الرياضية (الرويشد، 2020).

وقد لخص الزهراني (2014) أهمية التواصل الرياضي في النقاط التالية: تحسين وتعزيز التواصل الرياضي فهم المتعلمين للرياضيات، حيث يعد مكوّناً أساسياً للمقدرة الرياضية وهو من أهم الأهداف لتعلم الرياضيات، المساعدة في توجيه التعلُم من قبل المعلّم نظراً لإعطائه صورة أولية عن طريقة تفكير طلابه، المساهمة في توظيف الرياضيات في المواقف الحياتية المختلفة وفي فروع العلم الأخرى، المساعدة في تقليل الأخطاء لدى المتعلمين وعلاج الكثير منها، التأثير إيجاباً في اتجاهات المتعلمين نحو الرياضيات، وتنمية قدرة المتعلم على التأمل لما يدور في ذهنه من أفكار رياضيه والتعبير عنها وتوضيحها للأخرين.

وقد ذكر السواعي وخشان (2005) إمكانية تنمية مهارات التواصل الرياضي من قبل المعلم من خلال: تنوع الطرق في حل مسألة رياضية وتقبلها، عرض الأفكار الرياضية والسماح بتمثيلها بأكثر من صورة، تنمية مهارات التوصل الرياضي عن طريق طرح الأسئلة المثيرة لها، طلب المعلم إعادة ما سمعه المتعلم منه للتأكد من وصول المعلومة وفهمها بطريقة صحيحة، وتعزيز نقاط القوة ومعرفتها ومن ثم معالجة نقاط الضعف والقصور فيها عن طريق التقويم المستمر للعملية التعليمية.

ومعلم الرياضيات من وجهة نظر (ميخائيل، 2001) هو الشخص الوحيد الذي يسهّل تعلم الرياضيات ويعطي للطلاب فهماً عميقاً لأهميتها داخل الفصل. ونظراً لأهمية التواصل الرياضي في مفهوم التدريس واهتمام الباحثين لها في أكثر من بعد، وخاصة في تنمية المهارات الحياتية (عبد الكريم، 2014)، لذلك كان لا بد للمعلم من الإعداد والتنوع في طرق وإستراتيجيات مهارات التواصل الرياضي لاستخدامها في تدريب المتعلمين (السلولي، 2018).

وتشير الدراسات للأهمية الكبرى لامتلاك هذه المهارات لدى المتعلمين، لأنها تساعد علي ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي وتنمية أساليب التفكير الإبداعي لديهم (عبدالكريم، 2014؛ العتال،2012؛ علي، 2019؛ مسلم، 2015)، وتحسن الجانب الوجداني لدى المتعلمين من حيث الثقة والدافعية والاتجاه الإيجابي لتعلم الرياضيات، وجعل البيئة الصفية أكثر حرية مما يحفزهم علي المشاركة الفاعلة وإتاحة الفرص لتبادل الأفكار وتوطيد الفهم المشترك أمام المتعلمين (الرويشد، 2020؛ السلولي، 2018؛ هندى، 2017؛ Pourdavood & Wachira، 2015).

وقد تناولت دراسات سابقة وأبحاث عدة مفهوم التواصل الرياضي والاهتمام به كثيراً حيث ترتكز عليها إستراتيجيات تدريس مادة الرياضيات نظراً لكونها من المهارات الأساسية. فقد قام الرويشد (2020) بدراسة استهدفت التحقق من مدى فاعلية التدريس القائم علي التواصل الرياضي في تنمية تحصيل بعض مفاهيم الهندسة الإحداثية وهندسة التحويلات ودافع الإنجاز في الرياضيات لطلبة الصف التاسع، استخُدم فيه المنهج شبه التجريبي الذي طُبق على عينه مكونة من (55) طالبة من طالبات الصف التاسع حيث تم اختيارهن بطريقة قصدية، وتم التقسيم

عشوائياً إلي مجموعتين: الأولى تمثل المجموعة التجريبية مكونة من (27) طالبة، تم تطبيق البرنامج التدريسي المقترح عليها، والثانية تمثل المجموعة الضابطة، مكونة من (28) طالبة تم تطبيق الطريقة المعتادة في التدريس عليها، حيث قامت بتدريس المجموعتين معلمة واحدة، لتوحيد الخبرة التدريسية على المجموعتين، حيث تم تصميم برنامج تدريسي وإعداد اختبار تحصيلي في وحدة الهندسة الإحداثية وهندسة التحويلات، واستخدمت كذلك استبانة دافع الإنجاز في الرياضيات. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية التدريس القائم على التواصل الرياضي في زيادة التحصيل الدراسي للمتعلمات في الصف التاسع وزيادة دافع الإنجاز في الرياضيات لديهم.

وسعت دراسة الغامدي (2019) إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف الأول متوسط وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وفق تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وقد تكونت عينة الدراسة من (49) طالباً حيث قسمت إلي مجموعتين، التجريبية المكونة من (25) طالباً والضابطة المكونة من (24) طالباً، وتم إعداد مواد وأدوات الدراسة من قبل الباحث، والمكونة من دليل المعلم، كتاب نشاط الطالب، واختبار مهارات التواصل الرياضي. وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التواصل الرياضي البعدي عند مهارات: تنظيم التفكير الرياضي وتمثيل المواقف والعلاقات الرياضية بصور مختلفة، تحليل وتقويم الحلول والمناقشات الرياضية المقدمة من قبل الآخرين، نقل العبارات الرياضية بشكل مترابط وواضح إلى الآخرين، استخدام اللغة الرياضية للوصف، والتعبير عن الأفكار الرياضية بوضوح، حيث كانت الدرجة الكلية للاختبار لصالح المجموعة التجريبية بحجم تأثير مرتفع حيث بلغ مربع إيتا على التوالي (0.32، 0.20، 0.18، 0.23، 0.34).

واستهدفت دراسة هندي (2017) الكشف عن أثر التدريس بإستراتيجية التواصل الرياضي على مستوى التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى متعلمات الصف الرابع الأساسي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (48) متعلمة تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين، معتمدة الدراسة على أدائين هما: اختبار تحصيلي لوحدة الهندسة والقياس، ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، وقد كشفت النتائج بدلالة إحصائية عن وجود فروق بين متوسطي الدرجات لدى متعلمات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم الرياضية وفي مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات حيث كانت النتائج في صالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام مهارات التواصل الرياضي كأحد أساليب التعلُم الفعال وكذلك أكدت على ضرورة تدريب المعلمين على تنمية هذه المهارات واستخدامها في مختلف المراحل التعليمية.

وهدفت دراسة العوفي (2014) إلى الكشف عن درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياض من مهارات التواصل الرياضي وعلاقته بتحصيلهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت العينة من (430) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، وأعد الباحث اختباراً لتحقيق هدف الدراسة وذلك لقياس درجة تمكن

الطالب من مهارات القراءة، الكتابة، والتمثيل الرياضي والتي تعد من مهارات التواصل الرياضي. وبينت نتائج الدراسة عن عدم تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من مهارة القراءة الرياضية ومهارة التمثيل الرياضي وكذلك عدم تمكنهم من مهارة الكتابة الرياضية. وقد وجد الباحث أن معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقرر الرياضيات ودرجاتهم في كل من مهارة القراءة، ومهارة التمثيل، ومهارة الكتابة دالة إحصائياً وقوته ضعيفة، كما أن معامل ارتباط درجات الطلاب في اختبار مهارات التواصل الرياضي ككل ودرجاتهم في مقرر الرياضيات دالة إحصائياً وقوته متوسطة.

كذلك قام ابن جحلان (2009) بإجراء دراسة استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات وذلك باستناده إلى معيار الاتصال الرياضي في الارتقاء بمستوى التحصيل وتنمية مهارات التواصل اللفظي والكتابي لدى المتعلمين في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (554) متعلماً من الصف الثاني المتوسط تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية والمكونة من (277) متعلماً، وضابطة المكونة من (277)، ومن أهم نتائج هذه الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي الدرجات لأفراد المجموعتين وفي تنمية مهارات التواصل اللفظي ومهارات التواصل الكتابي حيث كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة السعدي (2008) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريس لمهارات التواصل الرياضي للطلبة المعلمين بكلية التربية قسم الرياضيات في بغداد وأثره في مهارات التواصل الرياضي لدى طلبتهم في الصف الثاني المتوسط، وذلك باستخدام المنهج التجريبي حيث تمثلت الأداة في اختبار تحصيلي للخمس مهارات للتواصل الرياضي (التحدث، الاستماع، القراءة، الكتابة، والتمثيل) وقد طبقت على عينة مكونة من (50) طالباً معلماً و(580) طالباً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمدينة بغداد، تم تقسيمهم إلي مجموعتين: تجريبية وضابطه حيث كانت النتائج في صالح المجموعة التجريبية بتفوق تلاميذ هذه المجموعة في كل مهارات التواصل الرياضي على أقرانهم في المجموعة الضابطة، مما يدل ويشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل الرياضي.

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح الاتفاق على أهمية التدريس القائم على التواصل الرياضي ودوره في تحسين المستوى التحصيلي للمتعلمين ومهاراتهم (ابن جحلان، 2009؛ الرويشد، 2020؛ السعدي، 2008؛ الغامدي، 2019؛ هندي، 2017). ومما استفادت منه الدراسة الحالية من هذه الدراسات في إثراء الجانب النظري في الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التواصل الرياضي على التحصيل الدراسي لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة، حيث وجد فاعلية البرنامج المقترح في كسر حاجز الملل لدى الطالبات وزاد من النشاط المنهجي، بالإضافة إلى تعزيز التعلُم التعاوني لديهن. وحسب علم الباحثتان فإن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في دولة الكويت قليله.

مشكلة الدراسة:

بينت الدراسات التربوية أهمية التواصل الرياضي، حيث تم وصفه كأحد مكونات القوة الرياضية، لأهميتها في الميدان التعليمي في مجالات عملية التدريس، ولكونها من الضروريات المهمة في بناء وتعلم المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، وعليه أوصت الدراسات بزيادة الاهتمام بها و التركيز عليها وذلك للارتقاء بمستوى كل من التحصيل ومن ثم المخرجات التعليمية (الشهراني، 2020؛ المالحي، 2019؛ 2016، .Lomibao et al).

وحيث إن نتائج الدراسة الدولية للرياضيات (TIMSS ،2015)، تشير إلى تدني أداء المتعلمين بدولة الكويت في مادة الرياضيات أصبح من الضروري التركيز على تدريب الرياضيات بأساليب مختلفة لتنمية التحصيل الدراسي للمتعلمين لما لها من دور إيجابي في المخرجات التعليمية بشكل عام.

وأشار الغامدي (2019) إلى أن تنمية مهارات التواصل الرياضي لها دور مهم في عملية تعليم وتعلم الرياضيات، وذكر كل من: السعيد (2005) وبدوي (2003) وعفيفي (2008) أن أهمية التواصل الرياضي يحسن ويعزز من فهم المتعلمين الرياضيات، ويعد أحد المكونات الأساسية للمقدرة الرياضية. وقد أشارت بعض الدراسات إلى فعالية التدريس القائم على التواصل الرياضي في تنمية التحصيل في الرياضيات مثل دراسة كلٍ من: الرويشد (2020)، ابن جحلان (2009)، ومن ثم يمكن استخدامه في تنمية التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، وفي حدود علم الباحثتان لم تجرى دراسة على البيئة الكويتية تناولت متغيرات الدراسة الحالية، مما دعم الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التواصل الرياضي على التحصيل الدراسي لمفهوم التكامل لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

1) ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي القائم على التواصل الرياضي؟
2) ما مستوى تحصيل مفهوم التكامل لدى طالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة؟
3) ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح علي التحصيل الدراسي لمفهوم التكامل لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة؟

أهداف الدراسة:

يمكن القول إن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التواصل الرياضي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين عامة ومتعلمي طالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة خاصة، ومن ثم توجيه المناهج والمقررات للمواد التخصصية وأساليب الأداء بما ينسجم مع هذا البرنامج، وذلك

للارتقاء بمستوى المتعلمين في الرياضيات من حيث وصفها من أهم المجالات الدراسية، ومن ثم الارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية وخصوصاً بعد الانتهاء من مقررات المعهد العالي للاتصالات والملاحة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- الانسجام مع التوصيات العديدة والمجالات العالمية للارتقاء بالمناهج الدراسية في جميع المقررات الدراسية وبخاصية مادة الرياضيات.
- بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة.
- الكشف عن فاعلية الأساليب التدريسية المرتبطة بالتواصل الرياضي حيث إنه من مكونات القوة الرياضية.
- إمكانية استفادة معلمي الرياضيات من طرق جديدة بإمكانها الارتقاء بمستوى التحصيل لدى المتعلمين.

حدود الدراسة:

تم تحديد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي طبقت عليها، حيث اقتصرت الدراسة على ما يلي:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في جانبها الموضوعي على الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية التحصيل الدراسي في مفهوم التكامل لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة.

2- الحدود الجغرافية: اقتصرت على المعهد العالي للاتصالات والملاحة- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب- الكويت.

3- الحدود البشرية: اشتملت على عينة من طالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة.

4- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2019/ 2020.

فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

2- استخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على التواصل الرياضي في تدريس وحدة التكامل لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة يحقق الفعالية المطلوبة في نسبة الكسب المعدل بالنسبة للتحصيل.

مصطلحات الدراسة:

تتحدد مصطلحات الدراسة الحالية على النحو التالي:

- **البرنامج التدريبي:**

هو "خطة تعليمية تتضمن مجموعة من المعارف والخبرات والأساليب، والأنشطة المصممة بطريقة منظمة ومترابطة تهدف الى تنمية معارف ومهارات واتجاهات المتدربين" (دغش، 2014: 12). ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية أنه وضع برنامج تدريبي مقترح قائم على أحد مفاهيم الرياضيات بطريقة منظمة تهدف إلى تنمية معارف طالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة من خلال تطبيقات لازمة للمفهوم الرياضي المراد تعليمه.

- **مهارات التواصل الرياضي:**

هي "عملية عرض أفكار الشخص لغيره بطريقة مفهومة وإدراكه في المقابل لأفكار ورموز الآخرين بعملية التواصل" (البكري والكسواني، 2002: 28). وتعّرف إجرائياً في الدراسة الحالية أنها قدرة المعلم والمتعلم في المعهد العالي للاتصالات والملاحة على التعبير عن المفاهيم الرياضية بأنماط مختلفة: رمزية أو شفوية أو كتابية عن طريق استخدام اللغة الرياضية، وتبادل التساؤلات والأفكار بينهم من أجل إكساب المفاهيم الرياضية للآخرين.

- **التحصيل الدراسي:**

هو الدرجة التي تحصل عليها المتعلمة بعد استجابتها على اختبار الرياضيات لأحد المفاهيم الرياضية (الرويشد، 2020). ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة أنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المعهد العالي للاتصالات والملاحة بعد إجابتها على اختبار الرياضيات في مفهوم التكامل، والذي صُمّم لهذه الدراسة.

- **مفهوم التكامل:**

هو إيجاد دالة لمشتقة معلومة (Thomas & Finny, 1991). ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة أنه معرفة ودراسة طالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة لمفهوم التكامل في الرياضيات وتطبيقاته.

- **طالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة:**

هن الطالبات المقبولات للدراسة بالمعهد بعد اجتيازهن مرحلة الدراسة للثانوية العامة، حيث إن هذا المعهد من ضمن المعاهد التدريبية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء الإجراءات التي تمت أثناء الدراسة، من حيث المنهج المستخدم في الدراسة وكذلك العينة، والأدوات المستخدمة، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وكيفية الاستفادة منها في تحليل البيانات التي ظهرت أثناء الدراسة، والخطوات التي مرت بها الدراسة أثناء التطبيق، ويمكن توضيح ذلك كالتالي:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة، وذلك لدراسة أثر المتغيرات المستقلة والمتمثلة في طريقة التدريس التي تركز على مهارات التواصل الرياضي، وطبق هذا المنهج على الشعبة المختارة، حيث تم إجراء اختبار قبلي وبعدي متمثلاً في التحصيل الدراسي في الرياضيات ومن ثم حللت النتائج للوصول إلي بعض التوجيهات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات في المعهد العالي للاتصالات والملاحة بدولة الكويت في (2020/2019)، وبلغت عينة الدراسة (13) طالبة من المعهد العالي للاتصالات والملاحة في الفصل الأول للعام الدراسي (2020/2019). وتم اختيارهن بطريقة قصدية، ولأسباب غياب بعض الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي اقتصر عدد عينة الطالبات في المجموعة المختارة على (11) طالبة.

أدوات الدراسة:

أولاً: الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثتان بإعداد اختبار تحصيلى لقياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية التحصيل الدراسي في مفهوم التكامل لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة، ولبناء الاختبار التحصيلى تم اتباع الخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار التحصيلى إلى قياس تحصيل طالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة في وحدة التكامل.

2- تحديد جدول المواصفات للاختبار التحصيلى: يوضح مستويات الأهداف المعرفية التى يقيسها الاختبار، والتى تم الحصول عليها من تحليل المحتوى.

3- تحديد نوع مفردات الاختبار: تم بناء مفردات الاختبار التحصيلى المستخدم فى الدراسة الحالية على نمط الاختبار من متعدد Multiple-Choice Items؛ حيث إن هذا النمط من الاختبارات يتميز على غيره من الاختبارات بما يلى: سهولة تصحيحة، قلة تأثرة بعامل التخمين، سهولة فهم العمليات، وضوح الأسئلة، الاقتصاد فى الزمن بالنسبة للسؤال، يمكن أن يقيس معظم مستويات الأهداف، سهولة تحليل النتائج.

4- صياغة مفردات الاختبار: تكون الاختبار فى صورته المبدئية من 20 مفردة، وقد روعى عند صياغة مفردات الاختبار ما يلى:

- **كتابة مقدمة المفردة:** وهى عبارة تعكس أحد الأهداف السلوكية، وهى العمود الفقرى للمفردة، وقد تكون على شكل معلومة أو سؤال أو تقرير أو رسم معين، يتبع هذه المقدمة مجموعة من الاختيارات أو البدائل، ثم يطلب من الطالبة أن تختار الإجابة الصحيحة من هذه البدائل.

- **صياغة البدائل:** يقصد بالبدائل الإجابات التى تلي مقدمة السؤال، وهى عبارة عن احتمالات الإجابة الصحيحة للمقدمة، ومن هذه الاختيارات توجد الإجابة الصحيحة أو المطلوبة، أما باقى الاختيارات غير الصحيحة أو غير المطلوبة فتسمى مشتتات Distractors.

5- وضع تعليمات الاختبار: بعد الانتهاء من وضع مفردات الاختبار قامت الباحثتان بصياغة تعليمات الاختبار، واستهدفت توضيح الهدف من الاختبار، مع ضرورة الإجابة عن أسئلة الاختبار، كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار، كيفية تدوين الإجابة الصحيحة فى ورقة الإجابة، اختيار إجابة واحدة فقط، مع تقديم مثال توضيحى كمرشد للطالبات فى حل الأسئلة.

6- إعداد ورقة الإجابة: قامت الباحثتان بتصميم ورقة إجابة منفصلة عن كراسة الأسئلة بحيث تشتمل بدايتها على بيانات الطالبة، وتم تقسيمها إلى خانات بعدد مفردات كراسة الأسئلة، كل خانة تشتمل على رقم السؤال وأربعة رموز هى (أ، ب، جـ، د) ويمثل كل رمز أحد بدائل الإجابة، حيث تقوم الطالبة بالاطلاع على الأسئلة فى كراسة الأسئلة ثم البحث فى ورقة الإجابة عن رقم السؤال الذى بصدد الإجابة عنه وتضع علامة (√) أمام الحرف الذى اختارته، وتم تقدير درجات الاختبار بواقع درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار.

- **صدق الاختبار:**

تم التأكد من صدق المحتوى من خلال ما يلي:

أ- **صدق المحتوى (المحكمين):** تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين من قسم الرياضيات و(2) من معلمي مادة الرياضيات حيث أبدى المحكمون آرائهم حوله من حيث ملاءمة الأسئلة لمحتوى الوحدة، وسلامة الصياغة ومناسبتها لقياس مستوى التحصيل الدراسي في هذه الوحدة بدقة.

ب- **الصدق التجريبي:** تم استخدام طريقة المقارنة الطرفية لقياس الصدق التجريبى للاختبار، وهى تقوم على فكرة مقارنة متوسطات الدرجات المرتفعة ومتوسطات الدرجات المنخفضة، ثم حساب دلالة الفرق بين المتوسطين، حيث يمكن أن نطمئن إلى صدق الاختبار متى كان للفرق بين المتوسطين دلالة إحصائية واضحة، وتم حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (1)

النتائج المتعلقة بصدق الاختبار التحصيلى

البيان / المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
ن 1	10	10.8	2.097	10.478	دلالة عند مستوى 0.01
ن 2	10	16.3	4.495		

تم تحديد طرفي الدرجات المرتفعة والمنخفضة بأخذ (27%) من القسم العلوى للدرجات، و(27%) من القسم الأدنى للدرجات بعد ترتيبها تنازلياً، وبلغت قيمة (ت) (10.478)؛ حيث إن هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، فيكون الفرق القائم بين المتوسطين حقيقياً ولا يرجع إلى عامل الصدفة، وبذلك يتحقق صدق الاختبار فى قياس ما وضع من أجله.

- **ثبات الاختبار:**

تم حساب معامل ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (2)

معاملات ثبات الاختبار التحصيلي

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
	سبيرمان- براون	جتمان
0.89	**0.89**	**0.88**

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام سبيرمان- براون بلغ (0.89)، وبلغ معامل الثبات باستخدام جتمان (0.88)، وبلغ (0.89) باستخدام ألفا كرونباخ، ويعد ذلك مؤشراً على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التى يتم الحصول عليها عند تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

- **الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:**

تأسيساً على ما سبق فإن الاختبار التحصيلى فى شكله النهائى قد تكون من 20 سؤالاً، والدرجة العظمى للاختبار 20 درجة بواقع درجة واحدة فقط لكل سؤال (مفردة)، وزمن الإجابة عن الاختبار 30 دقيقة، ومن ثم أصبح الاختبار صالحاً للتحقق من فروض الدراسة الحالية.

ثانياً: البرنامج التدريبي القائم على التواصل الرياضي:

البرنامج التدريبي هو مجموعة من العناصر والإجراءات المتكاملة والمترابطة المؤلفة من عدد من الأهداف والموضوعات والمواد والموارد البشرية والأنشطة والفعاليات والأساليب التي تهدف إلى تزويد المتدربين بمعارف ومهارات وخبرات واتجاهات محددة لتطوير أدائهم في ضوء حاجاتهم التدريبية.

وقد استخدمت الباحثتان برنامجاً تدريبياً قائم على مهارات التواصل الرياضي، ويتمثل الهدف من البرنامج في تنمية التحصيل الدراسي في مفهوم التكامل لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة، والذي تم تقسيمه إلى قسمين: محتوى مقرر وحدة التكامل في الرياضيات والمرشد للمعلمة لتدريس هذا المفهوم حيث يشتمل على (مقدمة، أهداف، نبذة عن التدريس القائم على التواصل الرياضي، آلية تنفيذه، وإرشادات خاصة به)، أما القسم الآخر فيشمل الخطة الزمنية التدريسية المقترحة حيث تضم (الأهداف العامة لمفهوم التكامل، توزيعها الزمني علي 12 حصة دراسية، الخطط التدريسية اليومية، والوسائل والأنشطة التعليمية لكل موضوعات التكامل).

إجراءات تنفيذ الدراسة:

وتتضمن الخطوات التجريبية التي مرت بها مراحل التطبيق كما يلي:

1. إعداد البرنامج التدريبي القائم على التواصل الرياضي وعرضه على مجموعة من المحكمين وتعديله وفقاً لآرائهم وملاحظاتهم.
2. إعداد الاختبار التحصيلي في صورته الأولية، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين وتعديله وفقاً لآرائهم وملاحظاتهم.
3. تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة الأساسية للتأكد من صدق وثبات الاختبار.
4. اختيار عينة الدراسة الأساسية من طالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة.
5. تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً على أفراد عينة الدراسة.
6. تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التواصل الرياضي على أفراد عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2020/2019.
7. تطبيق الاختبار التحصيلي بعدياً على أفراد عينة الدراسة.
8. استخلاص البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
9. تقديم التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وإجراء المعالجات الإحصائية التالية للتحقق من صحة فروض الدراسة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار مان ويتني "Mann-Whitney Test" للمقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية للاختبار التحصيلي.
- معادلة بليك لبيان أثر البرنامج على التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، ولاختبار صحة فروض الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالفرض الأول:

ينص هذا الفرض على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي". لاختبار صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار مان ويتني "Mann-Whitney Test" للمقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية للاختبار التحصيلي، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (3)

نتائج اختبار (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

التطبيق	ن	متوسط الرتب	مربع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
قبلي	11	7	77	11	3.273	0.001
بعدي	11	16	176			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "Z" (3.273) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05)، مما يشير إلى تغير ملحوظ في متوسطات الطالبات اللاتي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهن، وهذا دلالة على

أن تنمية مهارات التواصل الرياضي من خلال استخدام البرنامج التدريبي المعد كان له أثر واضح من حيث النجاح والفاعليةً في زيادة التحصيل الدراسي لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة.

وترجح الباحثتان ذلك إلى عدة أسباب منها أن التواصل الرياضي ينظم التفكير الرياضي ويعطي وضوحاً في الوصف والتعبير عن الأفكار الرياضية عند استخدام اللغة الرياضية وهو الأمر الذي أكده الغامدي (2019). كذلك تحسن الجانب الوجداني لدى المتعلمين من حيث الثقة والدافعية والاتجاه الإيجابي لتعلم الرياضيات وجعل البيئة في الفصل أكثر حرية مما يحفزهم على المشاركة الفاعلة وهذا ما ذكره كل من الرويشد (2020)، السلولي (2018)، هندي (2017)، Pourdavood & Wachira (2015).

وبالإضافة إلى ما سبق فقد أشار كل من: السعيد (2005) وبدوي (2003) وعفيفي (2008) إلى أن التواصل الرياضي يلعب دوراً مهماً فيما يلي: يحسن ويعزز من فهم المتعلمين الرياضيات، ويعد أحد المكونات الأساسية للمقدرة الرياضية والتي تمثل أحد أهم الأهداف لتعلم الرياضيات، ويساعد في تقليل الأخطاء لدى المتعلمين وعلاج الكثير منها، ويؤثر إيجاباً في اتجاهات المتعلمين نحو الرياضيات، بالإضافة إلى تنمية قدرة المتعلم على التأمل لما يدور في ذهنه من أفكار رياضية، والتعبير عنها وتوضيحها للآخرين. وأشار الغامدي (2019) إلى أن مهارات التواصل الرياضي لها دوراً مهماً في عملية تعليم وتعلم الرياضيات حيث إنها: تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة لتساعدهم في فهم الرياضيات، وتنمي لدى الطلبة مهارات التحليل والتفسير والتقويم، وتجعل الطالب قادراً على التعبير عن التعميمات والمواقف الرياضية بوضوح وبطرق مختلفة، وتساعد على فهم النصوص الرياضية المقروءة، كما تساعد الطالب على أن يصف التعليقات والأفكار الرياضية المتضمنة بوضوح.

وتركز نتيجة الدراسة الحالية على تحسن التحصيل الدراسي المعتمد على استخدام التواصل الرياضي، حيث توافقت مع الدراسات التجريبية السابقة لكل من ابن حجلان (2009)، الرويشد (2020)، السعدي (2008)، الغامدي (2019)، هندي (2017)، كما تتفق مع الدراسة الوصفية التي قام بها العوفي (2014)، ووافقت النتيجة دراسة الرويشد (2020) في أن منخفض التحصيل من المتعلمين قد تم حصولهم على درجات مرتفعة في اختبار التفكير الرياضي مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التواصل الرياضي حيث أوصت بتضمين أنشطة تعزز مهارات التواصل الرياضي من المناقشة والحوار والكتابة في حصص الرياضيات والتي تعزز المفاهيم الرياضية لدى المتعلمين.

ومن النتائج السابقة نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، وبذلك نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفري، ويكون نص الفرض الأول كالتالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)

بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي"، ومما سبق نستنتج عدم تحقق صحة الفرض الأول.

النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

وينص هذا الفرض على ما يلي: "استخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على التواصل الرياضي في تدريس وحدة التكامل لطالبات المعهد العالي للاتصالات والملاحة يحقق العفالية المطلوبة في نسبة الكسب المعدل بالنسبة للتحصيل".

تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً وبعدياً على العينة، وصححت أوراق الإجابة وتم حساب متوسط درجات الطالبات للاختبار التحصيلي، وتم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بليك.

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص-س}}{\text{د-س}} + \frac{\text{ص-س}}{\text{د}}$$

حيث إن:

ص: متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

س: متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

د: النهاية العظمى للاختبار التحصيلي.

ويوضح الجدول التالي نسبة الكسب المعدل للاختبار التحصيلي.

جدول (4)

نسبة الكسب المعدل للاختبار التحصيلي

البارامتر	الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	
	قبلي	بعدي
الدرجات	69	194
المتوسط	6.27	17.63
النهاية العظمى	20	
نسبة الكسب	1.4	

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل بالنسبة للاختبار التحصيلي ككل أعلى من 1.2، وبذلك يكون تدريس وحدة التكامل باستخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على التواصل الرياضي قد حقق الأهداف المرجوة بالنسبة للتحصيل لدى عينة الدراسة.

وترجح الباحثتان ذلك إلى عدة أسباب منها أن التواصل الرياضي ينظم التفكير الرياضي ويعطي وضوحاً في الوصف والتعبير عن الأفكار الرياضية عند استخدام اللغة الرياضية وهو الأمر الذي أكده الغامدي (2019). وكذلك تحسن الجانب الوجداني لدى المتعلمين من حيث الثقة والدافعية والاتجاه الإيجابي لتعلم الرياضيات وجعل البيئة في الفصل أكثر حرية مما يحفزهم على المشاركة الفاعلة وهذا ما ذكره كل من الرويشد (2020)، السلولي (2018)، هندي (2017)، Pourdavood & Wachira (2015).

كما أن التواصل الرياضي يحسن ويعزز من فهم المتعلمين الرياضيات، ويؤثر إيجابا في اتجاهات المتعلمين نحو الرياضيات، وينمي قدرة المتعلم على التأمل لما يدور في ذهنه من أفكار رياضية والتعبير عنها وتوضيحها للآخرين، وهذا ما أكده كل من: السعيد (2005) وبدوي (2003) وعفيفي (2008). ومما سبق نستنتج تحقق صحة الفرض الثاني.

التوصيات:

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

- إدراج البرامج التدريبية القائمة على مهارة التواصل الرياضي ضمن ورش العمل والدورات التدريبية لمعلمي مادة الرياضيات في الأقسام العلمية في المعاهد والكليات في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- حث معلمي مادة الرياضيات على استخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على التواصل الرياضي في الفصل، من أجل تعزيز الجانب الوجداني لدى المتعلمين برفع مستوى الثقة والدافعية لديهم وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة في الفصل.
- الأهتمام بالأنشطة التي تعزز مهارات التواصل الرياضي وذلك عن طريق المناقشة والحوار والكتابة في حصص الرياضيات من أجل تعزيز المفاهيم الرياضية لدى المتعلمين، ورفع مستوى الأداء لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي إلى الأفضل .

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية تقترح الباحثتان إمكانية إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات وبحوث حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية التحصيل الدراسي في مفهوم التكامل مع عينات أخرى تختلف عن الدراسة الحالية.

- إجراء دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية متغيرات أخرى لدى الطالبات.

قائمة المراجع:

ابن جحلان، عبد الله بن عمر. (2009). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند إلى معيار الاتصال الرياضي في التحصيل وتنمية مهارات التواصل اللفظي والكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالسعودية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان العربية، المملكة الأردنية الهاشمية.

الأطرش، طارق. (2016). فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. *رسالة ماجستير* غير منشورة، متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة. (766157)

بدوي ، رمضان مسعد. (2003). *إستراتيجيات في تعليم وتقويم الرياضيات*. القاهرة: دار الكتاب.

بدوي، رمضان مسعد. (2007). تدريس الرياضيات الفعال. عمان: دار الفكر.

البكري، أمل والكسواني، عفاف. (2002). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*. مصر، (15) 15، 50-22.

الرويشد، نهى راشد. (2020). *فاعلية التدريس القائم علي التواصل الرياضي في تنمية تحصيل بعض مفاهيم الهندسة الإحداثية وهندسة التحويلات ودافع الإنجاز في الرياضيات لطلبة الصف التاسع بدولة الكويت*. كلية التربية، جامعة الكويت.

الزهراني، حنان سعيد أحمد. (2019). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، (35) 12، 389 – 420.

السعدي، رفاه. (2008). بناء برنامج تدريسي لمهارات التواصل الرياضي للطلبة، المطبقين وأثره في مهارات التواصل الرياضي لطلبتهم. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

السعيد، رضا مسعد. (2005). *التواصل الرياضي*، كلية التربية: جامعة المنوفية، متاح على الرابط التالي: www5.domaindlx.com/mibadr/articles/view.asp?id=35.

السلولي، مسفر. (2018). العلاقة بين مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*، (15)، 15- 52. (897446).

السواعي، عثمان وخشان، أيمن. (2005). *معايير الرياضيات والعلوم في غرفة الصف*. دبي: دار القلم.

الشهراني، بالخير بن محمد بن عايض. (2020). واقع الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر في مهارات التواصل الرياضي. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، (23)1، 79- 142.

العاجز، فؤاد علي. (2004). تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة. *المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم)*، القاهرة، خلال الفترة من 21 – 22 يوليو.

عبد الباقي، صهيب. (2013). تحسين طريقة بول باستخدام التجزئة والعمليات الموازية للتكامل العددى. *مجلة التربية والعلم: مجلة علمية للبحوث العلمية الأساسية*، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة الموصل، (26) 2، 179 – 195.

عبد الكريم، هالة محمد. (2014). فاعلية برنامج مقترح قائم على التواصل الرياضي في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات*، 17(2)، 194 – 215. (507118).

العتال، حسني. (2012). فاعلية برنامج قائم على التواصل في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف السابع الأساسي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

عفيفي، أحمد محمود. (2008). أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، (141)، 14- 68.

علي، آمال. (2019). تنمية مهارات التواصل الرياضي في الهندسة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات*، 22(3)، 311 – 333. (971867).

العوفي، عبد العزيز بن مساعد. (2014). درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من مهارات التواصل الرياضي وعلاقته بتحصيلهم في الرياضيات. *ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عيسوي، شعبان حفني والمنير، راندا عبد العليم. (2008): برنامج قائم على التعلُم التأملي للتغلب علي قصور المهارات الرياضية قبل الأكاديمية وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى أطفال الروضة، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة، (138)،44 – 94.

الغامدي، إبراهيم محمد علي. (2019). فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي علي تنمية التواصل الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية، (45)، 3 – 38.

القحطاني، عثمان علي. (2011). مدى ممارسة التدريس الفعال في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) ومتطلبات المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك التعليمية، *مجلة كلية التربية بالفيوم*، مصر، (1)، 245-315.

المالحي، هاني (2019). فعالية استخدام (فكر- زاوج - شارك) على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والقدرة القرائية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *العلوم التربوية*، 2(1)، 77-119.

محمد عبد الفتاح الصيرفي (2009). *التدريب الإداري: المدربون والمتدربون وأساليب التدريب*، القاهرة: دار المناهج للنشر والتوزيع،.

محمد، ميرفت محمود. (2015). *مصادر تطوير تعلم الرياضيات*. عمان: مركز ديبونو لتعليم الفكر.

مسلم، آمال جمال. (2015). أثر استخدام أنموذج دانيال في تنمية المفاهيم الرياضية والتواصل الرياضي لدى طالبات لصف السابع الأساسي بغزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

ميخائيل، ناجي ديسقورس. (2001). مبادئ ومستويات الرياضيات المدرسية 2000 "المنهج والتقويم"، *المؤتمر العلمي السنوي - الرياضيات المدرسية: معايير ومستويات*، القاهرة: جمعية تربويات الرياضيات، خلال الفترة من 21-22 فبراير، 21 – 36.

هندي، إيمان. (2017). أثر التدريس بإستراتيجية التواصل الرياضي في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

Abdel Karim, H.M. (2014). The effectiveness of a proposed program based on mathematical communication in developing the mathematical thinking skills of fifth grade students. *Journal of Mathematics Education*, 17(2), 194-215. (507118).

Abdel-Baqi, S. (2013). Improving the Paul method using segmentation and parallel operations of numerical integration. (in Arabic), *Journal of Education and Science: A scientific journal for basic scientific research*, College of Education for Pure Sciences, University of Mosul, (26) 2, 179-195.

Afifi, A.M. (2008). The effect of using the metacognitive strategy on the achievement and development of mathematical communication skills for first-year preparatory students. (in Arabic), *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, Egypt, (141), 14-68.

Al3agez, F.A. (2004). Evaluation of in-service secondary school teacher training courses from the point of view of teachers and educational supervisors in Gaza governorates. (in Arabic), *The Sixteenth Scientific Conference of the Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods (Teaching Formation)*, Cairo, during the period from 21-22 July.

Al-Adwani, K.& Alawi, M. (2021). The effect of using active learning strategies in teaching sociology on academic achievement among students of the nursing department in Al-Mahwit city, *Journal of studies and educational researches (JSER)*, Kuwait, 1(3), 301-324.

Al-Atrash, T. (2016). *The effectiveness of the Qalam program on multiple intelligences in developing the skills of reflective thinking and mathematical communication among the ninth grade students in Gaza*. (in Arabic), Unpublished master's thesis, available on the database of Dar Al-Manzma, (766157).

Al-Awfi, A.M (2014). The degree to which third-grade intermediate students are able to communicate mathematical skills and its relationship to their achievement in mathematics. (in Arabic), *Unpublished MA*, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Ghamdi, I. (2019). The effectiveness of the reciprocal teaching strategy on developing mathematical communication among first-grade intermediate students, (in Arabic), *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, Al-Baha University, Saudi Arabia, (45), 3-38.

Ali, A. (2019). Developing mathematical communication skills in engineering for fifth grade students. (in Arabic), *Journal of Mathematics Education*, 22(3), 311-333. (971867).

Al-Qahtani, O.A. (2011). The extent of effective teaching practice in light of the standards of the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) and the requirements of the developed curricula from the point of view of teachers and educational supervisors in the primary stage in the Tabuk educational region, (in Arabic), *Journal of the College of Education in Fayoum*, Egypt, (1), 245-315.

Al-Ruwaished, N.R. (2020). The effectiveness of teaching based on mathematical communication in developing the achievement of some concepts of coordinate geometry, (in Arabic),

transformation engineering and achievement motivation in mathematics for ninth grade students in the State of Kuwait. College of Education, Kuwait University.

Al-Saeed, R.M. (2005). *Sports Communication*, Faculty of Education: Menoufia University, (in Arabic), available at the following link: www5.domaindlx.com/mibadr/articles/view.asp?id=35.

Al-Sawa'i, O.& Khashan, A. (2005). *Math and science standards in the classroom*. (in Arabic), Dubai: Dar Al Qalam.

Al-Shahrani, B.M. (2020). The reality of the teaching performance of mathematics teachers in the primary stage in Wadi Al-Dawasir Governorate in mathematical communication skills. (in Arabic), *Journal of Mathematics Education: The Egyptian Society for Mathematics Education,* (23)1, 79-142.

Al-Sululi, M. (2018). The relationship between mathematical communication skills and academic achievement in mathematics course among preparatory year students at King Saud University. (in Arabic), *Journal of Educational Sciences*, (15), 15-52. (897446).

Al-Zahrani, H.S. (2019). The effect of using an educational platform in developing some sports communication skills for secondary school students in the city of Al-Baha, (in Arabic), *Journal of the College of Education*, Assiut University, (35) 12, 389 - 420.

Attal, H. (2012). The effectiveness of a program based on communication in developing some mathematical thinking skills for seventh grade students. (in Arabic), *Unpublished Master's Thesis*, The Islamic University of Gaza, Palestine.

Badawi, R.M. (2003). *Strategies in teaching and evaluating mathematics*. (in Arabic), Cairo: Book House.

Badawi, R.M. (2007). *Effective mathematics teaching*. (in Arabic), Amman: Dar Al-Fikr.

Bakri, A.& Kiswani, A. (2002). The effectiveness of a proposed program for developing mathematical communication skills for primary school students. (in Arabic), *Journal of Mathematics Education*. Egypt, (15) 15, 50-22.

Choon, T. & Berinderjeet, K, (Eds.). (2016). *Developing 21st century competencies in the mathematics classroom: Yearbook 2016. Association of Mathematics Educators*. World Scientific.

El-Malhi, H. (2019). The effectiveness of using (think-pair-share) on developing some mathematical communication skills and reading ability in mathematics for fifth graders. (in Arabic), *Educational Sciences*, 2(1), 77-119.

Essawy, S.H.& Munir, R.A (2008). A program based on reflective learning to overcome pre-academic mathematical skills deficiency and develop sports communication skills for kindergarten children, (in Arabic), *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, Cairo, (138), 44 - 94.

Hendy, I. (2017). The effect of teaching using the mathematical communication strategy on achievement and motivation towards learning mathematics among fourth grade students in Nablus Governorate. (in Arabic), *Unpublished Master's Thesis*, An-Najah National University, Nablus.

Ibn Jahlan, A.O. (2009). The effectiveness of a training program for mathematics teachers based on the mathematical communication standard in achieving and developing verbal and written communication skills for preparatory stage students in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic), *Unpublished Master's Thesis*, Amman Arab University, Hashemite Kingdom of Jordan.

Lomibao, L. Luna. C., & Namoco, R. (2016). *The influence of mathematical communication on students' mathematics performance and anxiety*. American Journal of Educational Research. 4(5). 378-382, ISBN: 0673160440

Michael, N.D. (2001). Principles and Levels of School Mathematics 2000 "Curriculum and Evaluation", *Annual Scientific Conference - School Mathematics: Standards and Levels*, (in Arabic), Cairo: Mathematics Education Association, during the period from February 21-22, 21-36.

Mohamed, A.E. (2009). *Administrative training: trainers, trainees, and training methods*, (in Arabic), Cairo: Dar Al-Majdooq for Publishing and Distribution.

Mohamed, M.M. (2015). *Mathematics development resources*. (in Arabic), Amman: Debono Center for Thought Education.

Muslim, A.J. (2015). The effect of using Daniel's model on developing mathematical concepts and mathematical communication among seventh grade students in Gaza. (in Arabic), *Unpublished Master's Thesis,* College of Education, Islamic University, Gaza.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics . Reston , Va. : http://www.nctm.org/standards/

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2005). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* . Reston , Va. : NCTM: http://www.nctm.org/standards/

Saadi, R. (2008). Building a teaching program for sports communication skills for students, the implementers, and its impact on the sports communication skills of their students. (in Arabic), *Unpublished PhD thesis*, College of Education, University of Baghdad, Iraq.

Thomas, B. & Finny, L. (1991). *Calculus and Analytic Geometry* (5th edition). Addison-Wesley publishing company, inc. Philippines, ISBN: 0201075407

TIMSS (2015). *International results in mathematics*. Retrieved from: http://timss2015.org/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/t15-international-results-in-mathematics-grade-8.pdf

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (2)ـ العدد (4)ـ يناير 2022م

استخدام سلاسل ماركوف في تحليل حركة الطالبات خلال المراحل الدراسية "دراسة تطبيقية على طالبات كلية الحاسب الآلي بجامعة القصيم"

The use of Markov Chains in Analyzing the Movement of Students during the Academic Stages: An Applied Study on Female Students of the College of Computer at Qassim University

أ. أمل بنت فهد العنزي

باحثة دكتوراه– كلية التربية – جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

421200076@qu.edu.sa

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على متوسط المدة الزمنية لتخرج طالبات كلية الحاسب الآلي عند كل مستوى دراسي، والتنبؤ باحتمال تخرج الطالبة من كلية الحاسب، ورصد احتمالات التسرب أو الفصل للطالبات من كلية الحاسب الآلي، كذلك التنبؤ بعدد الخريجات المتوقع تخرجهن خلال السنوات الخمس القادمة، والتنبؤ بعدد الطالبات المتوقع فصلهن خلال السنوات الخمس اللاحقة لفترة الدراسة، وأخيراً تقدير الزمن المستغرق لبقاء الطالبة في كل عام دراسي إلى حين تخرجها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستشرافي من خلال نموذج ماركوف في السلاسل الزمنية وذلك بناءً على بيانات الطالبات المسجلات في كل مستوى دراسي والخريجات في كلية الحاسب الآلي في جامعة القصيم خلال الفترة من عام 2010 حتى 2019، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن متوسط أعداد الطالبات الخريجات من كلية الحاسب الآلي في جامعة القصيم هو 205 خريجات سنوياً، وذلك بمعدل تخرج سنوي هو 69,26%، كذلك متوسط عدد الطالبات المتوقع تخرجهن من كلية الحاسب في جامعة القصيم خلال السنوات الخمس القادمة هو 1094 خريجة، بالإضافة إلى أن متوسط عدد الطالبات المتوقع تعرضهن للفصل من كلية الحاسب في جامعة القصيم خلال الخمس سنوات القادمة هو 293 طالبة.

الكلمات المفتاحية: سلاسل ماركوف، جامعة القصيم، كلية الحاسب، المصفوفة الاحتمالية.

Abstract: This study aimed to identify the average time for female students to graduate from the faculty of computer at each academic level, to predict the probability of a female student graduating from the faculty of computer, and to monitor the probability of dropping out or dismissal for female students from the faculty of computer, as well as to predict the number of female graduates expected to graduate during the next five years , to predict the number of female students expected to be dismissed during the five years following the study period, and finally to estimate the time taken for the student to stay in each academic year until her graduation. The study used the descriptive and forward-looking approach

through the Markov model in time series, based on the data of female students enrolled in each academic level and graduates of the Computer College at Qassim University during the period from 2010 to 2019. The study reached a number of results, the most important of which are: The average number of female students graduating from the Computer College at Qassim University is 205 annually, with an annual graduation rate of 69.26%, as well as the average number of female students expected to graduate from the Computer College at Qassim University within the next five years. It is 1094 graduates, in addition to the average number of female students expected to be expelled from the Computer College at Qassim University during the next five years is 293.

Key words: Markov Chains, Qassim University, College of Computer, Probability Matrix.

مقدمة:

تواجه الدول في العصر الحديث العديد من التحديات التي تشكل ضغوطاً على مختلف قطاعاتها، و من أبرز هذه التحديات مواكبة التطورات العلمية والتقنية المتسارعة في كافة المجالات وعلى جميع الأصعدة، وخاصة قطاع التعليم العالي لكونه من أكثر المجالات تأثراً بهذه التحديات، وأبرزها تأثيراً على غيره، فهو عمود بناء الفرد والمجتمع وبه تتقدم الدول وتزدهر ونتيجة لذلك أضحى التعليم العالي بكل توجهاته العلمية أولوية وطنية تسعى الدول إلى الاهتمام به و إصلاحه و العمل على تطوير كافة عناصره؛ ليواكب متطلبات العصر.

وتشهد المملكة العربية السعودية حراكاً إيجابياً يهدف لتحويل المجتمع السعودي إلى مجتمع منتج، وكان هذا التوجه من أهم التوجهات الموجودة ضمن رؤية المملكة 2030، ويدفع هذا الأمر مؤسسات التعليم بكافة مستوياتها بالمملكة العربية السعودية لتطوير مخرجاتها وإجراءات العمل لديها وفق هذا التصور، وهذا يستدعي الوقوف الدائم على تقييم المنجز والانطلاق الدائم وفق رؤية مستقبلية مخططة سلفاً في ضوء الإمكانات الحاضرة.

الأمر الذي ينعكس على إدارة التعليم العالي لمواجهة تحديات متزايدة نتيجة لتلاحق التغيرات والتطورات، ومن المتوقع امتداد هذه التغيرات والتطورات ليحدث المزيد منها في المستقبل، وتنعكس الاستجابة لهذه التغيرات والتطورات على قدرة الإدارة على القيام بدورها المهم في المنظمات باعتبار أن الإدارة هي وسيلة المنظمة لتوظيف واستثمار مواردها للوصول إلى تحقيق أهدافها مما يتطلب إيجاد الوسائل والأدوات التي تمكن الإدارة من إعادة التوازن الإداري الذي يعالج نقاط الضعف والقوة ويستفيد من الفرص ويواجه المخاطر التي أفرزتها تلك التغيرات والتطورات، متخطية في ذلك وظائفها إلى آفاق أخرى تتسم بالتجديد والابتكار اللذين يحققان التفوق والتميز والتنافسية (الدمخ والعتيبي والبارقي، 2020، 179).

لذلك أصبح من أولويات تطوير التعليم الجامعي في كل توجهاته، تحديث الواقع وتطويره بتقدم الأزمنة مع مراعاة الأمور الأخرى التي لا تقل أهميتها عن ذلك كجودة الخدمات وإرضاء المستفيدين وجودة الخريجين، وعلى هذا

الأساس تنمو وتستمر الجامعات، ولا يتم ذلك إلا باستخدام طرق ونماذج إحصائية تساعد في اتخاذ القرار الصائب، وعلى هذا الأساس ازداد الاهتمام وبشكل ملحوظ بدراسة الأنظمة والأساليب التي تتغير مع الزمن بشكل عشوائي والتي لا يمكن السيطرة عليها بشكل تام مع التنبؤ بها أو بسلوكها المستقبلي بشكل مؤكد، وقد أطلق على النماذج الرياضية التي تمثل هذه الأنظمة أو الأساليب بالعمليات التصادفية (Stochastic processes)، ويعد أسلوب سلاسل ماركوف (Markov Chains) أحد التطبيقات العملية التصادفية التي تساعد في الوصف والمراقبة والتنبؤ، وهو من الوسائل الإحصائية المعتمدة في بنائها على الأسلوب الاحتمالي، مما يزيد من دقة وصفها للظاهرة المدروسة (أحمد، 2008، 240).

مشكلة الدراسة:

تحرص المملكة وحكومتها الرشيدة على تقديم خدمات تعليمية مميزة تدعم تطوير نظم التعليم المختلفة لتنتج جيلاً من الناضجين الطموحين المقبلين على الحياة بروح التحدي والمنافسة وحب العمل والإنتاج، وتؤدي الجامعات دوراً أساسياً بَارزاً في تغذية خطط التنمية الاقتصادية بما تحتاجه من مخرجات متعددة فَي مختلف المجالات، ويلاحظ في الفترة الأخيرة أن هناك جهوداً كبرى من الإدارة الحكومية، والقيادة السامية للعمل على ربط الجامعة بالمجتمع، وهذه الجهود تستلزم من الجميع التعاون لإعلاء راية هذا الوطن العظيم، فكما يحرص على أبنائه على أبنائه أن يحرصون عليه (العواد، 2019).

لذلك جاءت الحاجة لهذه الدراسة التي يمكن أن تسهم بجهد يسير في متابعة سير الطالبات إلى حين تخرجهم، ومن أكثر النماذج شيوعاً في العصر الحديث في التنبؤ بالموارد البشرية التي تقوم على دراسة الاحتمالات والتي قدمها العالم ماركوف وهو أحد علماء الرياضيات بالاتحاد السوفيتي سابقاً وتعرف باسمه استخدام تحليل ماركوف حين يقوم بالتنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة في تاريخ مستقبلي وذلك بناء على تقدير حجم ونوعية وتركيبة الموارد البشرية للمنظمة والتي تحددها الدراسة الحالية بالمستهدف من النظام "الطالبات" بفرض ثبات العوامل الأخرى التي تؤثر على معدلات التقييم مثل سياسات المنظمة وبرامجها وذلك لاستنباط اتجاهات ومعدلات التغيير.

وبتطبيق هذه الاتجاهات والمعدلات يمكن عمل اسقاطات لتركيبة الاحتياجات في التاريخ المستقبلي ويعتمد هذا الأسلوب أساساً على دراسة احتمالات التحول لتحركات الطالبات خلال التنظيم والتنبؤ بأعدادهم في مستويات مختلفة عن طريق تحليل سلوك معدل الدوران، ويهتم أسلوب تحليل ماركوف بدراسة عملية اتخاذ قرارات التطوير التي تتوقف الحالة المستقبلية لها على الحالة الراهنة (المرسى، 2019، 492).

وقد اختيرت جامعة القصيم وكلية الحاسب الآلي بها كحالة تطبيقية وذلك لأسباب عديدة تتمثل في الآتي:

- أنها تطبق النظام الأكاديمي بالكامل من حيث التحذير الأكاديمي والفصل.
- تعتمد على نظام الساعات المعتمدة فيتوجب على الطالبة اجتياز عدد محدد من الساعات للتخرج.

- السنة فصلين دراسيين وفصل صيفي اختياري.

لذا فإن بعض الطالبات قد لا يسعفهن الحظ بأن ينتهين من دراستهن خلال السنوات الخمس أو الفصول العشرة المتتالية، بل يفوق ذلك وهذا ربما يعود إلى أسباب عديدة منها:

- عدم نجاح الطالبة في عدد من الساعات الدراسية.
- افتقار بعض الطالبات للإرشاد الأكاديمي اللازم.
- عدم التزام بعض الطالبات باللوائح والقوانين الخاصة بالجامعة.
- عوامل اجتماعية واقتصادية (الحنجوري والتلباني،2015، 327).

وعليه تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما متوسط المدة الزمنية لتخرج الطالبة عند كل سنة دراسية؟
2. ما احتمال تخرج الطالبة من كلية الحاسب الآلي؟
3. ما احتمال تسرب (فصل) الطالبة من كلية الحاسب الآلي؟
4. ما متوسط عدد الطالبات المتوقع تخرجهن خلال السنوات الخمس اللاحقة لفترة الدراسة؟
5. ما متوسط عدد الطالبات المتوقع فصلهن خلال السنوات الخمس اللاحقة لفترة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على متوسط المدة الزمنية لتخرج الطالبة عند كل سنة دراسية.
- التنبؤ باحتمال تخرج الطالبة من كلية الحاسب الآلي.
- رصد احتمالات التسرب أو الفصل للطالبات من كلية الحاسب الآلي.
- التنبؤ بعدد الخريجات المتوقع تخرجهن خلال السنوات الخمس القادمة.
- التنبؤ بعدد الطالبات المتوقع فصلهن خلال السنوات الخمس اللاحقة لفترة الدراسة.
- تقدير الزمن المستغرق لبقاء الطالبة في كل عام دراسي إلى حين تخرجها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في شقين رئيسيين هما:

الأهمية النظرية:

- تعد الدراسة إضافة لأدبيات البحث النوعي ويمكن أن تفيد الباحثين في الميدان التربوي.

الأهمية العملية:

- تتعلق بكلية الحاسب الآلي بجامعة القصيم من حيث استقصاء طبيعة سير الطالبة وحركتها خلال المراحل الدراسية من خلال معرفة الزمن المستغرق لبقاء الطالبة في كل مرحلة إلى حين تخرجها، واحتمالات التسرب الدراسي وأيضاً تخرجها منها ومن ثم تقويم الإجراءات والسياسات المتعلقة بالقبول والتحويل وغيرها.
- وضع مخرجات التعليم والتنبؤ بها بين أيدي المسؤولين من متخذي القرارات للاستفادة منها في تخطيط التنمية المستقبلية للكلية والاستفادة منها في إعداد الخطط.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** تقتصر الدراسة الحالية على استخدام سلاسل ماركوف لتحليل حركة الطالبات في كلية الحاسب الآلي بجامعة القصيم.
- **الحد المكاني:** كلية الحاسب الآلي بجامعة القصيم.
- **الحد البشري:** طالبات كلية الحاسب الآلي بجامعة القصيم.
- **الحد الزماني:** يتمثل في الأعوام الدراسية من 2010 حتى 2019م.

مصطلحات الدراسة:

- **سلاسل ماركوف:**

هي إحدى أدوات بحوث العمليات التي تبحث في تحليل الاتجاهات الحالية لبعض المتغيرات للتنبؤ باتجاهاتها في المستقبل، وهي عملية تحليل عشوائية تحمل خاصية التكهن بالمستقبل انطلاقاً من الحاضر دون الحاجة إلى معرفة الماضي (عثمان، 2020، 386).

كما تعد طريقة لتحليل السلوك الحالي لمتغير معين وذلك لأغراض التنبؤ بالسلوك المستقبلي لهذا المتغير، فتستخدم كأحد أدوات "البرمجة الديناميكية" التي يتم تفسيرها على أنها عبارة عن متتابعة من الحالات التي يمكن أن يكون فيها نظام ما عند أي لحظة زمنية t، أو متتابعة من المواضع التي يحتلها جسيم متحرك، للحصول على نتائج يمكن استخدامها في عمليات التنبؤ (عثمان، 2020، 389: 390).

وتعرفها الدراسة إجرائيا أنها إحدى أدوات بحوث العمليات التي تبحث في تحليل الاتجاهات الحالية لبعض المتغيرات الديموغرافية للطالبات للتنبؤ باتجاهاتها في المستقبل، ومن ثم الاستعداد لها بتطوير التعليم العام وفق معطيات الحاضر وتحديات المستقبل.

الإطار النظري للدراسة:

تعد المؤسسات الجامعية من المؤسسات التعليمية المهمة؛ نظراً لأنها أساس بناء أجيال متطورة فكرياً وثقافياً، ويتوقف هذا على مدى قيامها بدورها المنوط بها على أكمل وجه؛ مما يتطلب الاهتمام بتلك المؤسسات، والعمل على التصدي لمشكلاتها، والسعي لعلاجها بطرق حديثة ومبتكرة؛ خصوصاً في ظل القرن الحادي والعشرين، وما يواجهه من تحديات تتطلب التغيير لمواكبتها ومسايرتها. ولن يتآتى ذلك إلا من خلال دراسة الواقع وتحليله والانطلاق منه للمستقبل (توفيق، 2017، 120).

ومما لا شك فيه أن استخدام النماذج الرياضية في تخطيط القوى العاملة يكون راسخاً ودقيقاً، حيث تهتم بالوصف والتنبؤ بسلوك أعداد كبيرة من الأفراد، ومنذ ذلك الحين تكون مثل هذه البيانات مناسبة تماماً لأسلوب النمذجة الرياضية، على الرغم من أن السلوك الفردي لا يمكن التنبؤ به، وعندما يتم تجميعها، يتم النظر إلى البيانات على أنها تتبع نماذج احتمالية وخاصة تلك التي يمكن أن تمثلها سلاسل ماركوف.

ويلاحظ أن أول من طبق أساليب سلاسل ماركوف لوصف هيكل القوى العاملة هو Seal عام 1945، وكان هناك تطور هائل للاستفادة من هذه النماذج، ففي جميع الحالات كان الهدف الأول هو الوصف الكافي لديناميكية أنظمة السكان مثل التوظيف، الاستنزاف، الترقية والتقاعد، وكذلك التأثيرات البيئية التي يعمل فيها النظام، وفي المقابل تساعد هذه النماذج في التخطيط الناجح ومراقبة الأنشطة التي تكون مرتبطة بالقوى العاملة وبالتالي تحسين قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها الإستراتيجية عبر الزمن (البلقيني وآخرون، 2019، 366).

فاستخدام هذه المتسلسلات في حساب تدفقات الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة بعد حساب مصفوفة الانتقال للطلاب يمكن أن يفيد كثيراً في تحليل النظام التعليمي بصفة عامة وفي دراسة تدفقات الطلاب بصفة خاصة، فحركة الطالب بين سنوات الدراسة المختلفة في أي مرحلة من مراحل التعليم من نجاح أو رسوب أو تخرج أو فصل من الدراسة في سلاسل ماركوف Markov Chain تخدم تحليل النظام التعليمي في جميع مراحله، فإذا عرفنا عدد الطلاب في سن القبول في سنة معينة وكانت لدينا مصفوفة الانتقال فإننا يمكننا التنبؤ بتدفقات هؤلاء الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة وأيضاً عدد الخريجين منهم بعد فترة زمنية معينة تمثل طول المراحل التعليمية مجتمعة، وهذا الأسلوب يمتاز عن أساليب التنبؤ بواسطة العلاقات الخطية وغيرها، حيث إنه لا يفترض أي افتراضات حول المتغيرات هنا، فلا يفترض أي استقلالية لهذه المتغيرات أو أي توزيعات خاصة بهذه المتغيرات (التلباني، 2013).

وبتطبيق هذه الاتجاهات والمعدلات على البيانات يمكن عمل إسقاطات لتركيبة العمل في التاريخ المستقبلي، وجدير بالذكر أن هذا الأسلوب يقوم أساساً على دراسة احتمالات التحول للتحركات خلال التنظيم والتنبؤ في مستويات مختلفة في التنظيم عن طريق تحليل سلوك معدل دوران العاملين في التنظيم، ويهتم أسلوب تحليل

ماركوف بدراسة عملية اتخاذ القرارات في المنشآت التي تتوقف الحالة المستقبلية لها على الحالة الراهنة (المرسى، 2019، 492).

ويمكن تصنيف سلاسل ماركوف اعتماداً على طبيعة فضاء الحالة وفضاء المعلمة إلى أربعة أصناف كالتالي:

1. سلسلة ماركوف ذات فضاء معلمة متقطع وفضاء حالة متقطع.
2. سلسلة ماركوف ذات فضاء معلمة متقطع وفضاء حالة مستمر.
3. سلسلة ماركوف ذات فضاء معلمة مستمر وفضاء حالة متقطع.
4. سلسلة ماركوف ذات فضاء معلمة مستمر وفضاء حالة مستمر (التلباني، 2013).

عندما يكون فضاء المعلمة متقطع يطلق على عملية ماركوف سلسلة ماركوف، وتتناول الدراسة الحالية سلاسل ماركوف ذات فضاء المعلمة وفضاء الحالة المتقطعين.

المصفوفة الماركوفية:

حسب نظرية ماركوف فإن إمكانية الحضور في أي حالة وفي أي لحظة زمنية هي متغير عشوائي له قانون احتمالي يعرف بواسطة الأعداد P_1 التي تعبر عن احتمالات الانتقال من الحالة I إلى الحالة j خلال فاصل زمني واحد حيث إن وضع جميع هذه الحالات في جدول واحد يعطينا ما يطلق عليه اسم مصفوفة ماركوف وهي مصفوفة مربعة من الدرجة (nxn) ويرمز لها بالرمز p إذ يكون فيها مجموع كل سطر يساوي واحد وقيمة أي عنصر من عناصرها تتراوح ما بين الصفر والواحد وتكون كالآتي (Oliver, 2009):

$$P = \begin{bmatrix} p_{11} & p_{12} & \cdots & \cdots & p_{1n} \\ p_{21} & p_{22} & \cdots & \cdots & p_{2n} \\ \vdots & \vdots & \cdots & \cdots & \vdots \\ \vdots & \vdots & \cdots & \cdots & \vdots \\ p_{n1} & p_{n2} & \cdots & \cdots & p_{nn} \end{bmatrix}$$

مصفوفة ماركوف الامتصاصية:

إذا احتوت سلسلة ماركوف على حالة يكون فيها استحالة الانتقال منها إلى أي حالة من الحالات المكونة للسلسلة في حين تكون هناك إمكانية الوصول إلى هذه الحالة انطلاقاً من بقية الحالات فإننا نطلق على المصفوفة المكونة للسلسلة اسم المصفوفة الامتصاصية. وبذلك تكون سلسلة ماركوف في الحالة الماصة إذا تحقق الشرطان التاليان:

1. أن السلسلة تحتوي عل الأقل حالة ماصة يستحيل الانتقال منها إلى أي حالة من الحالات الممكنة.
2. هناك إمكانية الوصول إلى الحالة الماصة انطلاقاً من أي حالة من الحالات غير الماصة (المشهداني وشمخي، 2000).

ولتحليل سلسلة ماركوف الامتصاصية يجب تقسيم الاحتمالات الانتقالية إلى مصفوفات فرعية

$$P = \begin{bmatrix} Q & R \\ O & I \end{bmatrix}$$

حيث إن:

Q: مصفوفة احتمالات الانتقال من حالة غير ماصة إلى حالة ماصة.

R: مصفوفة تعكس احتمالات الانتقال من حالة غير ماصة إلى حالة ماصة.

O: مصفوفة صفرية تعكس احتمالات الانتقال من حالة ماصة إلى حالة غير ماصة.

I: مصفوفة الوحدة وتعكس احتمالات البقاء ضمن الحالة الماصة (رودين وغافل وفتحي، 2017، 108).

وتسعى المؤسسات التعليمية بشكل عام إلى التعرف على مدى نجاح سياستها الإدارية والتعليمية في تحقيق أهداف المؤسسة، كما تهدف إلى وضع الخطط المستقبلية المناسبة التي تساعد على تقليص معدلات التسرب وزيادة مخرجات التعليم، لذلك من المناسب تقدير بعض النسب والمعدلات التي تعكس مدى نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها (Al-Thawabiya& Al-Farahid, 2021 ؛Obaid, 2020). في هذا البحث سنتعرض إلى استخدام العمليات العشوائية وبصفة خاصة سلاسل ماركوف المتقطعة الماصة Absorbing Discrete Markov Chain في حساب تدفقات الطلاب والطالبات ويمكن استخدام هذه النسب في تقدير مخرجات التعليم ومساعدة المسؤولين عن وضع السياسات المناسبة للقبول والتسجيل وتعديل السياسات التعليمية في الكلية التي تؤدي في النهاية إلى رفع المستوى العلمي.

فروض سلاسل ماركوف:

1 - تفترض سلاسل ماركوف أن هناك نظاماً أو جزئياً يمكن أن يوجد في واحدة من عدد محدود من الحالات التي يمكن أن تتغير إلى حالة أخرى عند نقطة متقطعة من الزمن. ويمكن أن نعبر عن الحالات بالأرقام (R ..... 2 , 1) عند الأزمنة (..... 2 , 1 , 0).

2 - نفترض أن هناك احتمالاً (P_{ij}) بأن النظام في الحالة (i) عند الزمن (t) سوف ينتقل إلى الحالة (j) عند الزمن (t + 1) وتمثل هذه الاحتمالات في مصفوفة انتقال مربعة (P) من الدرجة (R + R) والتي تأخذ الشكل التالي (تاج وعمار، 2007):

$$P = \begin{pmatrix} P_{11} & P_{12} & \cdots & P_{1R} \\ P_{21} & P_{22} & \cdots & P_{2R} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ P_{R1} & P_{R2} & \cdots & P_{RR} \end{pmatrix} \quad (1)$$

وأبسط حالة هي التي يفترض فيها أن (P) مستقلة عن الزمن

وحيث إن كل عناصر المصفوفة احتمالات فإن كل قيم (θ) غير سالبة و مجموع عناصر كل صف يساوي الواحد الصحيح، وهذا يعني أنه إذا كان الجزيء هو الطالب في الحالة (i) في الزمن (t)، فإنه يجب أن يكون في واحدة من الحالات المسموح بها والتي عددها (R) في الزمن (t + 1).

3 - نفترض أن سلسة ماركوف سلسلة ماصة، وتعد سلسلة ماركوف ماصة إذا كانت تحتوي على الأقل على حالة واحدة ماصة. وتكون الحالة الماصة في سلسلة ماركوف إذا كان احتمال مغادرتها يساوي الصفر، أي أن احتمال البقاء بها يساوي الواحد الصحيح وإنه من كل حالة غير ماصة يمكن الانتقال إلى حالة ماصة وإن لم يكن من الضروري أن يتم في خطوة واحدة. والحالات الماصة في النظام التعليمي هي الحالات التي ينهي بها الطالب تعليمه من مستوى معين وذلك بالتخرج بعد إكمال تعليمه بكل مرحلة، كما يمكن اعتبار التسرب أو الفصل أو الخروج من النظام التعليمي لأي سبب من الأسباب حالات ماصة (تاج وعمار، 2007).

4 – إذا فرضنا أن عدد الحالات الماصة هو (M) و أن عدد الحالات غير الماصة هو (N) فإن مصفوفة الانتقال تأخذ الشكل الآتي (Oliver, 2009):

$$P = \begin{pmatrix} 1_M & O \\ A & B \end{pmatrix}$$

حيث إن:

(1_M) هي مصفوفة الوحدة من الدرجة $(M \times M)$ وتمثل عناصر القطر الرئيسي من مصفوفة الوحدة احتمال البقاء في الحالات الماصة نفسها، أما العناصر خارج القطر الرئيسي والتي تساوي الصفر تمثل احتمال الانتقال من حالة ماصة إلى حالة ماصة أخرى، وسيكون لدينا في هذا البحث حالة ماصة واحدة تلك التي تمثل خروج الطلاب من النظام التعليمي، وقد يكون الخروج بسبب التخرج لذلك فإن:

$(M = 1)$ و(O) هي مصفوفة صفرية من الدرجة $(M \times N)$ وتمثل عناصر المصفوفة احتمال الانتقال من حالة ماصة إلى حالة غير ماصة. أي أنه لا يمكن لطالب أن يرجع للنظام بعد تخرجه، ونظراً لأن لدينا (24) مستوى في النظام فإن مصفوفة (O) تكون من الدرجة (1×24).

(A) مصفوفة من الدرجة $(N \times M)$ وتمثل عناصرها احتمالات الانتقال من الحالات غير الماصة إلى الحالات الماصة. وتكون المصفوفة (A) معرفة على النحو الآتي (Weckesser, 2005):

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} \\ a_{21} \\ \vdots \\ a_{81} \end{pmatrix} \quad (3)$$

أي أن الطالب يمكن له أن يتخرج أو يتسرب من النظام التعليمي من أي مستوى من مستويات النظام التعليمي ال 24 [1]

(B) هي مصفوفة من الدرجة (N × M) و تمثل عناصرها احتمالات الانتقال من الحالات غير الماصة إلى حالات غير ماصة أخرى والذي يجب ملاحظته هو أنه يمكن للطالب أن ينتقل من مستويات دنيا إلى مستويات عليا وليس العكس. لذلك فإن المصفوفة (B) ستكون مصفوفة مثلثية عليا. وتمثل عناصر القطر الرئيسي للمصفوفة احتمال البقاء في المستوى نفسه. ويمكن كتابة المصفوفة (B) على النحو الآتي:

$$B = \begin{pmatrix} b_{11} & b_{12} & \cdots & b_{18} \\ b_{21} & b_{22} & \cdots & b_{28} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 0 & 0 & \cdots & b_{88} \end{pmatrix} \quad (4)$$

أي أن (b_{1t}) تمثل احتمال البقاء في المستوى الأول خلال فصل من الفصول وتمثل احتمال الانتقال من المستوى الأول إلى المستوى الثاني خلال فصل من الفصول.

ونلاحظ أن [3]:

$$\begin{pmatrix} a_{11} \\ a_{21} \\ \vdots \\ a_{81} \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} b_{11} & b_{12} & \cdots & b_{18} \\ 0 & b_{22} & \cdots & b_{28} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ 0 & 0 & \cdots & b_{88} \end{pmatrix} \times \begin{pmatrix} I \\ I \\ \vdots \\ I \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} I \\ I \\ \vdots \\ I \end{pmatrix}$$

(5)

وذلك لأن الطالب إما أن ينتقل من إحدى الحالات غير الماصة إلى حالة غير ماصة أخرى أو إلى الحالة الماصة. (الجاسر، 2005، 144-149).

أسلوب ماركوف كأداة للتنبؤ: Markov chain

يمثل أسلوب ماركوف طريقة لتحليل الحركة الحالية المتغيرة في محاولة للتنبؤ بالحركة المستقبلية لنفس المتغير، وقد استخدم العالم الروسي ماركوف A.A.Markov هذا الأسلوب في وصف جزيئات غاز في إناء مغلق ثم التنبؤ بهذه الحركة في المستقبل. ويقوم المنطق الأساسي لسلسلة ماركوف على أن السلوك المقبل لمتغير ما يتحدد

أساساً بناء على سلوكه في الفترة السابقة مباشرة. ويتميز منطق سلاسل ماركوف في هذا الصدد بنموذجين آخرين مما يطلق عليه Stochastic Models، أي النماذج التصادفية للتنبؤ وهما نموذجين للترتيب الصفري Zero Order Model، ونموذج التعلم Learning Model. ويفترض نموذج الترتيب الصفري أن قرارات الفترة السابقة لا تؤثر إطلاقاً على قرارات الفترة القادمة، ونموذج التعلم يفترض أن أي قرار في فترة زمنية ما يتوقف تماماً على التاريخ السابق والتجارب والخبرات المتراكمة لمتخذ القرار وليس على مجرد القرار السابق مباشرة. ومن ذلك يتضح أن منطق سلاسل ماركوف يعد وسطاً بين نماذج الترتيب الصفري من ناحية ونماذج التعلم من ناحية أخرى، ومن ثم يقدم أداة مهمة من أدوات التحليل لمساعدة الإدارة في اتخاذ قراراتها وسلسلة ماركوف هي عبارة عن سلسلة من المواقف والأحداث المتعاقبة المتتابعة، حيث يكون فيها احتمال حدوث حدث معين معتمداً ومتوقفاً على الحدث السابق له مباشرة ويعد أسلوب سلاسل ماركوف أسلوباً لتحليل تحركات أو تغيرات نظام ما كمحاولة للتنبؤ بالتحركات والتغيرات لهذا النظام في المستقبل فعندما تتوافر المعلومات عن سلوك نظام معين، فإنه يمكن تحليل التغيرات المتتالية فيه وإيجاد احتمال تحقق كل حالة من حالاته في فترة معينة من الزمن واحتمال تحقق ظروف التوازن ويمكن عن طريق هذه المعلومات التنبؤ بسلوك هذا النظام في الفترة المقبلة (المغربي، 2017، 179).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت سلاسل ماركوف، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

أجرى معطي وابن صفلوح (2012) دراسة هدفت إلى تقدير العلاقة المتبادلة فيما بين الجامعة والمجتمع كأساس لحل وتقدير أي علاقة أو إشكالية، كما يستعرض البحث الأساس النظري لسلاسل ماركوف وإمكانية تطبيقه في تحديد أعداد الطلاب الذين سوف يخرجون لسوق العمل خلال 4 سنوات في التخصصات الأربعة في كلية العلوم الإدارية في كل عام، سعياً لجعل نتائج هذه الدراسة مؤشرات عملية عند وضع خطط القبول في التخصصات الأربعة بما يتناسب مع احتياجات السوق وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، سعياً لحل مشكلة البطالة بين خريجي الكلية بمعنى تحقيق الربط بين مخرجات الكلية واحتياجات سوق العمل من خلال اعتماد أسلوبي التخطيط والتنبؤ بالمستقبل. ويخلص البحث إلى بعض النتائج والتوصيات التي تهدف إلى تقديم نموذج سلاسل ماركوف كأسلوب صالح للتطبيق على أي كلية متعددة التخصصات وتخضع لنظام السنوات الأربع (الفصول الثمانية) أو السنوات الخمس (10 فصول) أو السنوات الست (12 فصل دراسي)، كما يهدف إلى ربط الكلية بالمجتمع وتقدير تدفق الطلاب على التخصصات المختلفة، بالإضافة إلى أنه يضع بين أيدي متخذي القرار أهم وسيلة من الوسائل التي تحقق التنسيق بين المسؤولين عن رسم ووضع الخطط الاقتصادية العامة ومسؤولي رسم ووضع سياسة التعليم بالجامعات، مما يساهم إلى حد كبير في إمكانية وضع إستراتيجية عامة للتعليم العالي بالإضافة إلى أنه يوثق العلاقة الترابطية المهمة بين الكلية ومن ثم الجامعة من جهة والمجتمع من الجهة الأخرى.

وأجرى آل مطر (2015) دراسة استهدفت تقديم نموذج تصادفي يعتمد على أسلوب سلاسل ماركوف ليزود القائمين والمهتمين بتخطيط مدخلات ومخرجات العملية التعليمية من حيث تدفقات الطلاب في جميع سنوات الدراسة الأكاديمية ومتابعة تحركاتهم منذ قبولهم بالكلية ولحين تخرجهم فيها. وهناك العديد من النماذج التصادفية في مجال التعليم وجميعها تتناول سلاسل ماركوف ويمكن تقسيم النماذج إلى نماذج انتشار ونماذج متكاملة ونماذج حركية وتهتم هذه الدراسة المقدمة بالنماذج الحركية. وتمت الدراسة عن طريق تكوين مصفوفة الاحتمال الانتقالية التي تبين تحركات الطلاب بين سنوات الدراسة الأربع (ثمانية مستويات) بجامعة الباحة بالسعودية وذلك من خلال سجلات القبول والتسجيل، حيث قام الباحثان بجمع البيانات وتنظيمها في شكل جداول مع استكمال النقص فيها بما يسمى الـ (Missing data) ومن خلال هذه البيانات تم بناء وتطبيق النموذج التصادفي لكل قسم من أقسام الكلية الثلاثة وهي: نظم المعلومات الإدارية، المحاسبة، إدارة الأعمال. وذلك من خلال تكوين مصفوفة الاحتمال الانتقالية لكل قسم، ومن ثم حساب نسبة الطلاب الناجحين في كل المواد ونسبة الطلاب المتعثرين في بعض المواد ونسبة الطلاب المستبعدين سواء بطي القيد أو بترك الدراسة ونسبة الطلاب الناجحين في نهاية السنة الرابعة اعتماداً على سنوات الدراسة. وقد أظهرت الدراسة أهمية النموذج المتناول من خلال اختبار كفاءته عن طريق معيار تايل لعدم التساوي وأيضاً من خلال اختبار F وذلك بمقارنة التنبؤات للنموذج مع القيم الفعلية.

وسعت دراسة عبد الله (2017) إلى التوصل لأسباب قلة عدد الخريجات من كلية خميس مشيط مقارنة بعدد المتقدمات بالكلية كل عام ومعرفة ما السبب وراء قلة عدد الخريجات بالكلية كل عام، ومن هذا المنطلق بالاعتماد على الإحصائيات المتوفرة للطالبات داخل كلية المجتمع بخميس مشيط والتوصل لمتوسط المدة الزمنية المتبقية لتخرج الطالبات عند كل مستوى في كلية خميس مشيط، ورصد احتمال تخرج الطالبات من الكلية واحتمال تسرب وفصل الطالبات من الكلية، وتحليل أعداد الطالبات خلال الدراسة وكذلك تقدير الزمن اللازم الذي تستغرقه الطالبات إلى حين تخرجهن، بهدف ربط مخرجات التعليم بحاجات المجتمع. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها، عدد الخريجات في كل قسم يتناسب مع أعداد الطالبات في كل قسم، تشير نسبة التخرج في الأقسام الثلاثة إلى أن أعداد الخريجات ضعيف، بتطبيق النموذج يمكن القول إن هذا النموذج ذو كفاءة عالية ومقدرته في تقدير أعداد الخريجات عالية حيث كانت من الواقع.

واستهدفت دراسة ألينكا (Alenka, 2017) وضع نموذج العشوائية لتقدير ورصد مستمر لمؤشرات الجودة والفعالية المختلفة لبرنامج معين لدراسة التعليم العالي. وتم تصميم برنامج الدراسة من قبل سلسلة ماركوف المحدودة وتم إنشاء مصفوفة انتقال الاحتمال، واستخدمت الخصائص الكمية لسلسلة ماركوف الممتصة، مثل الوقت المتوقع حتى الامتصاص واحتمالات الامتصاص، لتحديد المؤشرات المختارة للبرنامج. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية يطبق هذا النموذج للتحقيق في نمط التحاق الطلاب وأدائهم الأكاديمي في مؤسسة للتعليم العالي السلوفينية. بناءً على سجلات الطلاب، تم تطوير مصفوفة الانتقال مع مراعاة ثمانية مواسم أكاديمية متتالية من 2008/ 2009

حتى 2016/ 2017. تم تقدير تقدم الطلاب نحو المرحلة التالية من برنامج الدراسة، وتم تحديد الوقت المتوقع الذي يقضيه الطالب في مرحلة معينة وكذلك المدة المتوقعة للدراسة، وتم الحصول على احتمالات التخرج والانسحاب، بالإضافة إلى ذلك تم التنبؤ بالتسجيل في الطلاب للسنوات الدراسية الثلاث المقبلة.

واستخدمت دراسة جوشوا (Joshua, 2017) تصميمًا بحثيًا بأثر رجعي لاستكشاف تقلبات الفرق بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب المتخرجين في تعليم الرياضيات. وتم استخدام إحصاءات التخرج لما مجموعه 1106 من الطلاب المتخرجين من تعليم الرياضيات (923 من الذكور و 183 من الإناث) من جامعة في شمال وسط نيجيريا لتصميم نموذج سلسلة ماركوف متفرغ الوقت لحركة الفرق (د) في التخرج من مجموعة واحدة من القيم (الولايات) إلى الأخير. وتوصلت الدراسة إلى أنه على مدى دورات التخرج الـ 12 المستخدمة في الدراسة، وأنه أياً كانت العوامل التي تحدد الفرق في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب المتخرجين من الذكور والإناث ظل تعليم الرياضيات على أساس دورة التخرج على حاله إلى حد كبير على مر السنين، وتوقع تحليل آخر لنموذج سد الفجوة التي لوحظت بين الجنسين في دورات التخرج الـ 15 المقبلة. وقد أبرزت نتائج هذه الدراسة على وجه التحديد حقيقة أن خريجات تعليم الرياضيات يتمتعن بالكفاءة مثل نظرائهن الذكور في دفع خدمات القيمة المضافة في القطاع الفرعي للتعليم في الاقتصاد النيجيري وخارجه.

وهدفت دراسة حسنا وكيرين (Husna & Khairun, 2021) إلى التنبؤ بأعداد المقيدين بالتعليم العالي لمساعدة الجامعات في إعداد أطرها التعليمية وتوفير جميع التسهيلات اللازمة والتخطيط للأهداف العامة القصيرة والطويلة الأجل، وقد اقتصرت الدراسة على تقييم الطلاب وأدائهم الأكاديمي في كلية العلوم الرياضية، جامعة ساينز ماليزي، وأفراد الدراسة المستهدفين هم جميع المسجلين في المرحلة الجامعية من 2017/2016 حتى 2019/2018. وتم تطبيق نموذج سلسلة ماركوف لدراسة الاستيعاب والاحتفاظ والمعدلات المتكررة للطلاب من قبل البرامج الأكاديمية والجنس. ويتم إنشاء المصفوفة الأساسية لتحديد المدة المتوقعة للتعليم قبل التخرج. ومن خلال استخدام نموذج سلسلة ماركوف تم وصف نمط العشوائية للتسجيل وتقييم الطلاب كأفضل وسيلة للتنبؤ انطلاقاً من الحاضر.

تعقيب على الدراسات السابقة:

استقراءً للدراسات السابقة فقد توصلت الدراسة الحالية إلى الآتي:

- هناك ندرة في الدراسات العربية التي استخدمت ماركوف والأساليب الرياضية بشكل عام لصالح الميدان التربوي.
- اتفقت جميع الدراسات المذكورة آنفاً على أن سلاسل ماركوف صالحة للتطبيق على أي نظام تعليمي، ولكن مع اختلاف أن الدراسات أغلبها طبقت على الكليات التي تخضع لنظام السنوات الأربع.

- كما توصلت الدراسات إلى أن سلاسل ماركوف من أهم الوسائل المساعدة في وضع الإستراتيجيات المستقبلية الإصلاحية وبشكل يحقق العلاقة للتنسيق الكامل بين مؤسسات التعليم والمتعلمين.
- وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدراسة، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة:

المنهج الوصفي:

لأنه يقوم بوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً وافياً بدقة، لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى النتائج من الظاهرة محل الدراسة، ووفق هذا المنهج قد تنفذ الدراسة الحالية من الحاضر إلى المستقبل، في محاولة لاستخلاص تنبؤات مختلفة من خلال الدراسة المتعمقة لواقع الظاهرة.

المنهج الاستشرافي:

وذلك لتقييم وتحديد أساليب وآليات العمل ومواطن القوة والقصور والتحديات والفرص التي يمكن توجيهها إلى تطوير التعليم الجامعي بالاستعانة بسلاسل ماركوف وهذا الأسلوب يعتمد على وصف المستقبل في سلسلة منظمة للأحداث وترابطها من نقطة البداية إلى نقطة مستقبلية (عبد الرازق، 2019، 206 :208).

أفراد الدراسة:

(أفراد الدراسة) هن الطالبات بكلية الحاسب الآلي بجامعة القصيم في البيانات التي تم الحصول عليها بأعدادهن بالفترة اللازمة لتطبيق سلسلة ماركوف التي يتم تناولها في الدراسة واستخدامها في التنبؤ والبيانات في هذه الدراسة عبارة عن أعداد الطالبات خلال الفترة من 2010 وحتى 2019م.

الجانب التطبيقي:

تم صياغة مصفوفة ماركوف الانتقالية والتي تمثل حالة الطالبة في كلية الحاسب في جامعة القصيم، وذلك بناءً على البيانات التي تم الحصول عليها من الجهات المختصة بجامعة القصيم. ويوضح الجدول (1) المصفوفة الانتقالية والتي تتكون من 8 حالات.

جدول (1)

مصفوفة ماركوف الانتقالية

الرمز	وصف الحالة	نوع الحالة
L_1	حالة الطالبة في السنة الأولى في كلية الحاسب في جامعة القصيم	غير ماصة
L_2	حالة الطالبة في السنة الثانية في كلية الحاسب في جامعة القصيم	غير ماصة
L_3	حالة الطالبة في السنة الثالثة في كلية الحاسب في جامعة القصيم	غير ماصة
L_4	حالة الطالبة في السنة الرابعة في كلية الحاسب في جامعة القصيم	غير ماصة
L_5	حالة الطالبة في السنة الخامسة في كلية الحاسب في جامعة القصيم	غير ماصة
L_I	حالة تحويل الطالبة من وإلى كلية الحاسب في جامعة القصيم.	غير ماصة
L_{II}	حالة فصل الطالبة من كلية الحاسب في جامعة القصيم.	ماصة
L_{III}	حالة تخرج الطالبة من كلية الحاسب في جامعة القصيم.	ماصة

كما يوضح الجدول (2) أعداد الطالبات المسجلات في أقسام الحاسب الآلي في جامعة القصيم خلال الفترة من 2010 وحتى 2019م.

جدول (2)

أعداد الطالبات المقبولات والمسجلات والخريجات في كلية الحاسب في جامعة القصيم خلال الفترة من 2010 -2019

المقبولات	السنة الاولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	الخريجات
2290	2473	2624	2541	2394	2962	2051

المصدر: (عمادة القبول والتسجيل بجامعة القصيم، 2021)

من خلال الجدول (2) يمكن حساب متوسطات أعداد الطالبات المقبولات والمسجلات والخريجات في كلية الحاسب في جامعة القصيم خلال الفترة من 2010 -2019 كما يلي:

1. متوسط أعداد الطالبات المقبولات = 2290÷10 = 229 طالبة.
2. متوسط أعداد الطالبات في السنة الأولى = 2473÷10=247 طالبة.
3. متوسط أعداد الطالبات في السنة الثانية = 2624÷10=262 طالبة.

4. متوسط أعداد الطالبات في السنة الثالثة = 2541÷10=254 طالبة.
5. متوسط أعداد الطالبات في السنة الرابعة = 2394÷10=239 طالبة.
6. متوسط أعداد الطالبات في السنة الخامسة = 2962÷10 = 296 طالبة.
7. متوسط أعداد الطالبات الخريجات = 2051÷10=205 خريجة.

كذلك فإن:

$$\text{معدل التخرج السنوي} = \frac{\text{متوسط أعداد الخريجات السنوي}}{\text{متوسط أعداد طالبات السنة الخامسة}}$$

وعليه، فإن:

معدل التخرج السنوي = (205÷296) × 100 = 69.26%

ولتقدير احتمال بقاء الطالبة في أي سنة دراسية أو تخطيها لذلك المستوى، فقد تم حساب أعداد الطالبات في أي سنة دراسية من خلال ما يلي:

عدد الطالبات الباقيات في أي سنة دراسية = عدد الطالبات في هذه السنة – صافي المنتقلات

حيث إن:

صافي الطالبات المنتقلات من سنة سابقة = العدد الكلي لطالبات السنة السابقة – (العدد المتبقي لهذه السنة + عدد المفصولات لهذه السنة + المحولون إلى الكلية + المحولون من الكلية).

والجدول (3) يوضح نتائج حسابات عدد الطالبات في كلية الحاسب بجامعة القصيم الباقيات في جميع السنوات الدراسية، بالإضافة إلى احتمالية بقائهن عند تلك السنة وذلك خلال الفترة 2010 إلى 2019م.

جدول (3)

حساب احتمال بقاء الطالبات في كل سنة دراسية

السنة الدراسية	عدد الطالبات الباقيات	رمز الاحتمال في نموذج ماركوف	معادلة حساب الاحتمال
الأولى	502	P_{s1}: احتمال بقاء الطالبة في السنة الأولى	P_{s1}=502÷2473= 0.203
الثانية	501	P_{s2}: احتمال بقاء الطالبة في السنة الثانية	P_{s2}=501÷2624=0.191

الثالثة	374	P_{s3}: احتمال بقاء الطالبة في السنة الثالثة	$P_{s3}=374\div2541=0.147$
الرابعة	259	P_{s4}: احتمال بقاء الطالبة في السنة الرابعة	$P_{s4}=259\div2394=0.108$
الخامسة	824	P_{s5}:احتمال بقاء الطالبة في السنة الخامسة	$P_{s5}=824\div2962=0.278$

ولدراسة احتمالات التحويل إلى كلية الحاسب في جامعة القصيم فإنه تم الحصول على البيانات اللازمة من خلال الجهات المختصة في الجامعة، وتطبيق المنهجية السابقة وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4)

حساب احتمال تحويل الطالبات إلى كلية الحاسب في كل سنة دراسية

السنة الدراسية	عدد الطلبة المحولين إلى كلية الحاسوب	رمز الاحتمال في نموذج ماركوف	معادلة حساب الاحتمال
الأولى	29	P_{I1}: احتمال تحويل الطالبة إلى السنة الأولى	$P_{I1}=27\div78=0.37$
الثانية	20	P_{I2}: احتمال تحويل الطالبة إلى السنة الثانية	$P_{I2}=20\div78=0.26$
الثالثة	17	P_{I3}: احتمال تحويل الطالبة إلى السنة الثالثة	$P_{I3}=17\div78=0.22$
الرابعة	11	P_{I4}: احتمال تحويل الطالبة إلى السنة الرابعة	$P_{I4}=11\div78=0.14$
الخامسة	1	P_{I5}: احتمال تحويل الطالبة إلى السنة الخامسة	$P_{I5}=1\div78=0.01$

كذلك يوضح الجدول (5) كيفية حساب قيم احتمال تحويل الطالبات من كلية الحاسب.

جدول (5)

حساب احتمال تحويل الطالبات من كلية الحاسب في كل سنة دراسية.

السنة الدراسية	عدد الطلبة المحولين من كلية الحاسوب	رمز الاحتمال في نموذج ماركوف	معادلة حساب الاحتمال
الأولى	149	P_{1I}: احتمال تحويل الطالبة من السنة الأولى	P_{1I} =149÷2473=0.060
الثانية	126	P_{2I}: احتمال تحويل الطالبة من السنة الثانية	P_{2I} =126÷2624=0.048
الثالثة	101	P_{3I}: احتمال تحويل الطالبة من السنة الثالثة	P_{3I} =101÷2541=0.039
الرابعة	83	P_{4I}: احتمال تحويل الطالبة من السنة الرابعة	P_{4I} =83÷2394=0.034
الخامسة	3	P_{5I}: احتمال تحويل الطالبة من السنة الخامسة	P_{5I} =3÷2962=0.001

كما يوضح الجدول (6) قيم احتمال فصل الطالبات من كلية الحاسب.

جدول (6)

حساب احتمال فصل الطالبات من كلية الحاسب في كل سنة دراسية

السنة الدراسية	عدد المفصولات	رمز الاحتمال في نموذج ماركوف	معادلة حساب الاحتمال
الأولى	121	P_{1II}: احتمال فصل الطالبة من السنة الأولى	P_{1II} =121÷2473=0.049
الثانية	102	P_{2II}: احتمال فصل الطالبة من السنة الثانية	P_{2II} =102÷2624=0.039

الثالثة	71	P_{3II}: احتمال فصل الطالبة من السنة الثالثة	P_{3II} =71÷2541=0.028
الرابعة	12	P_{4II}: احتمال فصل الطالبة من السنة الرابعة	P_{4II} =12÷2394=0.005
الخامسة	5	P_{5II}: احتمال فصل الطالبة من السنة الخامسة	P_{5II} =5÷2962=0.002

وعلى ضوء ذلك فإنه يمكن حساب احتمالات انتقال الطالبات بين السنوات الدراسية وذلك كما يلي:

الرمز	المدلول في نموذج ماركوف	كيفية الحساب	القيمة
P_{12}	احتمال انتقال الطالبة من السنة الأولى إلى الثانية	$P_{12}=1-(P_{s1}+P_{1II}+P_{1I})$	0.688
P_{23}	احتمال انتقال الطالبة من السنة الثانية إلى الثالثة	$P_{23}=1-(P_{s2}+P_{2II}+P_{2I})$	0.722
P_{34}	احتمال انتقال الطالبة من السنة الثالثة إلى الرابعة	$P_{34}=1-(P_{s3}+P_{3II}+P_{3I})$	0.786
P_{45}	احتمال انتقال الطالبة من السنة الرابعة إلى الخامسة	$P_{45}=1-(P_{s4}+P_{4II}+P_{4I})$	0.808
P_{5III}	احتمال تخرج الطالبة	$P_{5III}=1-(P_{s5}+P_{5II}+P_{5I})$	0.719

وعليه فإنه يمكننا تكوين مصفوفة ماركوف الانتقالية (P) كما يلي:

	L_1	L_2	L_3	L_4	L_5	L_I	L_{II}	L_{III}
L_1	0.203	0.688	0	0	0	0.060	0.049	0

	L_2	0	0.191	0.722	0	0	0.048	0.039	0
	L_3	0	0	0.147	0.786	0	0.039	0.028	0
P=	L_4	0	0	0	0.108	0.808	0.034	0	0
	L_5	0	0	0	0	0.278	0.001	0.002	0.719
	L_I	0.37	0.26	0.22	0.14	0.01	0	0	0
	L_{II}	0	0	0	0	0	0	1	0
	L_{III}	0	0	0	0	0	0	0	1

ولتصميم مصفوفة ماركوف الأساسية (N)، فإنه تم أولاً حساب مصفوفة (Q) والمعكوس الضربي للمصفوف لحاصل طرحها من مصفوفة الوحدة (I-Q)$^{-1}$وذلك كما يلي:

	0.203	0.688	0	0	0	0.060
	0	0.191	0.722	0	0	0.048
	0	0	0.147	0.786	0	0.039
Q=	0	0	0	0.108	0.808	0.034
	0	0	0	0	0.278	0.001
	0.37	0.26	0.22	0.14	0.01	0

ومنها:

$$(I-Q)=\begin{vmatrix} 0.797 & -0.688 & 0 & 0 & 0 & -0.060 \\ 0 & 0.809 & -0.722 & 0 & 0 & -0.048 \\ 0 & 0 & 0.853 & -0.786 & 0 & -0.039 \\ 0 & 0 & 0 & 0.892 & -0.808 & -0.034 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0.772 & -0.001 \\ -0.37 & -0.26 & -0.22 & -0.14 & -0.01 & 1 \end{vmatrix}$$

ومنها يمكن أن نستنتج المصفوفة (N):

$$N=(I-Q)^{-1}=\begin{vmatrix} 1.36 & 1.22 & 1.09 & 1.00 & 1.04 & 0.22 \\ 0.07 & 1.34 & 1.18 & 1.06 & 1.11 & 0.15 \\ 0.04 & 0.07 & 1.25 & 1.12 & 1.17 & 0.09 \\ 0.02 & 0.03 & 0.04 & 1.16 & 1.22 & 0.05 \\ 0.00 & 0.00 & 0.00 & 0.00 & 1.30 & 0.00 \\ 0.53 & 0.82 & 0.99 & 1.05 & 1.12 & 1.15 \end{vmatrix}$$

ولحساب متوسط أزمنة تخرج الطالبات فإنه تم استنتاج مصفوفة متوسط الأزمنة (M) وهي عبارة عن حاصل ضرب المصفوفة (N) ومصفوفة الوحدة (I) كما يلي:

$$M = N \times I = \begin{vmatrix} 1.36 & 1.22 & 1.09 & 1.00 & 1.04 & 0.22 \\ 0.07 & 1.34 & 1.18 & 1.06 & 1.11 & 0.15 \\ 0.04 & 0.07 & 1.25 & 1.12 & 1.17 & 0.09 \\ 0.02 & 0.03 & 0.04 & 1.16 & 1.22 & 0.05 \\ 0.00 & 0.00 & 0.00 & 0.00 & 1.30 & 0.00 \\ 0.53 & 0.82 & 0.99 & 1.05 & 1.12 & 1.15 \end{vmatrix} \times \begin{vmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \\ 1 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} 5.93 \\ 4.91 \\ 3.74 \\ 2.52 \\ 1.3 \\ 5.66 \end{vmatrix}$$

من خلال المصفوفة (M) فقد تم حساب متوسطات الأزمنة كما يلي:

- متوسط زمن بقاء الطالبة في السنة الأولى في كلية الحاسب في جامعة القصيم لغاية التخرج هو (5.93) فصل دراسي، بمعنى أن الطالبة تحتاج إلى 3 سنوات أخرى بالإضافة إلى السنة الحالية. وهذه قيمة منخفضة مقارنة بالخطة والساعات الدراسية، ويُعزى ذلك إلى أن مقررات السنة الدراسية الأولى تكون عامة ويكون الطالبات مقبلات بكل جد واجتهاد على الدراسة مما يزيد من توقع تخرجهن بمدة أقصر.
- متوسط زمن بقاء الطالبة في السنة الثانية في كلية الحاسب في جامعة القصيم لغاية التخرج هو (4.91) فصل دراسي، بمعنى أن الطالبة تحتاج إلى 2.5 سنة أخرى بالإضافة إلى السنة الحالية.
- متوسط زمن بقاء الطالبة في السنة الثالثة في كلية الحاسب في جامعة القصيم لغاية التخرج هو (3.74) فصل دراسي، بمعنى أن الطالبة تحتاج إلى سنتين بالإضافة إلى السنة الحالية.
- متوسط زمن بقاء الطالبة في السنة الرابعة في كلية الحاسب في جامعة القصيم لغاية التخرج هو (2.54) فصل دراسي، بمعنى أن الطالبة تحتاج إلى 1.5 سنة أخرى بالإضافة إلى السنة الحالية.
- متوسط زمن بقاء الطالبة في السنة الخامسة في كلية الحاسب في جامعة القصيم لغاية التخرج هو (1.3) فصل دراسي، بمعنى أن الطالبة تحتاج إلى سنة أخرى بالإضافة إلى السنة الحالية. وهذه قيمة مرتفعة نوعاً ما ويُعزى ذلك إلى إرهاق الطالبات في السنة الدراسية الأخيرة وتأجيلهم لاجتياز مساقات دراسية معينة من السنوات السابقة.
- متوسط زمن بقاء الطالبات المحولات من وإلى كلية الحاسب إلى حين تخرجهن هو (5.66) فصل دراسي، بمعنى أن الطالبات المحولات من وإلى كلية الحاسب بحاجة إلى 3 سنوات تقريباً للتخرج بعد سنة التحويل.

ولحساب احتمال انتقال الطالبات من سنوات الدراسة إلى التخرج و/ أو الفصل من الكلية فإنه تم حساب مصفوفة الاحتمالات (B) كما يلي:

$$B = N \times R = \begin{vmatrix} 1.36 & 1.22 & 1.09 & 1.00 & 1.04 & 0.22 \\ 0.07 & 1.34 & 1.18 & 1.06 & 1.11 & 0.15 \\ 0.04 & 0.07 & 1.25 & 1.12 & 1.17 & 0.09 \\ 0.02 & 0.03 & 0.04 & 1.16 & 1.22 & 0.05 \\ 0.00 & 0.00 & 0.00 & 0.00 & 1.30 & 0.00 \\ 0.53 & 0.82 & 0.99 & 1.05 & 1.12 & 1.15 \end{vmatrix} \times \begin{vmatrix} 0.049 & 0 \\ 0.039 & 0 \\ 0.028 & 0 \\ 0 & 0 \\ 0.002 & 0.719 \\ 0 & 0 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} 0.147 & 0.748 \\ 0.091 & 0.798 \\ 0.042 & 0.841 \\ 0.006 & 0.877 \\ 0.003 & 0.935 \\ 0.088 & 0.805 \end{vmatrix}$$

ومن المصفوفة (B) فإنه يمكن استنتاج ما يلي:

- من المتوقع تخرج 74.8% من طالبات السنة الأولى بكلية الحاسب في جامعة القصيم بعد ثلاث سنوات، بينما قد يتم فصل هؤلاء الطالبات باحتمال قدره 0.147.
- من المتوقع تخرج 79.8% من طالبات السنة الثانية بكلية الحاسب في جامعة القصيم بعد سنتين ونصف، بينما قد يتم فصل هؤلاء الطالبات باحتمال قدره 0.091.
- من المتوقع تخرج 84.1% من طالبات السنة الثالثة بكلية الحاسب في جامعة القصيم بعد سنتين، بينما قد يتم فصل هؤلاء الطالبات باحتمال قدره 0.042.
- من المتوقع تخرج 87.7% من طالبات السنة الرابعة بكلية الحاسب في جامعة القصيم بعد سنة ونصف، بينما قد يتم فصل هؤلاء الطالبات باحتمال قدره 0.006.
- من المتوقع تخرج 93.5% من طالبات السنة الخامسة بكلية الحاسب في جامعة القصيم بعد سنة، بينما قد يتم فصل هؤلاء الطالبات باحتمال قدره 0.003.

ولتوقع أعداد الطالبات اللواتي سيتخرجن أو سيتم فصلهن من كلية الحاسب في جامعة القصيم، فقد تم حساب المصفوفة (F) كما يلي:

$$F = \begin{vmatrix} 0.147 & 0.748 \\ 0.091 & 0.798 \end{vmatrix}$$

$$F = W \times B = \begin{vmatrix} 247 & 262 & 254 & 239 & 296 \end{vmatrix} \times \begin{vmatrix} 0.042 & 0.841 \\ 0.006 & 0.877 \\ 0.003 & 0.935 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} 293 & 1094 \end{vmatrix}$$

من خلال المصفوفة (F) يمكن استنتاج ما يلي:

- متوسط عدد الطالبات المتوقع تخرجهم من كلية الحاسب في جامعة القصيم خلال الخمس سنوات القادمة هو 1094 خريجة.
- متوسط عدد الطالبات المتوقع تعرضهم للفصل من كلية الحاسب في جامعة القصيم خلال الخمس سنوات القادمة هو 293 طالبة.

النتائج:

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

1. متوسط أعداد الطالبات الخريجات من كلية الحاسب في جامعة القصيم هو 205 خريجات سنوياً، وذلك بمعدل تخرج سنوي هو 69.26%.
2. من المتوقع تخرج 74.8% من طالبات السنة الأولى بكلية الحاسب في جامعة القصيم بعد ثلاث سنوات، بينما قد يتم فصل هؤلاء الطالبات باحتمال قدره 0.147.
3. من المتوقع تخرج 79.8% من طالبات السنة الثانية بكلية الحاسب في جامعة القصيم بعد سنتين ونصف، بينما قد يتم فصل هؤلاء الطالبات باحتمال قدره 0.091.
4. من المتوقع تخرج 84.1% من طالبات السنة الثالثة بكلية الحاسب في جامعة القصيم بعد سنتين، بينما قد يتم فصل هؤلاء الطالبات باحتمال قدره 0.042.
5. من المتوقع تخرج 87.7% من طالبات السنة الرابعة بكلية الحاسب في جامعة القصيم بعد سنة ونصف، بينما قد يتم فصل هؤلاء الطالبات باحتمال قدره 0.006.
6. من المتوقع تخرج 93.5% من طالبات السنة الخامسة بكلية الحاسب في جامعة القصيم بعد سنة، بينما قد يتم فصل هؤلاء الطالبات باحتمال قدره 0.003.
7. متوسط عدد الطالبات المتوقع تخرجهم من كلية الحاسب في جامعة القصيم خلال السنوات الخمس القادمة هو 1094 خريجة.
8. متوسط عدد الطالبات المتوقع تعرضهم للفصل من كلية الحاسب في جامعة القصيم خلال السنوات الخمس القادمة هو 293 طالبة.

التوصيات:

بناء على النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها:

1. قيام عمادة التخطيط والتطوير والجهات ذات العلاقة في جامعة القصيم بدراسة أسباب تعرض الطالبات في كلية الحاسب للفصل والعمل على تقليل هذا المعدل.
2. تشجيع طالبات السنة الخامسة في كلية الحاسب في جامعة القصيم على إنجاز ما تبقى لهن من ساعات دراسية لإنجاز تخرجهن حسب الخطة الدراسية المحددة.
3. اهتمام عمادة القبول والتسجيل والجهات المعنية في جامعة القصيم بتوضيح معايير تحويل الطالبات من وإلى كلية الحاسب.
4. تطبيق نموذج سلاسل ماركوف في عمليات التخطيط التربوي في الجامعات السعودية لما تتصف به من دقة وقابلية للتطبيق.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسات وبحوث حول استخدام سلاسل ماركوف في تحليل حركة الطالبات خلال المراحل الدراسية مع عينات تختلف عن عينة الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول تخطيط التعليم الجامعي باستخدام سلاسل ماركوف.
- إجراء دراسات وبحوث حول تطوير تمويل التعليم باستخدام سلاسل ماركوف.

قائمة المراجع:

أحمد، ريكان عبد العزيز (2008). سلاسل ماركوف بين النظرية والتطبيق في المجال الاقتصادي أو المالي أو الإداري، *تنمية الرافدين*، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، 30 (92)، 239-256.

آل مطر، نجيب حبيب (2015). تخطيط التعليم الجامعي باستخدام سلاسل ماركوف: دراسة تطبيقية على كلية العلوم الإدارية والمالية بجامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات حوض النيل*، 9(17)، 121-134.

البلقيني وآخرون (2019). نموذج متعدد المتغيرات لتخطيط الموارد البشرية باستخدام سلاسل ماركوف غير المتجانسة. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*. كلية التجارة، جامعة المنصورة، 43(1)، 364- 399.

تاج، لطفي وعمار، سرحان (2007). *مقدمة في العمليات العشوائية*. الرياض: جامعة الملك سعود.

التلباني، شادي إسماعيل (2013). استخدام سلاسل ماركوف الامتصاصية في تحليل حركة الطلبة خلال المراحل الدراسية: دراسة تطبيقية على طلبة كلية التجارة بالجامعة الإسلامية بغزة، *مجلة جامعة الأزهر- غزة*، 15، 1-24.

توفيق، فيفي أحمد (2017). سيناريو مستقبلي لتفعيل التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، 47، 113-260.

الجاسر، إبراهيم بن عبد الله (2005). استخدام العمليات العشوائية في حساب تدفقات الطلاب في كلية العلوم الإدارية، *المجلة السعودية للتعليم العالي*، 1(2)، 143- 164.

الجوهري، شوقي علي محمود مرسي وعلي، أسماء فتحي السيد ويونس، محمد (2020). سيناريوهات تطوير التعليم الأساسي في مصر للوفاء بمتطلبات العصر الرقمي، *مجلة كلية التربية*. جامعة المنوفية، 35(3)، 36-69.

الحنجوري، مؤمن والتلباني، شادي (2015). استخدام سلاسل ماركوف الامتصاصية في تحليل حركة الطلبة خلال المراحل الدراسية (دراسية تطبيقية على طلبة كلية الهندسة بالجامعة الإسلامية بغزة)، مجلة *جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (35)، 323- 350.

الدمخ، أمينة حمد والعتيبي، سامية براحيب والبارقي، مصلحة بنت حسين (2020). تصور مقترح لتطوير نظام تمويل التعليم بالمملكة في ضوء رؤية 2030، *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 15، 177- 198.

رودين، وليد ميه وغافل، منى طاهر وفتحي، فاطمة هاشم (2017). استخدام سلاسل ماركوف الامتصاصية للتنبؤ بأعداد الخريجين في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة البصرة، *العلوم الاقتصادية*، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة البصرة، 12(46)، 104- 118

الزهراني، عبد العزيز صالح محمد (2020). دور التخطيط الإستراتيجي في تحسين أداء إدارات التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، المركز القومي للبحوث غزة، 4(1)، 158- 184.

عبد الرازق، فاطمة زكريا محمد (2019). سيناريوهات بديلة لتطوير سياسات الجامعات الحكومية المصرية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، مجلة *الثقافة والتنمية*، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 19(139)، 199-276.

عبد الله، سهاد علي عثمان (2017). استخدام سلاسل ماركوف في تخطيط التعليم الجامعي: دراسة تطبيقية على كلية المجتمع للبنات بخميس مشيط، *مجلة البحوث التربوية*، المركز القومي للبحوث، غزة، 1(7)، 85-98.

عثمان، نجلاء الزين أبو كساوي (2020). التنبؤ بأعداد الخريجات في كلية الآداب بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 10(4)، 381-422.

العواد، متعب (2019). *ركائز تصحيح مسار التعليم*، متاح على الرابط التالي: https://www.okaz.com.sa/local/na.

المرسي، دلال (2019): *بحوث العمليات*. عمان: دار اليازوري.

المشهداني، كمال وشمخي، عدنان (2000). *دراسة في استخدام سلاسل ماركوف في بناء نماذج تنقلات الطلبة في معاهد الإدارة*، المعهد التكنولوجي، بغداد، العراق.

معطي، صفاء عبد الله وابن لصفوح، مختار حسن (2012). تقدير حركة الطلاب في التخصصات المختلفة في كلية العلوم الإدارية باستخدام سلاسل ماركوف الخاصة، *مجلة العلوم الإدارية*، كلية العلوم الإدارية، جامعة عدن، 3 (5)، 53-76.

المغربي، محمد الفاتح محمود (2017). *الأساليب الكمية في إدارة الأعمال*. عمان: دار الجنان.

النوبي، محمد (2018). تطوير البحث العلمي سيناريوهات مستقبلية، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (16)، 214- 252.

Abah, J. (2017). *Exploring Gender Differences in Graduation Proficiency in Mathematics Education Using a Markov Chain Model: Implications for Economic Growth in Nigeria*. Cornell University Library.

Al-Thawabiya, A.& Al-Farahid, A. (2021). Cybernetic Space and its Relationship between Academic Performance, Social and Emotional Relations among Students in Tafila Technical University, *Journal of studies and educational researches (JSER)*, Kuwait, 1(3), 374-404.

Brezavšček, A., Bach M.P. and Baggia A. (2017). Markov Analysis of Students' Performance and Academic Progress in Higher Education, *Kranj*, 50(2).

Obaid, H. (2020). The Role of Agronomic in Diagnosing the Challenges Facing Education in Jordan and the Proposed Strategies to Address These Challenges, *Bohouth magazine*, 37, 43-51.

Oliver, c. (2009). *Markov Processes for Stochastic Modeling*. Elsevier Academic Press, USA.

Weckesser, W. (2005). *Lecture Notes: Markov Chains*, Colgate University, USA.

Yahaya, K.& Husna H.H. (2021). Application of Markov chain in students' assessment and performance: a case study of School of Mathematical Sciences, one of the public universities in Malaysia. *ITM Web of Conferences*; Les Ulis, (36).

التخطيط للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل باستخدام السلاسل الزمنية

Planing for the Job Performance of Secondary School Principals in Hail using Time series

أ. منى نايف صقر الشمري

باحثة دكتوراه – كلية التربية - جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

مشرفة تربوية بإدارة تعليم منطقة حائل

Email: nofaa30@hotmail.com

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التخطيط للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل باستخدام السلاسل الزمنية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستشرافي من خلال أسلوب السلاسل الزمنية، وتم تطبيق الدراسة على جميع مديرات مدارس التعليم العام الثانوية الحكومية بمدينة حائل وعددهن 25 مديرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن السلسلة الزمنية لأداء مديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم بمدينة حائل خلال الخمس سنوات الماضية مستقرة بمعنى أنها متقاربة في القيم التنبؤية، مما يدل على أن الأداء الوظيفي للأعوام القادمة حتى عام 1445هـ سيتراوح بين نفس المعدلات تقريبا، وعليه أوصت الدراسة بالعمل على تجويد الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية من قِبل مكاتب التعليم وإدارة الإشراف التربوي وخاصة قسم القيادة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: الأداء الوظيفي، التخطيط للأداء الوظيفي، السلاسل الزمنية، مديري المدارس.

Abstract: The study aimed to plan the job performance of secondary school principals in Hail using time series. The study used the descriptive and forward-looking approach through the time series method. The study was applied to all 25 principals of public secondary schools in Hail, and the results of the study concluded that the series The performance of secondary school principals affiliated with education offices in the city of Hail during the past five years is stable in the sense that they are close in predictive values, which indicates that the job performance for the coming years until 1445 AH will range between approximately the same rates, and accordingly the study recommended working on improving the job performance of secondary school principals By the education offices and the Department of Educational Supervision, especially the School Leadership Department.

Keywords: Job performance, job performance planning, time series, school principals.

المقدمة:

ترتكز القيادة المدرسية على شخصية مدير المدرسة حيث إنه المسؤول الأول عن العمليات الإدارية التي تسير على أساسها المدرسة في تحقيق أهدافها، وأهمها التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم، بالإضافة إلى تطوير المدرسة في كافة الجوانب الفنية والإدارية، وفاعلية الاتصال والعلاقات داخل المدرسة وخارجها، وتحفيز المرؤوسين على الإبداع والمبادرة.

وبالتالي فإن دور المدير في غاية الأهمية لتحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية والإنسانية للعملية الإدارية، فهو يمثل رأس الهرم في الهيكل التنظيمي للمدرسة ومحور العملية الإدارية بها، وتقع على عاتقه عمليات التجديد والتطوير في المدرسة؛ ونتيجة لذلك فإن الأداء الوظيفي لمدير المدرسة يعد من العوامل الأساسية التي يترتب عليها الكثير من القرارات الإدارية ذات الصلة بمستقبل المدير والمنظمة مثل الترقية وتقدم المدرسة أو العكس (الزهراني، 2018؛ Al-Daihani& Al-Azmi, 2021)، وبالتالي فإنه من المهم تقييم عمل المدير وتقويمه والتحقق من مدى فاعلية الأدوار الأساسية المتوقعة منه، والواجبات والمسؤوليات المكلف بها.

وقد أصبح التقييم مقوماً أساسياً من مقومات العملية التعليمية ويمكن من خلاله الحكم على مدى تحقق الأهداف المنشودة، حيث يتم بواسطته تحليل المواقف والظروف القائمة لمعرفة وإدراك نواحي القوة لدعمها وتشجيعها والوقوف على نواحي الضعف لعلاجها وتداركها، وبالتالي تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة للتوصل إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية، باعتباره حلقات متصلة في منظومة، وأن أياً منها ليس هدفاً في حد ذاته؛ فالتقدير ليس هدفاً بذاته في عملية التقييم، وإن كان التقييم لا يتم إلا بواسطته، والحكم على الأداء ليس هدفاً بل هو أحد نتائجه (الحواس، 2018).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس ومنها دراسة الغرابي (2019) حيث خلصت إلى أن الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم العام مرتبط إيجابياً بالالتزام والولاء التنظيمي للمدرسة، ودراسة الحواس (2018) التي توصلت إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية على مدى أهمية تقويم الأداء الوظيفي في أربعة جوانب هي تحقيق العدالة والتحفيز والتوجيه وتحسين الأداء. كما أكدت دراسة فورد (Ford, 2014) على أن الأداء الوظيفي نتيجة لعدد من العوامل المتداخلة التي تمثل وسيلة لتحقيق غاية هي النتائج؛ لذلك ينظر إلى الأداء على أنه الترجمة العملية لكافة مراحل التخطيط حيث يحتل الدرجة الثانية في الأهمية بين الوظائف الأساسية للإدارة.

وتعد المرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية كونها المرحلة التي تسعى لإعداد الطلاب والطالبات لخدمة المجتمع والتوجه إلى سوق العمل، كما أن لهذه المرحلة خصوصيتها من حيث المرحلة العمرية والخصائص النفسية التي تستلزم المزيد من التوجيه والمتابعة لمساعدتهم في تحديد مستقبلهم

الوظيفي. وبما أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول عنها فإنه لا بد من ممارسته لواجباته بسمات قيادية عصرية، وإثراء معرفته وفكره، وتنمية قدراته القيادية والإدارية والإشرافية، وتطوير وتحسين مهاراته وكفاياته وفاعليته من خلال تشخيص وتقويم أدائه (عايش، 2013).

وبناء عليه ينبغي التخطيط الجيد للأداء الوظيفي لمديري المدارس بشكل يضمن تحقيق أعلى معدل من الكفاءة الإدارية، والاستفادة من طاقاتهم وإبداعاتهم، والتقدير الحقيقي لاحتياجاتهم التدريبية، وتقويم علاقاتهم مع الهيئتين التعليمية والإدارية في المدرسة، ومدى قدرتهم على إدارة المدرسة، وتوزيع المهام وتفويض الصلاحيات وتحقيق العدالة بين كافة المرؤوسين، والمهارة في اتخاذ القرار وحل المشكلات وإدارة الأزمات وغيرها من الواجبات والمسؤوليات.

وتعد السلاسل الزمنية من أهم أساليب الاستدلال والضبط والتخطيط للمستقبل بناء على أحداث الماضي والحاضر، وهي من أهم الطرق المستخدمة في دراسة التغيرات لظاهرة معينة وتحليل أسبابها ونتائجها والتنبؤ بمستقبل تلك الظاهرة من خلال إعطاء فكرة عن النماذج المستقبلية لها (Bachioua, 2011).

وهو ما يتناسب مع أهداف البحث في التخطيط للأداء الوظيفي لمديري المدارس والذي يعد عنصراً أساسياً لضمان سير العملية التعليمية في مسارها الصحيح، وعامل مهم لزيادة الكفاءة والفاعلية في القيادة المدرسية لذلك جاءت هذه االدراسة التي تهدف إلى التخطيط للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل باستخدام السلاسل الزمنية.

مشكلة الدراسة:

السلوك القيادي لمديري المدارس هو حصيلة للتفاعل بين شخصية المدير والوسط الذي يحيط به من بيئة داخلية وخارجية، والظروف التي يمر بها المدير في الموقف الإداري وجميعها تؤثر في الأداء الوظيفي للمدير، وما تعانيه القيادة المدرسية من ركود وقصور في مواكبة التغيرات والمستجدات في الميدان التربوي قد يعود بشكل كبير إلى نقص كفاءة مدير المدرسة في المهارات الفنية والإدارية والإدراكية والإنسانية وغيرها؛ مما ينعكس سلباً على أداء المدرسة ومخرجات العملية التعليمية.

لذلك فإنه من الأهمية التخطيط للأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام على المدى البعيد، حيث إن نجاح أي نظام تعليمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى فاعلية القيادة وقدرتها على توجيه النشاط التربوي والتعليمي لتحقيق الأهداف المنشودة، فلا توجد مدرسة ناجحة إلا إذا كان فيها مدير ناجح وعلى قدر عالٍ من الكفاءة في الأداء. وقد توصلت دراسة فرفورة ومقابلة (2019) إلى أن مستوى الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية الخاصة كان بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لهن لرفع مستوى الأداء الوظيفي وخاصة في مجال التعامل مع المعلمات والمجتمع المحلي. كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود قصور في الأداء الوظيفي لمديري المدارس كدراسة الزهراني (2018) التي توصلت إلى أن أداء مديري المدارس الثانوية في المهام الفنية كان بدرجة متوسطة،

وأوصت الدراسة بالعمل على تحسين مستوى الأداء الوظيفي لمديري المدارس الثانوية في الجوانب الشخصية والإنسانية والفنية والإدارية، وبناء برامج تدريبية وفق احتياجاتهم خاصة في المهارات المرتبطة بالجوانب الفنية والإدارية، واختيار القيادات المدرسية بعناية وفق أسس علمية دقيقة.

كما أكدت دراسة جوسلين (Jocelyne, 2018) على أن نماذج الأداء الوظيفي يجب أن تتطور بشكل مستمر وتتحول من الأنظمة البيروقراطية التقليدية إلى أنظمة تؤكد على الشفافية الهادفة إلى تطوير الاتصال وإيجاد حلول بناءة. وقد بينت دراسة الحقباني (2015) أن تطوير الأداء الوظيفي لمديرات المدارس يحتاج إلى تقويم دوري لمستوى فاعلية البرامج التدريبية التي تهدف إلى رفع كفاءة الأداء. كما خلُصت دراسة العنزي (2013) إلى بعض المتطلبات لتطوير الأداء الوظيفي لمديري المدارس الثانوية ومنها تأهيل مديري المدارس للعمل مع المرؤوسين كفريق عمل، وتنمية الوعي بما يتصل بعمل الفريق وأهدافه، وأظهرت دراسة جامبري (Giambri, 2015) أن الأداء الوظيفي مرتبط بسلوك الفرد داخل المدرسة، وكفاءة وفاعلية المدرسة في تحقيق أهدافها لأن نجاح أي منظمة مرتبط بمستوى أداء أفرادها وكفاءتهم،حيث كان مستوى الأداء الوظيفي في المدارس الثانوية متوسطاً.

والتخطيط للأداء الوظيفي يساهم في تنمية قدرة مديري المدارس على التحليل والتقويم، ويساعد على تفهم المرؤوسين، واختيار الاتجاهات القيادية المناسبة، ومن خلال عمل الباحثة مشرفة قيادة مدرسية بمنطقة حائل لاحظت أنه من الضروري إعادة النظر في الطرق التقليدية لتقويم الأداء الوظيفي، فالنموذج المستخدم في تقييم الأداء لا يتناسب مع مهام مديرات المدارس في أكثر البنود، كما أنه أصبح غاية للترتيب والتصنيف فقط، وليس وسيلة لتحسين الأداء والنهوض بمستوى القيادات المدرسية، وغالباً لا تسبقه تغذية راجعة عن نقاط القصور في أداء مديرات المدارس؛ ولذلك يعد عملية تقييم فقط وليس تقويم.

ويعد التنبؤ باستخدام السلاسل الزمنية من الوظائف الأساسية في التخطيط لمستقبل المؤسسات التعليمية، وتحقيق أهدافها الخاصة والعامة وتقديم كافة الخدمات لها، والوصول لحالة العدل والاستقرار للمجتمع، والعمل على اتخاذ قرارات التنبؤ بوقوع الأحداث قبل وقوعها في كافة أوجه النشاط لهذه المؤسسات (Dahlhaus, Kurths, Maass, Timmer, 2008). لذلك يمكن من خلال السلاسل الزمنية في ضوء الإحصاءات المتوفرة لتقويم الأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية في الماضي والحاضر وتحليلها، استشراف مستقبل هذا الأداء، ورسم صورة تنبؤية واضحة عنه؛ في محاولة للتغلب على نواحي القصور وتحسين كفاءة الأداء والاستفادة من كافة الوسائل المتاحة في التخطيط للأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

كيف يمكن التخطيط للأداء الوظيفي لمديرت المرحلة الثانوية بمدينة حائل باستخدام السلاسل الزمنية؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما القيم التنبؤية الكمية للسلاسل الزمنية للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية حتى عام 1445هـ - 2024م؟
2. ما السيناريو المتوقع للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل حتى عام 1445هـ - 2024م؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التخطيط للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل باستخدام السلاسل الزمنية للوصول إلى السيناريو المتوقع للأداء الوظيفي بناء على نماذج تنبؤية باستخدام أسلوب السلاسل الزمنية لتحديد التغيرات الكمية حتى عام 1445هـ - 2024م، وذلك من خلال الأهداف الفرعية التالية:

1. تحديد القيم التنبؤية الكمية للسلاسل الزمنية للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية حتى عام 1445هـ-2024م.
2. تحديد السيناريو المتوقع للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل حتى عام 1445هـ - 2024م.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

1. أهمية التخطيط واستشراف مستقبل القيادات المدرسية باستخدام أسلوب السلاسل الزمنية.
2. قد تساعد الدراسة في التعرف على نواحي القصور في تقويم الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام.
3. قد تفيد هذه الدراسة في تحسين عملية تقويم الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام.
4. قد تسهم الدراسة في وضع معايير ملائمة لاختيار مديري مدارس التعليم العام.
5. يرجى أن تساعد المخططين والقائمين على رسم السياسات التعليمية وأصحاب القرار بوزارة التعليم في التخطيط لمستقبل الأداء الوظيفي لمديري المدارس.
6. قد تثري هذه الدراسة المكتبة العربية بمادة علمية وقاعدة معرفية جيدة في اقتصاديات التعليم، والدراسات المستقبلية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** أقتصرت الدراسة على تخطيط الأداء الوظيفي من خلال أسلوب السلاسل الزمنية.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على مدارس التعليم العام الثانوية الحكومية للبنات بمدينة حائل.

- **الحدود البشرية:** مديرات مدارس التعليم العام الثانوية الحكومية بمدينة حائل.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **الأداء الوظيفي** (job performance)

يمكن تعريف الأداء الوظيفي أنه "درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، ويعكس الكيفية التي تتحقق بها متطلبات الوظيفة" (حسن، 2003: 209). ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه "الجهود التي تقوم بها مديرات المدارس الثانوية لإنجاز المهام الوظيفية من مسؤوليات وواجبات لتحقيق أهداف العملية التعليمية".

- **التخطيط للأداء الوظيفي** (Planning for job performance)

هو "العملية التي تهدف إلى تحقيق أداء فعال في الوظيفة من خلال أسلوب منهجي منظم يساعد على بلوغ الأهداف التنظيمية خلال فترة التقييم" (آل سالم، 2019: 10). ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه "السياسات التي تهدف إلى تطوير الأداء الوظيفي لقائدات المدارس الثانوية باستخدام السلاسل الزمنية".

- **السلاسل الزمنية** (Time series)

عرّفها عمر (2015: 35) أنها "أسلوب إحصائي لمجموعة من القياسات المأخوذة من متغير واحد أو عدد من المتغيرات مرتبة وفقاً لزمن حدوثها، ويتم التعبير عنها من خلال قيم عددية لظاهرة من الظواهر في سلسلة تواريخ متلاحقة، أيام أو أشهر أو سنوات؛ بهدف دراسة التغيرات التي قد تطرأ على الظاهرة". ويمكن تعريفها إجرائيا في هذه الدراسة بأنها "الطريقة الإحصائية للتخطيط للأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل من خلال التنبؤ بالأداء الوظيفي للسنوات اللاحقة حتى عام 1445هـ".

- **مديري المدارس** (school principals)

مدير المدرسة هو "المسؤول الأول في المدرسة والمشرف على جميع شؤونها لتحقيق أهدافها وغاياتها، ضمن منظومة قيمية تنادي بالإيمان بالله وبكرامة الفرد وقيمته، وهو ملتزم بقيم المجتمع الحر ومؤمن إيماناً راسخاً بأهمية التربية والتعليم كأساس مهم تستند إليه مكانة المجتمع ونجاحه" (الطويل، 2019: 341).

الإطار النظري للدراسة:

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة مفهوم الأداء الوظيفي وأهميته وأهداف تقويمه في الإدارة المدرسية، وكذلك مدير المدرسة، وصولاً إلى التخطيط للأداء الوظيفي والأسس التي يقوم عليها. وكذلك يتناول السلاسل الزمنية من حيث مفهومها وأهدافها وأنواعها وأهم نماذجها.

أولاً: الأداء الوظيفي:

مفهوم الأداء الوظيفي:

يعد الأداء الوظيفي عصب العملية الإدارية، فهو عبارة عن مجموعة مهام منوطة بمدير المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة، وهو سلوك ظاهر يكشف عن مستوى الإنجاز والعطاء للمدير، وقد تعددت مفاهيم الأداء الوظيفي لمديري المدارس، ومنها:

الأداء الوظيفي لمدير المدرسة هو "جميع الممارسات الفنية والإدارية والمالية والاجتماعية التي يقوم بها مدير المدرسة خلال تنفيذه للأنشطة والمهام والمسؤوليات بالطرق والوسائل المناسبة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة" (أبو علي، 2010).

ويعرف عابدين (2014) الأداء الوظيفي أنه "جهد منسق يتضمن القيام بالمهام الموكلة لمدير المدرسة بما يتفق مع مهاراته وقدراته وبمساعدة العوامل الدافعة وبيئة العمل الملائمة على القيام بهذا الجهد بدقة وجودة عالية".

ومن التعريفات السابقة يتبين أن الأداء الوظيفي يقوم على المسؤوليات والواجبات والمهام المسندة إلى مدير المدرسة، ويقاس على أساس النتائج التي يحققها المدير وذلك للوصول إلى الأهداف والغايات المرجوة من مدارس التعليم العام.

أهمية الأداء الوظيفي:

الأداء الوظيفي وتقويمه يعد عنصراً أساسياً لضبط مسار العملية التعليمية، وهو الإستراتيجية العامة للتطوير التربوي لأن القيادة التربوية تحتاج إلى معلومات تقويمية مستمرة عن مستوى الأداء لاتخاذ قرارات التطوير، وتتضح أهمية التقويم في كونه وسيلة مهمة لمعرفة مدى التقدم للأفراد، وما تحرزه الجماعة لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وهو معزز لأداء الأفراد ودفعهم لمزيد من العمل والإنتاج، فمدير المدرسة يحتاج لمعرفة مدى نجاح إدارته وتوفيره المناخ الملائم الذي يحفز المعلمين والطلاب، وهذا له أهمية في منحهم الثقة بأنفسهم والاهتمام بتحقيق أهدافهم (الحواس، 2017).

وبناء عليه نجد أن الأداء الوظيفي يعد وسيلة مهمة لتحديد مدى فاعلية وكفاءة مدير المدرسة في تحسين أداء المدرسة من كافة الجوانب الإدارية والفنية، والتعرف على مواطن الضعف والقوة لتوجيه الخطط نحو التطوير المنشود.

أهداف تقويم الأداء الوظيفي في الإدارة المدرسية:

هناك مجموعة من الأهداف لتقويم الأداء الوظيفي للإدارة المدرسية، ومن أهمها كما ذكرها عطوي (2012):

1. التأكد من مدى تحقيق البرامج التربوية لأهدافها المحددة في الخطة ومعرفة مواطن الضعف والقوة.
2. المساعدة في اتخاذ القرارات حيث إن تقويم الأداء يساعد في اختيار أفضل البدائل الممكنة.
3. تحديد حاجات المرؤوسين من التدريب والتطوير، حيث إن تقويم الأداء يظهر المهارات والكفايات ويساعد في اختيار برامج النظام وتطويرها.
4. توفير المعلومات عن أداء المرؤوسين، وتحديد وسائل تطوير الأداء مستقبلاً.
5. يساعد في الترقية لوظائف قيادية عليا، وتحديد الحوافز الممنوحة.
6. مساءلة القائمين على البرامج التربوية في ضوء ما يكشف عنه التقويم من نتائج.
7. تحديد المهام والأعمال الأكثر ملاءمة للمرؤوسين.
8. خلق جو من الاهتمام والتفاعل بين المدير والعاملين.
9. التنبؤ بأداء الموظفين مستقبلاً.

ويتضح من ذلك أن أهداف تقويم الأداء الوظيفي في الإدارة المدرسية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأهداف السياسات التعليمية لتحقيق جودة أداء المدير والمرؤوسين معاً.

أهداف تقويم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة:

يمكن تحديد أهم أهداف تقويم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة كما أشار إليها الزهراني (2018)، فيما يلي:

1. يعد تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس من أهم وسائل الإصلاح الوظيفي؛ لتمكين الإدارة التعليمية من التعرف على المديرين الذين يحتاجون إلى المزيد من الإشراف والتدريب والتطوير.
2. اختيار الأفراد المتميزين القادرين على شغل مراكز قيادية.
3. اتباع أسلوب علمي في التقويم بعيداً عن التحيز أو التعصب.
4. تحفيز المديرين المتميزين وتشجيعهم على المزيد من العطاء.
5. تفعيل دور المديرين في ميدان العمل التربوي التعليمي.

ويمكن القول إن تقويم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة يهدف إلى التعرف على نواحي القصور في أداء المدير لمعالجتها، والتعرف على نواحي القوة لتعزيزها، كما يهدف إلى مساعدة مدير المدرسة على التقييم الذاتي، والاحتياجات التدريبية لرفع مستوى أدائه في عمله.

التخطيط للأداء الوظيفي:

تخطيط الأداء الوظيفي هو عملية تهدف لتحقيق الكفاءة في الأداء من خلال أساليب علمية تساعد على تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم، مع الأخذ في الاعتبار أهداف المؤسسة التعليمية وظروفها وإمكاناتها، ويهدف تخطيط الأداء الوظيفي إلى تحديد المسؤوليات التي يجب على الفرد تحملها خلال فترة زمنية محددة، وتحديد الغايات والأهداف المراد تحقيقها بوضوح وشفافية، وتحديد الكفاءات التي يمتلكها الفرد لأداء المهام الموكلة إليه، ووضع خطة مناسبة للتدريب والتطوير الوظيفي للفرد لرفع مستوى الأداء، كما تتضمن عملية تخطيط الأداء مجموعة من العمليات الفرعية كالإعداد والمناقشة والتصميم والصياغة والاعتماد والاجتماعات بين المدير والقائمين على التخطيط لضمان سير العملية بنجاح (الحريري، 2012).

أسس التخطيط للأداء الوظيفي:

هناك مجموعة من الأسس التي يقوم عليها التخطيط الأداء الوظيفي كما أشارت إليها القرشي (2008) وتتمثل في الآتي:

1. القيام بعملية التنبؤ لتحديد التوقعات الخاصة بأهم الاحتياجات لتحسين الأداء في فترة مستقبلية محددة؛ وهذا يتطلب جمع بيانات ومعلومات دقيقة عن حجم الأداء في الماضي والحاضر والمستقبل.
2. التخطيط للأداء عملية مستمرة انطلاقاً من استمرارية التخطيط الشامل للمؤسسة، وهذه الاستمرارية ضرورية من أجل مواجهة الظروف المتغيرة التي تمر بها.
3. يبدأ التخطيط للأداء ويوجه من المستوى الإداري الأعلى، وبمشاركة جميع المستويات الإدارية الأدنى لإيجاد خطة عامة طويلة المدى تبين المهام والمسؤوليات للمؤسسة ككل ومن ثم لكل فرد فيها.

ثانياً: السلاسل الزمنية

مفهوم السلاسل الزمنية:

يعد أسلوب السلاسل الزمنية من الأساليب الإحصائية المهمة التي تطورت وأصبح بالإمكان استخدامها لغرض التوقع للمستقبل، حيث يعتمد أسلوب السلاسل الزمنية على تتبع الظاهرة على مدى زمني معين، يليه التوقع للمستقبل بناء على القيم المختلفة التي ظهرت في السلسلة الزمنية. ويمكن تعريف السلاسل الزمنية كما يلي:

هي "مجموعة من المشاهدات المرتبة حسب الزمن، وغالباً ما تكون الفترات الزمنية متساوية أو متعاقبة وتختلف حسب طبيعة الظاهرة" (الشمرتي والفضل، 2012: 173).

ويعرفها آل سالم (2019: 58) أنها "طريقة إحصائية للتنبؤ الكمي، من خلال اعتمادها على بيانات الماضي والحاضر لمعرفة مستقبل الظاهرة محل الدراسة، من حيث طبيعة سلوكها ونمط تفاعلها والمؤثرات التي تؤثر فيها".

ويتبين من ذلك أن السلاسل الزمنية من الأساليب الشائعة للتنبؤ بالقيم المستقبلية لظاهرة أو متغير ما، كالظواهر الاقتصادية والتعليمية.

أهداف السلاسل الزمنية:

استخدمت السلاسل الزمنية لأغراض التنبؤ في العديد من الميادين العلمية، حيث يهدف أسلوب السلاسل الزمنية إلى التعرف على سلوك الظاهرة تاريخياً، ودراسة طبيعة المتغيرات التي تطرأ على قيم الظواهر مع الزمن، كما تهدف إلى تحديد الأسباب والنتائج وتفسير العلاقات المشاهدة، والتنبؤ بالمستقبل من خلال استقراء الماضي، كذلك تعطي فكرة عن المتغيرات في الظاهرة عند تطورها خلال الفترات الزمنية المتتالية وفقاً للعوامل المختلفة التي تؤثر في هذا التطور (أحمد، وعلي، 2015). ويقصد بالتنبؤ "طريقة للبحث تكون بتقدير قيم مستقبلية مبنية على بيانات معروفة لها علاقة بالظاهرة المدروسة"، ويهدف التنبؤ إلى معرفة ما سيكون عليه مقدار الظاهرة بعد فترة من الزمن؛ بالاعتماد على بيانات جمعت وسجلت خلال فترة زمنية سابقة ومتتالية (بري، 2011).

ويضيف أبو راضي (2009) أن السلاسل الزمنية تهدف إلى اتخاذ القرارات المناسبة في حالات عدم التأكد لتجنب الوقوع في الأخطاء، وذلك من خلال قياس الاتجاه العام للسلسلة والتنبؤ بقيم الظاهرة وقياس معدل الزيادة أو النقص السنوي، والذي يمثل أحد المقومات والمراحل الأساسية للتخطيط للمستقبل.

أنواع السلاسل الزمنية:

التنبؤ الإحصائي يتطلب إجراء دراسة إحصائية للسلسلة الزمنية والتي تتضمن قيم الظاهرة موضوع الدراسة، خلال فترات زمنية متتالية لمعرفة سلوكها في الماضي، وفي إطار استخدام السلاسل الزمنية في دراسة أساليب اتخاذ القرارات الإدارية والتخطيط الإستراتيجي يمكن تصنيفها إلى أربعة أنواع تختلف باختلاف مدخل التقسيم وهي كما أشار إليها أبو زينة (2012):

1. المستمرة والمنفصلة: تتصف بأن مشاهداتها متصلة (Continuous) مثل الدراسات البيئية، بينما تصنف السلاسل الزمنية في العلوم الاجتماعية أنها غالبا منفصلة (Discrete) مثل تتبع عدد المدارس عبر الزمن أو معدلات الخريجين وغيرها.

2. الساكنة وغير الساكنة: تتصف السلسلة الساكنة (Stationary) باستقرار المتوسط الحسابي، وثبات التباين عبر الزمن، وإذا رافقها استقرار في التغاير توصف بأنها صارمة الاستقرار، وتوصف السلسلة بأنها غير ساكنة إذا فقدت شرط استقرار المتوسط الحسابي أو شرط ثبات التباين.
3. الحتمية وغير الحتمية: السلسلة الحتمية (Deterministic) هي التي يمكن التنبؤ باتجاه مشاهداتها المستقبلية بشكل يسير، مثل النمو السكاني، وتوصف السلسلة بأنها غير حتمية (Stochastic) إذا كانت مشاهداتها متذبذبة وغير متوقعة، مثل أسعار العملات وأسعار النفط والأسهم، وغيرها من الظواهر التي تحتمل الزيادة والنقص عبر الزمن.
4. الأولية والمتقدمة: تشمل النماذج الأولية تحليل الاتجاه والمتوسط المتحرك والتمهيد الآسي بأنواعها المختلفة، ونموذج تحليل المركبات، بينما يعد نموذج بوكس وجنكنز (Box- Jenkins Models)من النماذج المتقدمة فهو يتيح استخدام التحليل السببي (Causal) وغير السببي، ويتيح تحليل سلسلة واحدة أو أكثر في آن واحد، ويتميز بتقنيات متقدمة.

نماذج السلاسل الزمنية:

تركز النماذج الإحصائية للسلاسل الزمنية على الجانب العشوائي في السلسلة الزمنية، وهي تنقسم كما ذكرها بليك ويونج (Bleikh, Young: 2016) كالآتي:

1. نموذج الانحدار الذاتي: حيث تكتب القيمة الجارية كدالة خطية في القيم السابقة لنفس المتغير.
2. نموذج المتوسطات المتحركة: تكتب القيمة للمتغير كدالة خطية في القيمة الجارية لعنصر الخطأ العشوائي وعدد من قيمه السابقة.
3. نموذج بوكس وجنكنز: (Box- Jenkins Models) هذا النموذج يوفق بين النموذجين، حيث يمر تطبيقه بعدة مراحل قبل إجراء التنبؤ ومنها التمييز وتحديد الدرجة والتقدير واختبار سوء التوصيف، والتأكد من دقة النماذج ثم التنبؤ.
4. نموذج متجه الانحدار الذاتي: يستخدم في النماذج الآنية التي توجد فيها علاقات تبادلية بين المتغيرات، وتعتمد على التقدير الذاتي، ولا تحتاج إلى قاعدة أو تحديد المتغيرات التي تفسر سلوك المتغير موضوع الاهتمام بل تعتمد على الخبرة والتقدير الشخصي.

وتعمل اختبارات ديكي– فولر على البحث في استقرار السلسلة الزمنية أو عدمه، وذلك بتحديد مركبة الاتجاه العام، سواء كانت تحديدية أو عشوائية، ولعرض هذا الاختبار نبدأ بنموذج السير العشوائي التالي الذي يسمى بنموذج الانحدار الذاتي من الدرجة الأولى AR (1) والذي يكتب على الشكل التالي:

$$Y_t = Y_{t-1} \square\square_t$$

حيث t : حد الخطأ العشوائي، والذي يفترض فيه: وسط حسابي معدوم، تباين ثابت، وقيم غير مرتبطة (عندئذ يسمى حد الخطأ أو التشويش الأبيض).

عند ملاحظة أن معامل الانحدار يساوي الواحد، وإذا كان هذا هو الأمر في الواقع، فإن هذا يؤدي إلى وجود مشكلة الجذر الوحدوي الذي يعني عدم استقرار بيانات السلسلة، حيث يوجد هناك اتجاه في البيانات. لذلك إذا قمنا بتقدير الصيغة التالية:

$$Y_t = \alpha_1 Y_{t-1} + \varepsilon_t$$

واتضح أن $\alpha_1 = 1$ فإن المتغير Yt يكون له جذر وحدوي، ويعاني من مشكلة عدم الاستقرار، وتعرف السلسلة التي يوجد لها جذر مساو للوحدة بسلسلة السير العشوائي وهي إحدى الأمثلة للسلسلة غير المستقرة، وإذا كانت السلسلة الأصلية مستقرة يقال أنها متكاملة من الرتبة صفر. وتعد نماذج ARIMA أكثر نماذج السلاسل الزمنية استخداماً، إذ إنه بالإمكان اشتقاق جميع النماذج منها سواء الانحدار الذاتي أو المتوسطات المتحركة أو المختلطة، وتتكون هذه النماذج من ثلاثة أجزاء، يمثل الجزء الأول منها نموذج انحدار ذاتي والذي يستخدم عادة في عملية التنبؤ للسلسلة الزمنية.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الأداء الوظيفي لمديري المدارس، وسوف نذكر أهمها حسب ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، وهي:

أجرى الحقباني (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية البرامج التدريبية في تطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس محافظة الخرج من وجهة نظرهن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات مدارس التعليم العام في محافظة الخرج وعددهن (154) مديرة مدرسة، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأداء بشكل عام كان متوسطا، وأن البرامج التدريبية فعالة بدرجة كبيرة لتطوير أداء مديرات المدارس في المهام الإدارية والفنية، وأوصت الدراسة بالاستمرار في عقد البرامج التدريبية لمديرات المدارس لما تتركه من أثر إيجابي في الأداء الوظيفي.

وهدفت دراسة **بيثمان** (Bethman, 2015) إلى دراسة عملية تقييم المبادىء التي يقوم عليها الأداء الوظيفي لمديري المدارس، وتحديد ما إذا كانت عملية التقييم الرئيسية تؤثر على المديرين الذين ينظرون إلى التعلم المهني وممارسة المدير كقائد تعليمي، وتكونت عينة الدراسة من (2) من المقيمين الرئيسيين، و(7) مديرين مدارس من منطقة ديكر بولاية واشنطن باستخدام إطار القيادة الجديد لرابطة مديري مدارس واشنطن كأداة في عملية التقييم، واستخدمت الدراسة المقابلة وتحليل الوثائق الخاصة بأداء مديري المدارس لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن

عملية تقييم الأداء كان لها تأثير إيجابي على الممارسة المهنية لمديري المدارس حيث كانت بدرجة مرتفعة، وأن الأداء الوظيفي يجب أن يبنى على الثقة بين المديرين والمشرفين ليكون ذا معنى، وأن يعتمد على الهيكل التعاوني للتعلم مهنياً، وليتمكن المديرين من تطبيق ذلك على عملهم مع المعلمين، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بالطريقة التي يتم بها التخطيط لأداء المدير، وتغيير ممارساته بشكل إيجابي على النمو الأكاديمي للطلاب.

وسعت دراسة كينج (Koenig, 2016) إلى التعرف على تقييم المشرفين لمديري المدارس في ولاية (أيوا)، الذين يركزون على جانب التدريب لتحسين مهارات القيادة المدرسية، ومحتواها وتأثيرها، وقارنت بين تصورات المديرين والمشرفين عنها، وقد استخدمت الدراسة المنهج السببي المقارن، وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي مدارس ولاية (أيوا) وعددهم (287) أجاب منهم (88) مشرفاً، ومديري المدارس بولاية (أيوا) وعددهم (1153) أجاب منهم (145) مديراً، وكانت أداة الدراسة استبانتين بالإضافة إلى المقابلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشرفين ينفذون عمليات تقييم الأداء لمديري المدارس في معظمها، ويوجد تفاوت بين تقييم المشرفين ومديري المدارس فيما يتعلق بقيمة وتأثير عنصر التدريب في عملية تقييم مديري ولاية (أيوا)، وأوصت الدراسة بضرورة مشاركة مديري المدارس في وضع خطة التطوير المهني لهم، وملاءمتها لأهداف المنطقة والأهداف المهنية للأداء.

وهدفت دراسة **بليدسو** (Bledsoe, 2016) إلى تقييم القيادة المدرسية والكشف عن تصورات المعلمين عن مديري المدارس وإنجاز الطلاب، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس في مقاطعة بولاية فلوريدا، وتم اختيار عينة مكونة من (8) من مديري المدارس، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر من مديري المدارس على المعلمين ووجود صلة بين مديري المدارس الفعالين وزيادة تحصيل الطلاب، حيث تم تصميم تقييم لمديري مدارس فلوريدا في أربعة مجالات (FSLA) وذلك وفق تصورات المعلمين وإنجاز الطلاب على تقييم القراءة لمدة عامين، وجاء تأثير أداء القيادة المدرسية على تعلم الطلاب في المرتبة الثانية بعد التدريس في الفصول، وأوصت الدراسة بضرورة ضمان تحسين تحصيل الطلاب في المدارس واعتباره دوراً أساسياً لمديري المدارس، وربط نظم التقييم الفعالة بين الفاعلية الرئيسية وإنجاز الطلاب بأداء مديري المدارس.

واستهدفت دراسة الزهراني (2018) التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لمديري المدارس الثانوية الحكومية بالدمام من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين ومعلمي المرحلة الثانوية بمدينة الدمام، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية منهم بلغ عددها (341) بواقع (67) مشرفاً تربوياً، و(274) معلماً، والاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأداء الوظيفي لمديري المدارس كان بشكل عام مرتفع، وكان ترتيب محاور الدراسة تنازلياً لمحور الصفات الشخصية ثم العلاقات الإنسانية ثم المهام الإدارية تليها المهام الفنية، وأوصت الدراسة بالعمل على تحسين مستوى الأداء الوظيفي

لمديري المدارس، وبناء برامج تدريبية في المهارات المرتبطة بالجوانب الإدارية والفنية، واختيار القيادات التربوية المدرسية المؤهلة بعناية.

واستهدفت دراسة الغرابي (2019) التعرف على مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الأسياح، والتعرف على مستوى الأداء الإداري لهم والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين في جميع المراحل، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (300) معلم، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأداء الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام في محافظة الأسياح كان بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، وأوصت الدراسة ببذل المزيد من الجهد لتحسين أداء مديري المدارس.

وهدفت دراسة فرفورة ومقابلة (2019) إلى معرفة مستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة وعلاقته بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات في محافظة عمّان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (458) معلمة، وتم استخدام استبانتان لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي لمديرات المدارس كان متوسطاً من وجهة نظر المعلمات، ووجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الأداء الوظيفي ومستوى الثقة التنظيمية، وأوصت الدراسة بتنظيم دورات تدريبية لمديرات المدارس لرفع مستوى الأداء الوظيفي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة وهو مديري المدارس، إلا أنها اختلفت عنها في أسئلتها وأهدافها وفي منهج الدراسة والأسلوب المستخدم في تحليل البيانات، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري، والاستفادة من بعض المراجع، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها من دراسات اقتصاديات التعليم، وهي الدراسة الوحيدة – في حدود علم الباحثة- التي تناولت الأداء الوظيفي لمديرات المدارس باستخدام أساليب إحصائية في بحوث العمليات مثل السلاسل الزمنية، والتخطيط للأداء من خلال تحديد القيم التنبؤية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستشرافي، والذي يهدف إلى "وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، ولا يقتصر على الوصف بل يتجاوز ذلك إلى التفسير والتحليل؛ للوصول إلى استنتاجات علمية تنبؤية دقيقة، تسهم في فهم الواقع الحالي وتطويره وتحسينه مستقبلا" (العساف، 2012: 322).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات مدارس التعليم العام الثانوية الحكومية بمدينة حائل، وقد بلغ عددهن (25) قائدة مدرسة، موزعة على مكاتب التعليم في مدينة حائل، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة على مكاتب التعليم للبنات بمدينة حائل

م	مكتب التعليم	عدد القائدات	النسبة المئوية
1	شمال	9	36%
2	شرق	8	32%
3	جنوب	8	32%
	الاجمالي	25	100%

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد مديرات المدارس الثانوية التابعة لمكتب شمال مدينة حائل يزيد بمديرة واحدة عن عدد مديرات المدارس الثانوية التابعة لمكتبي جنوب وشرق مدينة حائل، وأن توزيع المدارس الثانوية بين المكاتب الثلاثة تقريباً متساوٍ، وإجمالي عدد المديرات خمس وعشرين مديرة.

مصادر جمع البيانات:

تمثلت البيانات في درجات تقييم الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة الثانوية للخمس سنوات الماضية من عام 1436هـ وحتى عام 1441هـ، حيث يتم تقويم الأداء الوظيفي لمديرات المدارس نهاية كل عام دراسي وفق بطاقة الأداء الوظيفي المعتمدة من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في (لائحة تقويم الأداء الوظيفي) بقرار رقم (51934) وتاريخ 1426/12/30هـ، الموافق 2006/1/30م، واللائحة التفسيرية لها وهي لائحة (إدارة الأداء الوظيفي) بقرار رقم (700/5202) وتاريخ 1437/9/10هـ، الموافق 2016/6/15م ، وهي بطاقة مكونة من ثلاثة بنود رئيسية هي (الأداء الوظيفي والصفات الشخصية والعلاقات)، حيث يتم تقييم واعتماد الأداء الوظيفي لمديرات المدارس من قِبل مشرفات القيادة المدرسية بمكاتب التعليم، وفق متابعة المشرفات للمديرات من خلال الزيارات الميدانية في العام الدراسي والتوجيه والتغذية الراجعة الموثقة في سجلات الزيارات والمتابعة لكل مديرة مدرسة، ومن ثم يتم مراجعتها واعتمادها من مديرة مكتب التعليم ورئيسة قسم القيادة المدرسية ومديرة إدارة الإشراف التربوي. وتم الحصول على بطاقات الأداء (درجات التقييم فقط) من مكاتب التعليم بمدينة حائل التابعة لإدارة الإشراف التربوي بمنطقة حائل؛ بناء على خطاب تسهيل مهمة الباحثة الصادر من إدارة التخطيط والتطوير-البحوث والدراسات بمنطقة حائل برقم 11975 وتاريخ 1442/7/24هـ، الموافق 2021/3/8م، وتم تفريغ البيانات في جداول إحصائية لإجراء تطبيقات السلاسل الزمنية عليها.

الأساليب والأدوات الإحصائية المستخدمة:

1. أسلوب السلاسل الزمنية
2. Eviews student ver. 11
3. اختبار ديكي فولر المطور (Augmented Dickey-Fuller (ADF
4. Auto Regressive Moving Average model (ARMA)
5. طريقة المربعات الصغرى
6. اختبار Jarque-Bera

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن الجزء التالي الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

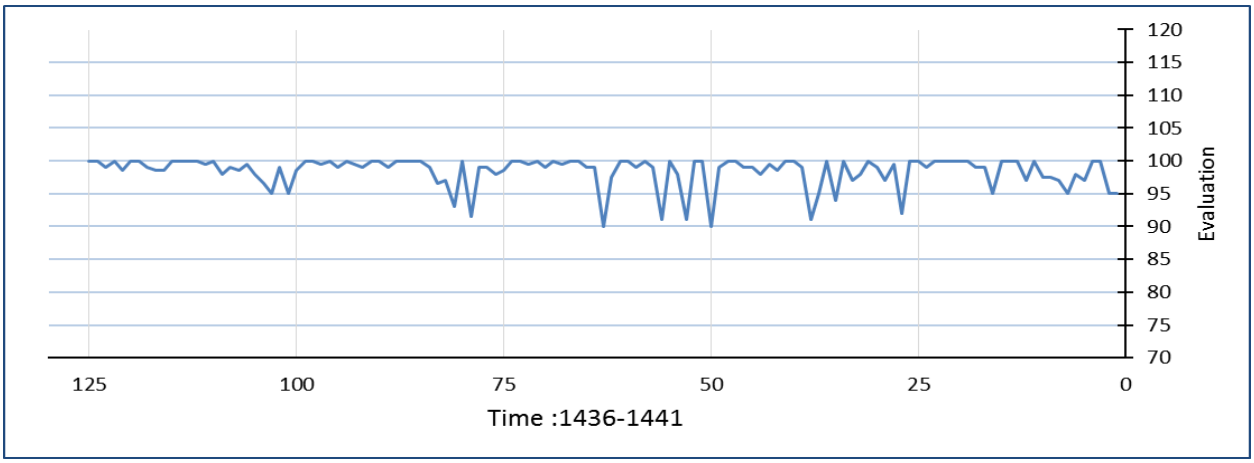
للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:

كيف يمكن التخطيط للأداء الوظيفي لمديرت المرحلة الثانوية بمدينة حائل باستخدام السلاسل الزمنية؟

تمت الإجابة عن السؤال السابق باستخدام أسلوب السلاسل الزمنية على عدة مراحل لجميع مديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم بمدينة حائل، وهي على النحو التالي:

التمثيل البياني للسلسلة الزمنية:

الرسم البياني المبين أدناه يعبر عن السلسلة الزمنية الممثلة للمشاهدات الدورية لمديرات المدارس الثانوية لجميع مديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم بمدينة حائل للفترة 1436_1441. ومن خلال مخرجات برنامج eviews تم الحصول على الشكل التالي:



شكل (1) السلسلة الزمنية الممثلة للمشاهدات لمديرات المرحلة الثانوية التابعة لمكاتب التعليم في مدينة حائل

المصدر: إعداد الباحثة باستخدام برنامج **Eviews**

يلاحظ من الشكل السابق أن النقاط لا يوجد بها تشتت كبير وإنما تميل إلى الاستقرار ، ولكن هذا لا يزيد عن كونه فكرة أولية تحتاج لإثبات أو نفي من خلال الاختبارات الإحصائية.

دراسة استقرارية السلسلة الزمنية للأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم في مدينة حائل:

لدراسة الاستقرارية هناك عدة اختبارات وطرق يمكن اللجوء إليها، ومن أهم هذه الاختبارات نجد اختبار ديكي فولر واختبار ديكي فولر المطور Augmented Dickey-Fuller (ADF) واختبار فليبس بيرو P.P(Peter C. B. Phillips)، واختبار Kwiatkowski–Phillips–Schmidt–Shin (KPSS):

اختبار ديكي فولر المطور ADF:

للوقوف على مدى استقرارية السلسلة الزمنية يمكن استعمال اختبار ADF، وفيما يلي نتائج تقدير النموذج الثالث والذي يتضمن وجود الثابت والاتجاه العام عند عدد الفجوات 10 والتي تدني معياري AKaike و Schwarz:

جدول (2) قيمة الاحتمالات للسلسلة الزمنية لأداء مديرات المرحلة الثانوية في مدينة حائل

Null Hypothesis: D(AIATS) has a unit root
Exogenous: Constant, Linear Trend
Lag Length: 6 (Automatic based on AIC, MAXLAG=8)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-4.391267	0.0051
Test critical values:	1% level	-4.144584	
	5% level	-3.498692	
	10% level	-3.178578	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

Augmented Dickey-Fuller Test Equation
Dependent Variable: D(AIATS,2)
Method: Least Squares
Date: 10/02/16 Time: 19:20
Sample (adjusted): 2011M09 2015M12
Included observations: 52 after adjustments

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
D(AIATS(-1))	-4.162517	0.947908	-4.391267	0.0001
D(AIATS(-1),2)	2.485165	0.875642	2.838105	0.0069
D(AIATS(-2),2)	1.844127	0.747477	2.467136	0.0177
D(AIATS(-3),2)	1.197335	0.600287	1.994604	0.0524
D(AIATS(-4),2)	0.697898	0.441935	1.579187	0.1216
D(AIATS(-5),2)	0.266611	0.288746	0.923343	0.3610
D(AIATS(-6),2)	0.241051	0.146983	1.639994	0.1083
C	2.039729	5.916113	0.344775	0.7319
@TREND(2011M01)	0.055525	0.160631	0.345670	0.7313

R-squared	0.835594	Mean dependent var	-1.230769
Adjusted R-squared	0.805006	S.D. dependent var	39.17213
S.E. of regression	17.29766	Akaike info criterion	8.695130
Sum squared resid	12865.99	Schwarz criterion	9.032845
Log likelihood	-217.0734	Hannan-Quinn criter.	8.824602
F-statistic	27.31838	Durbin-Watson stat	2.017154
Prob(F-statistic)	0.000000		

يتضح من الجدول أعلاه مايلي :

- قيمة الاحتمال المقابل للثابت يساوي 0.0001 وهو أصغر من 0,05 ومنه نستنتج أن للسلسلة محل الدراسة قيمة ثابتة.

- قيمة الاحتمال المقابل للاتجاه الزمني تساوي 0.7313 وهي أكبر من 0,05 ومنه نستنتج أن ليس للسلسلة الزمنية محل الدراسة مركبة الاتجاه العام.
- كذلك الاحتمال المقابل لإحصائية ستودنت المحسوبة يساوي 0,0051 وهو أصغر من 0,05 ونلاحظ أن القيمة المطلقة لإحصائية ستودنت المحسوبة والتي تساوي 5,89 أكبر من نسب ستودنت الجدولية عند مختلف مستويات المعنوية 1% و5% و10% والتي قيمها على التوالي: 4,21 و3,52 و3,19.

وعليه فإنه يتم رفض فرضية العدم التي تنص على أن للسلسلة الزمنية محل الدراسة جذر الوحدة وبالتالي نستنتج أن السلسلة مستقرة.

مرحلة التعرف (تمييز النموذج):

سوف يتم ترشيح عدة نماذج واختيار النموذج الذي يعطي أفضل نتيجة بين المعايير التالية:

Akaike (Ak) ; Schwarz(Sch) ; Hannan-Quinn (HQ) مع الأخذ بعين الاعتبار معنوية المعالم المقدرة وكذلك معامل التحديد المصحح وإحصائية ديربن واتسون DW، وفيما يلي ملخص نتائج تقدير النماذج المرشحة لنمذجة مشاهدات الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية في مدينة حائل.

جدول (3) نماذج ARMA المرشحة لمكاتب التعليم في مدينة حائل

النموذج المرشح	معيار AIC	معيار SC	معيار HQ	احصائية DW
ARMA(1 . 1)	8,031445	8,101870	8,058936	2,15
ARMA(0 . 1)	8,165186	8,234998	8,192494	1,59
ARMA(2 . 0)	8,189201	8,260251	8,216877	1,21
ARMA(0 . 2)	8,351767	8,421579	8,379075	1,33
ARMA(0 . 9)	8,090386	8,160198	8,117693	1,28
ARMA(1 . 9)	8 ,043004	8,148641	8,084240	2,41
ARMA(1 . 0)	9,612445	9,112270	9,094325	2,33
ARMA(0 . 5)	8,665109	8,766510	8,874329	1,19
ARMA(5 . 0)	8,444444	9,120945	9,221099	2,91
ARMA(0 . 3)	7,540921	7,879510	7,349882	2,19

يوضح الجدول أعلاه نتائج الاختبارات لنماذج ARMA الأكثر ترشيحاً أي ذات المعنوية الجيدة للمعالم المقدرة، وبعد دراسة النماذج الأكثر ترشيحاً تبين أن النموذج الأمثل لتقدير النموذج المحاكي لمشاهدات الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم في مدينة حائل هو نموذج ARMA (1.0).

مرحلة التقدير:

بعد أن تم التعرف على النموذج الأمثل للتقدير المحاكي لمشاهدات الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم في مدينة حائل يمكن تقدير هذا النموذج باستعمال طريقة المربعات الصغرى، والجدول (4) يوضح نتائج هذه الطريقة من خلال برنامج Eviews.

جدول (4) طريقة المربعات الصغرى للسلسلة الزمنية ببرنامج Eviews

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	79.26835	7.029783	11.27607	0.0000
AR(2)	0.461729	0.131648	3.507315	0.0009
MA(1)	0.444877	0.130924	3.397984	0.0013
R-squared	0.343720	Mean dependent var		77.70690
Adjusted R-squared	0.319855	S.D. dependent var		24.11304
S.E. of regression	19.88625	Akaike info criterion		8.868272
Sum squared resid	21750.45	Schwarz criterion		8.974847
Log likelihood	-254.1799	Hannan-Quinn criter.		8.909785
F-statistic	14.40282	Durbin-Watson stat		2.130936
Prob(F-statistic)	0.000009			
Inverted AR Roots	.68	-.68		
Inverted MA Roots	-.44			

ومنه يمكن صياغة النموذج الممثل لمشاهدات الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم في مدينة حائل في شكله الرياضي على النحو التالي:

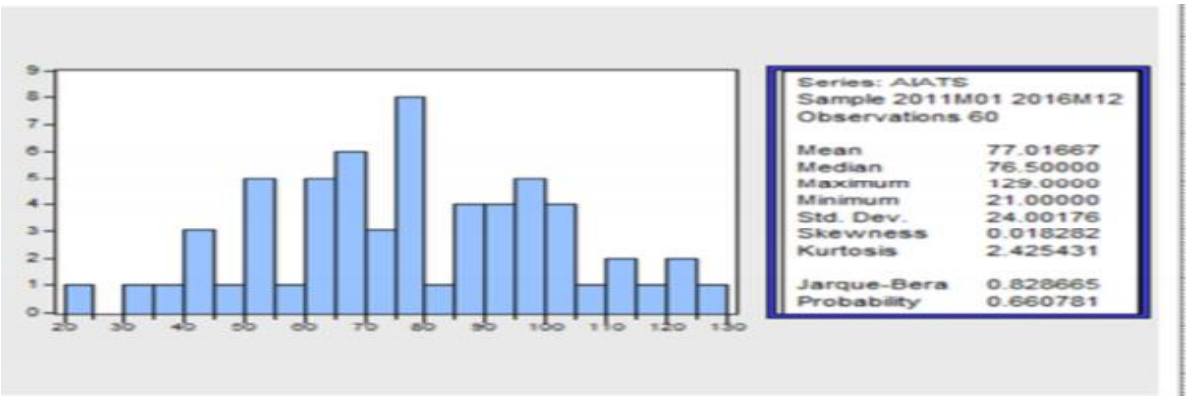
$$PFH_t = 2.856 + 1.29PFH_{t-1} + 0.171\varepsilon_{t-1} + \varepsilon_t$$

(2.573) (6.99)

R= 0.473 DW= 2,308 n= 40

مرحلة تشخيص النموذج:

اختبار التوزيع الطبيعي للبواقي:



شكل (2) المضلع التكراري ومعاملات التوزيع الطبيعي للبواقي

الشكل المبين أعلاه يبين المضلع التكراري لبواقي النموذج المقدر لسلسلة مشاهدات الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم في مدينة حائل، حيث اختبار فرضية العدم التي تنص على أن بواقي النموذج المقدر تتبع التوزيع الطبيعي، وسيتم استخدام اختبارJarque-Bera ومن خلال ملاحظة احتمال إحصائية Jarque-Bera نجده أصغر من 0,05 وسلسلة التشويش الأبيض تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي النموذج مقبول للتنبؤ.

مرحلة التنبؤ:

في هذه المرحلة سيتم التنبؤ للأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم في مدينة حائل، وذلك باستعمال النموذج الذي تم تقديره لأن كل الاختبارات الإحصائية السابقة في مراحل بناء النموذج أجمعت على قبول النموذج إحصائياً وأن له مقدرة تنبؤية جيدة، ومنه يمكن التنبؤ للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية التابعة لمكاتب التعليم في مدينة حائل على المدى القصير:

$$PFH_t = 2.856 + 1.29PFH_{t-1} + 0.171\varepsilon_{t-1} + \varepsilon_t$$

وانطلاقاً من النموذج المقدر سلفاً وبافتراض أن الخطأ العشوائي ε يساوي الصفر نعتمد على النموذج التالي في التنبؤ:

$$PFH_t = 2.856 + 1.29PFH_{t-1} + 0.171\varepsilon_{t-1}$$

وللتنبؤ بالأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم في مدينة حائل، وبالتطبيق العددي نحصل على القيمة التالية المتنبأ بها:

$$PFS_{1442} = 98.437$$

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:

- ما السيناريو المتوقع لتقويم الأداء الوظيفي لمديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل حتى عام 1445هـ - 2024م؟

المخططات البيانية لمكاتب التعليم بمدينة حائل تبين أن السلسلة الزمنية لأداء مديرات المدارس الثانوية التابعة لتلك المكاتب مستقرة، لذلك تم استخدام طريقة الأوساط المتحركة كأسلوب للتنبؤ المستقبلي لأداء مديرات المدارس الثانوية في المكاتب التعليمية الثلاثة، وطريقة الأوساط المتحركة المستخدمة ذات رتبة ثالثة وتسمى (3MA) ، ويمكن إيضاحها من خلال الصيغة الرياضية الاتية:

$$F_{t+1} = \frac{1}{K}\sum_{i=t-k+1}^{t} Y_i$$

تم التنبؤ للثلاث سنوات القادمة لجميع المكاتب، حيث إن قيم التنبؤ بأداء كل مديرة مدرسة ثانوية لكل مكتب لجميع الفترات الزمنية متساوية، وذلك يرجع لسببين، الأول كون السلسلة الزمنية مستقرة، والثاني لأن طريقة الأوساط المتحركة المستخدمة تعطي قيم تنبؤ متساوية لجميع الفترات الزمنية.

تفسير نتائج الدراسة:

يتضح من التحليل الإحصائي السابق باستخدام السلاسل الزمنية لأداء مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل، ما يلي:

نماذج السلاسل الزمنية الخطية من الأساليب الإحصائية الجديرة بالاهتمام والتي تطورت كثيراً، وأصبح بالإمكان استخدامها من قبل المؤسسات التربوية والاقتصادية لغرض التنبؤ بمستقبل المتغيرات التي تتحكم بعملها، حيث تتأثر عملية التنبؤ باستخدام نماذج السلاسل الزمنية الخطية وغير الخطية بشكل أو بآخر بمجموعة من العوامل كنوع بيانات السلسلة الزمنية، وطبيعة نوع النموذج المراد تقديره، وحجم ودقة البيانات المستعملة، وهذا ما يؤثر على دقة التنبؤات المستقبلية، بالإضافة إلى ذلك فإن مكونات السلسلة الزمنية في حد ذاتها لها علاقة باختيار نوع النموذج ومدى قدرته التنبؤية، ولكي نحصل على نموذج تنبؤي يقترب من الواقع لابد من الأخذ بعين الاعتبار طبيعة السلاسل الزمنية إن كانت سلاسل زمنية خطية أو سلاسل زمنية غير خطية وكذلك مركبات السلسلة الزمنية من مركبة فصلية أو عشوائية أو دورية.

وبناء على النتائج الإحصائية السابقة فإن الأداء الوظيفي لمديرات المكاتب الثلاثة في مدينة حائل كان بقيم تنبؤية متقاربة، وهي تدل على أن السلسلة الزمنية مستقرة؛ مما يعني أن الأداء الوظيفي للأعوام القادمة حتى عام 1445هـ سيتراوح بين نفس المعدلات تقريباً؛ وقد يعزى ذلك إلى الروتين والبيروقراطية في تدوين درجات الأداء الوظيفي لمديرات المدارس في نهاية كل عام دراسي دون الاعتماد على سجلات موثقة ومعتمدة توضح جوانب الضعف في الأداء الوظيفي والعمل على معالجتها، وجوانب القوة في الأداء والعمل على تعزيزها؛ من خلال المتابعة والتوجيه والتدريب والتغذية الراجعة. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الغرابي (2019) ودراسة الزهراني (2018) و دراسة بيثمان (Bethman, 2015)، في أن الأداء الوظيفي كان بدرجة مرتفعة، واختلفت مع دراسة فرفورة ومقابلة (2019) ودراسة الحقباني (2015) حيث كان بدرجة متوسطة. مع ملاحظة اختلاف المنهج والأدوات المستخدمة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

التوصيات:

بناء على النتائج السابقة للدراسة الإحصائية باستخدام السلاسل الزمنية لأداء مديرات المدارس الثانوية التابعة لمكاتب التعليم بمدينة حائل يمكن التوصية بالآتي:

1. العمل على تجويد الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية من قِبل مكاتب التعليم وإدارة الإشراف التربوي وخاصة قسم القيادة المدرسية.
2. إقامة البرامج التدريبية لمديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل والتي تساعد على رفع مستوى الأداء الوظيفي لهن.

3. رصد درجات الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية بدقة وموضوعية بناء على تقارير ميدانية ومتابعة مستمرة.
4. الاهتمام بالتغذية الراجعة لتحسين الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل.

قائمة المراجع:

أبو راضي، سمرين. (2009). تحليل حجم تداول أسهم البنوك المدرجة في بورصة عمّان باستخدام نموذج السلاسل الزمنية: دراسة حالة. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، جامعة الشرق الأوسط.

أبو زينة، فريد كامل. (2012). *الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية*. دار جهينة للنشر والتوزيع.

أبو علي، عبد القادر. (2010). العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، جامعة الأزهر.

آل سالم، راشد مهدي. (2019). التخطيط للموارد البشرية بجامعة الملك عبد العزيز باستخدام السلاسل الزمنية حتى عام 1450هـ. *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة الملك خالد.

أحمد، الحاج؛ وعلي، محاسن. (2015). استخدام تحليل السلاسل الزمنية للتنبؤ بالإيرادات الضريبية في السودان للفترة من (1984- 2012). *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، جامعة أم درمان الإسلامية.

بري، عدنان. (2011). *طرق التنبؤ الإحصائي*. مطابع جامعة الملك سعود.

الحربي، سعيد صلاح. (2016). درجة توافر مبادئ الجودة الشاملة في نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة جدة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 5(6)،.22 -1

الحريري، محمد سرور. (2012). *إدارة الموارد البشرية*. عمان: دار الحامد للتوزيع والنشر.

حسن، راوية محمد. (2018). *إدارة الموارد البشرية*. القاهرة: دار فاروس العلمية للنشر والتوزيع.

الحقباني، سارة مسفر. (2015). فاعلية البرامج التدريبية في تطوير الأداء الوظيفي لمديرات مدارس محافظة الخرج من وجهة نظرهن. رابطة التربويين العرب، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(59) ،.318 -281

الحواس، أحمد خالد. (2018). نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين في مدينة الرياض. إدارة البحوث والنشر العلمي، *المجلة العلمية*، 33(6) ،.327 -275

الزهراني، سعيد. (2018). تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس الثانوية الحكومية بالدمام من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي تلك المرحلة. جامعة عين شمس، كلية الآداب والعلوم والتربية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19(10) ،.52 -1

الشمرتي، حامد؛ والفضل، مؤيد. (2012). *الأساليب الإحصائية في اتخاذ القرار: تطبيقات في منظمات أعمال إنتاجية وخدمية*. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (2019). *الإدارة التربوية والسلوك المنظمي* (ط5). دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

عابدين، محمد عبدالقادر. (2014). *الحديثة الإدارة المدرسية*. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عمر، مروة هاشم. (2015). استخدام نماذج السلاسل الزمنية للتنبؤ بأعداد تلاميذ الصف الأول بمرحلة الأساس في ولاية الخرطوم خلال الفترة (1981-2015). *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، جامعة أم درمان الإسلامية.

عايش، أحمد جميل. (2013). *إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العساف، صالح حمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت عزت. (2012). *الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العنزي، غازي رحيل. (2013). متطلبات تطوير الأداء الوظيفي لمديري التعليم الثانوي باستخدام مدخل فرق العمل. كلية التربية بجامعة عين شمس، *مجلة القراءة والمعرفة*،(145) ، 68 -37.

الغرابي، هادي زيد. (2019). مستوى الالتزام التنظيمي لدى قادة مدارس التعليم العام في محافظة الأسياح وعلاقته بمستوى الأداء الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين. المركز القومي للبحوث، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(29) ،. 71- 39

فرفورة، هديل حسن؛ ومقابلة، عاطف يوسف. (2019). الأداء الوظيفي لمديرات المدارس الثانوية الخاصة وعلاقته بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*،(1) *3* ،. 180- 165

القرشي، زين عبد الكريم. (2008). التخطيط الإستراتيجي لبناء الموارد البشرية في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى . *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل. (2021). *إدارة التخطيط والتطوير- البحوث والدراسات*، خطاب تسهيل مهمة الباحثة، رقم (11975) وتاريخ 2021/3/8 .

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (2016). *لائحة إدارة الأداء الوظيفي*، متاح على الرابط التالي:
https://hrsd.gov.sa/ar/policies?field_polici_belong_to_tid=1398&page=2

Al-Daihani, S.& Al-Azmi, M. (2021). Educational leadership Styles and its Relationship to the Ability to Solve School Problems in the Middle Stage in the State of Kuwait from the Teachers' point of view, *Journal of studies and educational researches (JSER)*, Kuwait, 1(2), 255-290.

Bachioua,L, A. (2011). *Fundamentals of Statistics Concepts and Applications*. New York, The Phillips and distribution publishing company.

Bethman, J. L. (2015). *The principal evaluation process: Principals' learning as a result of the evaluation process*. PhD Thesis in Education, Department of Educational Leadership, Washington State University.

Bledsoe, P. A. (2016). *Principal leadership evaluation, teacher's perceptions of leadership and student achievement*. PhD Thesis in Education, University of Florida.

Bleikh, Y; Young, L. (2016). *Time series analysis and adjustment: measuring, modelling and forecasting, Routledge*. Taylor and Francis.

Dahlhaus, R; Kurths, J; Maass, P; Timmer, J. (2008). *Mathematical methods in time series analysis and digital image processing*. Springer- International Publisher Science.

Ford, M. (2014). *Educational administration and organizational behavior*. Boston, Allyn and Bacon Inc.

Giambri, L. (2015). Administrator and staff perception of the leadership role in the effective operationalization of the mission of the 21 st century Christian school. *Dissertation abstract international, DAI- A, 64* (3), 699-737.

Jocelyne, A. (2018). *What's new in employee evaluation systems?* Saint Malo University, France.

Koenig, G. L. (2016). *Coaching principals to improve teaching and learning through the Iowa administrator evaluation process: Perceptions of superintendents and principals*. PhD Thesis in Education, The School of Graduate Studies, Western Illinois University.

Obaid, H. (2021). Strategic planning and Strategies to solve the financing crisis in higher education "Future Vision", *GOIDI AMERICAN JOURNAL*, 3, 57-78.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية
المجلد (2)ـ العدد (4)ـ يناير 2022م

أدوات جمع البيانات في البحث الأثنوجرافيك

Ethnographic data collection methods

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول تربية- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.أمل محمد العدواني

ماجستير في المناهج وطرق التدريس

كلية التربية- جامعة الكويت

أ. عبطة ثاير الشمري

ماجستير في المناهج وطرق التدريس

كلية التربية- جامعة الكويت

E-mail:amnsna88@gmail.com

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم أدوات جمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية، اعتمد الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى النوعي لملاءمته لهدف الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من أبحاث ودراسات ووثائق أجنبية تناولت أدوات جمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية، حيث تم حصرها وتصنيفها، ومن ثم تحليلها للخروج بنتائج تخدم موضوع الدراسة وأهدافها، وأظهرت أهم النتائج التي تم التوصل إليها، اعتماد البحوث الأثنوجرافية على أداة الملاحظة النوعية وأداة المقابلة النوعية كأهم الأدوات المستخدمة لجمع البيانات فيها، تليها أداة تحليل الوثائق.

الكلمات المفتاحية: البحوث الأثنوجرافية، الملاحظة النوعية، المقابلة النوعية، تحليل الوثائق.

Abstract: The study aimed to identify the most important data collection tools in ethnographic research. Inventory and categorize them, and then analyze them to come up with results that serve the subject and objectives of the study, and the most important results that have been reached, showed the dependence of ethnographic research on the qualitative observation tool and the qualitative interview tool as the most important tools used to collect data in it, followed by the document analysis tool.

Keywords: ethnographic research, qualitative observation, qualitative interview, document analysis.

مقدمة:

يزخر القرآن الكريم بالعديد من الآيات التي تحث على البحث وطلب العلم، كما قال تعالى ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [النحل: 43]. ولتحقيق أهداف البحوث العلمية يلجأ الباحثون لاستخدام العديد من أدوات جمع البيانات، وتعتمد أدوات جمع البيانات المستخدمة في البحث العلمي على طبيعة الظاهرة المدروسة، والأهداف المراد تحقيقها من الدراسة، بالإضافة إلى حجم العينة وطبيعتها، وهي كلها عوامل تتحكم في اختيار الباحث لأداة معينة دون غيرها، ومن أدوات جمع البيانات: المقابلة، الملاحظة، الاستبانة، الاختبارات والمقاييس .

إلا أن البحوث الكيفية لها خصائصها التي تميزها، فعند مقارنة هذا النوع من البحوث بالبحوث الكمية، نجد أن البحوث النوعية متمكنة من تقديم فهم عميق للقضايا والمشكلات البحثية، وفقاً لسياقها الطبيعي، بالإضافة إلى قدرتها على التزود بنتائج قد تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق إضافة معرفية نظرية أو تطبيقية، لذا فإن البحوث الكيفية تركز على أدوات محددة تعد هي الأنسب لها.

وتعد البحوث الأثنوجرافية أحد أهم البحوث الكيفية، حيث إنها بحوث تقوم بالأساس على البحث في العلوم الاجتماعية التي تعتمد بشكل كبير على تجربة شخصية عن قرب ومشاركة فعلية لمجموعة بشرية، والأثنوجرافية لا تقتصر على الملاحظة فقط من قبل باحثين مدربين، بل غالبًا تكون في فرق متعددة التخصصات، وقد تشمل الأثنوجرافية تعلم اللغة والثقافة، والدراسة المكثفة لمجال معين(GENZUK.2003).

والأثنوجرافية حسب تعريف Sangasubana (2011) هي الفنون والعلوم المستخدمة في وصف مجموعة أو ثقافة معينة (علم دراسة الأجناس البشرية)، والأثنوجرافيون يبحثون في التجارب البشرية من خلال الملاحظة الدقيقة والمشاركة في حياة من هم تحت الدراسة.

والأثنوجرافية كطريقة لها خصائص مميزة ومحددة، يتم إجراؤها في موقع أو بيئة طبيعية، يعيش فيها أناس حقيقيون، فالباحث هنا هو مراقب ومشارك في حياة هؤلاء الأشخاص، ويجمع البيانات بطرق متعددة، على فترة ممتدة من الزمن، هذه العملية استقرائية وشاملة، وتتطلب التزاماً جاداً من الباحث على المدى الطويل .

ويرى GENZUK(2003) أن الأساليب الأثنوجرافية متنوعة، ويمكن اعتماد مجموعة من الأساليب غالبا ما تستند إلى الملاحظة، وتُستكمل بالمقابلات والتحليل التفصيلي للوثائق، وعلى الرغم من أن هذه الأساليب المستخدمة لا تقتصر على المنهج الأثنوجرافي فقط، إلا أنها في هذا المنهج عملية مستمرة للانخراط مع المشاركين وبيئاتهم الطبيعية التي تضيف قوة إلى نتائج الدراسات الأثنوجرافية، فملاحظة المشاركين في هذا النوع من البحوث تتطلب

الانغماس في البيئة التي يتم دراستها، ومراعاة لغة وسلوكيات وقيم المشاركين، وبالتالي فإن الأهمية القصوى في إجراء دراسة أثنوجرافية تتمثل في دور الباحث في جمع البيانات.

الدراسات السابقة:

ذكر Harwati (2019)، في دراسته الخاصة في التحليل المنهجي والفلسفي لأدوات جمع البيانات في المناهج الأثنوجرافية، أن هناك العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها للإجابة عن أسئلة البحوث النوعية، وتحديداً الأسئلة الاجتماعية، وعلى سبيل المثال قدم الباحث دراستين مختلفتين قام بها باحثان: الأول في الصين والآخر في أستراليا، من أجل معرفة أوجه التشابه والاختلاف في الطرق المستخدمة في جمع البيانات من الناحية الفلسفية والمنهجية، وقد وجدت الدراسة أن الباحثين في الصين وأستراليا استخدموا المقابلة والمناقشة كأدوات لجمع البيانات ودراسة الحالة، وكان عدد المشاركين محدود (العينة)، كما وجد الباحث أن أدوات جمع البيانات في الدراسات الأثنوجرافية في الصين كانت متشعبة في العمل الميداني ومستخدمة بكثرة، في حين تصدرت دراسة الحالة في أستراليا أدوات جمع البيانات في البحوث النوعية والأثنوجرافية تحديداً.

وقدم كل من Goetz & LeCompte (1979) في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة حول موثوقية استخدام أدوات جمع البيانات في البحث الأثنوجرافي أو ما يسمى (بالتحقيق النوعي)، وإمكانية الحصول على بيانات ونتائج دقيقة من خلال استخدام هذه الأدوات، مستعيناً في ذلك بدراسة الإرث الأدبي في هذا المجال، وتوصلت النتائج إلى أن الموثوقية والصدق في أدوات جمع البيانات في البحث الأثنوجرافي تختلف باختلاف قوة المشكلة، إلا أن الوصول إلى الصلاحية المطلقة والموثوقية في هذه الأدوات هو هدف مستحيل الوصول إليه في أي بحث أثنوجرافي.

وقدم Moeran (2007) ورقة تبحث في العلاقة بين الأنثروبولوجية والعمل الميداني في البحوث النوعية، وفي هذه الدراسة تمت الاستفادة من خبرات المؤلف الميدانية في وكالة إعلانات يابانية لتوضيح عدد من الميزات لأدوات جمع البيانات التي تحدد العمل الميداني كمنهجية. وتحديداً تعرض هذه الدراسة أهمية التحول من ملاحظة المشاركين إلى المشاركة الملحوظة، أي التدرج بين المرحلة الأولى والمرحلة الخلفية، وأكدت النتائج أن هذه الطريقة في آلية الانتقال بين المرحلتين تؤدي إلى اكتساب المعلومات والمعرفة التي لا تتوافر إلا للأشخاص المطلعين القريبين.

وقد استهدفت دراسة كلا من Bauman & Adair (1992) وصف المقابلة الأثنوجرافية ومقارنتها بأربعة أنواع أخرى من أنماط المقابلات النوعية، ومن ثم تحديد نوع محدد من الطرق التي يمكن أن تسهم في بناء الاستبانات، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، ولتوضيح الهدف تم تحليل 10 مقابلات أثنوجرافية أجريت لدراسة الدعم الاجتماعي بين أمهات داخل المدينة لأطفال يعانون من أمراض مزمنة، ومن أبرز النتائج قوة المقابلات الأثنوجرافية في تحديد مجالات ذات أهمية غير متوقعة، وتقديم أفكار للأسئلة من خلال البيانات المستخرجة.

وسعت دراسة Altheide (1987) إلى تقديم منهج أثنوجرافي لتحليل الوثائق بناءً على مبادئ جمع البيانات النوعية وتحليلها، حيث يُقترح جمع البيانات الرقمية والسردية عند دراسة وثائق مثل الأفلام التلفزيونية الجديدة والأفلام، ويمكن أن يساعد في تحديد أنماط العمل البشري عندما يتم تصور تحليل الوثيقة كعمل ميداني، ولتحقيق الهدف تم تحليل تقارير إخبارية باستخدام أسلوب تحليل المحتوى الأثنوجرافي(ECA) ، وقد أوضحت النتائج أن جمع البيانات المنظم على أساس بروتوكول مقترن بمذكرات ميدانية أثنوجرافية يدعم السرد النظري للمحتوى الإعلامي.

وقد أجرى كلا من Belintxon& Dicastillo (2014) دراسة هدفت إلى عرض التحديات المنهجية التي تنطوي عليها دراسة أثنوجرافية تهدف إلى تحسين فهم اللقاءات الثقافية، وتم تنفيذ ملاحظات المشاركين في هذه اللقاءات الثقافية بين العائلات التي لديها أطفال وممرضات في المستشفيات والمراكز الصحية في دولة أسبانيا، في سياق تصميم أثنوجرافي، وأشارت أبرز النتائج إلى وجود تحديات تتعلق بالوصول إلى المشاركين والحصول على الموافقات المستنيرة، والدور المطلوب من الباحث تبنيه أثناء جمع البيانات، وكيفية تأسيس علاقة ثقة مع المشاركين، وسبل تأثير الباحث على سلوكيات المشاركين، وجاءت أبرز التوصيات مؤكدةً على ضرورة التعامل باحترافية مع هذه التحديات أثناء جمع البيانات حتى يضمن الباحث صحة بياناته المستخرجة.

وقد تناولت الدراسات السابقة أهم النتائج المتعلقة بالأساليب المستخدمة في جمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية ومدى موثوقية هذه الأدوات، وتناولت الدراسات أيضاً أهم التحديات التي تنطوي عليها الدراسات الأثنوجرافية، وقد أكدت أبرز النتائج على أهمية أدوات الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق، كوسائل لجمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية.

مشكلة الدراسة:

تسيطر البحوث الكمية على أنشطة البحث التربوي في العالم العربي، بالرغم من محدودية قدرتها على تزويد الباحث بالفهم المتعمق للظواهر المختلفة، و في الجانب الآخر يلاحظ أن هناك توجهاً عالمياً نحو استعمال البحوث النوعية في المجالات التربوية، وذلك لقدرتها على تكوين فهم أكثر عمقاً عند الباحث حول الظاهرة المراد دراستها، ومع ذلك يلاحظ أن البحوث النوعية تعاني من ندرة في الاستعمال في مجال البحوث التربوية في المصادر العربية، ومن أهم تلك البحوث النوعية هي البحوث الأثنوجرافية، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتحاول توفير قاعدة من المعلومات القيمة للباحث العربي، من خلال محاولة التعرف على الاتجاهات البحثية للدراسات والوثائق الأجنبية التي تناولت أدوات جمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. كيف يمكن استخدام أداة الملاحظة النوعية لجمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية؟

2. ماهي أنواع المقابلات النوعية المستخدمة لجمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية؟
3. ماهي المصادر الثانوية التي يمكن تحليلها باستخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي في البحوث الأثنوجرافية؟
4. ماهي آلية تدوين الملاحظات الميدانية في البحوث الأثنوجرافية؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية وطبيعة استخدام أدوات البحث النوعي في المنهج الأثنوجرافي.

أهمية الدراسة:

يرجى أن تسهم هذه الدراسة في التوعية بأبرز الطرق البحثية المستخدمة في المنهج الأثنوجرافي، وإبراز أهم الاتجاهات البحثية في الدراسات والوثائق الأجنبية التي استخدمت حول أدوات جمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية، كما يرجى أن تساعد الباحث العربي المهتم بإجراء دراسة أثنوجرافية في التوعية بآلية اختيار الأدوات المناسبة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وأسلوب المراجعة الكيفية المنظمة Qualitative Review Systematic، وقد تم جمع البيانات من خلال تحليل مجموعة من الدراسات والوثائق الأجنبية التي تناولت أهم أدوات جمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية.

مجتمع الدراسة، وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من الأبحاث والدراسات والوثائق الأجنبية التي تناولت أدوات جمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية، والمتوافرة في قواعد المعلومات المختلفة التي يمكن استعراضها من خلال مجرك البحث (Google) وموقع إدارة المكتبات في جامعة الكويت، حيث تم حصرها وتصنيفها ومن ثم تحليلها للخروج بنتائج تخدم موضوع الدراسة وأهدافها، وقد تم جمع مجموعة من الدراسات بلغ عددها النهائي (13) دراسة تناولت موضوع البحث، موضحة في الجدول التالي :

جدول (1) : الدراسات والوثائق المستخدمة لجمع البيانات

الرقم	اسم الدراسة / الكتاب	الباحث	السنة
1	ETHNOGRAPHY FOR EDUCATION (Doing ethnography: researching first-hand experience) - (Doing ethnography: secondary sources of ethnographic data). - الأثنوجرافيا في التعليم: عمل الأثنوجرافيا: التجربة الأولية البحث.	**Pole& Morrison**	**2003**

		- ممارسة الأثنوجرافيا: المصادر الثانوية لبيانات الاثنوجرافية.	
2003	GENZUK	A SYNTHESIS OF ETHNOGRAPHIC RESEARCH. توليفة من البحث الأثنوجرافي.	2
2005	Whitehead	Basic Classical Ethnographic Research Methods. طرق البحث الأثنوجرافية التقليدية الأساسية.	3
2010	Schensul & Lecompte	Designing& Conducting Ethnographic Research تصميم وإجراء البحوث الأثنوجرافية.	4
2011	DAVIDSON	A DISCUSSION OF ETHNOGRAPHIC RESEARCH METHODS AND THEIR RELEVANCE FOR TRANSLATION PROCESS RESEARCH. مناقشة طرق البحث الأثنوجرافي وصلتها ببحوث عملية الترجمة.	5
2011	Jack &EHelen &Wallen	How to Design and Evaluate Research in Education. كيفية تصميم وتقييم البحث في التعليم.	6
2011	Sangasubana	How to Conduct Ethnographic Research. كيفية إجراء البحوث الأثنوجرافية.	7
2012	O'Reilly	Key Concepts in Ethnography (Interviews and Conversations). المفاهيم الأساسية في الأثنوجرافيا (مقابلات ومحادثات).	8
2013	Schensul & Lecompte	ESSENTIAL ETHNOGRAPHIC METHODS. الطرق الأثنوجرافية الأساسية.	9
2014	Gray	Doing Research in the Real World (ETHNOGRAPHY AND PARTICIPANT OBSERVATION. القيام بالبحوث في العالم الحقيقي (الأثنوجرافي والمشارك لملاحظة).	10
2015	Ejimabo	THE EFFECTIVE RESEARCH PROCESS: UNLOCKING THE ADVANTAGES OF ETHNOGRAPHIC STRATEGIES IN THE	11

		QUALITATIVE RESEARCH METHODS. عملية البحث الفعالة: مزايا الإستراتيجيات الأثنوجرافية في طرق البحث النوعية.	
12	Ethnography: challenges and opportunities .	**Jones&Smith**	**2017**
	الأثنوجرافيا: التحديات والفرص .		
13	Methodology Handbook: Ethnography and Data Analysis. كتيب المنهجية: الأثنوجرافيا وتحليل البيانات.	**Feixa,Sánchez-García, Soler-i-Martí, Ballesté , Hansen&Adam Brisley**	**2020**

نتائج الدراسة:

يعرض الجزء التالي الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك على النحو التالي:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

كيف يمكن استخدام أداة الملاحظة النوعية لجمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية؟

يرى Ejimabo (2015) أن الملاحظة إحدى الأدوات المهمة لجمع البيانات التي تؤدي إلى فهم أعمق من أي أداة أخرى، وذلك لأنها تتضمن النظر إلى ما يجري من أحداث في الموقع ومراقبته بدقة واهتمام، حيث يستخدم الكثير من الباحثين هذه الأداة في العمل الميداني في البحوث الأثنوجرافية لأنها تصف فعلياً وحسياً الأحداث الجارية، والعادات، وسلوكيات الأشخاص، والأنشطة، والعواطف، وأثناء ملاحظة المشاركين في الموقع تساعد هذه الأداة الباحثين على استيعاب واسترجاع البيانات التي قد ينساها الباحث في موقع الملاحظة.

كما أنها أحد وسائل جمع البيانات في الطرق النوعية وتقدم معلومات غنية لا يمكن الحصول عليها من خلال تقنيات أخذ العينات الإحصائية، مما يتطلب من الباحث فهماً قوياً لنموذج البحث والممارسة الموجهة في استخدام تقنيات الملاحظة والتحليل النوعي، من أجل اكتشاف وتفسير أهمية ما يتم ملاحظته. وتعد الملاحظ الأداة الرئيسية في البحوث الأثنوجرافية تليها المقابلة.

كما يرى (LeCompte & Schensul 2010) أن الملاحظة تستخدم كأداة لتسجيل مواقف المشاركين كما هي، ويمكن للباحث ملاحظة المناسبات المختلفة أو الأحداث أو حتى الحوارات بين المشاركين، ويمكن من خلال أداة الملاحظة جمع عدة بيانات تتمثل في الآتي:

- التعبيرات الجسدية.
- التصرفات.

- الأنشطة.
- طريقة التفاعلات بين الأفراد.
- المعاني.
- المعتقدات.
- العواطف.
- الأشياء المادية.

ويذكر Jones& Smith (2017) بعض التحديات التي يمكن أن تواجه الباحث أثناء إجرائه للملاحظة وتتمثل في الآتي:

1- يجب أن يقرر أولاً ما إذا كان سيتم تبني نهج علني أو خفي لجمع البيانات، ففي النهج العلني يعلم المشاركون أنهم تحت الملاحظة، بينما في النهج السري يتم ملاحظة المشاركين دون علمهم بأنهم يخضعون للملاحظة.

2- الأساس المنطقي لجمع البيانات السرية في أي مجال مثل الرعاية الصحية يحتاج إلى دراسة متأنية بسبب الأخلاقيات والمبادئ المتضمنة، مثل الحق في اختيار مشاركة بعض المعلومات والحصول على موافقة المشاركين.

3- يجب على الباحث تحديد "موقفه" إما على أنه "مشارك (emic) أو "ملاحظ" (etic)، حيث يتماشى نهج المشارك مع الانغماس في الثقافة والملاحظة، وتسجيل طريقة حياة المشاركين ونشاطهم، على عكس نهج الملاحظ الذي يراقب ويصف المجتمعات والثقافات، وفي كلتا الطريقتين تنتج بيانات غنية ومتعمقة تؤدي إلى فهم السياق أو الظواهر قيد البحث، ويجب أن يحرص الباحث على أن يكون انعكاسيًا عند القيام بالعمل الميداني، حيث يجب أن يأخذ افتراضاته الخاصة وافتراضات الدراسة الأولية في عين الاعتبار لتقوية النتائج.

ملاحظة المشاركين تعد إستراتيجية ميدانية شاملة، لأنها تجمع ما بين تحليل الوثائق وإجراء المقابلات، والمشاركة المباشرة، والملاحظة المباشرة، والتأمل العميق للمشاركين (Genzuk,2003).

دور الباحث في الملاحظة النوعية:

- صنف (Jones & Smith (2017 أدوار الباحث كالتالي:

جدول (2) دور الباحث في الملاحظة النوعية

الدور	دور الباحث	آلية الملاحظة
الأول	ملاحظ (مراقب) كامل Observer (observer) complete	هو النهج السري، يكون الباحث منفصلاً و غير مرئي للمشاركين.
الثاني	ملاحظ (مراقب) كمشارك	هو النهج الصريح، ودور الباحث هو

	Observer as participant	إجراء بحث مع عرض موجز لجمع بيانات الملاحظة، حيث لا يشارك بالفعاليات، ولكن الكل يعلم بوجوده.
الثالث	مشارك كملاحظ (كمراقب) Participant as an observer (as an observer)	نهج صريح، حيث يشارك الباحث في الفعاليات ويدون ملاحظاته، ويعلم الكل بدوره.
الرابع	ملاحظ (مراقب) كامل Observer (observer) complete	هو النهج السري، حيث يكون الباحث منغمساً تماماً بالفعاليات، ويعلم الجميع بوجوده، ولكن ليس كباحث

يعد الدور الثالث للباحث هو (المشارك كمراقب) أكثرها استخدماً في البحوث الأثنوجرافية، وأقلها الدور الرابع وهو (المراقب الكامل)، ويستطيع الباحث أن ينتقل بين الأدوار المختلفة حسب ما يقتضيه البحث.

ويصف Whitehead (2005) الملاحظة بأنها من الأدوات الوصفية التي تنقسم إلى نوعين هما:

(1) الملاحظة مع المشاركة (Participation Observation) مثل وجود الباحث في الأنشطة الاجتماعية، أو وجوده ضمن فريق أو قيامه بدور ما.

(2) الملاحظة دون المشاركة (Non Participation Observation) مثل استخدام جميع الحواس في الملاحظة، واستخدام الجسد كأداة لجمع البيانات.

إلى أي مدى يمكن للباحث الأثنوجرافي أن يصبح مشاركًا كاملاً؟

لكي يتعايش الباحث مع البيئة ويكون مطلعاً وملماً بها، يجب عليه أن يشارك أفراد البحث في أنشطتهم بجانب عمله في ملاحظة المشاركين، لذلك يواجه الباحث تحدياً في كيفية التوفيق بين دوره كمشارك ودوره كملاحظ، وحتى يصل إلى الفهم الكامل يجب أن يوفق بين تجربته كمشارك من داخل المجموعة، وتجربته كملاحظ خارج المجموعة، ويتوقف مدى إمكانية أن يصبح الباحث مشاركاً كاملاً في تجربة ما على طبيعة الظروف التي يجب مراعاتها، على سبيل المثال في مجال الخدمات البشرية وبرامج التعليم التي تخدم الأطفال، ليس من الممكن للباحث أن يصبح طالباً وبالتالي أن يعيش الحياة كطفل؛ بيد أنه قد يكون من الممكن أن يشارك كمتطوع أو أب أو موظف في مثل هذا الإطار، وبالتالي أن يطور وجهة نظر شخص من الداخل في أحد أدوار الكبار هذه، ومع ذلك يعتقد العديد من علماء الأثنوجرافيا أن الفهم الكامل لأي بيئة لا يتطلب المشاركة الكاملة للباحث فيها ، وإنما يتطلب أن يكون الباحث مشاركاً من الخارج ومن الداخل حتى تتكون لديه وجهة نظر صحيحة (Genzuk,2003).

الانعكاسية في الملاحظة النوعية عند جمع البيانات:

Reflectiveness in qualitative observation when collecting data

يرى Gray (2014) أن المواقع الانعكاسية تتمثل عند القيام بملاحظة المشاركين، حيث يتمثل أحد التحديات في حفاظ الباحث على التوازن بين دوره في أن يكون مشاركاً من الخارج ومشاركاً من الداخل في نفس الوقت، وذلك لاكتساب فهم أعمق لحياة الناس، فمن الضروري ألا يكون الباحث قريباً من المبحوثين جسدياً فقط بل عاطفياً أيضاً، ولكن غالباً ما تتأثر المسافة المهنية التي يضعها الباحث مع المبحوثين بقضايا مثل الجنس والعرق والطبقة الاجتماعية ومستوى تعليم الباحث، كما أن العمر يمكن أن يمثل تحدياً في بعض الأحيان، فهل من العملي للباحثين من سنوات أكثر تقدماً مراقبة عصابات الشباب، و كلما كان الشخص أكثر شبهاً بالمشاركين من حيث الثقافة، والجنس، والعرق، والطبقة الاجتماعية، والاقتصادية كلما كان ذلك أفضل.

تحديات تواجه الباحث الأثنوجرافي أثناء استخدام أداة الملاحظة:

يواجه إجراء البحث وجهاً لوجه في البيئات المحلية عدداً من التناقضات والتحديات مثل:

- الطبيعة غير المريحة في البحث الميداني، خاصة في البداية لأنه يتضمن الدخول في مواقف جديدة والتفاعل مع أشخاص غير مألوفين.
- اندماج الباحث بشكل كامل في حياة المجتمع قد تنسيه الهدف من بحثه.
- كيفية استخدام الباحث لأداة الملاحظة (سواء مشارك أو غير مشارك) بشكل خفي وأخلاقي بنفس الوقت.
- الموافقة على إجراء البحث عملية مستمرة، حيث إن الباحثين مطالبون بتعريف أنفسهم وشرح أبحاثهم بشكل مستمر، على الرغم من ذلك يمكن أن يؤدي في بعض الأحيان إلى اضطراب، بالنسبة للباحث وللناس في مجتمع الدراسة أو المكان.
- على الجانب الشخصي من السهل جداً تكوين صداقات تتجاوز حدود العلاقات في الميدان لذلك يجب على الباحث المحافظة على موضوعيته وحياديته وألّا تؤثر عليه العلاقة مع المبحوثين.
- في حين أن هذه ميزة إيجابية للبحث وجهاً لوجه، وقد تؤدي العلاقة الحميمة مع المبحوث عن غير قصد إلى سلوك غير حكيم أو غير مقصود يؤدي إلى تبادل المعلومات السرية (LeCompte, Schensul 2013,).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

ماهي أنواع المقابلات النوعية المستخدمة لجمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية؟

يرى O'Reilly (2012) أن المقابلة النوعية هي محادثات ذات بعد عميق، وتحدث في سياق العلاقات المتبادلة، تنشأ بمرور الوقت وتكون مبنية على أساس الألفة والثقة، ولأن الحياة الاجتماعية تعتمد على المحادثة والحديث، فإن

المقابلات من أهم أدوات البحوث الأثنوجرافية لجمع البيانات، فهي تقع تحت مفهوم طرح الأسئلة الذي يشمل التحدث والاستماع وطرح الأسئلة بقدر ما تفعل المشاركة والمراقبة (ملاحظة المشارك)، فالمقابلة تفيد الباحث والمشاركين في التالي:

- إتاحة الفرصة للباحث والمشارك من التعمق بشكل كبير في الموضوع.
- إتاحة الفرصة للتعبير عن المشاعر.
- المساعدة على التفكير في الأحداث والمعتقدات .
- تساعد على فضح تناقضات المشاركين.
- توفر مساحة للمشاركين للتركيز على التفاصيل الحميمة ، وتذكر الأحداث التاريخية ، ومناقشة الأمور التي لن تتم مناقشتها في الظروف العادية.

مميزات المقابلة الأثنوجرافية:

هي مقابلة غير رسمية ومريحة، تستغرق وقتاً، وعادة ما تكون ممتعةً لجميع الأطراف، ولكن أحياناً يواجه الباحث خوفاً من المشاركين من التعمق بالإجابات، حيث يقومون بطلب بنود الأسئلة قبل أن تبدأ المقابلة، والباحث الناجح هو من يسيطر على خوفهم عن طريق تلبية طلبهم ثم يبدأ بطرح أسئلة المقابلة بأسلوب ماهر ، ونتيجة لذلك سيجد أن الشخص الذي تتم معه المقابلة قد بدأ بالاسترخاء والتحدث بعمق ودون خوف، فالمقابلات الأثنوجرافية تتم في سياق علاقة راسخة مع شريك بحثي، ويقوم العمل الميداني الأثنوجرافي بتوفير سياق لبناء العلاقات مع الأشخاص الذين يمكنهم تحسين المقابلات النوعية (O'Reilly, 2012)

أنماط المقابلة النوعية:

يرى Fraenkel et al. (2012) أن المقابلات الشخصية من أهم الوسائل التي يستخدمها علماء الأثنوجرافيا، ويمكن للباحث الأثنوجرافي أن يضع ما شاهده، وما سمعه، أو خاض تجربته في سياق أكبر، وتأتي المقابلات في البحوث الأثنوجرافية في أشكال متعددة: منها ما هو منظم، أو شبه منظم وغير رسمي، إلا أن المقابلات بصفة عامة تكمن في جودتها وليس كمها.

وصنف O'Reilly(2012) المقابلة الى ثلاثة أنواع كالتالي:

جدول (3) أنواع المقابلات النوعية

نمط المقابلة	المفهوم
المقابلة المنظمة	- يتم تحديد مجموعة من الأسئلة مسبقاً وتكون ثابتة. - عدم قيام الباحث بإضافة أو حذف أسئلة أثناء المقابلة. - يتم الاحتفاظ بصياغة الأسئلة وترتيبها، عادة من أجل ضمان التوحيد عبر المقابلات
المقابلة غير المنظمة	هي مقابلة انسيابية أشبه بالحديث وخالية من الرسميات حيث يوفر الباحث قائمة بالموضوعات التي يجب تغطيتها، ويقوم بإدخال الأسئلة عندما يشعر أنها مناسبة، ويكون المستفتي قادراً على الإجابة في أوقات الفراغ وبالطرق التي تناسبه.
المقابلة شبه المنظمة	تجمع بين المقابلة المنظمة وغير المنظمة، حيث تتطلب بعض الأسئلة إجابات ثابتة بينما يتم تقديم البعض الآخر كمواضيع لاستكشافها بعمق.

وتستخدم المقابلات غير المنظمة أكثر من المقابلات المنظمة في البحوث الأثنوجرافية، وذلك لأنها توفر السياق لتبادل وجهات النظر وتربط بينها بدلاً من تدفق المعلومات في اتجاه واحد، فالمقابلات غير المنظمة تتميز بأنها:

1) تشجع على تبادل ردود الأفعال من الطرفين (الباحث والمشاركين).
2) توفر الوقت اللازم للمشاركين لاستكشاف معتقداتهم الخاصة.
3) تمكن المشاركين من التعبير عن آرائهم المتناقضة، وشكوكهم، و مخاوفهم، وآمالهم، وأحلامهم.

وتبدأ عادة بمخطط أو دليل أو خطة عن مواضيع المقابلة، وتترك الحرية للشخص الذي تجرى معه المقابلة حيث يتم مناقشة موضوع المقابلة بحرية ودون قيود، وفيها يتم التعرف على المشاركين من منظورهم الخاص، ويفهم وجهة نظرهم بشكل مهذب وبسبب مساحة الحرية الموجودة في هذه المقابلات يتم إدخال مواد وأسئلة لم تكن متوقعة من قبل الباحث أو المشاركين.

توصيات لإجراء مقابلة أثنوجرافية ناجحة:

طرح O'Reilly (2012) عدة اقتراحات وتوصيات من خلالها يستطيع الباحث أن ينجح في استخدام أداة المقابلة في البحوث الأثنوجرافية مثل:

1) أنه من الأفضل بكثير التفكير في المقابلات الأثنوجرافية على أنها محادثات، حيث يجب أن يسأل المشاركون "هل يمكنني التحدث معك حول هذا"؟ بدلاً من "هل يمكنني إجراء مقابلة معك"؟
2) يجب أن يسُمح للمشاركين باختيار الوقت والمكان الملائم لهم.

3) الوقت المناسب لاستكشاف موضوع ما بشكل متعمق يحتاج إلى ساعة على الأقل، ولا يتعدى أكثر من ثلاث ساعات لأن ذلك يؤدي إلى الشعور بالتعب لكل من الباحث والمشاركين.
4) يجب إجراء محادثات متعمقة في مكان ما يشعر فيه كل من الباحث الأثنوجرافي والمشارك بالراحة دون ضغوط من الآخرين أو مطالب في الوقت المحدد.
5) الترتيب المثالي للجلوس هو المكان الذي يجلس فيه الباحث والمشارك بزاوية 90 درجة عن بعضهما بعضاً بحيث لا يواجه كل منهما الآخر تماماً، ولكن يواجه بعضهما بعضاً بسهولة مع انعطاف طفيف للرأس، فهذا أقل تصادمية من الجلوس وجهاً لوجه.
6) طرح أسئلة واضحة باستخدام لغة مفهومة ومناسبة.
7) الاستماع باهتمام والاستجابة بشكل مناسب مع الشخص المقابل .
8) إقامة علاقة شخصية وإحساس بالاهتمام المتبادل.
9) الحفاظ على الحياد تجاه المحتوى المحدد للردود، فالباحث يجمع بيانات ولا يصدر أحكاماً على الشخص.
10) أن يلاحظ الباحث ويركز على كيفية قيام الشخص بالإجابة ومدى تأثره وحساسيته للأسئلة المختلفة.
11) تسجيل شريط المقابلة كلما أمكن ذلك لالتقاط الاقتباسات الكاملة والدقيقة، وذلك في أقرب وقت ممكن بعد المقابلة للتحقق من تسجيل الأخطاء ومراجعة الملاحظات من أجل الوضوح والتفصيل عند الضرورة.

وأضاف GENZUK (2003) مجموعة من الإرشادات عند إجراء المقابلات في البحوث الأثنوجرافية، حيث يرى أنه لا توجد طريقة واحدة صحيحة لإجراء المقابلات ، ولا يوجد أسلوب واحد صحيح مناسب لجميع المواقف، ولا توجد طريقة واحدة لصياغة الأسئلة، فكل مقابلة من وجهة نظره تعتمد على احتياجات الشخص الذي تتم مقابلته، ونمط شخصيته، ويجب على المحاور إيجاد وتوفير وضع فريد من نوعه في كل مقابلة. وهنا تكمن تحديات إجراء المقابلات، لذا لا توجد وصفة محددة لإجراء مقابلات فعالة، فلكل حالة وضعها وأسلوبها الخاص بها وطبيعتها المتفردة.

إيجابيات وسلبيات أداة المقابلة في البحوث الأثنوجرافية:

يرى كل من Pole& Morrison (2003) أن أداة المقابلة في البحوث الأثنوجرافية تتميز بالعديد من الإيجابيات، ولكنها لا تخلو أيضاً من السلبيات.

فمن إيجابيات المقابلة في البحث الأثنوجرافي أنها:

- توفر مصادر غنية للبيانات المتعمقة.
- توفر أيضاً صوراً وأمثلة قوية ومثيرة.
- ممتعة وعلاجية لأحد الطرفين أو لكلا الطرفين.

- تقدم المرونة ليس فقط لاستكشاف القضايا والتعرف عليها، ولكن يمكنها تطوير رؤية جديدة في الموضوعات الناشئة أثناء المقابلات.

ومن سلبيات المقابلة في البحث الأثنوجرافي أنها:

- يمكن أن تكون شاقة أو متعبة أو مرهقة.
- الصعوبة في استخراج بيانات المقابلة العميقة، خصوصاً لو كانت تناقش مواضيع أخلاقية.
- وفي أسوأ الأحوال يمكن اعتبارها "مضيعة للوقت" من قبل المشاركين، وقد تؤدي الردود غير المعيارية إلى كميات كبيرة من البيانات، وليست جميعها ذات صلة، والأهم من ذلك قد لا يُنظر إليها على أنها ذات صلة في وقت المقابلة.

ولتفادي هذه السلبيات فمن المهم أن يكون هناك تجميع منظم للبيانات وتنظيمها، ومراجعات منتظمة وكتابة مذكرات مستمرة، وترميز وتدقيق متبادل بين هذه البيانات وغيرها، كجزء من العملية التكرارية للجمع والتحليل.

أشكال مختلفة للمقابلات في البحوث الأثنوجرافية:

(1) المقابلات الجماعية: **(Group Interview)**

يرى كل من (LeCompte& Schensul 2013) أن المقابلات الجماعية قد تكون رسمية أو غير رسمية، منظمة مسبقاً أو تحدث في بيئات طبيعية، وتتميز بكونها تفاعلية أي أن الأعضاء يتم تشجيعهم على إبداء آرائهم ومناقشتها بين بعضهم بعضاً، وتولد هذه المقابلات كمية كبيرة من البيانات في فترة قصيرة نسبياً من أكبر عدد من الناس مما سيكون عليه الحال لو تمت مقابلة المخبرين الرئيسيين فقط، ولأنها تفاعلية فهي تسمح للباحث بالتسجيل، وتحليل ردود أفعال مختلف أعضاء المجموعة تجاه الأفكار المطروحة، وتجاه بعضهم بعضاً، وتتيح المقابلات للباحث أن يتعلم التعبيرات الاصطلاحية، والمصطلحات المشتركة، وأنماط الاتصال في المجتمع بطريقة سريعة وموجزة، وتتيح المقابلات الجماعية إمكانية الوصول إلى مصدر غني للبيانات عن المجتمع مثل المعايير ، والسلوكيات، والآراء والمواقف، والسمات الهيكلية من مجموعة أو مجتمع، والأنماط الثقافية.

(2) المقابلات السردية: **(Narrative Interviews)**

ذكر (Feixa et al. 2020) أنها مقابلة غير قياسية تستخدم في البحوث النوعية، والهدف منها إعادة بناء تجربة الشخص الذي تمت مقابلته، وفقاً لنظام قيمه الشخصي، حيث يبني الشخص الذي تمت مقابلته قصة وسرد لتجربته، وتعيد هذه القصص بناء وقت ومساحة الحياة اليومية للشخص الذي تتم مقابلته، وتوجهاته، ومشاريعه، وإستراتيجياته، وترتبط خصوصية تقنية المقابلة هذه بخصائص السرد كوسيلة أساسية واجتماعية للتواصل بسمات محددة. وتعتمد فعاليتها على قدرة الشخص الذي تتم مقابلته على السرد، وهو نشاط يمُارس عادة

في الحياة اليومية، وإن كان في ظل ظروف مختلفة، والذي يتم إدراجه في المقابلة السردية هو الكثير من الخلفية الاجتماعية للشخص الذي تمت مقابلته، وتوجهاته والقيم والخبرة السابقة، وبالإضافة إلى ذلك تسمح القواعد التي تحكم السرد بدرجة كبيرة من التحكم في الخيارات السردية للشخص الذي تتم مقابلته مقارنة بالمقابلة المفتوحة المعادة، وتتميز تقنية المقابلة السردية بمجموعة واسعة من التطبيقات من بينها المجالات التالية:

1. تحليل المجالات التفاعلية، حيث تتم مقارنة روايات مختلفة لنفس الأحداث من خلال مقابلات

مع شخصيات مختلفة (في مواقف مختلفة).

2. تحليل الحالة الاجتماعية أو السيرة المتغيرة، حيث تتم مقارنة التجارب المختلفة لنفس الصياغة للسيرة الذاتية ونقاط التحول، على سبيل المثال: المراحل التكوينية، والمراحل المهنية، أو المهنة الأخلاقية الهامشية (مدمنو الكحول، مدمنو المخدرات، المتشردون ...).

3. تحليل هياكل السيرة الذاتية: تتم مقارنة التجارب المختلفة للحظات السيرة الذاتية المشتركة أو المماثلة، من أجل فهم الخصائص العامة لهياكل هذه السيرة الذاتية.

(3) تاريخ الحياة: **(Life Story)**

تعد قصة الحياة إحدى التقنيات القديمة المستخدمة في العلوم الاجتماعية لجمع البيانات الشخصية والاجتماعية، وتتألف من سرد لفرد عن تجاربه الشخصية عبر الوقت، وعادة ما تستند إلى مقابلات شفوية متتالية بين القائم بإجراء المقابلة (الباحث) والمحُاور (عضو في المجموعة الاجتماعية قيد التحقيق)، ويجب تمييز قصة الحياة عن تاريخ الحياة، بينما يشير الثاني إلى مسار موضوعي للفرد في مكان ووقت معين، معبراً عنه في حقائق وأحداث يمكن التحقق منها، ويشير الأول إلى التفصيل الذاتي لهذا المسار ، معبراً عنه من خلال حوار بين الأشخاص، وهو سرد شخصي يتضمن الوعي بالذات والانعكاسية (Feixa et al. 2020).

(4) مجموعات التركيز: **(Focus Group)**

من الواضح أن جميع الأثنوجرافيا لا تركز بشكل أساسي على السيرة الذاتية الفردية، أو في الواقع على تفاصيل اللحظات الشخصية العميقة، ولكن بدلاً من ذلك يفضل بعض علماء الأثنوجرافيا استخدام مجموعات التركيز من أجل استكشاف مجموعات محددة من القضايا، فمجموعات التركيز في البيئات التعليمية مفيدة في فحص كيفية تطور المعرفة، والأهم من ذلك الأفكار، وتعمل ضمن ثقافة معينة السياق. كما يتم استخدام مصطلح مجموعة التركيز بالتبادل مع المقابلات الجماعية ولكن يمكن استخدام ميزتين على وجه الخصوص ، لتمييز مجموعات التركيز عن الأنواع الأخرى من التفاعل التي تتضمن تفاعلاً وجهاً لوجه مع أكثر من مخبر واحد في وقت واحد:

أولاً: تركيز(مجموعات التركيز) بمعنى أنها تشارك عادةً نشاط (أنشطة) جماعية لتوفير إطار للتفاعل في البيئات التعليمية، على سبيل المثال قد يكون هذا تسجيل فيديو، أو صوتي، أو صور فوتوغرافية، أو رسوم بيانية، أو قراءات قصيرة، أو مطالبات بالكلمات للمعلم، أو التلميذ، أو مجموعات الوالدين.

ثانياً: الغرض الأساسي من مجموعات التركيز هو جمع وتحليل البيانات التي تهتم بشكل أساسي بالتفاعل بين أعضاء المجموعة .

مجموعات التركيز قد لا تقدم بيانات ثاقبة أثنوجرافيا حول أعضاء المجموعة الفردية، ولكن بدلاً من ذلك يرتبط غرضها الأساسي بتعزيز فهم الباحثين حول عمليات المجموعة ومعاييرها، وكيف تتطور، وهناك عدة مزايا لمجموعات التركيز كوسيلة تتمثل في الآتي:

1- تسليط الضوء على مواقف المخبرين وأولوياتهم ولغتهم وأطرهم المرجعية.

2 تسهيل مجموعة واسعة من الاتصالات.

3- تحديد معايير المجموعة.

4 - اكتساب نظرة ثاقبة على العمليات الاجتماعية.

5- تشجع الحديث عن مواضيع "محرجة" أو حساسة، وتتيح الفرصة للباحثين:

باستكشاف الاختلافات في المجموعة، واستخدم الصراع لتوضيح سبب قيام الناس بما يفعلون، واستكشاف الحجج لمعرفة كيف يغير المشاركون رأيهم، وأخيراً التحقيق في الطرق التي تؤثر بها بعض أشكال الكلام على مشاركة المجموعة (Pole & Morrison . 2003).

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

ماهي المصادر الثانوية التي يمكن تحليلها باستخدام أسلوب تحليل المحتوى النوعي في البحوث الأثنوجرافية؟

ذكر Sangasubana (2011) أن تحليل الوثائق هو تحليل المواد الموجودة و المخزنة للبحث ، أو لخدمات أو أغراض أخرى سواء كانت رسمية وغير رسمية. ووضح كل من Schensul, LeCompte (2010) المصادر التي يمكن تحليلها في البحوث الأثنوجرافية للحصول على معلومات قيمة تفيد الباحث مثل:

- الوثائق.
- اليوميات المكتوبة.
- السجلات.
- الفنون.

- المنتجات.
- النصوص.
- التصوير الفوتوغرافي.
- الفيديوهات المسجلة.
- سجلات الخرائط.

ويضيف Whitehead (2005) أن البيانات التي يتم الحصول عليها من تحليل الوثائق هي بيانات ثانوية، أي أنها مجرد بيانات موجودة مسبقاً، مقارنة بالبيانات الجديدة التي يتم جمعها، أو تم جمعها مؤخرًا عن طريق أداة الملاحظة النوعية أو المقابلة النوعية، ويمكن للباحث أن يستفيد لنفسه من مجموعة المعلومات الموجودة بالفعل حول الموضوع أو الأشخاص قيد الدراسة، فهذه المعرفة تساعد على تطور الفرضية التي سيتم اختبارها في عملية البحث، وتعد البيانات الثانوية مهمة في استكشاف فرضيات البحث، أو لتوليد الأسئلة بالنسبة لجميع مناهج البحث، و تساعد تحليلات البيانات الثانوية في تحديد ثغرات فيما هو معروف عن مواضيع بحث معينة واقتراح الأساليب المحددة التي قد تفعل ذلك، ويتم استخدامها لتأمين البيانات الأكثر صحة المتعلقة بالأسئلة أو الموضوعات محل الاهتمام، ويمكن أيضاً تحليل الوثائق من المصادر التالية:

- البيانات الأرشيفية والإحصائية الموجودة في مصادر إدارية مختلفة على المستوى القومي والمستويات المحلية على سبيل المثال (التعدادات الوطنية، والوكالات الحكومية، والتخطيط على مستوى الولاية والمستوى المحلي، والمكاتب، ومراكز الشرطة، والميزانيات وسجلات المبيعات).
- البيانات الشخصية والفردية مثل (تاريخ العائلة، والسير الذاتية، وشواهد القبور وما إلى ذلك).

المصادر الثانوية للبيانات:

يستعرض Pole& Morrison (2003) أهم المصادر التي يمكن للباحث أن يقوم بتحليلها للحصول على البيانات الثانوية، ويمكن تلخيصها بالجدول أدناه:

جدول (4) الأدوات الثانوية لجمع البيانات

المصدر	المعلومات التي توفرها للباحث
(أ) الدراسات الاستقصائية (الاستبانات)	الاستطلاعات والأساليب الأخرى التي تنتج بيانات كمية لا يمكن أن تشكل بمفردها بحثاً أثنوجرافي، ومع ذلك قد يتم تقديم نفس العبارة فيما يتعلق بالعديد من الأساليب التي تنتج بيانات نوعية، وتتميز الأسئلة المطروحة بالاستبانات بأنها لا لبس فيها، تتطلب إجابات قصيرة ودقيقة وسهلة التسجيل، وإمكانية وضع الاستبانة بطريقة واضحة وجذابة.

(ب) الإحصاءات الرسمية	توفر سياقاً لعرض بيانات نوعية أكثر تفصيلاً، ويتم جمعها مركزياً من قبل الإدارات الحكومية أو الوكالات الحكومية الأخرى، وعادة ما يكون تركيزها على المستوى الوطني حيث إنها تسعى إلى توثيق الاتجاهات في جوانب الحياة الاجتماعية التي يمكن أن تسهل المقارنات عبر الزمن، ومن أمثلة المعلومات التي يحصل عليها الباحث من الإحصائيات الرسمية مثل: 1- مجال الصحة: معدل المواليد والوفيات. 2- مجال التعليم: معدل الالتحاق بالمدارس والتغيب عن المدرسة، ونتائج الامتحانات ومعدلات النجاح، ومعدلات التسرب من الجامعات وعدد الاستبعاد من المدارس. 3- المجال الاقتصادي: معدل العمالة والبطالة والإنفاق. 4- المجال الاجتماعي: معدل الزواج والجريمة. وتتميز الإحصاءات الرسمية بالوفرة، والسهولة النسبية التي يمكن الوصول إليها من خلالها من قبل عامة الناس.
(ج) اليوميات	توفر إمكانية الوصول إلى بيانات معينة وضيقة ومحددة زمنياً، وتوفر في كثير من الأحيان مستوى من التفاصيل الشخصية غير المتاحة من خلال طرق أخرى، وقد توفر درجة من النشاط من جانب المسؤولين عن كتابة اليوميات، وهو أمر نادر في الطرق الأخرى،
(د) الصور	تقدم الصور الفوتوغرافية والتصوير الفوتوغرافي للأثنوجرافي مصدراً وشكلاً من البيانات التي تختلف كثيراً من نواح كثيرة عن تلك الموجودة في معظم الأساليب، فالتصوير الفوتوغرافي يقدم للباحث للأثنوجرافي وسطاً مختلفاً يمثل الواقع الاجتماعي بالمعنى الحرفي تماماً، وهي تسعى ببساطة إلى تمثيل ما تراه دون تفسير أو وساطة من خلال كلمات أو انطباعات الباحث، ومن أمثلة الصور التي يمكن للباحث استخدامها: 1- صور الزفاف. 2- الصور المنزلية. 3- صور قضاء العطلة. 4- الصور السنوية للمدرسة. وتتمثل إحدى المشكلات المرتبطة بالتصوير الفوتوغرافي كمصدر للبيانات الثانوية في أنه غالباً ما يروي قصة غير مكتملة ويعتمد بالتالي على وجود نص إضافي إما ذاكرة أو سجل مكتوب، لتحقيقه، وقد تتأثر مصداقية الصورة أيضاً بالمخاوف المتعلقة بأصالتها.
(هـ)الفن والتحف	الأعمال الفنية قد يكون لها القدرة على إخبارنا بشيء ليس فقط عن موضوع تقوله اللوحة أو النحت، ولكن أيضاً عن أولئك الذين قاموا بإنشائها والوقت والسياق اللذين تم إنشاؤها فيهما، على سبيل المثال قد يكون تصوير القرن السادس عشر مفيداً ليس فقط في تصويره للتشابه الجسدي لأعضاء الطبقة الأرستقراطية، ولكن أيضاً لتقديم أدلة حول الأعراف الاجتماعية.

ويمكن الاطلاع على بعض النماذج المتعلقة بالوثائق الثانوية في ملحق الدراسة.

ذكر GENZUK (2003) أنه يجب الحرص كل الحرص على المحافظة على خصوصية المستندات والوثائق التي تم جمعها، لذلك يجب منح الإذن للباحث لتضمين ما تعلمه من هذه المستندات في ورقته البحثية، وكذلك يجب على الباحث الاستشهاد بالوثائق بشكل مناسب وإدراجها في الببليوغرافي (وصف الكتاب) من الورقة النهائية، وإذا لم يحصل الباحث على الإذن، فلا يجب استخدام هذه الوثائق بأي شكل من الأشكال.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

ماهي آلية تدوين الملاحظات الميدانية في البحوث الأثنوجرافية؟

التسجيل اليومي للأفكار الميدانية مهم للعملية الأثنوجرافية حتى لا تنُسى المكونات المختلفة، ومن خلال عملية التسجيل يمكن أن تظهر أسئلة من النتائج التي ينُظر إليها بعد ذلك على أنها مهمة، ويمكن أن تساعد في صياغة أسئلة جديدة أو تكميلية، ويعد التسجيل المستمر للملاحظات الميدانية مهماً أيضاً بسبب منظور الأثنوجرافي بأن النتائج تفسيريه وستتغير هذه التفسيرات غالباً خلال مدة عملية العمل الميداني، ويحدث هذا لأن التفسيرات المبكرة غالباً ما يتم تلوينها بواسطة النماذج التي يجلبها الأثنوجرافي من الميدان، وبينما يمر هو أو هي بعملية التعلم المعنوي للنظام الثقافي الذي تتم دراسته، غالباً ما يجدون أن التفسيرات اللاحقة لنفس الظواهر تختلف عن تلك التفسيرات السابقة، وعند تسجيل الملاحظات الميدانية لا يسجل علماء الأثنوجرافيا ملاحظاتهم باستمرار حول المجتمع المضيف فحسب، بل يحتاجون أيضاً إلى الاحتفاظ بسجلات حول ردود أفعالهم ومشاعرهم فيما يتعلق بتجاربهم الميدانية، ويجب تحليل هذه الملاحظات الشخصية بشكل دوري فيما يتعلق بالتفسيرات حول المجتمع المضيف (Whitehead, 2005).

ويجب على الباحث الأثنوجرافي كما يرى Fraenkel et al.(2012) التأكد من دقة تقريره، وجودة ملاحظاته الميدانية عن كثب، لأن القراء يحتاجون إلى معرفة أكبر قدر ممكن عن أفكار وآراء الباحث من خلال تحليله لتلك الملاحظات، ولكن قد تكون هناك مشكلة رئيسية في شرح الكثير من الملاحظات الميدانية الأثنوجرافية، وذلك نظراً لعدم توافر الدقة المطلوبة في نقل تلك الملاحظات وتجسيدها جيداً في البحث الأثنوجرافي، وعليه فإنه في كثير من الأحيان يصعب تحديد مدى ثقة وجودة ملاحظات الباحث وذلك لأن معظم الباحثين لا يكشفون عن مصادر تلك المعلومات صراحة أو كيف قاموا بجمعها، والملاحظات الميدانية هي تلك الملاحظات التي يكتبها الباحثون في مجال البحث التربوي، وعادة ما تتضمن الملاحظات التفصيلية التي يأخذها الباحثون من البيئة التعليمية (الفصل الدراسي أو المدرسة)، وأثناء ملاحظة ما يجري في تلك المواقع أو أثناء إجراء ملاحظات مع ما يسمعونه ويشاهدونه ويجربونه ويفكرون به، كما يعد السجل الميداني مصدراً جيداً لمساعدة الباحثين في الحصول على كم من التفاصيل، إذا لم يكن لديهم وقت للكتابة أثناء إجرائهم للملاحظات أو المقابلات، ويمكن تقسيم الملاحظات الميدانية إلى:

1- مدونات ميدانية (Field Blogs).

2- مذكرات ميدانية (Field Notes).

3- سجل ميداني (Field Record).

تدوين الملاحظات الميدانية يحتوي على نوعين أساسيين هما: وصفية وتأملية (Fraenkel, et al., 2012) .

(1) الملاحظات الميدانية الوصفية:

هي عبارة عن وصف المكان والأشخاص وماذا يفعلون وفقاً لما يلاحظه الباحث وتشتمل على:

- صور الأشخاص، ومظهرهم الجسدي، وسلوكياتهم، وإيماءاتهم، وكيف يتصرفون ويتحدثون وما إلى ذلك.
- إعادة بناء الحوار مع المبحوثين في المحادثات وأثناء النقاش في الموضوعات، وما يقولونه للباحث حتى الجمل الفريدة التي تكشف شخصياتهم الخفية.
- وصف البيئة المادية، هو عبارة عن رسم تخطيطي سريع لترتيبات الغرفة ووصف المواد الموجودة بها.
- روايات لأحداث معينه، حيث يذكر بها من شارك، ومتى، وأين، وكيف.
- تصوير الأنشطة، هو عبارة عن وصف تفصيلي لما يحدث مع ذكر أماكن حدوثه.
- سلوك الملاحظ وتصرفات الباحث واللباس، والمحادثات مع المشاركين وردود الأفعال.

(2) الملاحظات الميدانية التأملية:

هذا النوع من الملاحظات يقدم المزيد مما يفكر فيه الباحث في نفسه، بناءً على ما يلاحظه ويشتمل هذا النوع على:

- انعكاسات التحليل، هو تأمل الباحث فيما تعلمه وساهم في تطور أفكاره.
- تأملات في الإجراءات والمواد التي يستخدمها الباحث في الدراسة، وحول تصميم تلك الدراسة والمشكلات الناجمة عن ذلك.
- تأملات في المعضلات الأخلاقية والصراعات، حيث تشمل المخاوف التي تنشأ حول المسؤوليات تجاه الموضوعات أو تضارب القيم.
- تأملات في الإطار المهني للمراقب، مثل ما يفكر فيه الباحث أثناء تقدمه في الدراسة (مواقفه وآرائه ومعتقداته)، وإمكانية تأثير هؤلاء على دراسته.
- نقاط التوضيح، هي ملاحظات الباحث حول الأشياء التي تحتاج إلى توضيح ثم التحقق منها لاحقاً.

ويرى Davidson (2011) أن البحث الأثنوجرافي يتميز بالدور الانعكاسي للباحث واستخدام أساليب جمع البيانات النوعية بشكل أساسي، مثل المقابلات والملاحظة، حيث يحاول علماء الأثنوجرافيا الدخول إلى العوالم الاجتماعية وفهمها من خلال عيون المشاركين في البحث من أجل تقديم تفسيرات وأوصاف لهذه العوالم بكل ثرائها وتعقيدها وخصوصياتها. لذلك تبدو فوائد تطبيق نهج أثنوجرافي لعملية البحث واضحة، لا سيما عند

النظر في أنواع البيانات المتضمنة بشكل عام في البحث العملي: كالتفسيرات، والنصوص، والملاحظات الميدانية للباحث.

إرشادات موجزة أثناء تدوين الملاحظات الميدانية:

يرى GENZUK (2003) أنه من الصعب تقديم قواعد وإجراءات محددة أثناء تدوين الملاحظات الميدانية في العمل الميداني، وما يتم فعله يعتمد على الغرض من الدراسة، وطبيعة الإعداد، والمهارات والاهتمامات، والاحتياجات ووجهة نظر الملاحظ، وفيما يلي بعض الإرشادات العامة أثناء تدوين الملاحظات الميدانية:

- يجب أن يكون الباحث وصفيًا في تدوين الملاحظات الميدانية.
- الحصول على مجموعة متنوعة من المعلومات من وجهات نظر مختلفة.
- التحقق من الصحة من خلال جمع أنواع مختلفة من البيانات، من خلال الملاحظات والمقابلات، وتوثيق البرنامج، والتسجيلات، والصور.
- استخدام الاقتباسات، وتمثيل المشاركين في البرنامج بشروطهم الخاصة والأخذ بآراء المشاركين حول تجاربهم الخاصة بكلماتهم.
- تحديد المخبرين (الأشخاص الذين تتم مقابلتهم) بحكمة، واستخدامهم بعناية، والاستفادة من حكمتهم، ووجهات نظرهم، ولكن يجب أن يضع الباحث في الاعتبار أن وجهات نظرهم محدودة.

ومن وجهة نظر Sangasubana (2011) يجب أن تتضمن الملاحظات الميدانية العناصر التالية:

- وصف التشغيل: الهدف من ذلك هو تسجيل ما يلاحظه الباحث بدقة، مع تجنب تحليل الأشخاص أو الأحداث أثناء تواجدهم في الميدان، لأنه لا يوجد وقت لذلك وسوف يتداخل مع ملاحظته لما يجري.
- الحلقات المنسية: هي الاعتبارات المنسية التي يتذكرها الباحث أثناء وجوده في الميدان.
- أفكار وملاحظات لاستخدام المزيد من المعلومات: هي أفكار تتعلق بتحليل البيانات، جمع البيانات، التكهنات حول العلاقات، إلخ، هذه هي الملاحظات التي يكتبها الباحث لنفسه، على سبيل المثال خطط لملاحظات مستقبلية، أو أشياء محددة، أو أشخاص ينظرون إليها.
- الانطباعات والمشاعر الشخصية: تشير إلى التسجيلات المتعلقة بردود الفعل التي حصلت أثناء العمل في المجال.
- ملاحظات منهجية: تشير إلى أي أفكار متعلقة بالتقنيات، على سبيل المثال أي صعوبات تواجه الباحث في جمع البيانات، أو أي تحيزات قد تظهر من خلال جمع البيانات، أو أي تغييرات في كيفية إجراء الملاحظات وتسجيلها.

التوصيات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها فإنه يمكننا استخلاص التوصيات الآتية:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول البحوث الأثنوجرافية حتى تكون مرجعاً للباحث العربي في المستقبل.

- ضرورة إدراج مواد تتناول آلية إجراء البحوث النوعية في الجامعات العربية لتسليط الضوء عليها أكثر.

- الحرص على تنمية بعض السمات الشخصية مثل الأمانة العلمية والصبر ودقة الملاحظة في الباحث حتى ينجح في استخدم الأدوات في جمع البيانات في البحوث الأثنوجرافية.

قائمة المراجع:

Altheide, L. (1987). Ethnographic Content Analysis. *Qualitative Sociology, 10* (1),65-77.

Amer, A.N. (2021). Developing and Validation of Academic Stress on Online Learning among University Students using Exploratory Structural Equation Modeling: Mixed Method Research Study, *Journal of studies and educational researches (JSER)*, Kuwait, 1(2), 66-87.

Bauman, J.& Adore. E. (1992). The Use of Ethnographic Interviewing to Inform Questionnaire Construction. *Health Education Quarterly, 19* (1),9-2.

Davidson,S. (2011). A DISCUSSION OF ETHNOGRAPHIC RESEARCH METHODS AND THEIR RELEVANCE FOR TRANSLATION PROCESS RESEARCH. Across Languages and Cultures,12(1),1-18.

Dicastillo, L. & Belintxon, M. . (2014). The challenges of participant observations of cultural encounters within an ethnographic study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 132,* 522 – 526 .

Ejimabo, N. (2015). THE EFFECTIVE RESEARCH PROCESS: UNLOCKING THE ADVANTAGES OF ETHNOGRAPHIC STRATEGIES IN THE QUALITATIVE RESEARCH METHODS. European Scientific Journal August,11 (23).1857– 7881.

Feixa,C.& Sánchez, J.& Martí, R.& Ballesté, E.& Hansen, N.& Brisley, A. (2020). Methodology Handbook: Ethnography and Data Analysis. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra & European ResearchCouncil.http://dx.doi.org.

Fraenkel,J.& Wallen, N.& Hyun, H. (2012). How to Design and EvaluateResearch in Education. McGraw-Hill Companies.

GENZUK,M.(2003).ASYNTHESIS OF ETHNOGRAPHIC RESEARCH. University of Southern California Center for Multilingual, Multicultural Research

Gray,D.(2014).Doing Research in the Real World (3rd ed.).Sage.

Harwati,L. . (2019). Ethnographic and Case Study Approaches: Philosophical and Methodological Analysis. *International Journal of Education & Literacy Studies,7* (2), 150-155.

Jones, J,& Smith, J.(2017). Ethnography: challenges and opportunities. White Rose Research Online URL:http://eprints.whiterose.ac.uk.

LeCompte,D& Goetz, P. . (1979). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research, 52* (1) 31-60.

Lewis,s& Mateas,m& Palmiter,s & Lynch,G.(1996). Ethnographic Data Collection and Analysis for Product Development.interactions، 3(*6*)،52–69.

Moeran, B. (2007). *From Participant Observation to Observant Participation: Anthropology, Fieldwork and Organizational Ethnography*. Samfundslitteratur.

Obaid, H. (2021). Strategic planning and Strategies to solve the financing crisis in higher education "Future Vision", GOIDI AMERICAN JOURNAL, 3, 57-78.

O'Reilly, K. (2012). Key Concepts in Ethnography. SAGE Publications Ltd.

Pole,& Morrison.(2003). ETHNOGRAPHY FOR EDUCATION. Bell & Bain Ltd, Glasgow.

Sangasubana, N. (2011). How to Conduct Ethnographic Research. TheQualitativeReport,16(2),567-573.Retrievedfrom http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol16/iss2/14.

Schensul,JeanJ, & LeCompte,Margaret. (2010). Designing& Conducting Ethnographic Research. AltaMira Press.

Schensul,JeanJ, & LeCompte,Margaret. (2013). Essential Ethnographic Methods. AltaMira Press

Whitehead,T.(2005). ETHNOGRAPHICALLY INFORMED COMMUNITY AND CULTURAL ASSESSMENT. University of Maryland College Park.

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية
المجلد (2)ـ العدد (4)ـ يناير 2022م

التخطيط لإنشاء مدرسة افتراضية بأسلوب بيرت لتعليم الكبار

planning for the establishment of a virtual school using the PERT method for adult education

أ. ناهية عوض الكسر

باحثة دكتوراه- كليه التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

الملخص: يتناول البحث التخطيط لإنشاء مدرسة افتراضية لتعليم الكبار ويهدف إلى التخطيط لمشروع المدرسة الافتراضية المقترحة باستخدام أسلوب P E. R T، بحيث يتم تنفيذ المشروع بأقصر وقت ممكن مع التعرف على الأنشطة المقترحة لإنشاء تلك المدرسة الافتراضية وكان المنهج المستخدم هو المنهج المزجي بنوعيه التفسيري التتابعي وكانت الأدوات المستخدمة في البحث: تحليل الوثائق والمقابلة وأسلوب بيرت، فكانت المدة الزمنية المتوقعة للانتهاء من النموذج المقترح بأكمله هي 14 أسبوعاً أي ما يقارب 3 شهور ونصف تقريباً.

الكلمات المفتاحية: المدرسة الافتراضية، أسلوب بيرت.

Abstract: The research dealt with planning for the establishment of a virtual school for adult education, and the aim of the research was to plan for the proposed virtual school project using the PERT method, so that the project is implemented in the shortest possible time with the identification of the proposed activities for the creation of those. The virtual school and the method used was the mixed method of its exegetical type, and the tools used in the research were: Document analysis, interview and Burt's method, the expected time period for the completion of the entire proposed model is 14 weeks, which is approximately About 3 and a half months.

Key words: virtual school, Pert method.

المقدمة:

نظراً للتطور العلمي والتكنولوجي لم يعد تعليم الكبار مقصوراً على إنشاء فصول لمحو الأمية بل أصبحت هناك حاجة ملحة ليكمل الكبار تعليمهم في المراحل العليا من التعليم ونظراً للتوسع المعرفي في شتى فروع العلم مع وجود شبكة الإنترنت وتعدد مستخدميها، برزت الحاجة لوجود مدرسة افتراضية لعلها تمكن الطلاب الكبار من تلقي تعليمهم مهما تباعد المكان ومهما اختلفت ظروفهم وتمكن المعلمين من نشر الدروس من خلال استخدام تقنيات متعددة وقيام الطلبة بتطبيق الأنشطة التعليمية والاتصال المتزامن وغير المتزامن بمعلميهم عن بُعد.

ويعد تعليم الكبار المستمر Continuing Adult Education وسيلة أساسية لتحقيق التنمية، ومواجهة ما يشهده العالم من تغيرات جذرية في جميع المجالات، فالثورة المعرفية وثورة وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، والتغير السريع في متطلبات سوق العمل كل هذه العوامل وغيرها كانت وراء بروز تعليم الكبار ليكونوا قادرين على التجاوب السريع مع هذه التغيرات (فراج،٢٠١٧)، لذلك بدأت كثير من الدول والمؤسسات التعليمية عمليات توظيف التقنية في كل محاور العملية التعليمية ورافق ذلك العديد من التغيرات والتحديات التي واجهت هذه الخطوات، كارتفاع التكلفة المادية، وضعف تأهيل الموارد البشرية المؤهلة للتعامل مع التقنية، وضعف البنية التقنية (الأحمري،٢٠١٨)

وقد أشار الموسى والمبارك (2005) إلى أن هناك بعض المبررات التي أدت لظهور التعليم الإلكتروني وهي:

- تزايد الطلب على المعرفة، فالمعرفة أصبحت قاعدة عامة وشاملة للاقتصاد.
- استخدام العديد من مساعدات التعليم والوسائل التعليمية التي قد لا تتوافر لدى بعض المتعلمين.
- تعدد وسائل ومصادر المعرفة بسبب الاتصال بمواقع الإنترنت.
- توسيع نطاق التعليم وزيادة فرص القبول المرتبطة بمحدودية الأماكن الدراسية.
- المرونة حيث يسهل تعديل وتحديث المحتوى التعليمي أو التدريبي.
- القدرة على تحديد مستوى المتعلم وإيصال المحتوى المناسب دون انقطاع وبمستوى عالٍ من الجودة.
- تغير دور المعلم من الملقن والملقي إلى دور الموجه المتعلم.
- سرعة تغيير المناهج والبرامج على الإنترنت وتطويرها بما يواكب خطط الوزارة ومتطلبات العصر.
- تخطي جميع العقبات التي تحول دون وصول المناهج إلى الطلاب في الأماكن النائية.
- تحسين وإثراء مستوى التعليم وتنمية القدرة الفكرية.

ومن هنا تبرز أهمية نشر ثقافة التعليم الإلكتروني وتوسيع نطاقه ليشمل شرائح المجتمع من الكبار والصغار، وتوفير بنية تحتية عالية تدعم التحول للتعليم الإلكتروني، والاهتمام بالبحوث التطبيقية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا الرقمية والإلكترونية في العمليات التعليمية (بولقواس، 2019؛ Al-Zorwa& Alnagar, 2021) وقد ظهر في هذا الإطار مفهوم الفصول الافتراضية بوصفه أحد أهم أساليب الاستفادة من التقنية لتحقيق مستوى مميز من التعليم القادر على تجاوز الكثير من التحديات التي قد تواجه التعليم التقليدي (الأحمري، 2018).

وبناء على التقرير الذي صدر بعنوان تحقيق الهدف: التعليم على الإنترنت في الولايات المتحدة خلال 2008، والذي خلص إلى أن الإقبال على التعلم الإلكتروني قد تضاعف خلال السنوات الخمس الأخيرة وبمعدل يصل إلى 19.7٪ سنوياً، نظراً لما يوفره التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد من إمكانات تفي باحتياجات المتعلمين وتزيل المعوقات التي قد تسببها عادة أشكال التعليم التقليدي مثل: بُعد المسافة أو قلة الوقت المتاح، أو تكلفة الانتقال والمواصلات، أو تضارب المواعيد، أو رعاية الأبناء أو ظروف العمل (Sloan, 2008) وأشارت دراسة نادية علي (2008) لمبدأ مهم وأساسي في تعميم تجربة التعليم الإلكتروني وهو ضرورة التخطيط المسبق لهذه التجربة قبل تطبيقها للوقوف على أبعادها ومتطلباتها ومدى توافر إمكانات الدعم التكنولوجي اللازم لها.

من هنا تأتي هذه المحاولة من قبل الباحثة للتخطيط لمشروع مدرسة افتراضية لتعليم الكبار باستخدام أسلوبPERT والذي يتميز بتركيزه على الأنشطة وتتابعها وتوازيها زمنياً، ويتفق مع منطق Analy sis، وإستراتيجية الشبكة اللذين هما عماد أسلوب التحليل الشبكي Network أحد تقنيات الجيل الجديد في التخطيط التربوي الكيفي وهذا لا يعني أن أسلوب بيرت يمثل دواءً عاماً لحل كل المشكلات، ولكنه يمدنا بتكنيك لتكامل الأنشطة والأحداث، كما يعد عاملاً مساعداً لزيادة فاعلية الاتصال، والتنسيق، والتعاون، وأداة تساعد على تسهيل عملية التخطيط والإدارة وكذلك يعمل على تنظيم العمل ومتابعته لإنجاز الأهداف وتوفير الوقت.

وهو أحد بحوث العمليات التي تقدم للإدارة الأساليب العلمية والطرق الشاملة لمعالجة المشكلات التي تواجهها مع مراعاة ظروف البرنامج وعملياته المختلفة، وأسلوب بيرت P. E. R. T يحدد مجموعة من الأنشطة المختلفة المتصلة والمتوازية التي يتكون منها المشروع، ثم ترتب وتسلسل هذه الأنشطة في نقطة بداية ونقطة نهاية، ثم يتم حساب زمن إنجاز هذه الأنشطة، وتحسب التكلفة لإتمامها، وبذلك يصبح المشروع مهيأ للتنفيذ (أحمد، 2002)، وهذا يعني أن أسلوب بيرت له جانبان هما جانب توفير الوقت وهو الجانب الذي يهدف إلى تحقيق المشروع لأهدافه في أقصر وقت ممكن وذلك بتحديد وقت متوقع لتنفيذ المشروع من البداية بحيث تلتزم به الإدارة وتسعى للانتهاء من تنفيذه في الوقت المحدد، أما الجانب الآخر لأسلوب بيرت فهو التكلفة أي الجانب الذي يهتم بتخفيض تكلفة إنجاز المشروع وتقليل نفقاته والحد من الموارد التي تنفق في إثراء المشروع وتحقيق أهدافه الكلية (السيد، 2005).

وبناء عليه سعت الدراسة الحالية الى التخطيط لإنشاء مدرسة افتراضية بأسلوب بيرت لتعليم الكبار مع التركيز على جانب الوقت.

مشكلة الدراسة:

حرصت وزارة التعليم على تقديم الفرص التعليمية لمن فاتتهم فرص التعليم لأنه حق مشروع للجميع، ولكن يواجه تعليم الكبار الكثير من المشكلات والتحديات، وهذا ما أشارت إليه صفاء سيد (2006) من أن نظام التعليم التقليدي يعاني من بعض المشكلات من أهمها مشكلة عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء المجتمع الواحد ومن مظاهر ذلك ارتفاع نسبة الأمية، واتساع الفجوة بين تعليم البنات وتعليم الذكور وتعليم القرى وتعليم المدن، فضلاً عن عدم الاهتمام بالطلاب غير القادرين أو المعاقين جسدياً، ويمكن التغلب على هذه المظاهر من خلال شبكات نقل المعلومات التي تطبق نظام التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح لكي يصل التعليم إلى جميع فئات وأفراد المجتمع، وهنا تصبح التقنيات الحديثة ممثلة في التعليم عن بُعد مع التعليم المباشر مناسبة لمواجهة هذه المشكلة.

ومما لا شك فيه أن المملكة العربية السعودية تتمتع بمساحة جغرافية واسعة، تتنوع ما بين المدن والقرى والهجر، وهذا يمثل تحدياً أمام وزارة التعليم لتقديم تعليم نوعي للطلاب في المناطق النائية أو المناطق التي تعاني من بعض القصور في وجود معلمين متميزين لبعض التخصصات وخاصة في بعض القرى والهجر، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة في مدرسة متوسطة حاجة الطالبات الكبيرات لوجود مدرسة افتراضية لتتمكن الطالبات من متابعة تعليمهن مهما اختلفت ظروفهن نظراً لعدم قدرة مدارس التعليم العام المتوسطة على التغلب على معوقات المكان والزمان، حيث يفرض النظام التعليمي على الطالبة والأستاذة التواجد في أماكن محددة وأيضاً في أوقات وجداول محددة مما يجعل من الصعب على بعض الطالبات الكبيرات الحضور اليومي للمدرسة وهذا مما يؤكد الحاجة لوجود المدرسة الافتراضية .

إن من أهم متطلبات تنفيذ مشروع التعليم الإلكتروني هو ضرورة القيام بمجموعة من البحوث والدراسات والخطط الكافية مما يمهد للوصول إلى النتائج المرجوة من التعليم الإلكتروني (السيد، 2005)، ومن هنا تأتي أهمية استخدام أحد أساليب التخطيط الحديثة وهو أسلوب P.E.R. T الذي يساعد في تحليل الأنشطة الأساسية لمشروع المدرسة الافتراضية التي يلزم البدء في تنفيذها لضمان تحقيق هذا المشروع للأهداف المرجوة بطريقة مثالية وفي الوقت المناسب.

وتحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- كيف يمكن التخطيط لتنفيذ مشروع المدرسة الافتراضية باستخدام أسلوب P E. R T بحيث يتم تنفيذ المشروع بأقصر وقت ممكن؟

2- ما الأنشطة المقترحة لإنشاء مدرسة افتراضية باستخدام أسلوب بيرت لتعليم الكبار؟

أهداف الدراسة:

1- الكشف عن آليات التخطيط لتنفيذ مشروع المدرسة الافتراضية باستخدام أسلوب P E. R T.
2- تحديد الأنشطة المقترحة لإنشاء مدرسة افتراضية لتعليم الكبار.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في محاولة الاستفادة من التقنية لخلق بيئات تعلم أكثر تفاعلاً، ومن أجل تجاوز بعض التحديات التي تواجه التعليم ويمكن أن نجمل أهمية الدراسة فيما يلي:

1- أن هذه الدراسة تواكب الاتجاه العالمي والمحلى الذي ينادي بضرورة التوسع في إنشاء المدارس الافتراضية من أجل تعلم أكثر استدامة وفاعلية.
2- قد تزود صانعي القرار وراسمي السياسات المستقبلية في التعليم العام بآليات علمية منظمة لإنشاء مدارس افتراضية لتطوير تعليم الكبار لتحقيق متطلبات سوق العمل.
3- تساهم في توثيق العلاقة بين تعليم الكبار وقطاعات سوق العمل بما يضمن ربط البرامج التعليمية بمتطلبات سوق العمل لتسهيل استثمار مخرجات تعليم الكبار في مختلف ميادين العمل.
4- تساعد في تقديم نموذج مقترح لمدرسة افتراضية لتعليم الكبار باستخدام أسلوب بيرت.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** التخطيط لإنشاء مدرسة افتراضية لتعليم الكبار باستخدام أسلوب بيرت .
- **الحدود البشرية:** الطلاب الكبار ممن تجاوزوا سن القبول في المدارس المتوسطة .
- **الحدود المكانية:** مدرسة افتراضية في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **المدرسة الافتراضية School Virtual:**

هي غرفة إلكترونية تشتمل على اتصالات أو أماكن خاصة يتواجد فيها المتعلمون، ويرتبطون مع بعضهم بعضاً ومع المعلم عن طريق الإنترنت ويكون التفاعل بين المعلم والمتعلم متزامناً وغير متزامن ويتلقى الطلاب دروسهم عن بُعد (التودري، 2004).

وتعرفها الباحثة إجرائيا أنها مؤسسة تعليمية تفاعلية تعتمد على بنية تحتية تكنولوجية متطورة تقوم على خدمة برامج الاتصال المباشر وغير المباشر لنقل المحتوى التعليمي للطلاب الكبار ممن تجاوزوا سن القبول في المدارس المتوسطة الاعتيادية بهدف إتاحة عملية التعلم لكل أفراد المجتمع لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

- **أسلوب بيرت P. E. R.T:**

هو اختصار للتعبير الإنجليزي Program and evaluation Review Technique ويعنى أسلوب تقييم ومراجعة البرنامج أو المشروع وينتمى هذا الأسلوب إلى أساليب بحوث العمليات Operation Research (السيد، 2005). ويعرف إجرائياً في هذا البحث: أنه أسلوب تقييم ومراجعة لمشروع المدرسة الافتراضية للكبيرات.

الخلفية النظرية:

تناولت المدرسة الافتراضية وأسلوب بيرت، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أولا: المدرسة الافتراضية:

حتى سنوات قليلة، لم تكن مفاهيم المدرسة الافتراضية (Virtual School)، شائعة في الأوساط التعليمية، ولكنّها ظاهرة حديثة تزامنت مع التنامي المتسارع في إمكانات تقنية المعلومات والاتصال، وخاصة تقنية الإنترنت وتطبيقاتها على الشبكة العنكبوتية.

إن المدرسة الافتراضية والإلكترونية عبارة عن بيئة للتعلم عن بُعد باستخدام الكمبيوتر، وهي مدرسة في الفضاء الإلكتروني ترتكز على أسس علمية سليمة في مجال العملية التعليمية، ويكثر فيها التفاعل الإيجابي المباشر أو غير المباشر بين المعلم والمتعلم. فيها يتم إرسال الدروس والمحاضرات إلى مسافات بعيدة حيث يجتمع الطلاب في مكان واحد أو أماكن متفرقة حول الدرس والمعلم، ومن خلال الوسائل المتنوعة والمؤتمرات المرئية يستمتع الطلاب بالتعلم. فقد يتم التعلم عن بُعد عن طريق نقل الملفات أو الإرسال والاستقبال للمعلومات من خلال البريد الإلكتروني، بينما تتسم المدرسة الإلكترونية بالتفاعل بين المتعلم والمعلم من خلال المناقشة الآنية والحوار المباشر، لذلك فالتعلم التفاعلي هو السائد في تلك المدرسة (عبد الهادي، 2010)

وفي ظل التطورات المتسارعة في العصر الحديث ومن خلال التوجه نحو التعليم الإلكتروني تتضح الحاجة لإنشاء مدرسة افتراضية للكبار، فالتعليم ليس مقصوراً على سن معين، وفي دراسة مارغريت Margaret Libya) (2002, المعنونة بـ"دور تعليم الكبار في التنمية المستدامة في أوغندا" والتي هدفت للتعرف على دور تعليم الكبار في تحقيق التنمية المستدامة، وتعرف دور تعليم الكبار في تمكين المرأة الريفية من المشاركة في التنمية المستدامة، والتعرف على العوائق والتحديات التي تواجه تعليم المرأة الريفية، توصلت إلى عدد من النتائج منها أنه يجب الاهتمام

بمحو الأمية الوظيفية على نطاق أوسع من أجل ضمان مشاركة فعالة للجميع في مجال التنمية المستدامة، وينبغي اعتبار تعليم الكبار عملية تعلم مدى الحياة، لا تتوقف على زمن أو مكان أو جنس.

وقد أجرى كيم وبيونج Kim Byoung (2015) دراسته المعنونة بـ "العوامل المؤثرة في استخدام الموارد التعليمية المفتوحة للمتعلمين الكبار" والتي كان الغرض منها تحديد العوامل المؤثرة في تعلم الكبار باستخدام الموارد التعليمية المفتوحة مع معالجة العلاقة بين تلك العوامل، ودراسة المتغيرات المرتبطة بتعليمهم والتي تؤثر في استخدامهم أو تعاملهم مع الوسائل التعليمية الإلكترونية، وكانت أبرز النتائج وجود علاقة طردية قوية بين استخدام المتعلمين الكبار للبرامج التعليمية الإلكترونية والوظائف التي يشغلونها، حيث يزداد اهتمام الكبار بالبرامج التعليمية المرتبطة بعملهم ووظائفهم، ويجب مراعاة احتياجات ومتطلبات المتعلمين الكبار من البرامج التعليمية الإلكترونية، مع تطوير محتويات الموارد التعليمية المفتوحة التي يمكن استخدامها في مجال التعليم مدى الحياة لتوفير إستراتيجيات فعالة في تعزيز استخدام الموارد التعليمية المفتوحة للمتعلمين الكبار.

وفي دراسة سمر زايد (2020) التي تناولت وضع نموذج مقترح لجامعة افتراضية لتعليم الكبار في مصر باستخدام أسلوب بيرت، وهدفت إلى التعرف على الإطار المفاهيمي للجامعة الافتراضية وأهدافها وفلسفتها وأهم مميزاتها، وأهمية إنشاء جامعة افتراضية لتعليم الكبار في مصر، باستخدام أحد أساليب التخطيط المستقبلي في وضع نموذج مقترح للجامعة الافتراضية لتعليم الكبار، خرجت هذه الدراسة بنموذج للجامعة الافتراضية لتعليم الكبار، مع توضيح أهم متطلباتها وتحديد بعض المعوقات والتحديات التي قد تواجه تنفيذها، والتي كان من أهمها غموض أسلوب وأهداف هذا النوع من التعليم للمسؤولين عن العملية التربوية بسبب سيادة العقلية التلقينية والقائمة على التكرار في مؤسسات التعليم وغياب التخطيط الإستراتيجي للتعليم الافتراضي، حيث إن المؤسسات التعليمية ليس لديها خطة واضحة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعلم، ومثل تلك التحديات التي تواجه انشاء الجامعة الافتراضية قد تواجه أيضاً المدرسة الافتراضية للكبيرات .

أهمية إنشاء مدرسة افتراضية للكبار وأهدافها:

إن حاجة التعليم المدرسي للتخطيط للتعلم الإلكتروني أكثر بكثير من حاجة التعليم الجامعي له، فالملايين التي يتم إنفاقها سنوياً على البنية التحتية من مدارس ونقل وكتب هي مبرر حقيقي للتفكير في نظام تعليمي جديد، ناهيك عن ندرة المعلمين المتميزين بالإضافة للتزايد الكبير في عدد الطلبة الذي يفوق بكثير التزايد في عدد المعلمين مما يفقد الكثير من الطلبة فرصة تعليم جيد وهذا ما دعي اليونسكو إلى التحذير من أن أكثر من 40 بالمئة من الطلاب في العالم الثالث لا يحصلون على تعليم أساسي جيد، هذا بالإضافة إلى تجاهل التعليم التقليدي للكثير من الأدوات الحديثة التي يمكن استغلالها في العملية التعليمية كأدوات التواصل الاجتماعي وأدوات التراسل المباشر وتقنيات البيانات الضخمة (سرحان، 2017).

وقد أشار نشوان (2004) إلى أن العديد من الأميين وكبار السن لا يستطيعون الالتحاق بالدراسة على الرغم من رغبتهم في ذلك بسبب المعوقات الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، وأن التعليم عن بُعد يقدم لهم الحل الأمثل لإزالة هذه الصعوبات كما يهدف التعليم عن بُعد لمساعدة الفرد أياً كان وأينما كان على تنمية قدراته واستعداداته وذلك من خلال توفير البيئات المناسبة له، وهذا ما أكدته دراسة ابتسام القحطاني (2010) من أن التعليم عن بُعد يساعد في مشاركة عدد كبير من الطلاب مع إمكانية الدراسة من أي مكان في العالم مهما تباعدت المسافات.

وتنبع أهداف المدرسة الافتراضية من أهداف التعليم عن بُعد، والتي تتمثل في توفير فرص التعليم لكل راغب فيه بغض النظر عن العمر، أو الظروف المعيشية، أو المكانية أو الزمانية لذلك تسعى المدرسة الافتراضية باختلاف أنماطها وتباين المجتمعات التي وجدت فيها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف كالآتي:

1. الإتاحة Accessibility: أي أنّ المتعلّم يستطيع الالتحاق بالمدرسة الافتراضية من أيّ مكان من خلال فتح أبواب التعليم لمن لم تتح لهم الفرصة نظراً لأسباب عمرية، أو عقلية، أو جسدية، وللطلاب الموجودين في المناطق النائية والمعزولة، لأن التعليم عن بُعد يعيد الأمل لدى الكثيرين ممن يرغبون في التعليم نظراً لما يتمتع به من مرونة وأنظمة تعليمية تسمح لهم بالتعلم إلى جانب قيامهم بالمهن والأعمال التي يمارسونها، وذلك من خلال تكنولوجيا الاتصالات الحديثة التي تذهب لكل فرد في كل مكان دون حدود أو قيود، وإتاحة فرص استكمال الدراسة لمن انقطعوا عن الدراسة لسنوات طويلة بسبب ظروفهم وبناء جسور التواصل بين التعليم والتنمية، فلا يمكن لمجتمع أن ينهض دون أن يبدأ بدفع عجلة التعليم داخله، والتعليم الافتراضي أحد الصيغ التي تساعد على النهوض بحركة التنمية، حيث أثبتت الدراسات أن التعليم الافتراضي ينمي مهارات الطلاب، ويمدهم بمهارات التواصل والاتصال والبحث عن المعلومات، والتعامل مع تكنولوجيا المعلومات بشكل جيد، الأمر الذي يجعل الطلاب أوفر حظاً من غيرهم في اكتساب المهارات وبالتالي الالتحاق بسوق العمل.
2. التفاعل Interaction: إنّ استخدام الإنترنت في التعلّم والتدريس يوفّر البيئة المثلى للتعلّم من حيث توفير التفاعل المطلوب للتواصل من خلال برامج الدردشة (messenger) بالبريد الإلكتروني الذي يضمن التفاعل الصوتي والمكتوب. كما أنّه قد يدعم المعلّمين في جعل التعلّم أسرع وأسهل. فالمتعلّم فاعل نشط وليس سلبياً مع مراعاة الفروق الفردية حيث تسهم صيغة التعليم الافتراضي في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتتنوع الوسائل التكنولوجية لتصل بالطلاب إلى مستوى الإتقان المطلوب بغض النظر عن زمن التعليم كما أنها تقدم تنوعاً كبيراً في الأسئلة التفاعلية بشكل متدرج ويصل بالطلاب إلى مستوى عالٍ من الفاعلية والكفاءة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

3. خفض تكلفة التعليم: إن صيغ التعليم الافتراضي أقل تكلفة وتوفيراً للنفقات على المدى البعيد، مما يساهم في حل الكثير من المشكلات الاقتصادية، لما له من قدرة على مواجهة الطلب المتزايد على التعليم والناتج عن الزيادة السكانية وذلك نظراً لانخفاض تكلفته مقارنة بالتعليم التقليدي فالتكلفة أقلّ في العديد من أوجه الإنفاق في التعليم التقليدي متمثّلاً في: خفض التكاليف غير المباشرة مثل: انعدام تكاليف المباني المدرسية، وانعدام نفقات المواصلات، وانعدام إصلاحات المباني، فضلاً عن ندرة نفقات المواد المطبوعة فالمقرّرات تقدَّم في صورة إلكترونية تفاعلية
4. الاستيعاب: لا حدود لاستيعاب المدرسة الافتراضية في حين تُحدَّد نِسب استيعاب مدارس التعليم العام وفقاً لإمكاناته في توفير متطلبات سوق العمل من الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة ليسهم التعليم الافتراضي في توفير فرص للتعليم والتدريب والنمو المهني المستمر للموظفين والعمال على رأس العمل لمساعدتهم على أداء واجباتهم ومسؤولياتهم وأدوارهم الوظيفية، أي أن التعليم الافتراضي يوفر تنمية مهنية مستدامة للعاملين بشكل فعال وبجودة عالية دون الحاجة لترك عملهم.
5. تحقيق التعلم الذاتي: في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة كان من الضروري تغيير الطرق التقليدية في التعليم والاتجاه إلى التعلم الذاتي حيث يتم التعلم في المدرسة الافتراضية من خلال تصميم بيئة تعلم تفاعلي تساعد الطلاب في البحث والتعلم الذاتي، وكذلك تدريب الطلاب على الكثير من المهارات التي يحتاجونها.
6. تيسير تعليم المرأة: فالتعليم عن بُعد يزيل معوقات خروجها من البيت وبالتالي يصبح الأسلوب الأمثل للتغلب على هذه المعوقات (زايد، 2020؛ محمود، 2016؛ نشوان، 2004).

متطلبات المدرسة الافتراضية:

1- المتطلبات الخاصة بالمعلمين:

نتيجة التغيرات التكنولوجية المتسارعة اختلفت أدوار المعلم من الأداء النمطي إلى الأداء التقني مع طلابه فأصبح يناقشهم ويجيب على استفساراتهم، ويسند إليهم الواجبات والأنشطة الإلكترونية ويحفزهم على أدائها، ويجيد التعامل مع الوسائط المتعددة ويتطلب ذلك مجموعة من المهارات، وقد حددت الجمعية العالمية للتكنولوجيا في التربية (ISTE) مجموعة من المهارات التي يجب على المعلم امتلاكها وهي:

- القدرة على تشغيل أجهزة الحاسوب واستخدامها.
- التمكن من تعلم المبادئ الحاسوبية.
- حسن استخدام الحاسوب في جمع المعلومات ومعالجتها وعرضها.
- تصميم وتطوير أنشطة الطلاب إلكترونياً.

- التمكن من استخدام الوسائط المتعددة والفائقة لدعم عمليات التعلم
- القدرة على استخدام برمجيات الوسائط المتعددة والعروض كوسيلة فعالة لتوصيل المعلومة.

وبناء عليه فإن نجاح العملية التعليمية الافتراضية يعتمد بشكل أساسي على كفاءة المعلمين لما لهم من دور كبير في ادارة الفصول الافتراضية، وتتعدد مهام المعلم في علاقته بهذا النوع من الفصول ومنها:

– تحديد أهداف الدروس والمقررات التي يسعى لتحقيقها.

– اختيار أو إعداد أساليب التقييم لتقدير مدى تحقق هذه الأهداف.

– متابعة حضور الطلاب وتقدمهم الدراسي.

– تنظيم بيئة التعلم وجعلها مريحة وتعاونية.

– تشجيع الطلاب على التعلم وتشجيعهم على الانخراط و المشاركة فى الأنشطة الصفية.

– تكليف الطلاب بالقيام بالتدريبات والأنشطة والمشروعات.

– تنظيم التفاعل والنقاشات الصفية بينه وبين طلابه وبين الطلاب مع بعضهم بعضاً.

– تقديم العون والإرشاد الأكاديمي للطلاب لمصادر التعلم الإضافية على الشبكة (التلواتي، 2014).

2- المتطلبات الخاصة بالطلاب:

- المعرفة الجيدة بالحاسوب: تتمثل هذه المعرفة في فهم الطلاب للحاسوب بالدرجة التي تتيح استخدامه بفعالية أثناء دراستهم.

- التدريب: يقصد به تدريب الطلاب على بعض الإجراءات البسيطة وزيادة دافعيتهم نحو التعلم باستخدام الإنترنت.

المشاركة والفاعلية: إن تشجيع الطلاب على التعلم مع الأقران، والعمل في مجموعات صغيرة لحل المشكلات العلمية والفنية من شأنه أن يزيد الفاعلية، وكذلك مناقشة الواجبات والمشروعات الخاصة بالمقررات الدراسية.

- القدرة على استخدام وسائل المعلومات والاتصالات الحديثة التي تشكل حلقة الاتصال بين المعلم والمتعلم، وبالتالي لا يحتاج الطلاب إلى تعلم مهارات الحاسوب وتصفح الإنترنت فقط، بل يحتاجون إلى امتلاك مهارة التوصل إلى المعلومة.

- التغذية الراجعة: تعد من المهام المشتركة بين المعلم والطالب حيث تأخذ التغذية شكل رسائل البريد الإلكتروني حول الواجبات والالتزامات التي تسلمها الطلاب، كما يمكن للمدرس أن يضع درجة أو علامة للملف المرسل من

الطالب متضمناً أدائه، وتكون التغذية الراجعة إما فردية يقوم بها المدرس لكل طالب على حدة، وإما تغذية راجعة لمهام الطالب في الفصل الافتراضي (التلواتي ،2014).

3- المتطلبات المادية:

في السنوات الأخيرة تزايد الإقبال على تبني تكنولوجيا التعليم؛ إذ بلغت الاستثمارات العالمية في تكنولوجيا التعليم 18.66 مليار دولار في عام 2019، ويُتوقَع وصول الحجم الإجمالي لسوق التعلم عبر الإنترنت إلى 350 مليار دولار بحلول عام 2025. ويأتي ذلك ضمن أشكال مختلفة مثل تطبيقات تعليم اللغات والتعليم الافتراضي ومنصات عقد المؤتمرات المرئية وبرامج التعليم الإلكتروني (حكومة،2020).

في ضوء ذلك يتضح أنه يجب على المؤسسة التعليمية أن توفر بيئة افتراضية متكاملة تشمل منصة تعليمية تحتوي فصولاً افتراضية لتقديم دروس آمنة عبر الإنترنت بواسطة برامج حاسوبية، وكذلك توفير مصدر تعليمي متنوع يراعي الفروق الفردية بين الطلاب (فيديوهات مرئية وكرتونية، ألعاب تعليمية، واقع معزز، كائنات ثلاثية الأبعاد، تجارب تفاعلية ومتعة، قصص وكتب تربوية) وتوفير أدوات للتخطيط والتصميم التعليمي، وكذلك للتقييم مثل: اختبارات إلكترونية، وبنوك أسئلة في أغلب المقررات الدراسية (موقع مدرستي،2020).

ولا بد من توفير بيئة إلكترونية تشتمل على (أجهزة الخادم Servers، شبكات وحاسبات شخصية للمعلين والطلاب، خدمات الكاشف أو المعدل Modem)، بالإضافة لضمان توفير برامج مضادة للفيروسات، وتحديث منتظم للمتعلمين عن بُعد الذين يمكن أن يواجهوا مشكلات، وينبغي إجراء اختبارات وتجارب للبرامج التي تقدم للطلاب، وقواعد التحكم في الدخول إلى البيانات (حجي، 2003).

ثانياً: أسلوب بيرتPERT :

يعد أسلوب بيرت P.E.R.T أحد أساليب التخطيط الشبكي للمشروعات ويتميز بمميزات كثيرة من أهمها أنه أسلوب تخطيطي رقابي يطبق على جميع مراحل الدورة التخطيطية Planning Cycle بنجاح وفاعلية، فضلاً عن أنه يساعد الإدارة في التعرف على ما يجب عمله لإنجاز المشروع في الوقت المحدد، حيث يلفت النظر إلى مناطق الاختناق في المشروع والتي تحتاج إلى عناية وانتباه خاص من الإدارة حتى يتم الاستعداد لها من البداية، لهذا يعد هذا الأسلوب من أنسب الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها في تنفيذ أي مشروع يسعى لتحقيق أهدافه في الوقت المحدد وبالتكاليف المحددة (علي، 2008)، وأسلوب بيرت كأحد أساليب التخطيط الشبكي يهدف إلى تحقيق رقابة أفضل على البرامج والمشروعات التي يطبق عليها حتى يتم تنفيذها وتحقيقها لأهدافها في أقل وقت ممكن وبأقل تكلفة ممكنة (غنيمة، 2009).

والشبكة هي الفكرة الأساسية في تطبيق أسلوب بيرت، ومكوناتها هي: الحدث Event وهو عبارة عن لحظة زمنية مرتبطة ببداية أو نهاية نشاط ما في المشروع؛ وهو لا يستهلك الوقت ولا الموارد، والنشاط Activity هو عبارة عن مرحلة معينة في المشروع أو جزء من العمل، ولإتمامه فإنه يستهلك جزءاً من الوقت والمال والموارد المحددة للمشروع. (زاهر،1992)

مراحل إدارة المشروع:

تتضمن إدارة المشروع ثلاث مراحل أساسية هي **(عرب، 1429هـ)**:

1- مرحلة التخطيط وتتضمن:

- تقييم المشروع إلى عدد من الأنشطة المنفصلة عن بعضها بعضاً تماماً.
- تقدير الوقت اللازم لإنجاز كل نشاط على حدة.
- تمثل الأنشطة برسم شبكة أعمال حيث يمثل كل نشاط بسهم وكل نقطة ابتداء نشاط أو نهايته بدائرة صغيرة. ويساعد الرسم على دراسة كل نشاط بالتفصيل ومعرفة التحسينات التي يمكن إدخالها، ووضع جدول لتنفيذ المشروع.

2- مرحلة الجدولة:

الهدف منها عمل جدول زمني يوضح وقت ابتداء وانتهاء كل نشاط والعلاقة بين هذا النشاط والأنشطة الأخرى. كما أن الجدول يجب أن يوضح الأنشطة الحرجة (بالنسبة للزمن)، والتي تحتاج إلى عناية خاصة لضمان إنهاء المشروع في الوقت المحدد وبالنسبة للأنشطة غير الحرجة يجب أن يوضح الجدول كمية الوقت الفائض والذي يمكن استغلاله عند تأخر هذه الأنشطة أو عندما تكون الموارد نادرة، وتصبح الحاجة لاستخدامها بكفاية ماسة.

٣-مرحلة المراقبة:

تتضمن استخدام شبكة الأعمال للجدول الزمني لعمل تقارير عن تقدم المشروع على فترات متساوية لعمل ما يلزم من تعديلات، وبما أن أي مشروع لا بد أن يمر بالمراحل الثلاث السابق ذكرها لذلك لجأت الباحثة لاستخدام أسلوب بيرت الذي يتضمن تلك المراحل في الخطوات التالية:

خطوات أسلوب بيرت P.E.R.T:

1. **الخطوة الأولى: تحديد الهدف المراد تحقيقه:**

يتم تحديد أهداف المشروع بحيث يكون الهدف قابلاً للتقسيم إلى عدد محدد من الأنشطة والمهام التي ينتهي المشروع بانتهائها، وذلك بتقسيم أهداف المشروع الرئيسية إلى أهداف فرعية حتى يمكن تحديد الأنشطة والمهام

اللازمة لإنجازها تحديداً دقيقاً مع الأخذ في الاعتبار أن يشارك في هذا التقسيم ذوو الخبرة بطبيعة المشروع، وكلما زاد وضوح الأهداف كلما زادت فرص نجاح المشروع (محمود،2017؛ زايد، 2020).

2. **الخطوة الثانية: إعداد قائمة بالأنشطة التي يتكون منها المشروع:**

تحديد الأنشطة التي يتكون منها المشروع وكذلك تحديد الموارد اللازمة (زهير، ٢٠١٧)، والنشاط يعبر عن الأداء الفعلي لعمل ما، والذي يكون له حدث بداية وحدث نهاية، يعبر عنه بسهم يتجه نحو حدث النهاية (السوافيري،2004).

3. **الخطوة الثالثة: إعداد قائمة بالأنشطة السابقة لكل من الأنشطة التي يتكون منها المشروع مباشرة:**

وتحديد التسلسل الصحيح للأنشطة: وبعد تحديد مختلف الأنشطة التي يتكون منها المشروع يتم جدولتها حسب تسلسلها المنطقي التابعي وتحديد الزمن اللازم لإنجاز كل نشاط بالاعتماد على متطلبات تنفيذ كل نشاط (السوافيري،2004).

4. **الخطوة الرابعة: حساب الوقت اللازم لكل نشاط** (زايد، 2008؛ عبد الله وآخرون، 2018):

كل نشاط يتطلب تنفيذه موارد بشرية ومادية وعلى أساسها يتم تحديد زمن تنفيذ كل نشاط على حدة ومن ثم تقدير الزمن الكلى اللازم لتنفيذ المشروع ويتطلب تحديد الوقت المتوقع لإنجاز المشروع في ظل ظروف عدم التأكد إعداد ثلاثة تقديرات تتعلق بالوقت اللازم لإتمام كل نشاط من الأنشطة التي يتضمنها المشروع محل الدراسة، وهذه التقديرات الزمنية هي:

- **الوقت المتفائل (a) Optimistic Time:**

يمثل أقل وقت ممكن لتنفيذ النشاط بفرض أن الظروف تسير طبقاً لما هو مخطط له وبفرض أن الظروف مواتية، وأن كل شيء سيكون مثالياً لتنفيذ النشاط وفي الواقع احتمال إتمام النشاط خلال هذا الوقت المتفائل يكون ضئيل جداً.

- **الوقت المتشائم (b) Pes simistic Time:**

عبارة عن تقدير أطول وقت يمكن فيه إتمام النشاط بفرض أن الظروف غير مواتية؛ أي بفرض عدم استقرار العوامل والظروف المحيطة والتي يكون لها تأثير على تنفيذ المشروع مثل الأعطال الفنية، نقص المواد الأولية أو التأخير في استلام المواد الأولية، وغيرها من المتاعب والمشاكل الثانوية التي تواجه تنفيذ المشروع، وهنا يجب أن نشير إلى أن تقدير الوقت المتشائم لا يأخذ في اعتباره العطلات، أو التأخيرات غير العادية أو طويلة الأمد أو الكوارث

التي يمكن أن تحدث أثناء تنفيذ المشروع، وعادة ما يكون احتمال إتمام النشاط خلال الوقت المتشائم احتمال ضئيل نسبياً، وهو ما يعني أن فرصة تحقق الوقت المتشائم لإتمام النشاط في الواقع العملي هي فرصة ضئيلة جداً.

- **الوقت الأكثر احتمالاً (c) Most Likely Time**

عبارة عن تقدير الوقت المطلوب لإتمام النشاط في ظل الظروف العادية المتوقعة للتنفيذ الفعلي ويعد الوقت الأكثر احتمالاً لإتمام النشاط أقل من التقدير المتشائم وأكبر من التقدير المتفائل وهو بذلك يقع بين التقديرين، وتكون فرصة تحققه في الواقع العملي أكبر من فرصة تحقق الوقت المتفائل والوقت المتشائم، وهو ما يعني أن احتمال إتمام النشاط خلال الوقت الأكثر احتمالاً هو احتمال كبير نسبياً.

وعملياً لا يمكن الأخذ بالأوقات الثلاثة سوياً، بل يجب احتساب متوسط لها يمكن أن يطلق عليه الزمن المتوقع ويرمز له بالحرف (EX) ويعبر الزمن المتوقع عن الوقت الذي يستغرقه أي نشاط في ضوء التقديرات الزمنية الثلاثة السابقة (المغربي، 2017)، ويمكن إيجاده من خلال المعادلة التالية (سميث،2009):

$$\text{الزمن المتوقع (EX)} = \frac{\text{الزمن المتفائل} + ٤ \text{ (الزمن الأكثر احتمالاً)} + \text{الزمن المتشائم}}{٦}$$

$$EX = \frac{a+4(b)+c}{6}$$

5. الخطوة الخامسة رسم شبكة بيرت:

تسمى شبكة الأعمال وهي تمثيل بياني لمجموعة من الأنشطة المرتبطة ببعض والمتتابعة والتي يتكون منها المشروع، كما أنها توضح العلاقة بين الأحداث والأنشطة التي ترتبط بها في تتابع منطقي (غنيمة،2009).

قواعد بناء شبكات الأعمال (شبكة بيرت):

أ- يجب أن تتضمن الشبكة حدث بداية واحد وحدث نهاية واحد.

ب- كل نشاط يتكون من ثلاثة أجزاء هي البداية، الوقت، والنهاية.

ج- قبل البدء في أي نشاط يجب إنجاز الأنشطة السابقة له.

د- كل حدثين متتابعين لا يمكن ربطهما بأكثر من نشاط واحد، ويمكن معالجة ذلك باستحداث الأنشطة الوهمية وهي أنشطة ليس لها زمن أي أن الزمن يساوي صفر وليس لها ميزانية أي أن تكلفتها صفر وتمثل في الشبكة بسهم منقط (خطوط منقطة) (زايد، 2008).

6. الخطوة السادسة: تحديد المسار الحرج Critical Path :

المسار الحرج هو أطول مسار يربط بين بداية ونهاية المشروع ومدته تساوي المدة اللازمة لإنجاز المشروع فهو المسار الذي يجب أن تنفذ الأنشطة المكونة له في وقتها المحدد وإلا أدى إلى تأخير تنفيذ المشروع بأكمله وعليه يتوقف

حساب وقت إنجاز المشروع بالكامل، كما تعرف الأنشطة التي تقع على هذا المسار بالأنشطة الحرجة، مما يتطلب إبداء الاهتمام الكامل لدى منفذ المشروع أو المشرف عليه لهذه الأنشطة الحرجة، ومحاولة إتمامها في مواعيدها المقررة في الجدول الزمني دون تأخير.

7. **الخطوة السابعة:** تحديد احتمال تنفيذ المسار الحرج للمشروع في فترة زمنية محددة، كما سيتضح لاحقاً في البحث.

8. **الخطوة الثامنة:** تحديث المخطط الشبكي وتسمى الرقابة والمتابعة أو ضبط المشروع، وتمثل هذه الخطوة المراجعة النهائية والاستعداد لبدء العمل، وذلك بهدف التأكد من قابلية شبكة بيرت والجدول الزمني للتنفيذ.

وفي هذه الدراسة سنتبع الخطوات السابقة للتخطيط لإنشاء مدرسة افتراضية للكبيرات.

منهجية البحث وإجراءاته:

الأدوات المستخدمة في البحث:

أولاً: تحليل نتائج الطالبات في عامين مختلفين أحدهما بالتعليم التقليدي والآخر أثناء التعليم عن بُعد وذلك لتحديد هل كان التغيير لصالح التعليم الافتراضي إيجاباً أم سلباً.

ثانياً: استخدمت الباحثة المقابلة وراعت عند اختيارها لعينة البحث أن يكونوا من الخبراء المهتمين بموضوع التعلم الإلكتروني أو ممن يعملون في منصة تعليمية أو من الخبراء الذين لهم بحوث ودراسات تطويرية، وطلب من كل خبير ما يلي:

- وضع ترتيب منطقي لأنشطة كل بُعد بما يتناسب مع طبيعة تنفيذها.
- وضع تقدير زمني واحد لتنفيذ كل نشاط على حدة.
- إضافة أي ملاحظات سواء كانت حذفاً لأي نشاط، أو إضافة آخر، أو تعديل أو صياغة بعض الأنشطة.

ثالثاً: استخدمت الباحثة أسلوب بيرت للتخطيط للمدرسة الافتراضية.

عينة ومجتمع البحث:

تكونت عينة ومجتمع البحث من عدد من الخبراء المهتمين بمجال التعليم الإلكتروني خاصة وبالجوانب الإدارية في المؤسسات التعليمية بصفة عامة، ويمكن توضيح خصائص الخبراء في البحث كما في الجدول التالي:

جدول (1)

خصائص الخبراء

	أكاديمي خبير	مشرفة تربوية	مهتم بالتقنية	مسؤول في منصة تعليمية	العدد الاجمالي
العدد	4	2	2	2	10
النسبة المئوية	%40	%20	%20	%20	%100

منهج البحث:

نظراً لطبيعة المشكلة اعتمد البحث المنهج المزجي بنوعيه الكمي والنوعي، وأسلوب بيرت P. E. R. T لبناء النموذج المقترح، وذلك لأن أسلوب بيرت أحد أساليب الدراسات المستقبلية التي تتيح الفرصة لتصور خطوات تتابعية والتخطيط لتنفيذ البدائل المقترحة للمشروع من خلال وضع تقديرات زمنية، لتنفيذ البدائل المقترحة في أقل وقت ممكن وبأعلى جودة ممكنة.

ويقتضي التخطيط لمشروع المدرسة الافتراضية المقترحة إنجاز مرحلتين مهمتين هما :

المرحلة الأولى: تتكون من خطوتين كالتالي:

الخطوة الأولى: تم فيها اتباع المنهج الاستكشافي وتحليل الوثائق ثم المقابلة مع الخبراء وجاءت كالتالي:

أولاً: التواصل مع مدرسة متوسطة تحتوي على فصول لتعليم الكبار يكون عدد الطلاب الكبار فيها 52طالباً وتم الحصول على نتائجهم في عامين دراسيين مختلفين أولاً نتائج عام (1439-1440) بالتعليم التقليدي والآخر عام (1441-1442) بالتعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا وما تبعها من إغلاق مؤقت للمدارس، فقامت الباحثة بتحليل تلك النتائج من خلال اختبار (ت) كما في الجدول التالي :

جدول (2)

نتائج اختبار ت للمقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد

	الانحراف المعياري	العينة	المتوسط	t
التعليم التقليدي	2.77	52	4.83	6.038-
التعليم عن بُعد	5.93	52	9.88	

ويلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للتعليم عن بُعد كان أكبر من المتوسط الحسابي للتعليم التقليدي كما جاءت قيمة اختبار (t) لصالح التعليم عن بُعد.

ثانياً: بعد مقارنة التحصيل الدراسي للطلاب الذي جاء لصالح التعليم عن بُعد تم تحليل الوثائق للتعرف على أهم الإجراءات اللازمة لتنفيذ مشروع المدرسة الافتراضية لتعليم الكبار والوقوف على أهم الأبعاد الرئيسية لها ثم تم وضع وصف مبدئي كتصور من قبل الباحثة لأنشطة النموذج المقترح للمدرسة الافتراضية كما في الجدول التالي:

جدول (3)

النموذج المقترح للمدرسة الافتراضية

الترتيب	وصف النشاط
1	عرض النموذج المقترح للمدرسة الافتراضية للجهات المختصة.
2	تحديد مقر المبنى للمدرسة الافتراضية.
3	اختيار الجهات المشرفة والقيادات ومعاونيهم والمساعدين التقنيين والفنيين.
4	تصميم منصة وموقع إلكتروني للمدرسة الافتراضية.
5	تحديد الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية.
6	إعداد نظام القبول والتسجيل.
7	إعداد المقررات التفاعلية والأنشطة.
8	إعداد وسائط ومصادر التعليم الافتراضي.
9	تحديد أساليب التقويم المناسبة.
10	الإعلان عن المدرسة الافتراضية والاتفاقيات والشراكات في مؤتمر عام.

وبعد صياغة هذه الأنشطة كما في الجدول (3) تم تحديد محاور المقابلة لمعرفة تصور الخبراء المهتمين وذلك من خلال جولتين في الجولة الأولى عرض تصور الباحثة للأنشطة كما في الجدول السابق على الخبراء فتم إعادة ترتيبها وتسميتها والوقت المقترح لكل بُعد، وفي الجولة الثانية تم تحديد مسارات الأحداث كما في الجدول التالي:

جدول 4

النموذج المقترح للمدرسة الافتراضية بعد عرضة على الخبراء

النشاط	رمز النشاط	المسار بالأحداث النشاط السابق	الزمن المتفائل	الزمن الأكثر احتمالاً	الزمن المتشائم
عرض النموذج المقترح للمدرسة الافتراضية للجهات المختصة	أ	-	أسبوع	أسبوعين	3 أسابيع
اختيار الجهات المشرفة والقيادات ومعاونيهم والمساعدين التقنيين والفنيين	ب	ـــ	أسبوع	أسبوعين	3أسابيع
تحديد مقر المبنى للمدرسة الافتراضية	ج	ب	أسبوع	أسبوعين	3 أسابيع
تحديد الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية	د	أ ، ب	أسبوع	أسبوعين	3 أسابيع
تصميم منصة وموقع إلكتروني للمدرسة الافتراضية	هـ	د ، ج	أسبوعين	ثلاثة أسابيع	4 أسابيع
إعداد نظام القبول والتسجيل	و	هـ	أسبوع	أسبوعين	3 أسابيع
إعداد المقررات التفاعلية والأنشطة	ز	و	أسبوعين	ثلاثة أسابيع	4 أسابيع
الإعلان في مؤتمر عن إنشاء المدرسة الافتراضية وآلية القبول.	ح	ز، و	أسبوع	أسبوع	3 أسابيع

المرحلة الثانية:

يتم فيها التخطيط بأسلوب بيرت لتنفيذ الأنشطة المقترحة للمشروع من خلال وضع تقديرات زمنية لتنفيذ الأنشطة، والذي يساعد على التخطيط لتنفيذ البدائل المقترحة في أقل وقت ممكن وبأعلى جودة ممكنة.

وتم حساب الوقت المتوقع لكل نشاط وفقاً للعلاقة التالية:

الوقت المتوقع (م) = ف + 4 ح + ش / 6

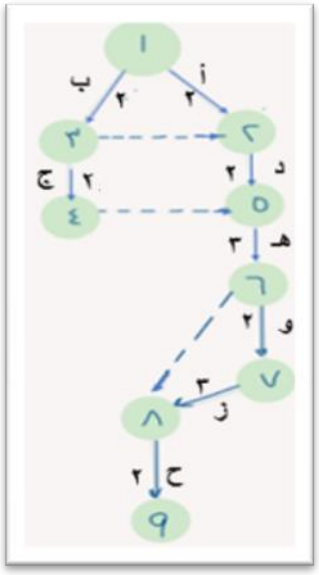
جدول (5)

التخطيط لتنفيذ الأنشطة المقترحة للمدرسة الافتراضية بأسلوب بيرت

النشاط	رمز النشاط	المسار بالأحداث	الزمن بالأسابيع المتفائل ف	الزمن الأكثر احتمالاً ح	الزمن المتشائم ش	الزمن المتوقع م
عرض النموذج المقترح للمدرسة الافتراضية للجهات المختصة	أ	-----	1	2	3	2
اختيار الجهات المشرفة والقيادات ومعاونهم والمساعدين التقنيين والفنيين	ب	-----	1	2	3	2
تحديد مقر المبنى للمدرسة الافتراضية	ج	ب	1	2	3	2
تحديد الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية	د	أ ب	1	2	3	2
تصميم منصة وموقع إلكتروني للمدرسة الافتراضية	هـ	د ج	2	3	4	3
إعداد نظام القبول والتسجيل	و	هـ	1	2	3	2
إعداد المقررات التفاعلية والأنشطة	ز	و	2	3	4	3

الإعلان في مؤتمر عن إنشاء المدرسة الافتراضية وآلية القبول.	ح	ز و	1	1	3	2

ومن الجدول 5 تم تمثيل المسارات على شبكة بيرت:



وبحساب الزمن اللازم لكل مسار تم تحديد المسارات الحرجة وبالتالي الزمن الكلي اللازم لإكمال المشروع والذي يمثل أطول مسار على شبكة بيرت ووفقاً للجدول (5) ولشبكة بيرت فإن هناك مسارين حرجين للخطة المقترحة ووقت كل من هذين المسارين هو 14 أسبوعاً وكان المسار الحرج الأول وفقاً لاتصال جميع الأحداث التي جاءت على هذا الترتيب:

$$1+3+4+5+6+7+8+9$$

بينما كان المسار الحرج الآخر وفقاً للترتيب التالي:

$$1+3+2+5+6+7+8+9$$

وبالتالي فإن المدة الزمنية المتوقعة للانتهاء من النموذج المقترح بأكمله هي 14 أسبوعاً أي ما يقارب 3 شهور ونصف تقريباً.

ويجب على منفذي المشروع التركيز على أنشطة المسارات الحرجة ومراقبتها لأن أي تأخير في تنفيذ أحد أنشطة المسار الحرج قد يؤدي إلى تأخير في وقت إتمام المشروع.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

في ضوء ما تم عرضه لأنشطة النموذج المقترح للمدرسة الافتراضية للكبار في جدول (5) فيما يلي عرض الأنشطة التي تم التوصل إليها بشيء من التفصيل:

- النشاط أ/ عرض النموذج المقترح للمدرسة الافتراضية للجهات المختصة: يتم ذلك من خلال عرض النموذج المقترح للمدرسة الافتراضية للكبار على الجهات الرسمية المسؤولة عن التعليم العام في المملكة العربية السعودية مثل وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب وشركة تطوير التعليم بالتعاون الجهات المختصة لمعرفة إمكانية تنفيذ المشروع.
- النشاط ب/ اختيار الجهات المشرفة والقيادات ومعاونيهم والمساعدين التقنيين والفنيين: يتم الاختيار من قبل وزارة التعليم والجهات العليا حيث يتم تحديد الجهات المشرفة والمساعدين التقنيين والفنيين مثل قناة عين ومنصة مدرستي ووزارة الاتصالات وبعض خبراء المجال التكنولوجي.
- نشاط ج/ تحديد مقر المبنى للمدرسة الافتراضية: يشكل فريق عمل للبحث عن مقر مناسب والحصول على موافقة رسمية من وزارة التعليم على أن يكون هذا المكان مقراً للمدرسة الافتراضية للكبيرات.
- نشاط د/ تحديد الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية: تشكل لجنة من مكتب الإشراف لترشيح عدد من المعلمات ممن يتميزن في التعليم الإلكتروني ولديهن الإلمام بالتقنية ويتم عقد المقابلات مع من ترغب في الانتقال للتعليم في المدرسة الافتراضية ثم يتم الترشيح وعقد درات تدريبية للمرشحات للتدريب على التدريس الافتراضي.
- نشاط هـ/ تصميم منصة وموقع إلكتروني للمدرسة الافتراضية: يتولى المختصون التقنيون إنشاء موقع إلكتروني ليصبح منصة تعليمية تشمل الوسائط التعليمية والفصول الافتراضية والمقررات الدراسية ووسائل الدعم المساندة.
- نشاط و/ إعداد نظام القبول والتسجيل: يتم تشكيل لجان من قبل الوزارة تعد نظاماً للقبول وتحدد شروط وآلية القبول والتسجيل في المدرسة الافتراضية للكبيرات.
- نشاط ز/ إعداد المقررات التفاعلية والأنشطة: تقوم لجان مختصة بوضع المقرر الدراسي مع مراعاة خصائص المتعلمات الكبيرات ويتم تحديد الأنشطة المناسبة.
- نشاط ح/ الإعلان في مؤتمر عن إنشاء المدرسة الافتراضية وآلية القبول: تعقد الجهات العليا في وزارة التعليم مؤتمراً يعلن فيه عن إنشاء المدرسة الافتراضية وعن آليتها والفئة التي تستهدفها.

من خلال النتائج السابقة وبعد تحليل عدد من الوثائق المختلفة يمكن تحديد أبعاد أساسية لمشروع المدرسة الافتراضية مما ينبغي أن يتم التخطيط لها مسبقاً حتى يتم البدء في المشروع بنجاح وفق الوقت المحدد.

الأبعاد لمشروع المدرسة الافتراضية المقترحة:

ومن أهم هذه الأبعاد ما يلي:

إعداد وتأسيس منصة تعليمية :تعتمد المدرسة الافتراضية على الحوسبة السحابية في عملها وسيكون لها مبانٍ في الحد الأدنى حيث ستقدم كافة خدماتها التعليمية عبر منصة إلكترونية قادرة على التعامل مع عدد كبير من المتعلمين عبر الويب والأجهزة المتنقلة من خلال الكم الهائل من الأدوات المتوافرة لتحقيق ذلك كالفصول الافتراضية وأدوات التواصل الاجتماعي والتراسل المباشر وأدوات التقويم والامتحانات الإلكترونية والمختبرات الافتراضية، وتتطلب المدرسة الالكترونية التقويم المدرسي وهو تقويم شهري يمكن استخدامه لتحديد مواعيد الاختبارات والاجتماعات وتسليم الواجبات، بالإضافة الى أدوات الواقع الافتراضي كتقنيات الخيال المعزز والرسوم الثلاثية والرباعية الأبعاد والتي يمكن أن تساعد في الأنشطة التعليمية التي تتطلب ممارسة عملية كالعلوم أو بعض المواد الأخرى ويمكن توضيح تلك الأنشطة فيما يلي:

- الأنشطة التعليمية الفعالة :المدرسة الافتراضية تعتمد غالباً على الأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة على حد سواء، فهي لا تقف عند الأنشطة المتزامنة فقط كما في الصف الدراسي بل تتضمن:

  - الأنشطة غير المتزامنة والتي ستكون حول تلك المهام التي يمكن أن يقوم بها المتعلم بنفسه كقراءة مادة علمية، أو مشاهدة محاضرة مسجلة، أو إجراء بحث ما، أو النقاش مع الآخرين عبر أدوات التواصل الاجتماعي أو التراسل المباشر أو الكتابة عبر المدونات أو القيام بالامتحانات أو الواجبات المدرسية الفردية ويجب أن يتم تقديم الدعم المباشر للطالب أثناء قيامه بتلك الأنشطة بالمتابعة والمراقبة والإجابة عن الأسئلة.

  - الأنشطة المتزامنة والتي ستكون مركزة حول الأنشطة التعليمية التي تتطلب ممارسة عمل مرتبط بالمواد الدراسية التي يتعلمها الطالب كالتجارب العلمية أو المشاريع المشتركة أو المهام التعليمية الجماعية أو أن يعرض الطلاب إنتاجهم وخبرتهم، ويمكن أن تتم تلك الأنشطة عبر الفصول أو المختبرات الافتراضية أو الواقع الافتراضي.

  - الأنشطة الداعمة للبيئة التعليمية والتي ستهدف فقط لتعزيز انتماء المتعلم لصفه الدراسي وتقوية علاقته بزملائه، ويمكن أن تتم هذه الأنشطة عبر لقاءات الترحيب التي يمكن أن تتم صباح كل

يوم على غرار الطابور الصباحي، أو عبر الألعاب الإلكترونية الجماعية أو حتى عبر اللقاء الحقيقي الذي يمكن أن يتم أسبوعياً أو شهرياً بين المتعلمين.

- إعداد وتدريب المعلمين ومصممي المحتوى لتشكيل منتج تعليمي متكامل (خطط المصادر وإعداد المواد التعليمية) ولابد من وجود معلومات عن معلم المقرر، كذلك لوحة الإعلانات ليضع فيها المعلم الرسائل المكتوبة الموجهة للطلبة والتي تتعلق بالمقرر، وتتطلب أيضاً الصفحات الشخصية للمعلم والطلبة التي نجد فيها المعلومات الخاصة بكل من المعلم والمتعلم، ولن يكون دور المعلم هنا كمصدر وحيد للمعلومة كما هو الحال في التعليم التقليدي بل سيكون ذلك الخبير الذي يساعد المتعلمين على التعلم بالشكل الذي يؤدي لإتقان ما يتعلمونه فعلاً. وسيتم توفير أفضل المعلمين كل في مجال تخصصه ليعملوا على:
  - بناء الوحدات التعليمية المناسبة للمقرر الدراسي بحيث تصل الى أكبر عدد ممكن من المتعلمين. ويمكن أن يتم ذلك باستخدام أدوت بناء المقررات والمواقع التعليمية دون خبرة تقنية سابقة كما يمكن استخدام المصادر التعليمية المتوافرة على شبكة الإنترنت والبناء عليها فلا داعي لاختراع العجلة من جديد.
  - متابعة المتعلمين بشكل يومي تماماً كما هو الحال في التعليم التقليدي، ولكن عبر وسائل التواصل المباشر أو غير المباشر لكن ليس لإعطاء المحاضرات (والتي يمكن تسجيلها ووضعها على الإنترنت) بل للمشاركة والتفاعل وتقديم الخبرة وإدارة النقاشات ودعم المتعلمين اجتماعياً وتعليمياً وأخلاقياً. وسيتمكن المتعلم من الإشراف بسهولة على عدد أكبر من المتعلمين خاصة لو توافر له مساعدون للقيام بهذه المهمة.
  - تقييم المتعلمين، ولكن ليس فقط عبر الامتحانات الإلكترونية، بل عبر تقييم مشاركة المتعلم في الأنشطة المتزامنة أو غير المتزامنة، وستخرج المدرسة الافتراضية من حدود الاعتماد فقط على الامتحانات في تقييم المتعلمين إلى رحاب أوسع لتشمل تحليل المنتديات والمدونات وأدوات التواصل المباشر وغير المباشر التي سيستخدمها المتعلمون، كما ستعتمد أيضا على المحصلة النهائية التي حصل عليها المتعلم في نهاية العملية التعليمية.
- الجدول الدراسي الشخصي :سيكون الجدول الدراسي في المدرسة الافتراضية أكثر مرونة من ذلك المتعارف عليه في التعليم التقليدي. حيث ستعطى حرية أكبر للمتعلم والمعلم في تحديد أوقات الأنشطة التعليمية الذاتية أو الجماعية المطلوبة في كل أسبوع دراسي طوال العام الدراسي.

- سيعتمد الجدول الدراسي على الأسبوع الدراسي تماماً كما هو الحال في المدارس العادية لكن سيتم بناء الجدول الدراسي لكل طالب مع بداية كل سنة دراسية وفقاً لحاجته وأيضاً اعتماداً على المستوى الدراسي ولما يراه المعلم المسؤول عن الطالب.
- سيبدأ كل يوم دراسي بجلسة مباشرة صباحية تضم المتعلمين في كل مستوى دراسي وذلك لتعزيز الانتماء للبيئة التعليمية.
- سيترك للمتعلم القيام بالمهام التعليمية الذاتية في الوقت الذي يشاء خلال الأسبوع وفقاً لقدراته ورغبته في أن ينهي قائمة الأنشطة المطلوبة منه خلال الأسبوع. وسيتضمن ذلك قدرة الطالب على التواصل مع معلميه وزملائه عبر وسائل التواصل المباشر أو غير المباشر أثناء قيامه بتلك الأنشطة.
- سيتم تحديد أوقات محددة للأنشطة التعليمية الجماعية المتزامنة بحيث يلتزم المتعلم بها على أن يتم تقديم أكثر من خيار لكل نشاط ليقوم المتعلم باختيار الوقت الذي يناسبه.
- سيكون المعلم المسؤول عن كل مجموعة متصلاً بشكل مباشر بالإنترنت عبر الفصل الافتراضي بحيث يتواجد دائماً لمساعدة المتعلمين على القيام بالأنشطة التعليمية المختلفة. وقد يعمد المعلم إلى التواصل مع الطالب إذا شعر بأنه بحاجة لمساعدة سواء أكاديمية أو اجتماعية.

- المناهج الدراسية المرنة :حتى تنجح هذه المدرسة فلا بد أن تتميز مقرراتها الدراسية بالمرونة والديناميكية لتواكب التغيير الذي يحدث في المعرفة أو أساليب التعلم الإلكتروني. فلا مكان هنا للمناهج الحكومية الساكنة وأساليب التدريس القديمة والبيروقراطية في التخطيط والتنفيذ.
  - يجب التعديل والتطوير في المناهج الدراسية عاماً بعد عام اعتماداً على التغذية الراجعة التي ترد من الطلاب أو المعلمين أو نتيجة التغيرات التي يمكن أن تحدث في العالم.
  - يجب منح الطالب حرية أكبر في تحصيله للمعرفة من مصادر متنوعة دون إجباره على كتاب محدد، وجب استغلال شبكة الإنترنت وأدوات التواصل الاجتماعي وما توفره من معرفة كجزء من الأدوات التي يستخدمها الطالب في تحصيله للمعرفة ليكون أكثر إبداعاً وليس مجرد متلقن ومكرر.
  - توفير كافة المقررات الدراسية وكافة المصادر التعليمية التي يتعامل معها الطلاب على قاعدة البيانات التابعة للمدرسة بحيث يمكن التوصل إليها من الطلاب وغير الطلاب في أي وقت. ويتضمن ذلك مقاطع الفيديو والكتب الإلكترونية وحتى منتديات النقاش والمدونات والجلسات التعليمية المباشرة. وسيساهم ذلك في تقديم خدمة للمجتمع ويدعم المدارس التقليدية أو من لا يستطيعون التعلم بشكل ممنهج لأي سبب ويثرى المحتوى العربي على الإنترنت

- آلية إعداد الاختبارات وتتكون من أدوات لإعداد الأسئلة وتحديد الدرجات المخصصة لها من قبل المعلم، سجل الدرجات وفيه يطلع الطلبة على نتائجهم ودرجاتهم مع طريقة توزيعها.

في المرحلة الأولى بالإمكان أن يدرس كل معلم صفين أو أكثر في الوقت ذاته، عن طريق البث، وهذا المشروع يتميز بتوفير معلمين ومعلمات ذوي خبرة لتدريس الطلاب والطالبات في المناطق النائية، خاصة أن المعلمون والمعلمات لا يستقرون في هذه المناطق في الغالب وتعاني من تغير الطاقم التعليمي كل فترة بسبب حركة النقل الخارجي، وبالتالي هذا المشروع يتوقع أن يكون له أثر كبير في مستوى الطلاب ومدى استفادتهم من المعلمين ذوي الخبرة.

التوصيات:

في ضوء ما تم الكشف عنه من خلال نتائج البحث تقترح الباحثة التوصيات التالية:

- العمل على إنشاء مدرسة افتراضية للكبار مع تقليل الوقت وسرعة الإنجاز.
- تسهيل إجراء تسجيل الكبار في المدارس الافتراضية.
- العمل على تدريب الطلاب الكبار على التعليم المتزامن وغير المتزامن.

أبحاث مقترحة:

- التخطيط لمشروع كلية تعليم الكبار والتعليم المستمر باستخدام أسلوب بيرت.
- نموذج مقترح لجامعة افتراضية لتعليم الكبار باستخدام أسلوب بيرت.
- إجراء دراسات مشابهة باستخدام أسلوب بيرت.

قائمة المراجع:

الأحمري، أحمد (2018). *الفصول الافتراضية بين النظرية والتطبيق دراسة لتجربة المدرسة الافتراضية واقع وآفاق" السعودية*. مصر: المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. العدد٦ يناير ٢٠١٩.

التلواتي، رشيد (2014). *ما هي الفصول الافتراضية*. مدونة تعليم جديد. متاح على الرابط التالي: https://www.new-educ.com

التودري، عوض (2004).*المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم* .الرياض :دار الرشد .

السوافيري، فتحي رزق (٢٠٠٤). مدخل *معاصر في بحوث العمليات*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

السيد، إيهاب (2005). *التعليم الإلكتروني وإمكانية تطبيقه في الجامعات المصرية كلية التربية بالقاهرة*. القاهرة: جامعة الأزهر.

القحطاني، ابتسام (2010). *واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز في جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

الموسى والمبارك،عبد الله، أحمد (2005). *التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات*.ط1،الرياض:مكتبة الرشد.

المغربي، محمد (2017).*الأساليب الكمية في إدارة الأعمال*. دار الحنان: الأردن.

أحمد، إبراهيم أحمد. (2002).*الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة الإسكندرية*. مصر: مكتبة المعارف الحديثة.

بولقواس،زرفة (2019). *التعليم الإلكتروني والجامعة الافتراضية في الجزائر: واقع وآفاق*. الجزائر: المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، العدد السابع، فبراير ٢٠١٩

حجي. أحمد إسماعيل (2003). *التربية المستمرة والتعليم مدى الحياة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

زايد، سمر سامي (2020). *نموذج مقترح لجامعة افتراضية لتعليم الكبار باستخدام أسلوب بيرت*.مصر، مجلة البحث العلمي، (21).

زاهر، ضياء الدين (1992). *التخطيط الشبكي للبرامج والمشروعات التعليمية*. القاهرة: دار سعاد الصباح.

زهير،إبراهيم (2017). *إدارة مشروعات التشييد*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سرحان، عماد. (2017). المدرسة الافتراضية كطريق نحو نظام تعليمي جديد. مدونة تعلم..https://taelum

سميث، هنري (2009) *تكنولوجيا إدارة المشاريع الهندسية والمقاولات*. ترجمة علا سمور، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

سيد، صفاء (2006). *نموذج مقترح لإدارة تلوث البيئة الثقافية في التعليم عن بُعد - مدخل تحليلي للتعليم الإلكتروني في الجامعة العربية المفتوحة، مؤتمر التخطيط الإستراتيجي للتعليم المفتوح والإلكتروني إطار للتميز*، المؤتمر السنوي الثاني لمركز التعليم المفتوح بجامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. مجلة البحث العلمي في التربية: مجلة محكمة ربع سنوية، الجزء الثاني.

شاهين، نجلاء. (2020). *التخطيط لمشروع كلية تعليم الكبار والتعليم المستمر باستخدام أسلوب بيرت*. المجلة التربوية: جامعة سوهاج، كلية التربية.

عبد الله، عبد المنعم، لبيب، خالد، إبراهيم، طه، حسن، محمد (2018). *بحوث العمليات في المحاسبة*، ط2. القاهرة: الناشر جهاز الكتب.

عبد الهادي، محمد (2010). *المدرسة الإلكترونية مدرسة المستقبل* E-School مجلة التعليم الإلكتروني. متاح على الرابط التالي:

http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=14&page=news&task=show&id=50

عرب، هاني (1429). *محاضرات في بحوث العمليات*. جدة: ملتقى البحث العلمي.

علي، نادية (2008). *التخطيط لمشروع كلية إلكترونية باستخدام أسلوب بيرت*. مصر: المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلة مستقبل التربية العربية، 14(49)،

غنيمة، محمد متولي (2009). *التخطيط التربوي* ط2. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فراج، أسامة (2017). *الأيدلوجيا وتعليم الكبار في مصر الحديثة*. القاهرة: دار الوطن.

محمود،خالد (2016) . الجامعات الافتراضية ومشكلات التعليم الجامعي العربي. تم الاسترجاع بتاريخ 1442/7/13 على الرابط https://darfikr.com/article

منصة مدرستي (2020). تم الاسترجاع بتاريخ 8/ 1442على الرابط https://backtoschool.sa/home/about

منصة حكومة (2020). جائحة كورونا فرصة لإعادة ابتكار مستقبل التعليم. متاح على الرابط التالي: https://01gov.com/corona-reinventing-education-future

نشوان، يعقوب حسين (2004). *إدارة التعليم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح*. عمان: دار الفرقان.

Al-Zorwa, M.& Alnagar, R. (2021). Training needs of pre-service teachers to possess effective integration skills using TPACK Technological Educational Content Knowledge Theory under the Corona pandemic, *Journal of studies and educational researches (JSER)*, Kuwait, 1(3), 131-157.

Kim, Byoung; Influencing Factors in OER Usage of Adult Learners in Korea, International Review of Research in Open and Distributed Learning, v16 n2 pl-17 Apr 2015

Margaret Lubyayi:"The Role of Adult Education in Sustainable Development in Uganda" 32 No. VOI 1 March 2002. Journal Africa Insight. Vol

Obaid, H. (2021). Strategic planning and Strategies to solve the financing crisis in higher education "Future Vision", *GOIDI AMERICAN JOURNAL*, 3, 57-78.

Sloan, C. (2008): Staying the Course: Online Education in the United States, 2008" by I. Elaine Allen and Jeff Scaman, the sixth annual reports on a study conducted by the Babson Survey Research Group for the Sloan Consortium (http://sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/staying the e ourse.pdf

قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام في محافظة عنيزة

Leading Professional Learning Communities in Light of The Corona Pandemic in Public Education Schools in Unaizah Governorate

أ. بدرية فلاح المطيري

باحثة دكتوراه-كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتم إجراء الدراسة خلال العام الدراسي 1442هـ، وتم جمع البيانات من خلال المقابلة، وتألفت عينة الدراسة من (10) مديرات تم اختيارهن بطريقة قصدية. وتوصلت النتائج إلى وجود قصور في قيادة مجتمعات التعلُم المهني بمدارس التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلُم، جائحة كورونا، التعليم العام.

Abstract: The study aimed to identify the reality of the leadership of professional learning communities in light of the Corona pandemic in government public education schools for girls in Unayzah Governorate. They were chosen intentionally. The results concluded that there are shortcomings in the leadership of professional learning communities in public education schools.

Keywords: learning societies, corona pandemic, public education.

المقدمة:

تعيش المجتمعات المعاصرة حالة من الانفجار المعرفي الهائل، انعكس تأثيرها على كافة مناحي الحياة الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية والتعليمية، ومما زاد من وتيرة هذا الانفجار التقدم في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، وبات النظام العالمي الجديد يبنى على المعلوماتية، كما أصبحت القوة والسلطة مرتبطة بسرعة الوصول للمعلومات والقدرة على استخدامها في قيادة المجتمعات وتطويرها. الأمر الذي أرغم المنظمات عامة والمنظمات التعليمية خاصة على المواكبة والالتحاق بركب المعرفة والمعلوماتية من خلال تحويل مجتمعات المدرسة التقليدية إلى مجتمعات تعلم مهنية، من خلال قيادة تعتمد على أساليب وطرق علمية حديثة في الإدارة والتنظيم وسرعة صنع القرارات والتطوير والابتكار، وتوظيف الخبرات والمهارات والمعلومات المتراكمة في المؤسسة التعليمية من أجل تحقيق أهدافها الإستراتيجية.

وتعد مجتمعات التعلُم المهنية من المفاهيم الحديثة التي تساعد على تحسين وتطوير الأداء المدرسي، وأحد أدوات وآليات التغيير لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية، تهدف إلى توفير بيئة تربوية متعلمة إبداعية تعمل على تنمية قدرات المعلمين وتحسين مستويات تعلّم الطلاب (السحيباني، 2012، ص2) ويسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المستند على الخبرات التربوية، وتشجيع المبادرات التربوية النوعية بين أفرادها سواء كانوا مديرات أم معلمين أم طلاب (Caine, 2010, p.36).

وتتميز مجتمعات التعلُم المهنية بأدائها العالي، وتكون لها رؤية ورسالة وقيم وأهداف مشتركة تركز جميعها على تعلّم الطلاب، وثقافة جماعية ترتكز على التعلُم، والبحث الجماعي عن أفضل الممارسات، والتعلُم عن طريق العمل، والالتزام بالتحسين المستمر، مع التركيز على النتائج، وتعّد هذه السمات أفكار تساعد على تركيز انتباه المربين عند تحوّلهم من مدارس تقليدية إلى مدارس يقام فيها مجتمعات التعلُم المهنية (دوفور، ريتشارد، إيكر، 2008، ص20). وأوضحت دراسة محمدين وموسى (2017) والتي كانت عن متطلبات تطبيق مجتمعات التعلُم المهنية بالمعاهد الأزهرية وأنها تندرج تحت محاور ستة تمثلت في صياغة الرؤية، ووجود قيادة داعمة، التعلُم الجماعي المقصود، الظروف الداعمة، الممارسات الشخصية المتبادلة و التركيز على التعلُم.

ومن هذا المنطلق تم إجراء مراجعة وتقويم شاملة لجميع عناصر النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، واستهدف التطوير الشامل النظام التعليمي والارتقاء بنوعيته، وإحداث تغيرات جذرية في المفاهيم والعمليات والأساليب، وإعداد المديرات التربويات للارتقاء بمهنة التعليم (الحربي، 2011). حيث قامت المملكة العربية السعودية بعمل برنامج يهتم بمجتمعات التعلُم المهنية، لتطوير المدارس من خلال تبني مفهوم مجتمعات التعلُم المهني (مشروع الملك عبد الله عبد العزيز لتطوير التعليم العام، 2012).

وتعد قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في المدرسة هي الجسر الذي يربط جميع عملياتها وجهودها التطويرية مع بعضها بعضاً ويتطلب نجاح تطبيق إستراتيجية تطوير التعليم العام وفق رؤية 2030، وجود قادة مجتمعات تعلم مهنية لديهم القدرة على تنفيذها ومتابعتها وتقويمها.

ولعل ما أكده هاريت نانيونجو وآخرون (2020) من أن أبرز التحديات التي ظهرت مؤخراً على المستوى التعليمي جائحة كورونا والتي أجبرت العديد من البلدان على إغلاق مدارسها، للحفاظ على سلامة الموظفين والطلاب، وإيجاد طرق لضمان تلقي الطلاب التعليم أثناء تعليق العملية التعليمية في المدارس، مما جعل دور مدير المدرسة يتغير تبعاً لهذه الظروف.

وعليه يجد قادة مجتمعات التعلُم أزمة جائحة كورونا فرصة لإعادة ترتيب أدوارهم وتغيير أساليبهم، والتوجه نحو دعم المعلمين من أجل التركيز على أفضل طرق التعلُم في هذه الأزمة. ولابد أن يتسم دورهم بسرعة الاستجابة للمتغيرات والتحولات الذكية في البيئة التعليمية، وقيادة عمليات التطوير والابتكار والإبداع. ولكن نظراً

للتفاوت بين مستوى ممارسة المديرات للكفايات الإدارية والفنية، وحاجة المدارس لمديرات مجتمعات التعلُم المهنية لتنفيذ الإستراتيجيات بتطوير التعليم العام الحكومي بمحافظة عنيزة. فقد جاءت هذه الدراسة لمعرف دور قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة.

مشكلة الدراسة:

تهدف قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورنا إلى تحقيق مخرجات العملية التعليمية، من مستويات عالية لأداء الطلاب، وهو أحد الأهداف الذي تسعى المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق ممارسة القيادة وتنفيذ الإستراتيجيات وتطبيقها للارتقاء بتعليم الطلاب، إلا أن الواقع يشير إلى جوانب قصور عديدة في انتقال المدارس لتصبح مجتمعات تعلم مهنية وفي الممارسات القيادية الداعمة لها، كما تشير دراسة تشخيص واقع التعليم التي تناولت التحليل الرباعي للنظام التعليمي في المملكة إلى أن ضعف تأهيل المديرة التربوية والمدرسية، يعد من أبرز نقاط الضعف التي توصلت إليها الإستراتيجية (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، 2012). أما دراسة السناني (2013) فقد أشارت إلى ضعف درجة توافر الكفايات المهنية اللازم توافرها لدى مديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية المتعلقة بالتخطيط والتنظيم، والمتابعة والتقويم، وتنمية الموارد البشرية، والاتصال والعمل الجماعي، وحل المشكلات، وتتفق معها نتائج الشريف (2015)، والطعجان (2014).

واستناداً إلى ما ورد من أهمية دور قادة مجتمعات التعلُم المهنية في تحقيق عملية التعلُم والارتقاء بمستويات الطلاب، وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وتفاوت كفاءاتهم وفاعليتهم نتيجة لاختلاف الخبرة وممارسة الأدوار القيادية بما يتوافق مع المتغيرات والتطورات في مجال القيادة الجديدة في ضوء جائحة كورنا على العملية التعليمية، والمشاكل التي يواجهونها من عوائق ومشاكل تحول دون أداء واجباتهم ومسؤولياتهم. تلك العوامل ربما تؤدي إلى وجود فجوة في مستوى تطبيق قادة المجتمعات المهنية في المدارس، كما أشارت دراسة الزهراني (2018) إلى أهمية مجتمعات التعلُم الأكاديمية كأحد مداخل التحسين المستمر للأقسام العلمية بالجامعات.

وفى ضوء ما سبق جاءت فكرة الدراسة الحالية والتي تسلط الضوء على واقع قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

1. ما واقع مديرات مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة من وجهة نظر مديرات المدارس؟
2. ما متطلبات وجود قيادة مجتمعات التعلُم بمدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة عنيزة؟
3. ما تأثير قيادة مجتمعات التعلُم على مدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة؟
4. ما تأثير جائحة كورونا على دور قيادة مجتمعات التعلُم في المدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على واقع مديرات مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورونا في مدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة.
2. التعرف على متطلبات قيادة مجتمعات التعلُم بمدارس التعليم العام الحكومية.
3. التعرف على تأثير قيادة مجتمعات التعلُم على مدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة.
4. التعرف على تأثير جائحة كورونا على قيادة مجتمعات التعلُم في المدارس التعليم العام بمحافظة عنيزة.

أهمية الدراسة:

أ. الأهمية النظرية:

1. تستمد الدراسة أهميتها من حداثة موضوع الدراسة، قيادة مجتمعات التعلُم المهنية كونها من أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة التربوية، والتي تبنتها دول عديدة في العالم عند تطوير العملية التعليمية.
2. إثراء المكتبات العربية بالدراسات والأبحاث بالموضوعات الحديثة عن موضوع قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في تطوير العملية التعليمية.
3. تكمن أهمية الدراسة في تطبيقها في مدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة، لتلافي مشاكل ومعوقات في العملية التعليمية.

ب. الأهمية العملية:

1. تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين منسوبي التعليم في نشر ثقافة مجتمعات التعلُم المهنية.
2. تفيد النتائج صناع القرار في العملية التعليمية في قيادة مجتمعات التعلُم المهنية.

3. تفيد نتائج الدراسة القائمين على المدارس وقادتها في معرفة متطلبات مجتمعات التعلُم، من أجل تطوير أدائهم وتحسين مستوى الطلاب من ناحية تربوية وتعليمية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على التعرف على واقع قيادة مجتمعات التعلُم المهنية.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على قادة مدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة.
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية بمحافظة عنيزة.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1442هـ/ 2020م.

مصطلحات الدراسة:

- **مجتمعات التعلُم المهنية Professional Learning Community (PLC):**

هي مجموعة من المهنيين داخل المدرسة يعملون في مجموعة واحدة ويسعون لتحقيق هدف التعلُم، وهذا التعلُم قائم على دراسة وتخطيط وليس عشوائياً (المطيري، 2018). وتعرف إجرائياً أنها تحويل مدارس التعليم العام من النمط التقليدي المقتصر على التعليم فقط إلى منظمة تربوية متعلمة تهئ بيئة للتعلم يسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المستند على الخبرات التربوية.

- **جائحة كورونا Corona Pandemic:**

هي أزمة عالمية تعاني منها معظم دول العالم، عملت على نشر الخوف والفزع بين الأفراد، وتهدد حياة ملايين البشر (الصالحي، والكندري، 2021). والأشخاص الأكثر عرضة للموت بسبب جائحة كورونا ينتمون إلى المجموعات المستضعفة متضمنة كبار السن وذوي الأمراض المزمنة ومن يعانون من نقص المناعة (Al-Tabtabaei, 2021).

الخلفية النظرية للدراسة:

يعد قيام المعلم بإنشاء مجتمعات التعلُم المهنية من أهم احتياجاته داخل المؤسسة التعليمية ومع زملائه، والتخلص من أفكار العمل الفردي والأعمال اليومية الروتينية، فهي تقوي فكرة التعاون والعلاقات الاجتماعية والعمل بروح الفريق الواحد، وتحسين مهارات التفكير واتخاذ القرار في أوساط المعلمين.

وتعمل مجتمعات التعلُم المهنية باعتبارها منهجية تؤدي إلى تحسين أداء المعلم، وتعزيز التعلُم في المدرسة، وتحد من ثقافة العزلة، وتشتت وانفراد العمل في المدرسة والمؤسسات التعليمية. فإنشاء مجتمعات تعليم مهنية قوية

تزيد من كفاءة التدريس وتطوير المناهج التعليمية وتقييمها، مما يؤدي إلى زيادة التعاون والمشاركة الفعالة مع زملائهم المدرسين، وهذا يؤدى إلى تحقيق نتائج أفضل للطلاب (زيد، 2017).

مفهوم مجتمعات التعلُم المهنية:

تعددت التعريفات التي تناولت مجتمعات التعلُم المهنية، منها:

عرف هوغلوند (Hoaglund, 2014, p.31) مجتمعات التعلُم المهنية أنها تمثل مجموعة من المعلمين الملتزمين يعملون ويتعاونون بشكل مستمر، بهدف زيادة أفضل في التحصيل الدراسي للطلاب.

وعرفها كيفين (Kevin، 2015) أنها تعمل على تطوير المعلمين المهنيين وزيادة فاعلية أدائهم، من أجل مساعدة الطلاب وجعل عملية التعلُم أكثر كفاءة، مما يؤدي إلى جعل الطلاب أفضل من معلميهم، وإتاحة المجال لهم بالاستعانة بأفضل الخبراء في هذا المجال.

وأشار جارفين Garvin إلى أن مجتمعات التعلُم هي منظمات مختصة ماهرة لإنشاء واكتساب ونقل المعرفة إلى جميع المستويات، وقادرة أيضًا على تكييف سلوكها لتعكس متطلبات التكنولوجيا الحديثة (هلل، 2014، ص24).

كما عرفها البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالسعودية (2010) أنها مجموعات من الأشخاص الذين ينتمون إلى نفس المهنة، يتم تشكيلها وفق مصلحة مشتركة بينهم، مما يجعل أدائهم أكثر فعالية وكفاءة. ويعملون بصورة تعاونية تتيح تبادل الخبرات واكتساب المعرفة والطرق والأساليب التي تساعدهم لمواجهة التحديات أثناء عملية التعلُم في المدارس، حيث يعد تعلم الطالب محور عمل مجتمعات التعلُم، الذين ينخرطون بشكل مستمر في دورات تتعلق بالعملية التعليمية المنهجة، وإدراك توقعاتهم للتعلم وكيفية تقييمها، وبالتالي تعمل على تطوير المدخلات اللازمة لدعم الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلُم. وهذا يساهم في توجيه إمكانات المدرسة نحو هدفها الأساسي المتمثل في رفع كفاءة تعلم الطلاب.

وبناء على ماورد من التعريفات السابقة، يمكن تعريف مجتمعات التعلُم المهنية أنها تتكون من مجموعة من المعلمين الذين يعملون في مؤسسة معينة، ولهم أهداف مشتركة يسعون إلى تحقيقها من خلال رفع فاعلية أدائهم، وتكون طبيعة العمل بينهم عمل تعاوني وفعال، يتم فيه تبادل الخبرات مع بعضهم بعضاً، ويساعدهم في ذلك مشورة الخبراء والمتخصصين، الأمر الذي يؤدي إلى تجاوز الصعوبات والتحديات التي تواجههم، بالإضافة إلى تحسين وتطوير الأداء واتخاذ القرارات الصحيحة التي تنعكس إيجاباً على التحصيل الدراسي وعملية التعلُم للطلاب.

ويصنف توفيق (2017) وتطوير (2015) مجتمعات التعلُم المهنية حسب محور اهتمامها كما يلي:

- مجتمع يركز على الطالب: يبحث في تعلم الطالب في أكثر من مادة دراسية.

- مجتمع يركز على المادة الدراسية: يبحث في تطوير أفضل ممارسات تعلم المادة.
- مجتمع تربوي: يركز على قضايا تطوير العمل التربوي في المدرسة وخارجها.

أهداف مجتمعات التعلُم المهني:

حدد ناصف (2012) أهداف مجتمعات التعلُم المهني كما يلي:

1. إصلاح المدارس وتطويرها وتحسينها ويمثل الهدف الأساسي لمجتمع التعلُم المهني من خلال إصلاح المدرسة وتطوير وإصلاح العملية التعليمية من خلال التعليم، ويسمى الإصلاح التربوي بالتعليم.
2. خلق بيئة مدرسية مواتية ومحفزة للتعلم: يعتمد نجاح المدرسة في إنشاء مجتمع تعليمي مهني مبني على بيئة تعاونية تتميز بالصداقة والمساعدة المتبادلة بين العاملين، في جو من الثقة والمساواة والتعاون.
3. تنمية الشعور بالشخصية الجماعية: تعتمد مجتمعات التعلُم على مناخ جماعي، يتسم بالاتصال المفتوح والمشاركة في صنع القرار والتفاهم المتبادل، والعمل القائم على فرق تعاونية، تتحدد قيمة الفرد بما يفعله. مع مجموعته وفريق العمل الذي ينتمي إليه، مما يؤدي إلى تعلم الطلاب وبناء الشخصية الجماعية.
4. تنمية خبرات ومهارات الطلاب والمعلمين: لا يقتصر مجتمع التعلُم المهني على تنمية المهارات والخبرات التعليمية، وكذلك تهدف إلى تنمية الخبرات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية ودمج هذه التجارب معاً.
5. تحسين الأداء الأكاديمي للمدرسة: يعد تحسين الأداء الأكاديمي للمدرسة من أهم أهداف التعلُم المهني داخل المدرسة.

خصائص مجتمعات التعلُم المهنية:

أوضح كينج King (2016) أن هناك خصائص تميزها عن المجتمعات الأخرى تتمثل في الآتي:

1. معرفة احتياجات المعلمين داخل مجتمعات التعلُم المهني، وتحديد احتياجاتهم والبدء معهم لتسهيل التعرف على التحديات التي يواجهونها، ومحاولة التغلب عليها من أجل تحسن ممارساتهم ومشاركتهم الإيجابية.
2. التركيز على الممارسات التي تتم بين أعضاء مجتمع التعلُم، ورؤية العمليات التي يتم تنفيذها، والقيام بها بشكل جماعي، منظم وفقاً للأهداف التي تم وضعها مسبقاً، ثم الوصول إلى إجراءات التنفيذ وجمع البيانات، ولكل فرد داخل مجتمعات التعلُم دور مهم وواضح.
3. كل عضو من أعضاء الفريق له مهام في العمل من خلال دوره واختيار الأفكار، وكذلك فرض تصميم التعلُم المهني للمعلمين، وتحسين الهياكل الموجودة بالفعل، وتتبادل المجتمعات الرؤى والأفكار من أجل

السعي إلى تحسين الممارسات والأداء، ويعتبرون أن مجتمعات التعلُم التي ينتمون إليها هي مجتمعات تعلم ومشاركة وملكية جماعية، يجب تنميتها وتطويرها وتبادل الخبرات فيها ورفع مستوى التوقعات.

4. يضم كل فريق منطقة ممثلين يمكنهم تقديم وجهات نظر مختلفة للمشكلة وإيجاد حلول على مستوى قادة المنطقة أو المعلم أو القيادة أو المدرب أو المرشد في مناصبهم المختلفة. وتساعد على التواصل وخلق فرص جديدة للتعلم المهني.

5. بعد كل فترة عمل لا بد من الاجتماع واللقاء لمناقشة ما تم إنجازه خلال الفترة السابقة، وما تم إنجازه والتحديات التي يواجهونها وكيفية التغلب عليها، وهنا تستطيع الفرق تقديم دعم ونصح لبعضهم بعضاً، هذه التجمعات غير الرسمية تعطي طاقة للنجاح، وتسمح لهم بالتغلب على الصعوبات ومشاركة الاهتمامات والحوارات المشتركة.

6. يقوم كل فريق أو مؤسسة بمشاركة خبراته مع الفرق الأخرى للاستفادة من الخبرات، وكيفية اتخاذ القرارات المناسبة للظروف القائمة، مما يضمن التعاون ويدعم الثقة بين الفرق وبعضها بعضاً، كما يساعد في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مستنيرة.

أهمية مجتمعات التعلُم المهنية:

لقد تغير المفهوم التقليدي للمدرسة في ظل مجتمع المعرفة، الذي يضاعف قدرة المدرسة على الاستمرار والتقدم والتمييز والإدراك للتغييرات، الذي جعلها تتطور نحو مفهوم أوسع وأكثر اهتماماً، بتعلم كل أفراد المجتمع المدرسي. وتكمن أهمية مجتمع التعلُم المهني في الآتي:

1. يلعب مجتمع التعلُم المهني دورًا مهنياً واجتماعياً مهماً في التنمية الشخصية للهيئة التدريسية.
2. تساعد على تبادل الآراء والثقافات المتنوعة، والتعرف على الآخرين واحترامهم من قبل الطلاب والمعلمين.
3. مجتمعات التعلُم المهنية هي الأداة الرئيسية لنشر ثقافة التعلُم والتفكير والبحث والتطور المستمر.
4. تعد إحدى أساليب القيادة، وطريقة تمكن جميع موظفي المدرسة من العمل كفريق واحد، وإسناد المهام والأدوار القيادية لهم واتخاذ القرارات الجماعية (مخلوف، 2015، ص 379).

وتلعب مجتمعات التعلُم المهنية دوراً في تحقيق مجموعة من الفوائد للمجتمع المدرسي، كما تذكرها (تطوير، 2015) وتتمثل في الآتي:

- **أولاً: أعضاء المجتمع المدرسي:** تساعد مجتمعات التعلُم المهنية في زيادة سرعة استجابة المعلمين للتغيرات والتطورات، وتعمل على تطوير وتحديث معارفهم بشكل مستمر، وتزيد من ممارستهم وتطبيقهم وتجريبهم إستراتيجيات عديدة في مواقف مختلفة، ويساعدهم ذلك في التعرف على الممارسات المتنوعة، والتخلص من العزلة والانغلاق بينهم وبين أصحاب التخصصات المختلفة والمواقع الوظيفية المختلفة، مما ينعكس على زيادة الرضا الوظيفي عند العاملين، وتنمية الإبداع وتوفير البيئة التعليمية الداعمة في المدرسة.
- **ثانياً: المدرسة:** تساعد المدرسة على مواجهة التحديات ومعالجتها بفعالية، وتحول المدرسة إلى مؤسسة تعلم تقدم خدماتها التعليمية لجميع أعضائها بجودة عالية، وتوفر لهم كافة الموارد المتنوعة.
- **ثالثاً: التطوير المهني:** تجعل التطوير المهني أكثر فاعلية، حيث يحصل الطلاب ويكتسب المعلمون أكثر من خلال الخبرة والممارسة من خلال بيئة العمل والتفاعل مع الآخرين، فيما يحصلون على أقل من ذلك خلال التدريب العادي والتعلُم التقليدي.

المبادئ الأساسية لمجتمعات التعلُم المهنية:

ذكر توفيق (2017) وتطوير (2015) العديد من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلُم المهنية وتشمل ما يلي:

أ. **تشارك الرؤية والقيم والأهداف:** لتوضيح الأولويات وترسيخ هدف المؤسسة وغرس الاتجاه نحوه لكل من يعمل في المؤسسة، وعرض صورة مشرقة لمستقبل المؤسسة.

ب. **تبني ثقافة التعاون:** يتعاون المعلمون بشكل تبادلي من أجل التأثير على ممارساتهم الصفية، مما يتطلب من المدرسة التأكد من مشاركة جميع المعلمين في الفرق التي تركز على تعلم الطلاب، والتحقق من توضيح هدف التعاون ووضع الأنظمة، وتدريب المعلمين وتقبلهم للمسؤولية الفردية والجماعية للعمل كزملاء مهنيين.

ج. **التركيز على تعلم الطلاب:** بتغيير اتجاهات المعلمين إلى الإيمان بقدرة جميع الطلاب على التعلم، وإتاحة فرص التعلم لجميع الطلاب.

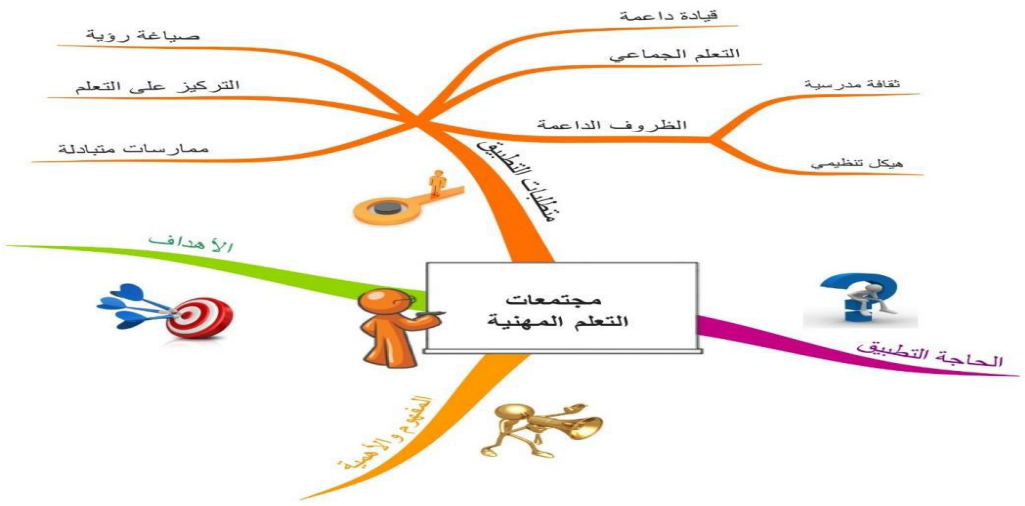
د. **التركيز على النتائج:** التركيز على نتائج الطلاب وما يتعلمونه ويستطيعون القيام به هو مؤشر لنجاح التنمية المهنية للمعلم وبالتالي تحسين التدريس والتعلم.

وأشار سلمان والأشقر (2020) إلى أن أهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها بناء مجتمعات التعلُم المهنية تتمثل فيما يلي:

- **القيادة التشاركية الداعمة:** في مجتمع التعلم المهني يتبادل مدير المدرسة القيادة مع العاملين، ويشارك معهم بأسلوب جماعي ديمقراطي في العمل المدرسي، ويتقاسم معهم السلطة والقوة، وبذلك يمكن أن تزدهر استقلالية المعلمين وتمكينهم.

- **الرؤية والقيم المشتركة:** لا يمكن بناء منظمة تعلم دون رؤية مشتركة يتفق عليها جميع العاملين، حيث يتميز مجتمع التعلم بوجود رؤية ورسالة مشتركة، ويشعر جميع الأعضاء العاملين بمسؤوليتهم المشتركة نحو تحقيق الأهداف.
- **الإبداع الجماعي:** عندما يتعاون العاملون، فإنهم يبحثون بصورة جماعية عن معارف جديدة يتبادلونها، ويؤثر هذا النشاط بإيجابية على ممارساتهم داخل المدرسة.
- **الظروف الداعمة:** يجب أن تكون البيئة الحالية داعمة وقوية بدرجة كافية بحيث تسمح للعاملين بالمشاركة في الأنشطة التعاونية، وذلك من خلال توفير الوقت والمكان والفرص للتعاون الحر، والاتصال المستمر، والتخطيط الجماعي.
- **دعم ثقافة التنمية المهنية المستدامة:** إن ثقافة التنمية المهنية المستمرة تعد من المتطلبات المهمة لنجاح المدارس كمجتمعات تعلم، وتتضمن تلك التنمية جميع الأفراد العاملين، وتعتمد على رؤية مشتركة، وعلى العمل الجماعي/ الفريقي، وتعتبر المدير كقائد متعلم.

ويوضح الشكل التالي خريطة ذهنية لمجتمعات التعلُم المهنية.



شكل (1) خريطة ذهنية لمجتمعات التعلُم المهنية، المصدر: محمدين ومرسي (2017)

يتضح مما سبق أن تحول المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية، يعتمد إلى حد كبير على تعزيز قدرات القادة والأفراد العاملين في هذه المدارس، وعلى تنمية معارفهم ومهاراتهم، ومن أهم الممارسات التي تساهم في مشاركة جميع أفراد المجتمع المدرسي في العمل القيادي وصنع القرار المدرسي، ومشاركة الطلاب والمتعلمين أنفسهم، والتركيز على التعلُم الفردي والتنظيمي، وأداء الأنشطة المختلفة من خلال فريق تعاوني يعمل على تحسين أداء المعلم وتحقيق أهداف المدرسة ومساعدتها على مواجهة التحديات واستغلال الفرص.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت مجتمعات التعلُم المهنية، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الدراسات العربية:

أجرى موسى (2020) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلُم المهنية لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة، وتألفت المجموعة البحثية من (30) معلماً لمادة الفلسفة. تم تطبيق اختبار مهارات اتخاذ القرار، واتجاه مقياس العمل التعاوني، وطبقت أداة البحث على مجموعة البحث، وأكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيق القبلي، والبعدي لمجموعة البحث في كل من اختبار مهارات اتخاذ القرار، وفي مقياس الاتجاهات نحو العمل التعاوني لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلُم المهنية (PLC) في تطوير مهارات اتخاذ القرار، والاتجاه نحو التعاون بين معلمي مادة الفلسفة، وجاءت توصيات البحث مع ضرورة تدريب المعلمين في مجتمعات التعلُم المهنية، وتنمية اتخاذ القرار، والاتجاه نحو العمل التعاوني.

وقدمت دراسة طالب (2020) تصوراً مقترحاً لتطوير مجتمعات التعلُم المهني في مدارس الأونروا في محافظات غزة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة لتشخيص واقع مجتمعات التعلُم المهنية في مدارس الأونروا بمحافظات غزة على مجتمع المختصين البالغ (40) مختصاً تربوياً ومجتمع مديري المدارس البالغ (127) مدير مدرسة وعينة عشوائية طبقية، تكونت من (324) معلماً ومعلمة، وقد بينت النتائج أن الدرجة الكلية لتقدير عينة الدراسة من المعلمين لواقع مجتمعات التعلُم المهنية كانت بدرجة مرتفعة، وأوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع مجتمعات التعلُم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح المعلمات. وأوصت الدراسة بإصدار الإدارة التربوية والمناطق التعليمية توجيهات للإدارات المدرسية بتطوير الرؤية بشكل مستمر في ضوء المستجدات التربوية، وتعزيز فرص تبادل الخبرات بين مجتمعات التعلُم المهنية في المدرسة وبين المدارس الأخرى.

وأوضحت دراسة عبد الرحمن (2019) رؤية استشرافية لأدوار معلم التعليم العام بمصر في ضوء مجتمعات التعلُم المهنية، وأن قضية مجتمعات التعلُم من القضايا الحديثة المطروحة على الساحة التربوية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أنه بحاجة للمزيد من البحوث لتتمكن من استيعابها من المنفذين والقائمين على التعليم في مصر، وأنه لابد من تأسيس مشروعات تربوية تبنى على مفاهيم التعلُم المستمر والرؤية المشتركة وروح

العمل الجماعي، والقيام بتعزيز قدرات المعلمين والمتعلمين نحو إنتاج المعرفة، بدلاً من استهلاكها فقط، وأن مجتمعات التعلُم القوية تستطيع مواجهة تحديات المستقبل.

وتناولت دراسة الزهراني (2018) قيادة مجتمعات التعلُم الأكاديمية في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية، جامعة الملك عبد العزيز نموذجاً، وهدفت الدراسة إلى تقديم نموذج مقترح لقيادة الأقسام العلمية في جامعة الملك عبد العزيز، وتتبع أنماط القيادة الموزعة أو التشاركية، والقيادة للتعلم، والقيادة الخادمة للتحول إلى مجتمعات تعلم أكاديمية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة على عينة تكونت من (283) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، وأظهرت النتائج أن هناك أهمية لمجتمعات التعلُم الأكاديمية كأحد مداخل التحسين المستمر للأقسام العلمية بالجامعات، وأنه يتم استثمار قدرات وخبرات أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال عمل جماعي في بيئة أكاديمية تعاونية، تعزز الثقة بين الأعضاء وتشجع التعاون المهني، ويساعد ذلك على التعلُم والتجريب والإبداع، ومن ثم تحسين وتطوير الممارسات الإدارية والأكاديمية

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أجرى كارتر-سيمز Carter-Sims (2021) دراسة هدفت إلى استكشاف تصورات المعلمين حول كيفية قيام مجتمعات التعلُم المهنية (PLCs) بتعزيز الممارسات التعليمية لمعلمي المرحلة الابتدائية بناءً على مقابلات مع المعلمين في منطقة تعليمية ريفية. وتم استخدام نظرية أوليفييه وهوفمان لاستخدام PLC إلى أقصى إمكاناتهم كإطار مفاهيمي للدراسة. وسلط هذا الإطار الضوء على خمسة أبعاد للتعلم التعاوني الهادف لزيادة التدريس والتعلُم في المدارس. وكانت هذه دراسة نوعية مع مقابلات شبه منظمة مع 10 مدرسين للمرحلة الابتدائية معتمدين شاركوا في PLC. وتم فحص نصوص المقابلة باستخدام تقنيات الترميز المفتوح مع التحليل الموضوعي. وأفاد المشاركون أن رعاية قيادة التعلُم، ودعم التدريس والتعلُم، والتعلُم التعاوني، ومشاركة الممارسات التعليمية، والظروف الداعمة كانت من العوامل المهمة المساهمة في نجاح PLCs في تعزيز الممارسات التعليمية للمعلم. واتفق جميع المشاركين في الدراسة على أن PLCs أثرت على المعلمين في تعلم الإستراتيجيات التعليمية على مستوى المدرسة الابتدائية، خاصة لمعلمي ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني، وأكدت التوصيات الإضافية على استخدام تصميم بحث متعدد الأساليب لفهم PLCs بشكل أفضل. وتساهم هذه الدراسة في إحداث تغيير اجتماعي إيجابي من خلال إعلام المعلمين والممارسين والباحثين بالحاجة إلى تعاون المعلم لتحسين الإستراتيجيات التعليمية، وبالتالي تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب.

وقامت دراسة جون إيجا Jon-Ega (2021) بتطوير نموذج إشراف واستكشاف نتائج استخدام النموذج عبر مجتمعات التعلُم المهنية (PLCs) لتعزيز إمكانات إدارة التعلُم في القرن الحادي والعشرين لمعلمي المدارس الخاصة. وتم تقسيم منهجية البحث إلى مرحلتين على النحو التالي: 1) تطوير النموذج الذي تم فحصه من حيث جودته من قبل ستة خبراء. 2) استكشاف مخرجات استخدام النموذج التي كانت مجموعات العينة تتكون من ثلاثة إداريين ومعلم

أكاديمي واحد. 50 مدرسًا في ثلاث مدارس. وكانت الأدوات عبارة عن نماذج تقييم لجودة النموذج؛ خطة إدارة التعلُم في القرن الحادي والعشرين والوحدات والقدرة؛ سمات منظمة التعلُم المهنية؛ ونموذج الرضا. وكانت نتائج التقييم لجميع المعايير عالية، ويمتلك المعلمون إمكانات إدارة التعلُم في القرن الحادي والعشرين في تصميم إدارة التعلُم والسلوك مع التركيز على نهج يركز على المتعلم على أعلى مستوى.

وتناولت دراسة مارتينز Martinez (2021) تصورات مديري المدارس الريفية والمعلمين حول التنفيذ والمشاركة في مجتمعات التعلُم المهنية (PLC) للتأثير على تنمية المعلم وزيادة تحصيل الطلاب وتحسين الممارسات التعليمية. وتم استخدام المنهج التجريبي ثم المقابلة حيث تم إجراء مقابلة فردية مع المسؤولين، كما أشارت النتائج إلى أن التعاون وتنفيذ الأعمال تعطي النتائج الإيجابية. وأكد المسؤولون أن استخدام الإرشادات التفصيلية في الفصول الدراسية وملاحظات المعلمين ساعدتهم في تصميم جداول أعمال PLC والعمل. وخلص الباحث إلى أن العوامل القيادية للمعلمين أثرت على تنفيذ PLC و كانت حيوية بالنسبة لنجاح المعلم والطالب.

وهدفت دراسة ليدي وكينياثولا Idi & Kenayathulla (2021) إلى فحص مساهمة مجتمعات التعلُم المهنية (PLCs) في الكفاءة الذاتية للمعلمين في ماليزيا. وتم جمع بيانات المسح من 450 معلمًا من 68 مدرسة ابتدائية،وتم استخدام تحليل الانحدار الخطي لتحليل البيانات. وقد أوضحت النتائج أن القيادة المشتركة ودعمها والتعلُم والتطبيق الجماعي والظروف الداعمة (الهيكل) كلها عوامل تنبؤية إيجابية للكفاءة الذاتية للمعلم. ويضيف البحث إلى المجموعة المتنامية من أبحاث PLC من خلال التأكيد على أدوار مجتمعات التعلُم المهنية في التغييرات في الكفاءة الذاتية للمعلمين. ويمكن أن تكون النتائج أيضًا بمثابة إرشادات لقادة المدارس حول كيفية بناء ثقافة مجتمعات التعلُم المهنية التي يمكن أن تؤدي إلى تغييرات في الكفاءة الذاتية للمعلمين.

وفحصت دراسة كونج ونيج Keung& Ng (2020) العلاقات بين ممارسات القيادة ومجتمعات التعلُم المهنية ومعتقدات فعالية المعلمين وتصوراتهم عن نمو الطفل بالكامل في سياق تعليم رياض الأطفال. وشاركت عينة من 2120 معلمًا من 153 روضة أطفال في هونغ كونغ في استطلاع رأي. وأظهرت النتائج أن الممارسات القيادية لمديري المدارس كان لها تأثير كبير على جميع مكونات مجتمع التعلُم المهني الخمسة. كما كانت ممارسات القيادة مرتبطة بشكل إيجابي بتصورات المعلمين لتنمية الطفل بالكامل بشكل مباشر وغير مباشر من خلال وساطة ثلاثة مكونات لمجتمع التعلُم المهني، وهي الإحساس المشترك بالهدف، والأنشطة التعاونية والتركيز الجماعي على تعلم الأطفال.

واستكشفت دراسة زانج ووانج Zhang & Wang (2020) آثار مجتمعات التعلُم المهنية (PLCs) على الكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي في شنغهاي بالصين. وشارك تسعمائة واثنان وثمانون معلمًا في استطلاع. وأظهرت النتائج أن PLCs في شنغهاي بالصين تركز على المعلم والمنظمة. وهناك سمتان تركزان على المعلم في مجموعات التعلُم الشخصي، وهما الاستفسار الجماعي والمشاركة وتقاسم الهدف والمسؤولية، مما أثر بشكل كبير وإيجابي على الكفاءة

الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي. وبالنسبة للخصائص التي تركز على المؤسسة في PLCs، تنبأت القيادة الداعمة بشكل كبير وإيجابي بالكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي، وأظهرت الهيكل التنظيمي بشكل كبير وإيجابي للرضا الوظيفي للمعلمين، والحواجز الثقافية بشكل كبير وأظهرت بشكل سلبي الكفاءة الذاتية للمعلمين. وناقشت الآثار العملية للنتائج والاقتراحات للبحث في المستقبل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أنها تناولت بيئات مختلفة، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية مجتمعات التعلُم المهنية في تحقيق العديد من الأهداف، فقد أظهرت دراسة موسى (2020) فاعلية البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلُم المهنية (PLC) في تطوير مهارات اتخاذ القرار، وأشارت دراسة Carter-Sims (2021) إلى أثر مجتمعات التعلُم المهنية في تعزيز الممارسات التعليمية للمعلم، وأكدت دراسة Zhang & Wang (2020) على آثار مجتمعات التعلُم المهنية (PLCs) على الكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدراسة، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية الاستكشافية لجوانب شخصية أفراد عينة الدارسة وانطباعاتهم نحو موضوع الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها وأهدافها، كان المناسب استخدام المنهج النوعي في جمع البيانات وتحليلها، فهو "ذلك النوع من البحوث الذي يقدم فيه الباحث فهماً متعمقاً وتفسيراً كاملاً لمجال البحث، ولا يحتاج الباحث إلى استخدام الطرق الرقمية والإحصائية في تفسير البيانات والنتائج التي يتوصل إليها. لكن يتم ذلك من خلال استخدام مفردات اللغة الطبيعية، وأسلوب السرد والجمل التفسيرية" (الجراح، 2014، ص 125).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من مديرات مدارس التعليم العام بمحافظة عنيزة والبالغ عددهن 80 مديرة، أما عينة الدراسة فقد تم اختيار العينة القصدية، وهي العينة التي يمكن للباحث اختيارها من بين عناصر أفراد مجتمع الدراسة، لأنه يعلم مسبقاً أنهم أكثر من غيرهم قدرة على توفير البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة لأنهم يعايشون قيادة مجتمعات التعلُم المهنية، ولهذا تم اختيار هذه العينة الصغيرة من القادة التي تمتلك معلومات غزيرة وتجارب ثرية حول موضوع الدراسة الحالية.

ويرى القحطاني (2013، ص74) أن العينة المقصودة (Purposive Sample) ليست بالضرورة أن تكون كبيرة العدد، لكن يكون الاختيار قائماً على مدى الإثراء الذي يبديه المشاركون؛ بحيث تكون مصدراً ثرياً للبيانات؛ أي أن العينة المقصودة تستمد قوتها من مدى ما تسهم به من إثراء لبيانات الدراسة وتحقيق أهدافها ويبدأ اختيار العينة المقصودة بتحديد ماهية وخصائص المجتمع الذي ستؤخذ منه هذه العينة.

وتم تحديد عينة الدراسة بناء على الاتصال بعدد من مديرات المدارس بعد أخذ الموافقة على إجراء الدراسة، وتم شرح موضوع الدراسة لهن ومدى استعدادهن للمشاركة، وبناء على ذلك تم تحديد عينة الدراسة من الراغبات ولديهن استعداد بالاشتراك في الدراسة، وتم إبلاغ (13) مديرة من مديرات المدارس في محافظة عنيزة وتم استجابة 10 مديرات فقط ممن يمتلكن خبرات في قيادة مدارسهن في محافظة عنيزة، ويوضح الجدول التالي خصائص أفراد عينة الدراسة:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	نوع المتغير	عدد افراد العينة	النسبة المئوية
سنوات الخبره	أقل من 5 سنوات	5	50%
	5-10سنوات	3	30%
	أكثر من 10 سنوات	2	20%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	8	80%
	ماجستير	1	10%
	دكتوراه	1	10%
المجموع	10	10	100%

يتضح من الجدول السابق أن العينة تتكون من 10 مديرات بالمدارس الحكومية بمحافظة عنيزة، حيث تبين أن 50% من أفراد العينة عدد سنوات خبرتهن أقل من 5 سنوات، و30% من أفراد العينة عدد سنوات خبرتهن 5- 10 سنوات، و20% من أفراد العينة عدد سنوات خبرتهن أكثر من 10 سنوات، بينما المؤهل العلمي لأفراد العينة ممن يحملن درجة البكالوريوس تبلغ نسبتهن 80%، ومن يحملن درجة الماجستير والدكتوراه بلغت نسبتهن 10%.

أداة الدراسة:

تعد المقابلة أحد الطرق الرئيسية في البحث النوعي لجمع المعلومات، حيث يستطيع الباحث عن طريقها أن يتعرف على الأفكار والمشاعر المكنونة لديه ووجهات نظره حول الظاهرة موضوع الدراسة، وتعطي تصوراً للباحث حول بناء الأحداث بصورة جديدة.

ولهذا لجأت الباحثة لجمع البيانات باستخدام المقابلة المتعمقة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها ويوضح عبيدات وكابد (2013، ص52) المقابلة النوعية المتعمقة شبه المقننة، أنها تعد أداة فعالة في الحصول على المعلومات المهمة من مصادرها البشرية التي لا يمكن الحصول عليها من استخدام أدوات أخرى.

وتعد المقابلة أداة وصفية تصف الدراسة الحالية والقضايا المتعلقة بها بشكل متعمق من خلال العينة المقصودة، ولأهمية أداة المقابلة في استجلاء المعلومات من أفراد عينة الدراسة فقد عرضت أداة الدراسة على مجموعة من المهتمين بمجتمعات التعلُم المهنية، والمديرات والباحثين في هذا المجال، لأخذ ملاحظاتهم، وبعد ذلك تم وضع الصورة النهائية لأسئلة المقابلة.

وقد تضمنت المقابلة خمسة أسئلة عن مفهوم مجتمعات التعلُم المهنية، ومتطلبات وجود قيادة مجتمعات التعلُم بمدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة عنيزة، وتأثير قيادة مجتمعات التعلُم على مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة عنيزة، وتأثير جائحة كورونا على دور قيادة مجتمعات التعلُم في مدارس التعليم بمحافظة عنيزة، وواقع قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس البنات بمحافظة عنيزة. وتم عرض أسئلة المقابلة على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، وأشار المحكمون إلى مناسبة أسئلة المقابلة للغرض الذي أعدت من أجله.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بناءً على جمع المعلومات من خلال مقابلة عينة الدراسة (المديرات) في مجال قيادة مجتمعات التعلُم المهنية، تأتي مرحلة تحليل البيانات النوعية والتي تعد مرحلة حساسة في البحث النوعي لأنها تعتمد على التحليل العميق لموضوع البحث، وحيث إنه قبل كتابة نتائج الدراسة ينبغي على الباحثة أن تفهم وتتذوق نتائج وإجابات أسئلة المقابلة بناء على فهمها لموضوع الدراسة وخبرتها، فقد قامت الباحثة بتحليل البيانات باستخدام خطوات التحليل النوعي للمقابلة، فتم تنظيم المقابلات وإجرائها، ثم تفريغها من التسجيلات، وكتابتها وقراءتها مرات عديدة بهدف الوصول إلى فهم عميق لما جاء بها، وقامت بعد ذلك الباحثة بتصنيف وترميز البيانات لكل مشاركة، للحفاظ على سرية وخصوصية المعلومات، وبعدها تم عرض البيانات، وقد جاءت نتائج تحليل بنود المقابلة كما يلي:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

والذي ينص على: **ما مفهوم مجتمعات التعلُم المهنية من وجهة نظرك؟**

تعددت آراء أفراد عينة الدراسة من المديرات حول مجتمعات التعلُم المهنية، وجاءت على النحو التالي:

- مجتمعات التعلُم المهنية تضم جميع المعلمات اللاتي يتواصلن مع بعضهن باستمرار، سواء عن طريق الاجتماعات أو وسائل الاتصال المختلفة عن بُعد، للتعرف على خبرات زميلاتهن في مجالهن الأكاديمي، مما يؤدي إلى تحسين وتطوير طرقهن ومهاراتهن التدريسية لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات.
- لا بد من تحويل نظام التعليم التقليدي في المدرسة إلى مجتمعات تعلم مهنية، لأنها الأسلوب الواعد، وأصبحت الركيزة الأساسية للتطوير والتنمية المهنية للمدرسات من أجل الارتقاء بأداء التعليم والتعلُم المدرسي.
- تسعى مجتمعات التعلُم المهنية إلى تحقيق هدفين أساسيين أولاً: زيادة المعرفة عند المعلمات وتطوير المهارات التدريسية من خلال التعاون والحوار وتبادل الخبرات بينهن، وثانياً: تحقيق إنجازات تعليمية واقعية ملموسة وفعالة في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات من خلال تمكينها للمديرة القوية والمهنية من قيادة العملية التعليمية.
- تزيد مجتمعات التعلُم المهنية من انتماء المعلمات لمهنة التعليم، وتصبح لهن رؤية ورسالة وأهداف مشتركة يسعون إلى تحقيقها مع بعضهن بعضاً، فيضعون الأنشطة والمهام من أجل تنفيذها بطريقة تعاونية وتكون لديهن روح المسؤولية عالية في عملية التنفيذ، خلال هذه العملية يتدربن على الممارسات والتطبيقات ومعالجة الصعوبات التي تواجههن، وينقلن أفضل الممارسات إلى الأخريات من زميلاتهن فتزيد من خبراتهن ومعارفهن.
- توفر مجتمعات التعلُم المهنية بيئة للعمل المهني الإبداعي، وتكون مساندة وداعمة خاصة للمعلمات المستجدات، وأيضاً بإمكانها أن تحقق للمعلمات درجة عالية من الرضا الوظيفي.
- مجتمعات التعلُم المهنية لها دور كبير في دفع المعلمين والمدرسة نحو الاستمرار في التقدم والتطور الدائم.
- المجتمعات المهنية أكثر فاعلية في التعلُم، وسرعة في إطلاعهن بشكل مستمر على أحدث المعارف والإستراتيجيات التي تثبت أفضليتها خلال التجربة والممارسة في المواقف التعليمية المختلفة، وعلى الممارسات والتطبيقات المتنوعة التي استخدمتها المعلمات في مواقف تعليمية مختلفة، وثبتت نجاحها في عملية التعلُم للمعلمات وزيادة التحصيل الدراسي عند الطالبات، فهي تزيد من استجابة المعلمات لمواجهة المتغيرات المتسارعة، ومعالجة المعوقات التي تواجههن في المدرسة بفاعلية، وخاصة في ظل جائحة كوفيد 19، وأن

مجتمعات التعلُم المهنية تقلل الفجوات والعزلة بين المعلمات ذات الاختصاص الواحد أو التخصصات المختلفة لأنها توفر مصادر متجددة وأكثر تنوعاً.

يتضح مما سبق تعدد وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول مفهوم مجتمعات التعلُم، وتتفق هذه التعريفات مع ما أشار إليه بعض الباحثين الذين اهتموا بدراسة مجتمعات التعلُم المهنية، ومنها المطيري (2018)، الذي عرفها أنها مجموعة من المهنيين داخل المدرسة يعملون في مجموعة واحدة ويسعون لتحقيق هدف التعلُم، وهذا التعلُم قائم على دراسة وتخطيط وليس عشوائياً، كما تتفق مع تعريف هوغلوند (Hoaglund, 2014, p.31) الذي أشارت إلى أنها تمثل مجموعة من المعلمين الملتزمين يعملون ويتعاونون بشكل مستمر، بهدف زيادة أفضل في التحصيل الدراسي للطلاب. كما تتفق مع ما أشار إليه كيفين (Kevin، 2015) في أنها تعمل على تطوير المعلمين المهنيين وزيادة فاعلية أدائهم، من أجل مساعدة الطلاب وجعل عملية التعلُم أكثر كفاءة، مما يؤدي إلى جعل الطلاب أفضل من معلميهم، وإتاحة المجال لهم للاستعانة بأفضل الخبراء في هذا المجال.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

والذي ينص على: **ما متطلبات وجود قيادة مجتمعات التعلُم بمدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة عنيزة؟**

أكد جميع أفراد عينة الدراسة على أن المتطلبات تتثمل في العلاقات الطيبة الفعالة، وطبيعية البيئة المدرسية، ووجود قيم وثقافة تدعم وجود مثل هذه المجتمعات، وتمثلت أهم هذه المتطلبات فيما يلي:

- إعادة النظر في رؤية المدرسة وفلسفتها واتجاهات قادتها وقيمهم المشتركة، فهي التي تساعد في تطبيق الأنظمة واللوائح الإدارية والتعليمية التي تحث على تطوير العملية التعليمة والتحول نحو مجتمعات التعلُم.
- ضرورة وجود دعم من وزارة التربية والتعليم، ودون هذا الدعم تظل المدرسة ورسالتها واللوائح والقوانين عاجزة عن الوصول إلى مجتمعات تعلم مهنية.
- نشر ثقافة مجتمعات التعلُم المهنية، فكثير من القيم والثقافات التي يحملها بعض مديرات المجتمع المهني تقف عقبة، في أن تكون هذه المجتمعات فعالة، لأن الممارسة وسلوك القيادة يتعارض مع قيم وثقافة مجتمعات التعلُم المهنية. لذلك لا بد من "تغير عقول القادة" أي تغيير أفكار وقيم وثقافة هذا القائد.
- أن يتولى قيادة المدارس ذوو الكفاءة، وهناك بعض متطلبات مجتمعات التعلُم المهنية موجودة في كثير من المدارس لكنها غير فعالة، لاعتماد النظام التعليمي على أن من يتولى هذه القيادة لا بد أن يكون الأقدم في عدد سنوات العمل في الوظيفة، في حين أن التغيرات في العملية التعليمية في هذا العصر أسرع بكثير من الاعتماد على خبرات الأمس.

- أهمية ممارسة العمل الجماعي في وضع خطط الدروس والتقييمات والملاحظات وعملية التطوير والتعديل والتطوير للمناهج وتحسين أداء الطالب وغيرها مما يتعلق بالعملية التربوية والتعليمية، ودون ذلك لن يكون هناك مجتمعات تعلم فاعلة ولن تتحقق الأهداف المرجوة منها.

يتضح مما سبق أن العلاقات الطيبة الفعالة، وطبيعية البيئة المدرسية، ووجود قيم وثقافة تدعم وجود مجتمعات التعلُم المهنية، ويتفق ذلك إلى حد كبير مع ما أشار إليه توفيق (2017) وتطوير (2015) حيث أكدا على أهمية تشارك الرؤية والقيم والأهداف لتوضيح الأولويات وترسيخ هدف المؤسسة وغرس الاتجاه نحوه لكل من يعمل في المؤسسة، وعرض صورة مشرقة لمستقبل المؤسسة، وتبني ثقافة التعاون: حيث يتعاون المعلمون بشكل تبادلي من أجل التأثير على ممارساتهم الصفية، مما يتطلب من المدرسة التأكد من مشاركة جميع المعلمين في الفرق التي تركز على تعلم الطلاب، والتحقق من توضيح هدف التعاون ووضع الأنظمة، وتدريب المعلمين وتقبلهم للمسؤولية الفردية والجماعية للعمل كزملاء مهنيين.

وأشار سلمان والأشقر (2020) إلى أن أهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها بناء مجتمعات التعلُم المهنية تتمثل فيما يلي: القيادة التشاركية الداعمة، الرؤية والقيم المشتركة، الإبداع الجماعي، والظروف الداعمة، بالإضافة إلى دعم ثقافة التنمية المهنية المستدامة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

والذي ينص على: **برأيك ما تأثير قيادة مجتمعات التعلُم على مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة عنيزة؟**

أكد أفراد عينة الدراسة على تأثير مديرات مجتمعات التعلُم على مدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة، ولكن تفاوتت آرائهن ما بين تأثير فعال وغير فعال، وأرجعن ذلك إلى طبيعة وثقافة ومعتقدات وقيم واتجاهات هذه القيادة نحو قيادة تلك المجتمعات، فقد أشارت إحدى المشاركات إلى أن تأثير المديرات يصل إلى تطوير مدارسهن وإصلاح النظام التعليمي من خلال توفير البيئة المدرسية التعاونية المحفزة والداعمة للتعلم، ووصفت إحدى المشاركات تأثير القيادة بأنها تؤثر في نوع العلاقات بين المعلمات حيث تجعلها تتسم بالصداقة والإحساس بأنهم أسرة واحدة، ويعملون بانسجام كفريق متكامل، كل هذا يؤدي إلى تنمية الشعور لدى المعلمات بشخصيتهن الجماعية مما يترك أثره على استقلالية شخصية الطالبات والاعتماد على النفس في التعلُم.

وأشارت إحدى المشاركات إلى أن القيادة تحفز المعلمات على التفكير بشكل مبدع، وتساهم في تنمية مهاراتهن وخبراتهن الشخصية من خلال احتكاكهن وتأثرهن بممارسة قيادتهن، وبينت إحدى المشاركات أن تأثير القيادة يعمل على رفع مستوى الأداء الأكاديمي والتحصيلي للطالبات فيحصلن على معدلات عالية. كما أوضحت إحدى المشاركات أنها تعطي للمعلمات حرية في اتخاذ القرارات المناسبة للعملية التعليمية، حتى لو كان رأيها وقرارها مغاير، فالقيادة لا تقوم بالتلويح بالعقاب عند اتخاذ قرار خاطئ، بل الوقوف بجانبها ومساندتها، بل التشجيع والتحفيز والمكافأة عند

تحقيق شيء إيجابي وجديد. بينما رأت إحدى المشاركات أن القيادة تساند كفاح المعلمات في دورهن في تهيئة الظروف الملائمة التي تعمل على إلهام الطالبات في تطوير كفاءتهن واكتشاف ورعاية مواهبهن، وأيضاً ضمان تنمية المعلمات مهنياً بشكل مستمر.

يتضح مما سبق أن جودة التعليم تعتمد على مهارة وقيادة مجتمعات التعلُم المهنية في إدارة مدارسهن، والتي تتوقف فاعليتها على مهارات واتجاهات وميول المعلمات تجاه العمل الجماعي والمنظم الذي لا بد أن يتلاءم مع التعليم عن بُعد واستخدام الوسائط التكنولوجية والإستراتيجيات الجديدة في التدريس والمتمركز حول الطالبات.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية مجتمعات التعلُم المهنية في تحقيق العديد من الأهداف، فقد أظهرت دراسة موسى (2020) فاعلية البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلُم المهنية (PLC) في تطوير مهارات اتخاذ القرار، وأشارت دراسة Carter-Sims (2021) إلى أثر مجتمعات التعلُم المهنية على تعزيز الممارسات التعليمية للمعلم، وأكدت دراسة Zhang & Wang (2020) على آثار مجتمعات التعلُم المهنية (PLCs) على الكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

والذي ينص على: **برأيك ما تأثير جائحة كورونا على دور قيادة مجتمعات التعلُم في مدارس التعليم بمحافظة عنيزة؟**

أكد جميع أفراد عينة الدراسة على أن جائحة كورونا أحدثت تحولاً في مجتمعات التعلُم المهنية من الواقع الحقيقي إلى الواقع الافتراضي، واعتبر أفراد العينة أنه قد تغير مفهوم مجتمعات التعلُم المهنية، وأصبحت ممارستهن تتم عبر مجموعات الواتساب ومواقع التواصل الاجتماعي الأخرى، ولكنها تعطي دوراً أكبر لكل معلمة في ممارسة دور القيادة في مجتمعات التعلُم، وأصبح هناك فضاء مفتوح وواسع لعملية التعلُم، ويمكن للمعلمات التعلُم من المعلمة ذات الاختصاص الواحد أو التعلُم من الاختصاصات الأخرى، سواء على مستوى الوطن العربي أو العالمي.

وأشارت إحدى المشاركات إلى أن كل المعلمات أصبحن مديرات في مجتمعات التعلُم المهنية، ولم يقتصر وينحسر الدور الضيق على مديرة المدرسة فقط، وأضافت إحدى المشاركات أننا أصبحنا نتعلم أكثر ونتطور أسرع مما كانت عليه مجتمعات التعلُم المهنية في المدرسة، فما تعلمناه في مجتمعات التعلُم المهنية السابقة لا يكفي ولا يلبي المهارات المطلوبة للتعامل مع التعلُم عن بُعد، فأصبحنا نبحث بسهولة عن تجارب ومواقف تعليمية تتلاءم مع التعلُم عن بُعد نتعلم منها أكثر مما كنا نعتقد سابقاً، وأكدت إحدى المشاركات على أهمية بناء مجتمعات تعلم مهنية جديدة، ويتفق هذا الرأي مع ما أوصت به دراسة طالب (2020) التي أكدت على أهمية تعزيز فرص تبادل الخبرات بين مجتمعات التعلُم المهنية في المدرسة وبين المدارس الأخرى.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

والذي ينص على: **من وجهة نظرك ما واقع قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس للبنات بمحافظة عنيزة؟**

أكد جميع أفراد عينة الدراسة أن الواقع بالطبع يختلف عما كان عليه قبل كوفيد 19(كورونا)، ولم يعرض أفراد العينة أي رؤية واضحة حول ما قد تكون عليه قيادة مجتمعات التعلُم المهنية، لأن الكل أصبح سواسية معلمات ومديرات في ظل هذا الوضع المفاجئ. وأشارت إحدى المشاركات إلى أننا لا نعرف كيف نتعامل مع الوضع الجديد، نحتاج إلى أسس وقواعد لهذا العمل كما كان سابقاً في مجتمعات التعلُم المهنية في المدرسة، وأشارت أخرى إلى أننا لا نعرف هل سيستمر هذا الحال أم لا، ولكن أغلبهن يرى فاعلية اتخاذ القرار، ودعم المعلمات وضرورة مشاركة الممارسات التعليمية وهذا ما أشارت إليه دراسة موسى (2020) ودراسة Carter-Sims (2021)، وبين بعضهن حاجتهن لمشاريع وتطبيقات تربوية ميدانية لقيادة مجتمعات التعلُم وهذا ما اتفقت معه نتائج دراسة عبد الرحمن (2019) ودراسة الزهراني (2018)

وكشفت نتائج المقابلة كذلك أن قيادة مجتمعات التعلُم المهنية في ظل جائحة كورونا يواجهها العديد من المعوقات، وهذه المعوقات ليست مجرد عوامل قديمة بل هي عوامل جديدة ظهرت خلال أزمة الجائحة، على الرغم من الاتجاهات الإيجابية نحو مجتمعات التعلُم المهنية التي تشكلت قبل أزمة كورونا ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة Keung& Ng (2020)، لكن أجمعت المشاركات من مديرات مجتمعات التعلُم المهنية بمدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة عنيزة على أن الكثير من المعوقات تمثلت في قصور الكفاءة الذاتية والإدارية التي لم تواكب الواقع الجديد وهذا ما وضحته دراسة Idi & Kenayathulla (2021)، وبناء على ماسبق يتضح أن بنية مجتمعات التعلُم المهنية لم تكن بالقوية والراسخة في مجال التعلُم، مما يؤكد على وجود قصور في قيادة مجتمعات التعلُم المهني.

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

- نشر ثقافة قيادة مجتمعات التعلُم المهنية وأهميتها في إدارة العملية التعليمية وتحقيق أهداف المدرسة والمجتمع بفاعلية عالية
- تغيير طريقة وأسلوب قيادة مجتمعات التعلُم المهنية لتتلائم مع التعلُم عن بعد من خلال توظيف التقنية وتسخيرها.
- تدريب المعلمات على الممارسة الجيدة لتفعيل مجتمعات التعلُم أثناء عملية التدريس.

- عقد الدورات التدريبية لتنمية المهارات التقنية لدى مديرات المدارس.
- توفير قاعدة بيانات تتضمن الخبرات والنماذج الناجحة في قيادة مجتمعات التعلُم المهنية الإلكترونية يمكن الرجوع إليها في أي وقت.

البحوث المقترحة:

امتداداً لما توصلت إليه الدراسة الحالية تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسات وبحوث حول متطلبات مجتمعات التعلُم المهنية في مدارس المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسات وبحوث حول معوقات تطبيق مجتمعات التعلُم المهنية في مدارس التعليم العام.
- إجراء دراسات وبحوث حول دور مجتمعات التعلُم المهنية في التنمية المهنية للمعلمين.

قائمة المراجع:

الأمم المتحدة. (2020). *تقرير موجز سياسي عن التعليم أثناء جائحة كوفيد 19 وما بعدها*. الأمم المتحدة، أغسطس.

توفيق، فيفي أحمد. (2017). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلُم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج،(47)، 113-260.

الجراح، محمود محمد. (2014). *أصول البحث العلمي*. ط2، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

الحربي، قاسم بن عائل. (2011). رؤية إستراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة جازان فرع العلوم الإنسانية*، 1(1)، 77 -111.

دهيش، خالد بن عبد الله؛ والشلاش، عبد الرحمن بن سليمان؛ ورضوان، سامي عبد السميع (2009). *الإدارة والتخطيط التربوي: أسس نظرية وتطبيقات عملية*، ط (2)، الرياض: مكتبة الرشد.

دوفور، ريتشارد؛ وإيكر، روبرت. (2001). *المجتمعات المهنية التعلُمية أثناء العمل*. ترجمة مدارس الظهران. المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). *مجتمعات التعلُم المهنية ودورها في التحسين المدرسي في ضوء تبني بعض أنماط القيادة المعاصرة*.

الزهراني، إبراهيم بن حنش سعيد. (2019). قيادة مجتمعات التعلُم الأكاديمية في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية، جامعة الملك عبد العزيز أنموذجاً، دراسات تربوية ونفسية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، (99)، 263-329.

زيد، عبد الله صالح غائب. (31 يوليو 2017). *مجتمعات التعلُم المهنية*، متاح على الرابط التالي: https://cutt.us/HxmlS

سحيباني. ابتهال سليمان. (2012). تطوير أداء مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء مدخل مجتمع التعلُم المهني. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

سلمان، أمل نصر الدين والأشقر، منى (2020). *نموذج مقترح لبناء مجتمعات التعلُم المهنية لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم في ضوء إستراتيجيات تطبيق التنمية المستدامة*، جامعة عين شمس، متاح على الرابط التالي: https://sup4pcl.aucegypt.edu/wp-content/uploads/2020/05.

السناني، علي بن محمد (2013). الكفايات المهنية اللازم توافرها لدى مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية والمديرات التربوية بالوزارة، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، (51)، 425-471.

الشريف، ناجي حسين ناجي. (2015). مدى ممارسة مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران للكفايات الإدارية والفنية في مجال الإدارة المدرسية، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 10(2)، 159 – 177.

الصالحي، محسن حمود والكندري عبد الله إسماعيل (2021). مؤسسات العمل الخيري في دولة الكويت ودورها في مواجهة جائحة كورونا، *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، 41(4).

طالب، دعاء عدلي عبد الباري. (2020). تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلُم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية لمحافظات غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأقصى، فلسطين.

الطعجان، خلف عايد محمد. (2014). درجة تطبيق الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية لواء البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، *مجلة إربد للبحوث والدراسات العلوم التربوية*، 17 (2)، 125 – 166.

عبد الرحمن أبو المجد رضوان محمد. (2019). رؤية استشرافية لأدوار معلم التعليم العام بمصر في ضوء مجتمعات التعلُم المهنية، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (65)، 1-61.

عبد المطلب، أحمد عابد إبراهيم. (2020). الاستثمار في بناء مجتمعات التعلُم وحوكمة النفقات بالتعليم الجامعي المصري، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (38).

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد. (2015). *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*. عمان: دار الفكر.

القحطاني، عبد المحسن عايض محسن. (2013). أنماط القيادة الإدارية المدرسية في دولة الكويت: دراسة استطلاعية نوعية، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 39(150).

محمدين، حشمت عبد الحكم وموسى، أحمد محمد (2017). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلُم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (172)، 13-72.

محمدين، حشمت عبد الحكم، وموسى، أحمد محمد بكري. (2017). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلُم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (172).

مخلوف، أسماء. (2015). مجتمعات التعلُم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية لمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفر هب وهوفمان، *مجلة التربية*، 165(3)، 340-356.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (تطوير). (2015). *مجتمعات التعلُم المهنية*. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (تطوير) (2012). *برنامج تطوير المدارس، أنموذج تطوير المدارس*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

المطيري، هيا عمر. (2018). واقع المجتمعات المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. جامعة القصيم، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة القصيم.

موسى، صابر عبد الحليم. (2020). برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلُم المهنية (PLC) لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة، *المجلة التربوية*، (78).

ناصف، محمد. (2012). مجتمعات التعلُم المهنية كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، 48(4)269-358.

هاريت نانيونجو وآخرون. (5 أغسطس 2020). *إدارة المدارس في أوقات تكتنفها الضبابية*، متاح على الرابط التالي: https://cutt.us/G8817

هلال، شعبان. (2014). *مجتمعات التعلُم المهنية مدخل للإصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية*. القاهرة: مكتبة بستان المعرفة.

Al-Tabtabaei, A. Al-Sayed (2021). Social and Economic Effects of COVID-19 Virus on a Sample of Kuwaiti Elderly People, *Journal of studies and educational researches*, Kuwait, 1(3), 264-300.

Caine, G. and Caine, R. (2010). Strengthening and Enriching Your Building Professional Learning Communities. *The Art of Learning Together*. ASCD.

Carter-Sims, A. D. (2021). Early Childhood Teachers' Perceptions of Professional Learning Communities. *ph.D*, College of Education, Walden University.

Hoaglund, A., Birkenfeld, K., & Box, J. (2014). Professional learning communities: Creating a foundation for collaboration skills in pre-service teachers. *Education*, 134(4), 521-528.

Idi, v. J. A., Abdullah, z., & kneehole, h. B. (2021). Peranan komuniti pembelajaran professional Dalam efikasi kendiri guru sekolah rendah Sarawak. Jupidi, *journal kepimpinan Pendidikan*, 8(1), 32-46.

Jon-Ega, d., Nguenyuang, s., Intasingh, s., & Samuttai, r. (2021). The development of supervision model using professional learning community to enhance 21st century learning management potentials of private school teachers, *Journal of education Naresuan university*, 23(1), 17-29.

Keung, C. P. C., Yin, H., Tam, W. W. Y., Chai, C. S., & Ng, C. K. K. (2020). Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities. *Educational Management Administration& Leadership,* 48(5), 875-892.

Kevin Patton, M. P. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference. *SAGE*, 99(1), 26-42. doi:10.1177/0192636515576040.

King, M. (2016, December). 6 Key features of successful community of practice. *Learning Forward*, 37(6).

Martinez, B. O. (2021). Professional Learning Community: Perspectives of Rural School Teachers and Leaders. *phD*, Abilene Christian University.

Obaid, H.& Al-Mosawi, M. (2021). Strategic Planning for spatial Disorientation on Health servers In Al-Amara city, HUMAN GOIDI American Journal, (2), 144-156.

Zhang, J., Yin, H., & Wang, T. (2020). Exploring the effects of professional learning communities on teacher's self-efficacy and job satisfaction in Shanghai, China. *Educational Studies*, 1-18.

Students' Perceptions towards their experience of distance education during the COVID-19 pandemic at the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait

Dr. Ahmad Ibrahim Al-Houli
Dr. Eisa Mohammed Al-Kandari
Dr. Talal Ibrahim Al-Mesad
The Public Authority for Applied Education and Training
Faculty of Basic Education
Department of Educational Foundations and Administration

Abstract:

This study aimed to investigate student perceptions towards distance education experience at Public Authority for Applied Education and Training (PAAET) faculties in the State of Kuwait during the period of the Corona Covid-19 pandemic. To achieve the objectives of the study; the analytical descriptive approach was adopted, whereby a questionnaire was prepared to identify the perceptions with four dimensions (quality of technical training, use of the Teams program, evaluation of educational programs and personal skills). The study sample consisted of (1686) male and female students from various faculties at the PAAET (Basic Education, Technology Studies, Commercial Studies, Health Sciences, and Nursing). The study results showed that student's poses positive perceptions towards the distance education experience, moreover the results showed statistically significant differences between the means of student perceptions due to gender in favour of male student, although results showed significant differences attributed to faculty variable in favour of technological studies and nursing faculties.

Keywords: Distance Education, Perceptions, PAAET, Kuwait.

Introduction

In recent years, interest in using technology has begun in many educational institutions, schools and universities, and paying attention to new educational applications. The ways of using a lot of software of interest and employing them in a way that helps and serves, the educational process has changed the form of education from its previous era, and it has become dependent on modern technology in education. The beginnings of the entry of the Internet were in the early eighties, when computers entered schools and education, after which the spread of the Internet began in the early nineties until the Massachusetts Institute of Technology adopted an initiative for open classes and their employment in the educational process(UNESCO, 2020).

In the period from the beginning of the year (2020), educational systems in various countries of the world were affected during the Covid-19 crisis, which caused complete paralysis of schools and affected more than one and a half billion student's at all academic levels.

Because of this effect, it has become difficult to continue the education process in its usual form in many countries, especially after poverty and the economy were the main reasons for stopping education. In addition, the pandemic has added a definitive reason for the disruption of education for periods that are limited for some countries and continue for others (United Nations, 2020).

Educational institutions all over the world and at different stages are facing several challenges, especially in the areas of quality and educational planning, in order to work on the continuity of the teaching and learning process at a high level. Despite the presence of significant obstacles and the need to treat educational systems under the supervision of institutions and ministries by providing quality education for all. As a result, all educational efforts and energies were directed towards the use of technology in teaching and the activation of e-learning through distance education as an alternative and complementary solution to the traditional education that has been applied for many years in many countries. Therefore, it prepared the equipment for this and proceeded to train educational cadres in schools and universities in addition to students, marking the start of the application of e-

learning and the continuation of the teaching and learning process and the advancement of the scientific aspect in all countries(Almomani, Alnasraween, Almosa, 2020)

There is no doubt that the application of e-learning, especially when it is a new experience in different countries, especially the poor ones, has controls and requirements that must be provided to ensure its success and the lack of its content. Therefore; in the section below, we address those requirements, which are the fertile ground on which e-learning is built to ensure the sustainability of education and success(Alnasraween, Almousa, Almomani& Ammari, 2020)

Statement of the Study Problem:

Most world countries are witnessing a major changes in their educational policies and attitudes due to the spread of the Corona Covid-19 pandemic, as they have taken steps and procedures that opened new horizons for them in terms of adopting new educational strategies. As a quick reaction to contain the educational crisis resulting from this pandemic; governments tended to adopt the distance education strategy, which is considered part of e-learning, and made it a quick haven and an alternative method for traditional education during this period, to continue the process of teaching and learning after it was stopped due to the complete closure.

The State of Kuwait has also sought to be one of the countries affected by the pandemic, which resorted to complete closure and disruption of schools; to find a way out to change the traditional teaching method to another method to meet these challenges and work on the continuity of education. Therefore, the Ministry of Education adopted the distance education strategy as an essential alternative to traditional education to continue educating our students and to continue graduating working cadres in light of the continuation of this pandemic. The PAAET had taken a major role in choosing the TEAMS platform as the main education tool after completing the training of the faculty and students in all faculties to use this educational platform.

Given the recent experience of distance education in the State of Kuwait, there are shortcomings in the researches and studies that evaluate this experience to find out its negatives and positives aspects, and to reveal its strengths and weaknesses. Moreover, higher education institutions that have implemented distance education need information and

feedback from all the elements that represent distance education experience, whether from faculty members as practitioners or students as recipients, to view and study them closely in an effort to develop and improve. Which generates a need to conduct studies that help in achieving this purpose as the current study.

Since students are the main element benefiting from educational services, it is necessary to ensure that those services, which are provided to them through distance education are accepted and efficient, to ensure that their education is proceeding to the fullest and that the alternative strategy has succeeded in playing its role in educating students.

There is no doubt that educational scientific research plays a key role in evaluating new educational experiences and policies through investigation and analyzing various educational phenomena. Therefore, this study sought to obtain information stemming from the students' perceptions of the extent to which they benefited from the distance education experience and accepted it as an alternative strategy for the traditional education that they were accustomed to and practiced during the past years.

Study Questions:

1. What are student perceptions at the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait towards the experience of distance education during the Corona pandemic؟
2. Are there statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) of the students perceptions at the Public Authority for Applied Education and Training towards the experience of distance education in the State of Kuwait during the Corona pandemic due to the variable (gender and faculty)?

Objectives of the Study:

- Knowing the students perceptions of the (PAAET) in the State of Kuwait towards the experience of distance education during the Corona pandemic.
- Revealing the extent to which there are statistically significant differences, between student perceptions at the faculties of (PAAET) towards distance education experience in the State of Kuwait due to the variables (gender and faculty).

The Importance of Study:

- The researchers seeked to identify the perceptions of PAAET student towards the experience of distance education which they received in the State of Kuwait, and are still receiving during the period of Corona pandemic, given that students are considered an important and influential element in the educational process and they are the beneficiaries of that category, the experiment as an alternative educational strategy, which makes their views very important and that leads to enriching the distance education process through the information and observations they provide about this experience, which creates an image and impression for researchers and those familiar with the results of this research on the level of distance education experience in educational institutions and the extent of its success in compensating traditional education, and thus providing suggestions on how to develop it and correct the course in the event of a defect or shortcoming.
- This study also helps senior educational leaders, officials, decision-makers and educational experts to use its results in working to overcome educational obstacles and create healthy educational environments for the distance education experience, in addition to relying on those results emanating from students as recipients of this new type of education to conduct continuous development and improvement processes for education remotely.
- In addition, the current exceptional educational situation requires conducting a series of evaluations of education as a whole to provide an opportunity for education officials in the State of Kuwait to address weaknesses and shortcomings and avoid future errors. The importance of this study is also evident in the extent of its contribution to raising the educational level of students and future generations, and the adoption of that experience as a continuous educational method for the coming years, given its reliance on the opinions of students studying in higher education institutions and the degree of their acceptance of it. Finally, this study helps those interested in including technology in education to activate their ideas, apply them in the educational field, which has become completely dependent on this technology, and thus keep pace with modern educational systems that are pioneers in this field and keep pace with the technological development witnessed by the surrounding world.

The Limitation of the Study:

- **Subject Limitation:** The study was limited to knowing the perceptions of students studying in the faculties of PAAET in the State of Kuwait towards the experience of distance education during the Corona pandemic.
- **Spatial boundaries:** The study was conducted within the faculties of the PAAET in Kuwait (faculty of Basic Education, faculty of commercial Studies, faculty of Technology Sciences, faculty of Health Sciences, and faculty of Nursing.
- **Time limitation:** This study was conducted during the second semester of the academic year (2020/2021).
- **Human Limitation:** The study was limited to students of the faculties of (PAAET).

Terminology of Study:

- **E-learning:**

  A method of education that is based on educational technologies that support self-learning or the use of technology in education, developing curricula, and evaluating the academic achievement level of students (Al-Dulaimi, 2018)

- **Distance education:**

  An educational method that relies on transferring educational content to the recipient (the learner) through various means and different communication technologies so that the student or learner is geographically separated from his teacher or the one who undertakes the education process (Al-Dulaimi, 2018)

- **Teams Program:**

  A communications and commercial platform owned by Microsoft and is part of Microsoft 365 software. The Teams program started in (2016) to organize high-quality electronic communication between individuals. The program serves distance learning chatting, messaging, interactive live workspace, live video conferencing, and interactive storage and file storage for teachers and learners (Warren, 2016**).**

Theoretical Framework:

The term e-training has become circulated recently, especially in student societies and educational institutions, in addition to companies and businesses due to its multiple use in those areas. It is a form of non-traditional education that is characterized by high flexibility

and is not linked to time or spatial boundaries, which in turn helped in adapting it to the new considerations of knowledge and the resulting scientific, cultural, human and even social data (Abdel Aziz, et al., 2021).

The shift from traditional education to e-learning has been an alternative that has been talked about for a long time and controversy over the necessity of integrating it into the educational process. Especially after the educational process was directly affected by the development of "Artificial Intelligence" and "Internet of Things" technology, as well as the information technology revolution that invaded most forms of human life and became an integral part of it, and this tremendous development in the field of computers Automation, informatics and communication technology led to a technical revolution that affected the sources and management of information both quantitatively and qualitatively. Despite this, the existence of electronic content does not necessarily mean the ability to benefit from contemporary informatics and its technologies. Any electronic content needs effective management that can save, classify, operate and retrieve it (Al-Khatib, 2020).

E-Learning Requirements:

E-learning does not mean converting academic content from written and printed content on paper to electronic contents only; Rather, there are many requirements that educational systems must provide that would make the learning process more smooth and flexible for learners. The requirements of e-learning mean all the main components related to the curricula and the learning environment, which require the preparation and training of educational cadres on the use of electronic technologies in educational institutions (Al-Saadi, 2013).

Daw & Al-Misrati (2020) believes that the infrastructure requirements for the availability of electronic devices of all kinds, the communication networks used, as well as educational programs accompanied by technical support to avoid urgent problems contribute to improving the teaching and learning process.

E-learning also requires raising the skills of the teaching staff in using the educational activities that are provided to learners to provide them with information and provide the resources, means and support they need to raise their teaching efficiency. E-learning also requires renewal and diversity in the policies related to the components of e-learning

(teachers, students, curriculum, and evaluation) as essential elements to raise the efficiency of the educational process. One of the main e-learning requirements is the design of electronic curricula that include media such as sound, image and movement, which will ensure the process of assimilation as well as overcome some of the obstacles included in traditional education.

Ali(2017) & Al-Jarbawi(2020) states that e-learning requires the establishment of development centers within educational institutions whose mission is the general and administrative supervision of e-learning to ensure the quality of its output level by conducting continuous evaluation, developing educational content and improving the performance level of educational cadres, in addition to creating the appropriate atmosphere for the learner.

The concept of distance education:

It is noted from the literature review that there is no unified definition of the concept of distance education. In general, there is agreement that it is a means of communicating information in a quick electronic way without resorting to a direct interview between the teacher and the learner(Daw & Al-Misrati, 2020). The uses of distance education have diversified beyond school education, as it is now used between families, jobs, state administrations and others as certain means to keep pace with the development-taking place in aspects of life. UNESCO (2020) clarified that there are classifications of distance education practiced by learners. The first is synchronous education, which is the direct meeting between supervisors and learners at the same moment in separate places, and the other is asynchronous as it depends on guidance by supervisors and the learner seeks to reveal information and facts and search for them by himself without communication. Direct or simultaneous with the supervisor. The educational institution can choose what is appropriate for it according to the circumstances that surround it.

Saykili(2018) sees in his explanation of the concept of distance education as a process that includes the separation between the teacher and the learner, and the change of the traditional image, which depends on their direct and face-to-face encounters,

Also Saykili(2018) believe that while education occurs by creating two-way communication that includes learning processes and direct dialogue, it also helps to hold periodic meetings for educational purposes and socialization for the benefit of the learner.

The concept of distance education is procedural:

The researchers define procedural distance education as a type of education that provides educational and training options for learners in different ways depending on technology such as a computer, programs and electronic educational applications. Without the presence of a direct supervisor and without commitment to the specified time and place, and it is different from the traditional formal, education that depends on direct confrontation with the teacher is under the supervision of educational institutions, relying on various technological media.

Distance education philosophy:

Education is a right for individuals in all its ways, and there are several elements to a philosophy of distance educational, including providing educational opportunities for everyone who desires and can receive it. Distance education is characterized by the diversity of learning and teaching dimensions, which are characterized by flexibility throughout the education period. It also works to organize the educational curriculum, teaching and evaluation methods according to the capabilities of the learners and their social and economic conditions, leaving the freedom for the learner to take the appropriate method from the different teaching methods available to him, and last but not least, it works to improve traditional learning systems and methods (UNESCO, 2020; Al-Mallahi, 2006).

Al-Dulaimi (2018) mentions that distance education includes an educational philosophy based on a set of rules, including providing learners with appropriate educational opportunities according to their desires. Also, distance education guarantees the freedom and independence of learners in choosing what suits them of educational means. It is also the philosophy of distance education that it provides curricula that will respond to the needs of students in different fields of their work. And distance education takes into account the special categories of learners who have special circumstances that require staying in certain places, which makes this type of education suitable for them. Finally, Distance education is an educational strategy that contributes to the improvement and development of the traditional educational system.

Distance Learning Objectives:

Distance learning programs and means for learners have many goals, including:

- Raising the cultural level of learners with educational, cultural materials and knowledge.
- Filling the shortfall in the number of faculty members.
- Providing a variety of educational resources, multiple and easy to access.
- Creating appropriate learning conditions for the learner and the teacher for the continuation of the educational process.
- Keeping pace with this era by following modern methods.
- Pushing some learners to continue their education and to overcome the obstacles of traditional education in society.
- Contribute to the preparation of appropriate developmental educational programs and curricula that meet the requirements of the labour market (Mohammed, 2020; Saykili, 2018).

Justifications For Applying Distance Education:

Al-Sharhan (2014) indicated in his study that there are factors and justifications for adopting open and distance education, which imposed themselves through the need and life development at that time because of their great importance in the use of distance education. The conditions were health, geographic, political, economic, or social in order to maintain community development and meet needs.

Many educationalists see these justifications through the development of education in line with the requirements of this era, as well as geographical barriers and human capabilities in the difficulty of moving and leaving their homes for education or schools. On the political side, there are also some political dilemmas that pose a threat to learners and the frequent closure of schools and universities it also happens in occupied or politically turbulent countries. Distance education helps students to quickly acquire information and ease of obtaining the required sources of information. It is also possible for one class to contain a large number of students at the same time and to form friendships and mini learning groups if possible. This type of learning also helps to overcome economic problems, as some students find it difficult to learn in schools due to its economic costs and the lack of sources of livelihood and education, as in some countries (Al-Dulaimi, 2018; Muhammad, 2020).

Previous Studies:

Harhash & Youssef (2021) conducted a study aimed at identifying the attitudes of students at Damanhour University in Egypt, specifically students of the Faculty of Agriculture, towards e-learning applied during the Corona pandemic period. The researchers used a questionnaire to collect data by group interview method from the sample members, who numbered 180 male and female students in the third and fourth academic levels who studied during the Corona pandemic through e-learning. The results showed that most of the study sample had negative attitudes towards e-learning during the Corona pandemic. The results also showed that there were statistically significant differences between the Perceptions of the study sample according to the variables of gender and specialization.

Khabouri & Khabouri (2021) also performed a study aimed to identify the impact of the application of distance education at the University of Hail from the female students' point of view. The study was sample consisted of(118) female students in Saudi Arabia. The results showed many positives aspects of distance education, and the phone was the most common device, followed by the Tablet computer to follow up on distance education, also results showed that student think it is possible to continue in this way significantly, while the loss of cooperative education is one of the prominent negatives of students. Likewise, most students preferred distance learning with the group more than individual learning, and it is distinguished by the fact that it expands the perceptions of learning and the formation of new friendships with the learners.

As well, Al-Sharif (2020) conducted a study in which he sought to identify the attitudes of university students towards using digital platforms in their studies instead of traditional education. The researcher adopted the descriptive approach in conducting the study and employed a measure of trends towards the use of digital platforms in the study. The study sample consisted of students studying at the faculty of Education affiliated to Taibah University, where they numbered 120 male and female students. The results of the study indicated that the students had positive attitudes towards the use of digital platforms in the study. The researcher extracted the differences in the students' attitudes according to some demographic variables, the most important of which are the variables of gender and the effect of the study location. While the results also indicated that, there were no statistically

significant differences between students' attitudes according to the study location's impact variable.

Al-Ghamdi (2020) study to aimed to identify the attitudes of the students of the Higher Institute for the Promotion of Virtue and the Prevention of Vice, in addition to the attitudes of the teaching staff working at the Institute towards e-learning, specifically the Blackboard platform, according to some variables and during the COVID-19 pandemic period. The researcher used the descriptive survey method in conducting his study, as he applied two scales of his design to identify from the first the attitudes of the students and from the second to the attitudes of the faculty members. The study sample consisted of 155 male and female students and 27 faculty members. The results of the study revealed that students and faculty members have positive attitudes towards e-learning represented by using the Blackboard platform. The results also revealed that there were no statistically significant differences between students' attitudes towards e-learning according to the variables of gender and academic program. On the other hand, the results revealed that there were statistically significant differences between students' attitudes due to the variable of the scientific department and in favour of the training courses department. In addition to these results, the study revealed that there are no statistically significant differences between the Perceptions of faculty members according to the variables of academic degree, experience, and scientific section.

Samir (2020) also conducted a study aimed at revealing the nature of the attitudes of the students of the Institute of Physical and Sports Activities Sciences and Technologies towards online education during the Corona pandemic period. The study also aimed to identify the nature of these Perceptions according to the variables of gender, specialization, academic level and control of Internet search techniques. The researcher adopted the descriptive-analytical method in his study. To collect data from the study sample; the researcher used a questionnaire consisting of 42 phrases distributed on 3 main axes. The study sample consisted of 78 students from the Institute of Science and Technology of Physical and Sports Activities. The results of the study indicated that the members of the study sample had positive attitudes towards Internet-based education during the Corona pandemic. The results also indicated that there were no statistically significant differences between the attitudes of

the study sample according to the variables of gender and specialization, while there were statistically significant differences between the attitudes of the study sample due to the variable of academic level and control of search techniques in the Internet.

Kurniawati (2020) study sought to identify the attitudes of university students towards e-learning during the crisis caused by the COVID-19 pandemic. The researcher adopted the descriptive approach in his study and applied a questionnaire consisting of 16 phrases distributed on three axes representing the fields of the questionnaire (learning process, learning environment, and motivation to learn). The study sample consisted of 100 students studying in Malak Saleh in Indonesia. The results of the study indicated that the sample members had negative attitudes towards e-learning during the Corona pandemic period.

In a study on the same topic, the goal of Mel et al. (Male et al., 2020) is to identify university students' attitudes towards applied e-learning during the COVID-19 pandemic period. The researchers applied the qualitative approach in the research, as they conducted personal interviews with a sample of students, numbering four students who agreed to conduct the personal interview. The results of the interview showed that the students had negative attitudes towards e-learning, as some of them expressed boredom with this type of education and showed their preference for the traditional education that was previously established.

Miqdadi (2020) also performed a study that sought to reveal the views of a sample of students at the secondary stage in the Hashemite Kingdom of Jordan, towards their experience in distance education and applied during the period of the COVID-19 pandemic. The study also sought to identify the differences between the views of the study sample according to the gender variable. In his study, the researcher adopted the descriptive survey method in order to achieve the objectives of the study. The study sample consisted of 167 male and female students from schools affiliated to the city of Irbid, Jordan. The results of the study showed a large degree of the positive impact of students' use of distance education during the Corona pandemic, which indicates positive views towards distance education. The results also showed that there were no statistically significant differences between the views of the study sample according to the gender variable.

In the same context, Youssef (2020) conducted a study that aimed to identify university students' attitudes and opinions towards e-learning during the COVID-19 pandemic. The study was applied to a sample of students studying at King Abdulaziz University, where they numbered 151 students in the faculty of Communication and Media. The researcher used a multi-axis questionnaire to collect data from the study sample. The results of the study indicated that the sample members have attitudes and a high degree of satisfaction with the e-learning applied during the Corona pandemic. Furthermore, the results indicated that respondents prefer e-learning over traditional education in general.

Al-Sadhan's study (2015) aimed to reveal the attitudes of students and faculty members belonging to the faculty of Computer Science of Imam Muhammad bin Saud University towards the application of e-learning via the Blackboard platform in university studies. The researcher adopted the descriptive approach in his study and adopted the questionnaire as a tool for collecting data from the sample members. The study sample consisted of (533) male and female students in addition to (72) members of the faculty members in the faculty. The results of the study revealed positive attitudes by students and faculty towards e-learning. The results also revealed the existence of statistically significant differences between the responses of the study sample members due to the variable of specialization. The results also showed that there were no statistically significant differences between the responses of the study sample members due to the variables of academic level and gender. In his study, the researcher recommended the need to generalize the e-learning experience in all faculties at the university, as well as the need to conduct continuous training for both students and faculty members on the use of e-learning.

On a similar subject, Awad & Helles (2015) study aimed to reveal the attitudes of graduate students towards distance education in Palestinian universities. The study sample consisted of (91) male and female students studying in the faculties of education in the Palestinian universities (Al-Aqsa - Islamic - Al-Azhar) and at the postgraduate level. The two researchers adopted the descriptive analytical approach in conducting the study and prepared a scale to measure the attitudes of the sample members towards distance education. The results of the study showed that graduate students studying in Palestinian universities have positive attitudes towards distance education. The results also showed that there were no statistically

significant differences between the sample members' attitudes towards distance education according to the variable of gender, educational level and general assessment. The results also showed that there were statistically significant differences between the attitudes of the study sample towards distance education due to the university variable and in favour of the Islamic University.

Commenting on previous studies:

It is worth mentioning first that the studies differed in naming the concept of distance education; Where we find that some of them dealt with the concept as e-learning, while some of them went to express distance education using electronic and digital platforms, while some used the concept of distance education directly. We are not here to correct or clarify the correctness or incorrectness of naming this concept contained in each study as long as those studies view it as a teaching mechanism or strategy that requires students to stay in a geographical environment isolated from the teacher and the usual school environment. There is no doubt that this study situation expresses the concept of distance education as it was previously defined in the theoretical framework of this research.

It is striking when we look at the previous studies that dealt with e-learning and distance education in particular, that in most of them, they adopted the descriptive approach in conducting them. The questionnaire was the most widely used tool in this research. While few and limited studies adopted the qualitative approach by conducting personal interviews. This may be because descriptive studies are conducted faster than qualitative studies. Through questionnaires, which can be distributed electronically; Researchers can reach the largest number of sample members, unlike studies that use personal interviews or the observation method as qualitative methods of data collection, we find that they take relatively long times.

It is also noted that most studies have shown that students in institutions of higher education (university) have positive attitudes towards e-learning and distance education. While very, few studies have proven otherwise. This indicates that most university students tend to this type of education. The reason for this may be due to several reasons, but the most prominent of them is evident in what Buffy and Bovee(2016) mentioned, that what increases the ease of using distance education is the fact that students are practitioners of electronic life imposed by the nature of the current era and find pleasure in the mastery of its use and

creativity in developing skills they have, meaning that the use of technology and electronics has become a feature of youth practices at present time, in line with the technological reality that has penetrated various fields, whether in the entertainment field or the educational field...etc.

Study Methodology:

The study adopted the descriptive analytical approach, which describes accurately the phenomenon, diagnosing, analysing and interpreting it, in addition to revealing the influences and variables associated with the educational issue (Beins & McCarthy, 2012)

Study Population and Sample:

The study population consisted of (37000) students in the followings faculty: (faculty of basic education, faculty of business Studies, Faculty of applied sciences, faculty of health sciences, faculty of nursing). The available sample method was used; where the study sample consisted of (1686) male and female students in the faculties of the PAAET.

Study Instrument:

A questionnaire was developed after reviewing the previous literature and benefiting from some studies like: (Alnasraween, Almousa, Almomani& Ammari, 2020), Youssef(2020) the instrument consisted from (39) items distributed on (4) dimension distributed. as follows:

- **The first dimension:** Quality of training programs and technical support for distance learning programs.
- **The second dimension:** Teams capabilities.
- **The third dimension:** Academic achievement assessment.
- **Fourth dimension:** Personal skills development.

Study Tool Correction:

To judge the arithmetic means the equation was used (Highest value in ranking - lowest value) / Number of classes = (5-1) /3=1.33

2.33- 1 low

2.33 - 3.67 average

3.68 - 5 high

The validity of the questionnaire:

The validity of the questionnaire was verified using the following:

A- **Content validity:**

The study instrument was presented to a group of specialists in educational scientific research to express their opinions in terms of the appropriateness and clarity of the wording, the integrity of the language and the extent to which the item belong to the objectives of the study, adding or modifying what they deem appropriate, the necessary modifications were made in the light of the arbitrators' observations and opinions. The questionnaire was approved in its final form, which was distributed to the study sample members.

B- **Internal consistency**:

The internal consistency of the questionnaire was confirmed by calculating the correlation coefficients between each item and the total degree of the questionnaire obtained from the exploratory study applied to (32) students. The SPSS statistical package was used to calculate the correlation coefficients, table (1) display the results.

Table (1)

Correlations between each dimension and the total degree of the questionnaire

No.	Dimension	Correlations
1	Quality of training programs and technical support for distance learning programs	0.780**
2	Teams capabilities	0.921**
3	Academic achievement assessment	0.910**
4	Personal skills development	0.897**

(**) Correlation is significant at the (0.01) level

Table **(1)** illustrates that the correlations between each dimension and the total degree of the questionnaire are high and statistically significant at the significance level (0.01), and they ranged between (0.780- 0.921), this confirms the internal consistency and the validity of the study.

Instrument Reliability:

The Reliability has been calculated via finding the (Alpha) for each theme in the questionnaire by applying the (SPSS) on the sample of this study as shown in table (2).

Table (2)

Reliability of questionnaire dimension using the Cronbach alpha equation

No.	Dimension	Cronbach Alpha
1	Quality of training programs and technical support for distance learning programs	0.82
2	Teams capabilities	0.80
3	Academic achievement assessment	0.79
4	Personal skills development	0.76
	Total degree	**0.83**

Table (2) shows that the values of the Cronbach alpha reached (0.83) for the total degree, and it rounded from (0.76) to (0.82) for the dimensions which is considered acceptable for the purposes of this study.

Statistical treatment:

The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used to input data to be treated in order to answer the study questions:

- Means.
- Standard Deviation.
- T-test.
- ANOVA.

Results:

This part displays the results of the study after conducting the statistical analysis of data. To answer the questions of the study, the responses of the study sample individuals have been collected and treated statistically using the SPSS to find the arithmetic means and standard deviations for each statement in the questionnaire. The next part is concerned with displaying the results of the study.

The results of the first question:

What are student perceptions at the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait towards the experience of distance education during the Corona pandemic?

To answer this question Arithmetic means and standard deviations of students' perceptions of faculties of the PAAET in State of Kuwait towards experience of distance education during the Corona pandemic, as table (3) displayed.

Table (3)

Arithmetic means and standard deviations of students' perceptions towards experience of distance education during the Corona pandemic at PAAET faculties in the State of Kuwait

No.	Dimension	Mean	Standard deviation	Rank	Degree
1	Quality of training programs and technical support for distance learning programs	3.88	0.72	4	high
2	Teams capabilities	4.27	0.67	1	high
3	Academic achievement assessment	3.97	0.74	3	high
4	Personal skills development	4.17	0.78	2	high
	Total degree	**4.08**	**0.64**		high

It is noticed from the results of Table (3) that the student perceptions at PAAET faculties in the State of Kuwait towards the distance education experience during the Corona pandemic were positive and at a high degree, as the arithmetic means of the total degree reached (4.08). In addition, all the arithmetic means of the dimensions were at a high degree, it ranged between (3.88) and (4.27). This indicates that the sample members have positive perceptions towards the distance education experience that they had during the Corona pandemic period.

The results of the second question:

Are there statistically significant differences at the level (α = 0.05) of the students perceptions at the Public Authority for Applied Education and Training towards the experience of distance education in the State of Kuwait during the Corona pandemic due to the variable (gender and faculty)?

To answer this question, T-test and ANOVA were extracted as shown in the following table:

Table (4)
Results of t-test to examine the differences among the averages of student perceptions towards the distance education experience during the Corona pandemic at PAAET, in the State of Kuwait according to gender

gender		N	Mean	Std. Deviation	df	t	sig
Quality of training programs and technical support for distance learning programs	male	874	3.99	0.74	1684	6.462	0.0001
	female	812	3.77	0.68			
Teams capabilities	male	874	4.36	0.63	1684	5.477	0.0001
	female	812	4.18	0.70			
Academic achievement assessment	male	874	4.11	0.69	1684	8.244	0.0001
	female	812	3.82	0.76			
Personal skills development	male	874	4.25	0.73	1684	4.177	0.0001
	female	812	4.09	0.82			
total	male	874	4.19	0.61	1684	6.990	0.0001
	female	812	3.97	0.65			

It is noticed from the results of the table (4) that there are apparent differences between the arithmetic means of the students' perceptions at the PAAET in the State of Kuwait according to gender variable in favour of males student.

Table (5)

Arithmetic means, and standard deviations of students' perceptions towards distance education experience during Corona pandemic at PAAET, in the State of Kuwait according to faculty categories

Faculty		N	Mean	Std. Deviation
Quality of training programs and technical support for distance learning programs	Education	1296	3.86	.70
	Healthy Science	94	3.83	.82
	Technological Studies	153	4.10	.80
	Nursing	61	3.72	.68
	Commercial Studies	82	4.01	.76
Teams capabilities	Education	1296	4.25	.66
	Healthy Science	94	4.32	.81
	Technological Studies	153	4.44	.63
	Nursing	61	4.21	.56
	Commercial Studies	82	4.38	.73
Academic achievement assessment	Education	1296	3.95	.73
	Healthy Science	94	3.93	.83
	Technological Studies	153	4.17	.78
	Nursing	61	3.93	.59
	Commercial Studies	82	4.08	.82
Personal skills development	Education	1296	4.14	.78
	Healthy Science	94	4.22	.94
	Technological Studies	153	4.35	.68
	Nursing	61	4.08	.67
	Commercial Studies	82	4.35	.77
Total	Education	1296	4.06	.62
	Healthy Science	94	4.09	.77
	Technological Studies	153	4.27	.65
	Nursing	61	4.00	.54
	Commercial Studies	82	4.21	.71

It is noticed from the results of the table (5) that there are apparent differences between the arithmetic means of the students perceptions at the PAAET in the State of

Kuwait according to the variable of the faculty, and to find out whether these differences are statistically significant, variance analysis (ANOVA) was extracted as shown in Table (6).

Table (6)

Results of variance analysis (ANOVA) to investigate the significance between arithmetic means, and standard deviations of students' perceptions towards distance education experience during Corona pandemic at PAAET, in the State of Kuwait according to faculty categories

Domain	school governorate	Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Quality of training programs and technical support for distance learning programs	Education	Between Groups	1485.771	4	371.443	11.441	0.0001
	Healthy Science	Within Groups	54575.84	1681	32.466		
	Technological Study	Total	56061.6	1685			
	Nursing						
	Total						
Teams capabilities	Education	Between Groups	1964.886	4	491.221	9.244	0.0001
	Healthy Science	Within Groups	89326.08	1681	53.139		
	Technological Study	Total	91290.9	1685			
	Nursing						
	Total						
Academic achievement assessment	Education	Between Groups	3244.422	4	811.106	12.593	0.0001
	Healthy Science	Within Groups	108271.3	1681	64.409		
	Technological Study	Total	111515.7	1685			
	Nursing						
	Total						
Personal skills	Education						

Domain	school governorate	Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
development	Healthy Science	Between Groups	1770.050	4			
	Technological Study	Within Groups	81214.19	1681	442.513	9.159	0.0001
	Nursing	Total	82984.2	1685	48.313		
	Total						
Total	Education						
	Healthy Science	Between Groups	32188.7	4	8047.190	13.275	0.0001
	Technological Study	Within Groups	1019016	1681			
	Nursing	Total	1051204	1685	606.196		
	Total						
	Education						

Table (6) displays that there are statistically significant differences between the arithmetic means of students' perceptions at the faculties of the PAAET in the State of Kuwait towards the experience of distance education during the Corona pandemic according to the gender variable.

As for the faculty variable: the results of the analysis revealed that there were statistically significant differences between the arithmetic means of students' perceptions at the faculties of the PAAET in the State of Kuwait towards the experience of distance education during the Corona pandemic on the total degree and the dimensions, except for the dimension "Teams capabilities", where significant differences were found, Statistically, and to know to whom these differences attributed, Scheffe's post-test was extracted as shown in Table (7).

Table (7)

The results of the Scheffe test to investigate the significance of the differences between the arithmetic means of student perceptions according to the different of faculty categories

		Mean	Education	Healthy Science	Technology Study	Nursing	Commercial Study
Quality of training programs and technical support for distance learning programs	Education	4.25	-	-0.07	*-0.19	-0.04	0.13
	Healthy Science	4.32	-	-	*-0.12	-0.11	-0.06
	Technological Study	4.44	-	-	-	*0.23	*0.16
	Nursing	4.21	-	-	-	-	*0.17
	Commercial Study	4.38	-	-	-	-	-
		Mean	Education	Healthy Science	Technology Study	Nursing	Commercial Study
Academic achievement assessment	Education	3.95	-	0.02	-*0.22	0.02	-*0.12
	Healthy Science	3.93	-	-	-*0.24	0	-*0.15
	Technological Study	4.17	-	-	-	*0.24	0.09
	Nursing	3.93	-	-	-	-	-*0.15
	Commercial Study	4.08					
		Mean	Education	Healthy Science	Technology Study	Nursing	Commercial Study
Personal skills development	Education	4.14	-	-0.08	*-0.21	0.06	-*0.21
	Healthy Science	4.22	-	-	-0.13	0.08	0.06
	Technological Study	4.35	-	-	-	-*0.27	0
	Nursing	4.08	-	-	-	-	*-0.27
	Commercial Study	4.35					
		Mean	Education	Healthy Science	Technology Study	Nursing	Commercial Study
Total degree	Education	4.06	-	-0.03	-*0.21	0.06	-*0.15
	Healthy Science	4.09	-	-	*-0.18	0.09	-*0.12
	Technological Study	4.27	-	-	-	*0.27	0.07

Nursing	4.00	-	-	-	-	-0.21
Commercial Study	4.21					

It is noted from the results of Table (7) that the differences between the arithmetic means in students' perceptions towards distance education experience during Corona pandemic are attributed to the faculties (technological studies) and the faculty (nursing) when they are compared with other faculties. In the sense that the students of the faculty of Technology Studies and the students of the faculty of Nursing have more positive perceptions than the rest of the students in other faculties towards the field of " Teams capabilities."

Discussion:

The results of the first question which state: "*What are student perceptions at the Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait towards the experience of distance education during the Corona pandemic"* indicated that students of the faculties of the PAAET have positive attitudes towards the distance education experience that they experienced during the Corona pandemic period. This result agreed with the results of Khabouri & Khabouri (2021) study, and the results of Al-Ghamdi (2020), Sharif (2020),Sameer (2020), Miqdadi (2020), Joseph (2020), Al-Sadhan (2015), and Awad & Helles (2015). While the result differed with the following studies results : Harhash & Youssef (2021), Kurniawati(2020) and Mel et al. (2020).

This result was justified by the fact that the students, who are from the young generation, frequently use electronic technologies in various matters of their lives, which made their use of them in the learning acceptable, especially in light of the need for continuity of study after a period of complete closure, which made those electronic means that they are accustomed to acceptable to them.

Additionally; the justification for this positive attitudes may be due to the facilities obtained by the students of the PAAET regarding their use of the Teams platform in their study of courses, as this experience is relatively new to them. The authority's administration also provided technical support to students in case they encountered any difficulties while using the educational electronic platforms and facilitated ways to communicate with technical support technicians to request assistance when needed.

Also, perhaps one of the reasons that led to the existence of these positive attitudes among students towards distance education is the global attitudes towards using it as an alternative method for traditional education, especially in countries that have advanced educational systems, as well as countries that have a similar culture like the Kuwaiti society, such as the Kingdom of Saudi Arabia, and the rest of the Arab Gulf countries, which it may generate the impression that the distance education process is the indispensable way to save the crippled education and the need to complete the study, especially since there are students who aspire to graduate and enter the midst of a career.

The results of the second question which state" *Are there statistically significant differences at the level (α= 0.05) of the students perceptions at the Public Authority for Applied Education and Training towards the experience of distance education in the State of Kuwait during the Corona pandemic due to the variable (gender and faculty?*

First: the gender variable:

The results of the study indicated that there were statistically significant differences between the perceptions of the study sample due to the gender variable and in favour of males student. This study agreed with the results of following studies: Al-Sharif (2020); Harhash & Youssef (2020), also the study of Al Sadhan (2015). While it differed with the results of the following studies: Al-Ghamdi (2020), Sameer (2020), Miqdadi (2020), Awad & Helles (2015).

The reason for this result can be explained to the fact that male students have more positive attitudes towards distance education than female because the educational platform used, which is the Teams platform; has made lecturers enter houses through these platforms, which some may consider it as an invasion of privacy, especially for females, as the prevailing culture in Kuwaiti society includes segregation between males and females.

Thus, especially for families who live in small apartments; females are forced to use computers in the bedrooms sometimes, especially since the regulation of distance education applied in the faculties of the PAAET has imposed on all students to open cameras during exams, and this matter is acceptable to males, while some females reserve it, because the camera shows parts of the house and even bedrooms. This may be one reason why males have more positive perceptions than females.

Moreover, the reason behind these differences is because males in Kuwaiti society are more mobile and stay outside the home, whether in cafes, shopping malls, or picnics in different places to a greater degree than females who stay longer at home due to the nature of society. Therefore, the use of electronic platforms is easy, as it is used outside the home and anywhere as long as the internet is available. Therefore, distance education does not force male students to stay at home for long hours, which increases the possibility of positive perceptions towards distance learning, larger than females.

Second: The faculty variable:

The results of the study showed that there are statistically significant differences between the perceptions of the students at the PAAET attributed to the variable faculties, specifically among the students of the faculty of Technology Studies and the faculty of Health.

Perhaps the reason behind this result lies in the nature of the scientific Specialties of Technology Studies faculty, and the faculty of Health Sciences, and what distinguishes them from other faculties. These two faculties include courses based on the use of scientific laboratories in the study and conducting scientific experiments using different materials, devices and technologies. Therefore, a large part of students' assessment is based on this practical aspect. However; during distance education, it was necessary to reduce the practical aspect of the majority of courses, due to the difficulty of students being present in scientific laboratories, and in response to the instructions of the authorities in the country to adhere to social distancing and stay at home to take courses remotely. Thus, this procedure facilitated the content of the courses of a practical nature belonging to those two faculties, which led to alleviating the study load in them. This matter may generate positive perceptions among these faculties' students towards the educational platform that was used in studying those courses, which is the "Teams" platform.

Recommendations:

- Building appropriate curricula for e-learning in line with the nature of this era.
- Reconsidering traditional education methods and including technology in it.
- Choosing a variety of assessment methods instead of concentrating on tests only, depending on the student's achievements.

- Focusing on the students and involve them in the educational process. Not as a receiver of information and the application of effective learning methods in teaching should be adopted, such as case studies, open discussion and debate, learner-led discovery, and experiential learning.
- Benefit from the leading international experiences in the field of distance learning and identifying the areas of success in it.
- Establishing distance education centers that follow educational institutions at their various levels so that they work on supervising and developing e-learning in general and distance education in particular.
- The Ministry of Education should supports and encourages youth projects that are directed towards building and developing e-learning.

Suggested research:

- Conducting a comparative study between students' achievement in distance education and traditional education.
- Conducting a study to identify the students' attitudes towards their academic specializations, after distance education learning.
- Conducting a study to identify the level of students' motivation towards distance education.
- Conducting a study showing the impact of the Corona pandemic on students' academic achievement.

References:

Abdel Aziz, S.H., Al-Enezi, T., Jamal, A., Al-Mutairi, N., Farouk, A., Almoamen, A., Al-Talihi, H.& Jassim, F. (2021). Challenges of the e-learning management system in public education in the State of Kuwait in light of the Coronavirus (COVID-19) crisis and its aftermath, *Journal of Studies and Educational Researches*, Kuwait, 1(3), 211-263.

Al-Dulaimi, N. (2018). *Distance learning: its concept, evolution and philosophy*. Retrieved: June 29, 2021, from:https ://www.edutrapedia.com/%D8%A7%D real estate %B9%D8%A%D8%A%D8%B7%D8 on Instagram %B1%D8%A%D8%Beauty%D8%B3%D8%A%D8%Beauty7-article-691.

Al-Ghamdi, A. (2020). Attitudes of students and faculty members at the Higher Institute for the Promotion of Virtue and Prevention of Vice towards teaching Sharia sciences courses using the Blackboard e-learning management system. *Journal of the College of Education*. Mansoura University, (111), 451-503.

Ali, B. (2017). Requirements for activating e-learning in general secondary education to face the problem of private lessons in Port Said Governorate. *Journal of the College of Education*. Port Said University, (22), 774-803.

Al-Jarbawi, T. (2020). e-learning requirements. Retrieved: June 29, 2021, from:https://www.al-ayyam.ps/ar_page.php?id=13c79070y331845744Y13c79070.

Al-Khatib, M. (2020). *The challenges of e-learning in light of the Corona crisis and beyond*, Available online at: https://www.aljazeera.net/opinions/2020/4/15.

Al-Malahi, W. (2006). *Social demand for Open University education in Egypt in light of contemporary local and global changes*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Damietta, Mansoura University, Arab Republic of Egypt.

Almomani, J., Alnasraween, M., Almosa, A. (2020). Evaluating the Distance University Education Experience after Using the Zoom Application in Jordan from the Students Point of View. http://www.hrpub.org *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B): 6239-6247, 2020 DOI: 10.13189/ujer.2020.082262.

Alnasraween, M, Almousa, A, Almomani, J. and Ammari, R.(2020). Psychometric Properties of the Attitudes Scale towards Electronic Tests among Graduate Students, *Universal Journal of Educational Research*, 8(12B): 8262-8273, 2020 http://www.hrpub.org DOI: 10.13189/ujer.2020.082631.

Alnasraween, M., Ammari, R., Alsoudi, S., Alkursheh, T and Allmahameed, Y.(2021). Constructing a Scale for Measuring Students' Attitudes Towards Distance Learning at Jordanian Private Universities, *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*. 7 (1) pp. 1-13 doi: https://dx.doi.org/10.20469/ijhss.7.20001-1.

Al-Saadi, A. (2013). *Requirements for using e-learning in the faculties of the University of Maysan from the viewpoint of faculty members*. Paper presented to the 2nd Regional Conference on E-Learning. Kuwait. 25-27 March 2013.

Al-Sadhan, A. (2015). Attitudes of students and faculty members at the College of Computer and Information Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University towards the use of the Blackboard e-learning management system and its relationship to some variables. *Journal of Educational Sciences*, (2), 225-277.

Al-Sharhan, S.A. (2014). *Open and distance education in the Arab world: towards development and creativity. A study submitted to: The Fourth Conference of Ministers Responsible for Higher Education and Scientific Research in the Arab World*. Gulf University for Science and Technology, Kuwait.

Awad, M.& Helles, M. (2015). The trend towards distance learning technology and its relationship to some variables among graduate students in Palestinian universities. *Al-Aqsa University Journal*, 19(1), 219-256.

Beins, B. & McCarthy, M. (2012). Research Methods and Statistics, person, India.

Daw, S.& Al-Misrati, S. (2020). *Challenges of applying e-learning in Libyan educational institutions in light of the crises of the Corona pandemic, "a theoretical study*". The first international scientific conference on: the Corona pandemic, the reality and the economic and political future of the Mediterranean countries.

Fryer, L. K., & Bovee, H. N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline. *The Internet and Higher Education*, 30, 21-29. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.03.003.

Harhash, M.& Youssef, M. (2021). Attitudes of the Faculty of Agriculture student towards e-learning in light of the spread of the Corona pandemic: (A field study at Damanhour University 2020/2021). *Alexandria Journal of Academic Exchange*, 42(2), 1153-1177.

Khabouri, R.& Khabouri, O. (2021). The impact of the application of distance education at the University of Hail imposed by the Corona pandemic from the point of view of

the students themselves. *Algerian Journal of Research and Studies, ume* 4(2), April, pp. 01-16.

Kurniawati, T.A. (2020). Students' perceptions on online learning during Covid-19 pandemic: A case study of Universities Malikussaleh students. *Advances in social science , education and humanities research*, (495), 46-50.

Male, H.& Murniarti, E.& Simatupang, M.& Siregar, J. & Sihotangm H.& Gunawan, R. (2020). Attitude of undergraduate students towards online learning during COVID-19 pandemic. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/ Egy[tology*, 17(4), 1628-1637.

Miqdadi, M. (2020). Perceptions of secondary school students in government schools in Jordan for using distance education in light of the Corona crisis and its developments. *The Arab Journal for Scientific Publishing*, (19). 95-114.

Mohamed, Z. (2020). The importance of distance education in light of the outbreak of the Corona virus. Journal of Ijtihad for Legal and Economic Studies, *Nour Al-Bashir University Centre (Al-Bayd)*, Algeria, 9(4), pp. 488-511.

Samir, B.S. (2020). Students' attitudes towards Internet-based self-education in light of the Covid 19 pandemic. *The Scientific Journal of Science and Technology for Physical and Sports Activitie*s, 18(1), 59-71.

Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research, 5*(1), 2-17.

Sharif, B. (2020). The reality of university students' attitudes towards employing digital platforms in university education in the Kingdom of Saudi Arabia (Taiba University A as a model). *Taibah University Journal: For Arts and Humanities*, (22), 352-406.

The Public Authority for Applied Education and Training website PAAET.EDU.KW.

UNESCO (2020). *Distance education: its concept, tools and strategies, a guide for policy makers in academic, vocational and technical education*, King Salman College for Relief and Humanitarian Works.

United Nations (2020). *Policy brief: Education during the COVID-19 pandemic and beyond.*

Warren, T. (2016). *Microsoft Teams Launches to take on Slack in the workplace". The Verge the reviewer*: United Nations (2020). Policy brief: Education during the COVID-19 pandemic and beyond.

Youssef, O. (2020). Students' attitudes towards e-learning in light of the corona virus pandemic: An applied study on a sample of students of the College of Communication and Media at King Abdul-Aziz University - Jeddah. Al-Hikma *Journal for Media and Communication Studies*, 8(2), 34-66.

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES