رفاد
REFAAD

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثالث عشر العدد الثالث، حزيران 2024

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار ، جامعة الأقصى - فلسطين
الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري، جامعة مؤتة- الأردن
م. سوزان السلايمه، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن
أ. تقى مقدادي، تدقيق لغوي، رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية - الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضاعن الخوالدة	جامعة آل البيت - الأردن
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاد	جامعة العين- الإمارات
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها- مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي	جامعة المنصورة- مصر
الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة- العراق
الأستاذ الدكتور أحمد عيسى الطويسي	جامعة مؤتة- الأردن
الأستاذ الدكتور منيرة محمود الشرمان	جامعة اليرموك- الأردن
الأستاذ الدكتور أيمن أحمد العمري	الجامعة الهاشمية- الأردن
الأستاذ الدكتور علي حسين محمد حورية	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور سالم علي سالم الغرايبة	جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن
الأستاذ الدكتور ايمان عباس علي الخفاف	الجامعة المستنصرية- العراق
الأستاذ الدكتور سامر جميل رضوان	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الأستاذ الدكتورة ياسرة محمد أيوب أبو هدروس	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتور عبدالسلام موسى العديلي	جامعة آل البيت- الأردن
الأستاذ الدكتورة سامية رحّال	جامعة حسيبة بن بو علي- الجزائر
الأستاذ الدكتورة نايفة قاسم علي	جامعة طرطوس- سوريا
الأستاذ الدكتور إبراهيم أحمد الزعبي	جامعة آل البيت- الأردن

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه	جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسناوي	وزارة التربية- العراق
الدكتور عمـر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري- السودان
الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة- السعودية
الدكتورة سهير سليمان الصبّاح	جامعة القدس- فلسطين
الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة الشعب (كاليفورنيا)- الولايات المتحدة
الدكتور أحمد محمد الفواعير	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي	جامعة بغداد- العراق
الدكتور نائل محمد قرقز	جامعة القصيم- السعودية
الدكتور أحمد محمد نجادات	جامعة اليرموك- الأردن
الدكتور محمد صالح بني هاني	جامعة اليرموك- الأردن

التعريف بالمجلة

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دورية مفهرسة ومحكمة تصدر في ستة أعداد سنوياً عن مركز رفاد للدراسات والأبحاث.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى نشر البحوث المحكمة في القضايا التربوية والنفسية بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة، وتنشيط حركة البحث العلمي في هذه القضايا عربياً ودولياً، وفق معايير مهنية عالمية متميزة، بمشاركة نخب من أعضاء ومحكمين دوليين متميزين، والمشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الهادفة والنوعية، التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه، والمشاركة الفاعلة مع الجامعات ومراكز البحث العلمي، المحلية والعالمية، لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +962-27279055

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com
Website: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

جميع الآراء التي تتضمنها هذه المجلة تعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها

قواعد النشر

أولاً: تسليم الورقة البحثية:

- يتم إرسال الورقة البحثية ومرفقاتها إلى المجلة عن طريق نظام **التسليم الإلكتروني** بالمجلة. أو عن طريق البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة **(editoreps@refaad.com)**
- يتم إعلام المؤلف باستلام الورقة البحثية.

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

- تقوم هيئة التحرير بفحص الورقة البحثية للنظر فيما إذا كانت مطابقة لقواعد النشر الشكلية ومؤهلة للتحكيم.
- تُعتمد في الفحص الأولي شروط مثل: ملاءمة الموضوع للمجلة، ونوع الورقة (ورقة بحثية أم غير بحثية)، وسلامة اللغة، ودقة التوثيق والإسناد بناء على نظام التوثيق المعتمد في المجلة، وعدم خرق أخلاقيات النشر العلمي.
- يتم إبلاغ المؤلف باستلام الورقة البحثية وبنتيجة الفحص الأولي.
- يمكن للمجلة أن تقوم بما يُعرف بمرحلة "استكمال وتحسين البحث"، وذلك إذا ما وجد. أن الورقة البحثية واعدة ولكنها بحاجة إلى تحسينات ما قبل التحكيم، وفي هذه المرحلة تقدم للمؤلف إرشادات أو توصيات ترشده إلى سبل تحسين ورقته بما يساعد على تأهيل الورقة البحثية لمرحلة التحكيم.

2. التحكيم:

- تخضع كل ورقة بحثية للمراجعة العمياء المزدوجة (إخفاء أسماء الباحثين والمحكميين).
- يُبلغ المؤلف بتقرير من هيئة التحرير يبين قرارها.
- دفع رسوم التحكيم والنشر كما هو موضح في موقع المجلة.
- تُرسل خلاصة ملاحظات هيئة التحرير والتعديلات المطلوبة إن وجدت، ويُرفق معه تقارير المراجعين أو خلاصات عنها.

3. إجراء التعديلات:

- يقوم المؤلف بإجراء التعديلات اللازمة على الورقة البحثية استناداً إلى نتائج التحكيم ويعيد إرسالها إلى المجلة، مع إظهار التعديلات، كما يُرفق في ملف مستقل مع الورقة البحثية المعدلة أجوبته عن جميع النقاط التي وردت في رسالة هيئة التحرير والتقارير التي وضعها المراجعون.

4. القبول والرفض:

- تحتفظ المجلة بحق القبول والرفض استناداً إلى التزام المؤلف بقواعد النشر وبتوجيهات هيئة تحرير المجلة والتعديلات المطلوبة من قبل المحكمين.
- إذا أفاد المحكم بأن الباحث لم يقم بالتعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة أخيرة للقيام بها، وإلا يرفض بحثه ولا ينشر في المجلة ولا يتم استرجاع رسوم النشر.

ثالثاً: القواعد الشكلية:

1. **ملاءمة الموضوع:** أن يقع موضوع الورقة البحثية ضمن نطاق اهتمام المجلة.
2. **عنوان الورقة البحثية:** يكون باللغتين العربية والإنجليزية، كما يجب أن يتعلق العنوان بهدف الورقة البحثية. مع تجنب الاختصارات والصيغ قدر الإمكان.
3. **الباحثين:** كتابة الأسم الكامل ومكان العمل وعنوان البريد الإلكتروني للمؤلف الرئيس ولجميع المؤلفين الموجودين في الورقة البحثية باللغتين العربية والإنجليزية.
4. **الملخص:** يجب أن تتضمن جميع الأبحاث على ملخصات باللغتين العربية والإنجليزية تكون معلوماتها متطابقة، عدد الكلمات في كل ملخص (150–250) كلمة. ويجب أن تحتوي على العناصر الآتية على شكل فقرات كل على حدة: الأهداف، والمنهجية، والنتائج، وخلاصة الدراسة، كما يجب إضافة 3–5 من الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية.
5. **المقدمة:** يتضمن هذا القسم خلفية الدراسة وأهدافها وملخصًا للأدبيات الموجودة والدوافع ولماذا كانت هذه الدراسة ضرورية.
6. **الجداول والرسوم البيانية:** تُعرض الجداول والرسوم البيانية بطريقة واضحه ومناسبة كما هو موضح بقالب المجلة.
7. **النتائج:** يتضمن هذا القسم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
8. **المصادر والمراجع:** يلتزم المؤلف بقواعد التوثيق المقررة في المجلة لأصول الإسناد والعرض الببليوغرافي حسب **نظام APA.**
9. **الحجم:** يلتزم المؤلف بعدد الصفحات بحيث لا تزيد الورقة البحثية عن 30 صفحة بما فيها الملخص وصفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية REACT في الممارسات العلمية والهندسية والتحصيل الدراسي لدى الطالبات العمانيات	372
2	مستوى مقروئية كتب العلوم المقررة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن	388
3	الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE	398
4	درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن وسبل تحسينها	416
5	مستوى الوعي الذاتي وعلاقته بمتغيري النوع الاجتماعي والمستوي الدراسي لدى طلبة الجامعة فى ظل جائحة كورونا بسلطنة عُمان	431
6	خبرات وممارسات إدارة الصراعات التنظيمية لدى مديري مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان	444
7	إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لمديري المدارس بمحافظة الزرقاء	466
8	فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة	493
9	Navigating the Pandemic: Exploring Mental Health Impacts and Communication Patterns in Jordan During COVID-19	512
10	Evaluating the Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Private and Public Schools in Palestine during the Outbreak of COVID -19	524

افتتاحية العدد

بسم الله العلي الكريم الاكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى صحابته الكرام الميامين، وعلى من سار على نهجهم إلى يوم الدين وبعد،،،،،

يسعدني أن أقدم هذا **العدد الثالث من المجلد الثالث عشر من العام 2024**، من **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، والذي احتوى على عدد من الأبحاث المهمة والمتنوعة في فروع التربية المختلفة، حيث تميزت الأبحاث بالرصانة والحداثة، وقد شارك فيها عدد من الباحثين من مختلف فروع التربية، أثروا المكتبة التربوية بفيض من العلم والمعرفة.

اللهم لك الحمد كله والشكر كله، الذي يسر لنا إتمام هذا العدد بمنه وتوفيقه، نسأل الله تعالى أن يكون خالصًا لوجهه الكريم، وأن يكون في ميزان حسنات كل من ساهم في إتمامه.

وها أنا أكرر النداء مرة تلو المرة، لأصحاب الهمة، علماء الأمة وورثة الأنبياء، من التربويين والباحثين والعلماء الأكاديميين في العالم، في مجالات التربية وفروعها المختلفة، للمضي معنا في هذا الدرب، الذي باركه الله ورسوله، لنشر إبداعهم العلمي ونتاج فكرهم التربوي، في الأعداد القادمة لهذه المجلة، طاعة لله، وطمعاً في الأجر والمثوبة، ودعمًا للعلم والمعرفة والخير والنور، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوتني هنا، أن أسجل شكري وعظيم تقديري، لأصحاب الأيادي البيضاء الذين ساهموا بفكرهم ونتاجهم في إخراج هذا العدد، من الباحثين، والسادة المحكمين وهيئة التحرير، والشكر موصول لا ينقطع لمن نسق وأخرج وأبدع، سائلين الله عز وجل، أن ينفع بهم، وأن يجعلها في ميزان حسناتهم يوم القيامة، وأن ينفع بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين والمسؤولين في مجالات التربية.

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

الأبحاث

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.3 pp: 372-387

June (2024)

Article 1

فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية REACT في الممارسات العلمية والهندسية والتحصيل الدراسي لدى الطالبات العمانيات

The Efficacy of Using (REACT) Startegy in Enhancing Scinece and Engineering Practices in Science and Academic Achievement among Female Omani Students

علي بن هويشل الشعيلي[1]، زينب بنت إبراهيم الزيدية[2]

Ali Huwaishel Al-Shuaili[1], Zainab Ibrahim Al-Zidi[2]

[1] أستاذ دكتور في طرق تدريس العلوم- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

[2] وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

[1] Professor of Science Teaching Methods, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

[2] Ministry of Education, Sultanate of Oman

[1] alshuaili@squ.edu.om

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/3/17	2024/3/11	2024/2/21

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.3.1

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

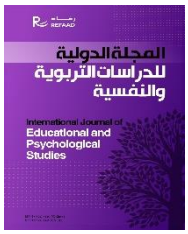
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستر اتيجية REACT في الممارسات العلمية والهندسية والتحصيل الدراسي لدى الطالبات العمانيات

The Efficacy of Using (REACT) Startegy in Enhancing Scinece and Engineering Practices in Science and Academic Achievement among Female Omani Students

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية REACT في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والتحصيل الدراسي لدى الطالبات العمانيات. اشتملت عينة الدراسة 52 طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة مسقط، تم توزيعهن على مجموعتين: تجريبية (ن= 27) وضابطة (ن= 25).

المنهجية: تم اعتماد المنهج شبه التجريبي، عبر اختيار مدرسة في محافظة مسقط بشكل قصدي، وتم بعد ذلك اختيار شعبتين فيها عشوائيًا، مثلت إحداهما المجموعة الضابطة، ومثلت الأخرى المجموعة التجريبية. كما تم تطبيق اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة قبل تطبيق المعالجة وبعدها على المجموعتين.

النتائج: أظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لكل من بطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية وللاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية في كليهما.

الخلاصة: في ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بتدريب معلمي العلوم قبل الخدمة وفي أثنائها على استخدام إستراتيجية REACT وإستراتيجيات التدريس القائمة على السياق، وإجراء مزيد من البحوث حول استخدام هذه الإستراتيجيات مع متغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: *إستراتيجية REACT؛ التعلم القائم على السياق؛ الممارسات العلمية والهندسية؛ التحصيل الدراسي.*

Abstract:

Objectives: This study aims at finding the efficacy of using REACT strategy (as a context-based teaching method) in developing Omani female students' acheivement and science and engenineering practices.

Methods: The quasi-experimental method was adopted by purposefully selecting a school in Muscat Governorate. Subsequently, two classes within the school were randomly chosen, with one representing the control group and the other representing the experimental group. An achievement test and an observation card were administered to both groups before and after the intervention.

Results: Results showed a statistically significant difference in favor of experimental group in both science and engineering practices and science achievement.

Conclusions: The study recommended conducting pre- and in-service training sessions on using REACT strategy and other modes of teaching strategies based on context and enhancing science curriculum with more science and engineering practices, and tachling other variables in doing further research on context-based strategies.

Keywords*: REACT strategy; context-based learning; science and engineering practices; achievement.*

المقدمة:

أفرزت متغيرات العصر الحالي منظومة تربوية أخرى لدى الدول ورؤية شاملة لأهداف التعليم لديها حتمت على المعلمين تبني أنماطا تدريسية جديدة قائمة على الاستقصاء والقضايا اليومية، وباتت المجتمعات تحتاج إلى جيل مجهز بمجموعة واسعة من الكفايات كالتفكير وحل المشكلات ومهارات التواصل والتعاون وصنع القرار وغيرها.

وقد بينت الأدبيات بأن العلوم التي يتم تقديمها للطلبة بالمدرسة لا تؤدي بهم إلى توظيف المعرفة ولا استخدامها في الحياة، كما أن التدريس لا يتناول الأمور التي يعتقد الطالب أنها تثير اهتمامه ولا تثير فضوله وحتى قد لا يحس أن لها جدوى في حياته (عبدالفتاح، 2020)؛ ذلك أن الموضوعات التي تتم تناولها بعيدة عن سياق الحياة.

ومما لا شك فيه بأن ربط تعلم الطالب بالحياة اليومية يعتبر من أهم طرائق رفع الكفاءة الذاتية لديه، وذلك من خلال توفير فرص تعليمية تساعده على معرفة كيف يتعلم؟ وماذا يتعلم؟ ولماذا يتعلم؟ وهذا يؤدي إلى تحقيق تعلم ذي معنى لديه؛ مما يسهم في تنمية معرفته بالمحتوى العلمي، ومن ثم قدرته على ممارسة المعرفة وتوظيفها في حياته العملية والاستفادة منها.(العمري ومجدلاوي، 2022)

ويعد مدخل التعلم القائم على السياق من المداخل التي تتمحور حول المتعلم وقائمة على الاستقصاء والقضايا اليومية (ششتاوي وآخرون، 2023)، حيث يركز على التعلم داخل سياقات واقعية تعطي للموقف التعليمي صفة التعلم ذي المعنى، مما يوثق العلاقة بين مقررات العلوم وحياتهم اليومية (عبده، 2020)، ذلك أنه يركز على عمليتي التعليم والتعلم من خلال تصورات أو تمثلات تترجم السياق الاجتماعي المحيط بالمتعلم بكل متغيراته (Yilmaz; Yildirim & İlhan, 2022)، وهو بذلك أحد الطرق الفاعلة في تنمية تحصيل الطلبة وممارساتهم الحياتية، نظرًا لطبيعته الذي يعزز من علاقة الطالب بواقعه، ويحفز قدراته ومهاراته من خلال سياقات اجتماعية وحياتية تتطلب استخدام معارف وخبرات علمية، ومهارات عملية مخبرية متنوعة (عبده، 2020)؛ وهذا يمكن الطلبة من امتلاك المهارة العلمية والمعرفية ويجعلهم قادرين على تقديم حلول مبتكرة لمشكلات الواقع مستقبلًا، كما يمكنهم من التأقلم مع ما يشهده العالم من تطور وتقدم تقني غير مسبوق في الآونة الأخيرة، والذي أدى إلى ظهور وظائف ومهن جديدة تتطلب امتلاك الطالب لممارسات علمية وهندسية متقدمة.

ويعد هذا النوع من التعلم نقطة انطلاق لتحسين الفهم العلمي لدى الطلبة وجعله وظيفيًا لهم، فهو مدخل يبعث على الأمل في تحسين أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي، والانخراط بشغف في تعلم العلوم (Yilmaz et al, 2022, Yıldırım & Dağıstanlı, 2020)، وهذا بدوره بالغ الأهمية في تكيف المتعلم مع مقتضيات حياته، واتخاذه القرارات الآنية والمستقبلية، ومقدرته التنافسية على الوظائف والمهن الأخرى؛ وذلك من أجل إيجاد حلول فعالة لمشكلة ضعف تحصيله الدراسي.

وتتعدد الأساليب والإستراتيجيات التي تستخدم مدخل التعلم القائم على السياق في التدريس، كما أوردتها الأدبيات ذات العلاقة، ومن ضمنها: التعلم القائم على المشكلة، والتعلم القائم على المشروع، والتعلم القائم على العمل، والتعلم الخدمي، والتعلم في مجموعات، والتعلم الموجه ذاتيًا، وإستراتيجية REACT وغيرها. (عبده، 2020)

وتعد إستراتيجية REACT من أبرزها؛ حيث ترتكز على التفاعل بين المعلم والمتعلم في ضوء التعلم البنائي في إطار سياقي اجتماعي ثقافي، فهي تربط المعرفة الجديدة بخبرات المتعلم اليومية والسابقة (نصحي، 2021 وعبده، 2020)، وتتيح للطلاب الفرصة لتجسيد الموضوع في الحياة اليومية، فتزداد اهتمامات واتجاهات الطلبة وتساعدهم في شرح مشاكل الحياة الحقيقية وتحقيق التعلم المستمر أكثر من التعليم التقليدي (Bilgin et al., 2017)، وقد تم اعتماد إستراتيجية REACT لمناسبتها لأهداف الدراسة، وكذلك مناسبتها للمرحلة العمرية للمجموعة البحثية، وفق ما بينته الدراسات والبحوث التربوية في هذا المجال.

وتلخيصًا عامًا لما سبق يرى الباحثان أن إستراتيجية REACT كمدخل للتعلم القائم على السياق تعد واحدة من الطرق التي نحتاج لاستخدامها لتنمية التحصيل الدراسي والممارسات العلمية والهندسية، حيث تتيح للطالب فرصة لطرح الأسئلة وصياغة المشكلات اللازم حلها، وتدرب الطالب على اتباع خطوات المنهج العلمي في استكشاف المعلومة ودراستها، كما أنها ترفع من قدراته لوضع حلول مناسبة لما قد يواجه من مشكلات واقعية بشكل هندسي منظم، مع ضرورة التزام كل من المعلم والطالب بدوره في مراحل التدريس المختلفة.

مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها:

رغم ما يشهده المجتمع العماني كغيره من المجتمعات تطورًا اقتصاديًا سريعًا، إلا أن القضية المشتركة مع الدول الأخرى تبدو أيضًا في أن تعليمنا لا زال بعيدً ا عن توظيف المعرفة في مجالات الحياة، وأنه لا يعد الطلبة لانتقال أثر ما يدرسونه في حياتهم ولم يكسبهم المقدرة على مواجهة المشكلات وتحديات الحياة (وزارة التربية والتعليم، 2022).

وكحال أغلب الدول، فقد عمدت وزارة التربية والتعليم -ضمن إستراتيجيتها لتحقيق رؤية عمان 2040- إلى تحديث أنظمة التعليم من أجل إكساب طلبتها مهارات متنوعة لاستخدامها في حياتهم وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات ترتكز على تصميم بيئة تعلم بنائية تفاعلية مرتبطة بخبرات الطالب السابقة وبالعالم المحيط بهم. وحيث أنه من المسلّم به تربويًا أن إستراتيجيات التعام البنائي تستكمل الخبرة السابقة للطالب وترتبط بخبرات تعلم جديدة

في ظل تفاعل علمي وشخصي واجتماعي؛ فإن إستراتيجيةREACT - كأحد إستراتيجيات التعلم البنائي في إطار سياق اجتماعي جدلي- تربط المعرفة الجديدة بخبرات المتعلم اليومية وبخلفيته السابقة، فهي تثير اهتمامه ودوافعه للربط بين المفاهيم والحياة اليومية، وتدفعه لتوظيف ما يتعلمه في تحليل مواقف حياته وفهم أسباب مشكلات حياته وإيجاد حلول جديدة لحلها والتصرف بنجاح في المواقف غير المألوفة. (نصحي، 2021)

وبهدف التعرف إلى معرفة طالبات الصف الثامن للممارسات العلمية والهندسية، ومدى إمكانية تطبيق إستراتيجية REACT في وحدتي الأملاح، والصوت في مادة العلوم العامة؛ تم إجراء مسح استطلاعي شمل 15 معلمًا ومعلمة علوم تتراوح سنوات خبراتهم (1 – 20) سنة؛ من خلال توزيع استمارة إلكترونية، وأظهرت نتائجها بأن نسبة 71,4% من المستجيبين يرون أن الطلبة لديهم ضعف في هذه الممارسات، ويؤكد 80% منهم أنه يوجد تدنٍ في التحصيل الدراسي في مادة العلوم، وأعرب 92,9% من المستجيبين عن ضرورة تنمية الممارسات لدى الطلبة، في حين أثبت 85% أن هناك حاجة لاستخدام طرق تدريس ملائمة لرفع هذه الممارسات وزيادة مستوى التحصيل للطلبة في العلوم.

كما أن الباحثين- ومن خلال خبرتهما في المجال- لمسا بأن أغلب المتعلمين لا يمتلكون المقدرة على ربط ما تعلموه في المدارس والحياة الواقعية التي يعيشونها، كما أن مناهج العلوم لا تمد المتعلم بالعلاقات الواضحة والكافية بين المعرفة العلمية والحياة الواقعية، عليه تولدت لديهما الرغبة في سبر غور بعض إستراتيجيات التعلم القائم على السياق (إستراتيجية REACT على وجه الخصوص) وتقصي فاعليتها في سد هذه الهوة.

في ضوء ما سبق، واستجابة لتوصيات بعض البحوث التي تدعو لدمج التصميم الهندسي في حصص العلوم (الراشدية، 2019؛ العبدلية، 2016) وأهمية ذلك في تنمية التحصيل الدراسي والممارسات العلمية والهندسية؛ جاءت هذه الدراسة للتعرف على فاعلية إستراتيجية REACT كأحد المداخل القائمة على السياق في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والتحصيل الدراسي.

وتحديدًا؛ تسعى الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى طالبات الصف الثامن؟
- ما فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تحسين مستوى تحصيل طالبات الصف الثامن في العلوم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعر ف على:

- تحديد فاعلية إستراتيجية REACT في تنمية هذه الممارسات لدى طالبات الصف الثامن في وحدتي الأملاح، والصوت.
- تحديد فاعلية إستراتيجية REACT في تحسين تحصيل طالبات الصف الثامن في وحدتي الأملاح، والصوت.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

- تقدم للمعلمين ومصممي ومطوري المناهج تصورًا إجرائيًا عن كيفية تنمية هذه الممارسات في حصص العلوم والأنشطة الاستقصائية، وأهمية إكساب الطلبة لهذه الممارسات لإعدادهم للحياة وسوق العمل.
- تسهم هذه الدراسة في إكساب معلمي العلوم والتربويين آليات توظيف بعض أنماط التعلم القائم على السياق في التدريس والتركيز على التطبيقات الحياتية.
- تعمل على إفادة الباحثين من أداة بطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية المستخدمة في الدراسة.
- تقدم دليل للمعلمين في استخدام إستراتيجية REACT كمدخل للتعلم القائم على السياق في العلوم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: فاعلية إستراتيجية REACT في الممارسات العلمية والهندسية والتحصيل الدراسي.
- الحدود المكانية: مدرسة المعبيلة الشمالية للتعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022م.
- الحدود البشرية: تمثلت عينة الدراسة في عدد من الطالبات المقيدات بالصف الثامن.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجر ائية:

- **مدخل التعلم القائم على السياق**

يعرف بأنه "مدخل تعلم بنائي يقضي على الرتابة والتقليدية، وتستخدم السياقات المناسبة لتنشيط المعرفة السابقة لديهم لتعلم المعارف الجديدة، مما يؤدي إلى شعوره بالحاجة للتعلم لبناء المعرفة في عقله، وربط المعرفة الجديدة بسياق الحياة الواقعية" (عمران، 2022:9)، ويُعرّف هذا المدخل إجرائيًا

في هذه الدراسة بأنه: مدخل للتعلم والتدريس مبني على استخدام السياقات الاجتماعية الواقعية في بناء المعرفة الجديدة لدى الطالب، وربط ما يتعلمه في حصص العلوم بالواقع لإعطاء تعلمهم صفة التعلم ذي المعنى، وذلك باستخدام إستراتيجية REACT التي تقوم على التفاعل بين المعلم والطالب.

- **إستراتيجية REACT**

هي أحد إستراتيجيات التعلم القائم على السياق، تقتضي على كل من المعلم والطالب أدوارا محددة، وتتضمن خمس خطوات ضرورية للتعلم؛ هي: الربط Relating (يتم فيها ربط المعرفة القبلية لطالبات الصف الثامن حول مفاهيم الأملاح والصوت بالمعرفة الجديدة التي تتمثل في المفاهيم الجديدة لهاتين الوحدتين)، والخبرة Experiencing (وفيها يتم إكتساب عينة الدراسة المفاهيم العلمية الجديدة المرتبطة بالوحدتين من خلال اجراء أنشطة استكشافية)، والتطبيق Applying (وفيها استخدام هذه الطالبات ما عرفنه من مفاهيم في مواقف جديدة)، والتعاون Cooperating (وفيها تتعاون هذه الطالبات وتتواصل مع غيرها خلال أنشطة جماعية مرتبطة بموضوع الوحدتين)، وانتقال التعلم Transferring (وتعني استخدام هذه الطالبات ما تعلمنه من مفاهيم ومعرفة مرتبطة بموضوعات الوحدتين في مواقف حياتية مجتمعية) (أحمد ومحمد، 2022، عبده، 2020).

وتعرف إجرائيًا بأنها مدخل لتدريس مادة العلوم العامة للصف الثامن يقوم على ربط: المفاهيم المتضمنة بوحدة الأملاح والصوت بمواقف حياتية للطالبات، ومدى اتصالها بحياتهن اليومية؛ وذلك في مجموعات تعاونية تحت إشراف المعلمة، حيث يتم أولا عرض بعض تطبيقات هذه المفاهيم كنقطة بداية لتعلم تلك المفاهيم، وذلك وفق دليل معلم تم إعداده خصيصا لهذا الغرض.

- **التحصيل الدراسي**

"هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبرًا عنها بدرجات في الاختبار المعدّ بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة" (تيسير، 2023: 5)، ويُعرّف التحصيل الدراسي في الدراسة الحالية إجرائيًا بأنه: مستوى أداء طالبات الصف الثامن في الاختبار التحصيلي المتضمن عددًا من الأسئلة في وحدة الأملاح والصوت، ويمكن قياسه بدرجة الطالبة في الاختبار التحصيلي الذي أعد خصيصًا لهذا الغرض.

- **الممارسات العلمية والهندسية**

"هي توقعات الأداء التي يجب أن يتمكن منها الطلبة كي يستخدموا الأفكار العلمية والهندسية من خلال الانخراط في ممارسة عملية الاستقصاء العلمي والتصميم الهندسي. وفي حين تصف الممارسات العلمية سلوكيات العلماء في القيام بالاستقصاء، وبناء النماذج والنظريات، تصف الممارسات الهندسيّة السلوكيات التي يستخدمها المهندسون في تصميم وبناء النماذج والنظم" (NRC, 2012, 54)، وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: قيام طالبات الصف الثامن بتنفيذ ثماني ممارسات عبر استقصاءات تجمع بين ما يقوم به العلماء من سلوكيات علمية، وما يقوم به المهندسون من تصميم وبناء نماذج. وهذه الممارسات هي: طرح الأسئلة وتحديد المشكلات، وتطوير واستخدام النماذج، وتخطيط وإجراء التحقيقات، وتحليل وتفسير البيانات، واستخدام التفكير الحسابي والرياضي، وبناء التفسيرات وتصميم الحلول، والانخراط في الحجج والأدلة، والحصول على تقييم وتواصل المعلومات ويتم قياسها عن طريق مجموعة من المؤشرات لكل ممارسة باستخدام بطاقة ملاحظة.

الإطار النظري والأدبيات السابقة:

تعدّ مادة العلوم من المواد الأساسية التي تؤثر في تشكيل شخصية الفرد لما لها من دور بالغ في إكسابه المفاهيم والمعارف العلمية وتكوين القيم والاتجاهات العلمية، وتنمية المهارات العلمية والعملية المرتبطة بالظواهر الطبيعية والكونية والتي تسهم بدورها في مساعدة الفرد لفهم البيئة من حوله وفهم ذاته كعنصر من عناصر هذه البيئة، وهذا يتطلب عدم فصل محتوى تعلم العلوم عن عمل العلوم وارتباطها بالواقع الخارجي المحيط بالمتعلم.

وتشير الأدبيات ذات الصلة بأن التعلم المبني على السياق يقوم على استخدام أمثلة واقعية وخيالية في بيئات التدريس من خلال التعلم بالتجريب الفعلي بدلًا من التعلم بالعرض النظري للموضوعات، أي أنه مدخل يركز على عملية التعليم والتعلم من خلال سيناريوهات لتكرار السياق الاجتماعي المحيط بالمتعلم بكل متغيراته. (محمد وأحمد، 2022). وتعني كلمة السياق ذلك التعلم القائم على واقع المتعلم، ذلك لجعل التعلم مألوفًا لحياته وواقع معيشته (ششتاوي، 2023)، وقد يكون هذا السياق في شكل قضية، أو موضوع، أو مشكلة، أو قصة، أو حالة، أو ألعاب، أو رحلة، أو وجبة، وقد يكون أخبارًا في التلفاز، أو على شكل تقارير في الجرائد اليومية، وربما يكون شيئًا ملموسًا في شكل آلة، أو ظاهرة طبيعية، أي أن السياق أي شيء أو حدث نواجهه في حياتنا اليومية، ويجب أن يتم إثراء هذا السياق بالنصوص، ومقاطع الفيديو، والمناقشات، والأنشطة في الفصل (Biglin et al., 2017).

ويزخر الأدب التربوي بعدد من الإستراتيجيات التي تستخدم مدخل التعلم القائم على السياق في التدريس. فقد أشاركل من (عبده، 2020؛ صالح، 2018؛ Nurzannah, Herizal & Mursalin, 2021) بأن من ضمنها: التعلم القائم على المشكلة، والتعلم القائم على المشروع، والتعلم القائم على العمل، والتعلم الخدمي، والتعلم في مجموعات، والتعلم الموجه ذاتيًا، وإستراتيجية REACT وغيرها.

وقد بين كل من (زيتون، 2023؛ نصحي، 2021) بأن إستراتيجية REACT ترتكز على التفاعل بين المعلم والمتعلم في ضوء التعلم البنائي في إطار سياق اجتماعي ثقافي، فهي تربط المعرفة الجديدة بخبرات المتعلم اليومية والسابقة. وتتضمن المراحل التالية:

- الربط Relating: وهي مرحلة تعبر عن ربط ما يتعلمه الطلبة من مفاهيم ببعض الأشياء المألوفة والمعروفة بالفعل لديهم.

- الخبرة Experiencing: وهي مرحلة تعبر عن الممارسة اليدوية وصولًا للمعرفة الجديدة بمساعدة المعلم.
- التطبيق Applying: وهي مرحلة يطبق فيها الطلبة معرفتهم في مواقف حياتية أخرى.
- التعاون Cooperating: وهي مرحلة يعمل فيها الطلبة معًا كفريق لتعزيز معارفهم ومهارات التعاون لديهم.
- انتقال التعلم Transferring: وهي مرحلة توظيف ما تم تعلمه في مواقف وسياقات جديدة.

وتأكيدًا لأهمية هذه الإستراتيجية، فقد زخر أورد الأدب التربوي بدراسات اهتمت بقياس فاعليتها في تنمية بعض المنتجات العلمية. فقد بينت دراسة زيتون (2023) فاعلية التدريس القائم على هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات القرن 21 لدى الطلبة المعلمين بجامعة بورسعيد وبحجم تأثير عالي (3.97)، وأكدت هذه النتيجة أيضًا دراسة نصحي (2021) في فاعليتها في تنمية مهارات القرن 21 لدى تلاميذ إدارة المطرية بالقاهرة وبناء متعة لتعلم العلوم لديهم.

وهدفت دراسة أكاي وكندالي (Akay and Kanadli, 2021) التعرف إلى فاعلية إستراتيجية REACT في تنمية الدافعية للإنجاز في تعليم العلوم والتحصيل العلمي وأظهرت نتائجها مساهمة الإستراتيجية بشكل كبير في عملية التعلم وأن لها تأثيرًا قويًا على التحصيل العلمي للطلبة في ليتوانيا ودافعيتهم للإنجاز. أما دراسة نورزنه وزملائه Nurzannah et al, 2021 فبينت أن هناك تأثير إيجابي لهذه الإستراتيجية بمساعدة برنامج (GeaGebra) في التحصيل بمادة الرياضيات في أندونيسيا.

واستقصت رانيا (2019) في دراستها أثر استخدام هذه الإستراتيجية في رفع مهارات التفكير المستقبلي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في بنها بمصر. وكشف البحث الأثر الإيجابي لها في التفكير المستقبلي ككل وفي مهاراته الفرعية وفي مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي ككل وفي أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي في الحالتين.

وفي حين توصلت دراسة مردوك وآخرون (Murdock et al., 2019) من أن الأنشطة العلمية الواقعية ومنها إستراتيجية REACT يمكن أن تشرك الطلبة إيجابا في الممارسات العلمية، وتحسن التحصيل الأكاديمي، وتشجع تطورهم الشخصي من خلال بناء علاقة هادفة بين العلم والحياة الواقعية، أشارت دراسة صالح (2018) إلى أن التدريس باستخدام هذه الإستراتيجية يؤدي إلى تعزيز أثر التعلم وتنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية الأكاديمية في مادة الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوى في مدينة نصر بالقاهرة.

وأكد بيلجين وآخرون (Bilgin et al., 2017) في دراسة أجريت لمعرفة فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تنمية التحصيل الأكاديمي والتغيير المفاهيمي لمفهوم المادة في مادة العلوم على طلبة الصف السادس، أن هذه الإستراتيجية كانت فعالة في تنمية تحصيل الطلبة، بالاستفادة من ربط المفاهيم المتعلمة الجديدة بواقع حياة الطلبة من قضايا ومشكلات وموضوعات.

وفي مسعى لابتكار نسق تعليمي لإمداد الطلاب بتعليم للعلوم عالي المستوى يربط المحتوى والتطبيق بطريقة متسقة عبر التخصصات والصفوف الدراسية؛ طور المجلس القومي الأمريكي للبحوث (NRC) معايير العلوم للجيل القادم Next Standards Science Generation (NGSS)، التي تؤكد على فكرة دمج الهندسة في تعليم العلوم، وتقترح تنفيذ ذلك بتضمين التصميم بصفته عنصرًا أساسيًا في تعليم العلوم: تصميم التجارب، وتصميم النماذج، وتصميم البرامج الحاسوبية (NRC, 2012).

وتعبر هذه المعايير عن توقعات لما سيكون عليه أداء الطلبة في ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: الممارسات العلمية والهندسية، والأفكار الرئيسة، والمفاهيم الشاملة؛ ولكي تتحقق يتطلب بناء برامج ومناهج مناسبة ومتطورة يتعرض لها المتعلمون (Tyler & Diranna, 2018). وقد وضع بُعد الممارسات العلمية والهندسية في معايير العلوم للجيل القادم للتعبير عن طبيعة العلم؛ وذلك للتأكد من انخراط الطلبة في ممارسات البحث العلمي والاستقصاء (الشهري، 2020 ؛ العصيمي، 2020). وتعد هذه الممارسات توظيفًا لأحد الأهداف الرئيسة لمعايير العلوم للجيل القادم، والمتمثل في أن يدرس الطلبة العلوم في سياقات تمثل قيمتها ومعناها في العالم الواقعي الذي يعيشونه، وانخراطهم في ممارسات بحث واستقصاء وتصميم حلول للمشكلات العلمية التي يواجهونها (الحربي وآخرون،2021؛ NGSS, 2013).

واجمعت الأدبيات ذات الصلة على أن الممارسات العلمية والهندسية تتضمن ثماني ممارسات مكملة بعضها بعضًا، حيث يبدأ الطلبة تعلمهم من خلال طرحهم الأسئلة التي تتطلب إجابة اختيار الطرق الأنسب لجمع البيانات والمعلومات، ثم القيام بتنظيم وتحليل هذه البيانات لتفسيرها فيما بعد، وقد يحتاجون أيضًا إلى بناء النماذج لدعم تفسيرهم أو تنظيمه، ثم يمون تقييم هذه الأعمال وفق حجج وبراهين عبرمناقشتها مع بقية الطلبة (الضالعي، 2022 ، سمارة، 2021).

ورغم أهمية الممارسات العلمية والهندسية كونها تعد توظيفًا لهذه المعايير، إلا أن عددًا من الدراسات بين تدني مستوى إلمام المتعلمين بها لمعوقات عدة منها ما يتعلق بالكتاب المدرسي ومصادر التعلم، وإدارة المدرسة، والمعلم ذاته وغيرها كما في دراسة (صالح، 2022)، ودراسة (سمارة، 2021)، ودراسة (الشياب، 2020). عدا دراسة (العصيمي، 2020) التي لم تتفق مع ما ورد إذ أشارت إلى توافر الممارسات في أداء معلمي العلوم بمكة المكرمة بدرجة عالية لكافة الممارسات عدا ثلاث منها توفرت بدرجة متوسطة، وهي: تطوير واستخدام النماذج، واستخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي والرياضي، والانخراط بالحجج والبراهين والأدلة.

ولتنمية الممارسات العلمية والهندسية في العلوم؛ استخدم العديد من الباحثين التربويين إستراتيجيات تدريس وطرق وبرامج حديثة متفرقة، منها استخدام مدخل التعلم القائم على السياق كما في دراسة اسماعيل (2021) واستخدام السياقات العلمية المعززة كما في دراسة (Yuliana et al., 2021)، وتقديم وحدة مقترحة في الكيمياء في ضوء معايير العلوم للجيل القادم كما في دراسة (شرف الدين وآخرون، 2021) ودراسة (إسماعيل، 2021)، واستخدام الأنشطة الترفيهية كما في دراسة (محمد، 2020)، واستخدام الأنشطة العلمية الواقعية كما في دراسة (Murdock et al, 2019)، واستخدام برنامج تدريبي لمعلمي العلوم مستند إلى معايير العلوم للجيل القادم كما في دراسة رواشدة (2018)، واقتراح أنشطة قائمة على معايير العلوم للجيل القادم كما في في دراسة (عز الدين، 2018)، واستخدام التصميم الهندسي في ضوء معايير العلوم للجيل القادم كما في دراسة (الباز، 2017).

استنادًا إلى ما سبق، يرى الباحثان ضرورة الاهتمام بإدخال هذه الممارسات في مناهج العلوم المختلفة، باعتبار العلوم المادة الرئيسة التي يمكن أن تنمي هذه الممارسات لدى الطلبة، والسعي ليس فقط إلى إكساب الطلبة المعارف المتضمنة في هذه الممارسات وإنما إكسابهم المهارات العلمية والهندسية التي تعد ركيزة أساسية للممارسات من خلال تطوير مهارات الطلبة العلمية وإتاحة المجال لهم لسلوك طريق العلماء، وتطوير مهاراتهم الهندسية مثل التصميم الهندسي لتعليمهم كيف يفكر المهندسون.

ومما لا شك فيه بأن التحصيل الدراسي عامةً وفي العلوم خاصة يعد من أهم الأولويات التي لا بد أن يحرص معلم العلوم على تنميتها، حيث إنه يقيس المعلومات والمفاهيم والمهارات التي يكتسبها الطالب من دراسته لمنهج معين، ويعطي مؤشرات عن قدرات الطالب المعرفية والمهارية والوجدانية، وهو في ذات الوقت يمثل أهمية كبيرة للطلبة في ظل التنافس الشديد الذي يتعرضون له في تحقيق أحلامهم، كونه الوسيلة في تصنيف مستواهم للالتحاق بالتخصصات الجامعية والمرجع في تصنيف مستوى ذكائهم (المعولية، 2022).

لذا سعى العديد من الباحثين والتربويين إلى تنمية التحصيل الدراسي من خلال تعلم العلوم باستخدام إستراتيجيات وطرق تدريس حديثة وبرامج وتقنيات مختلفة، منها طريقة التعلم المقلوب كما في دراسة (السيد وحسين، 2023)، واستخدام مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية كما في دراسة (المعولية، 2022)، والتنوع في عدة إستراتيجيات تعلم كما في دراسة (سعدي وجعدل،2022)، واستخدام أنموذج كولب في دراسة (الدغيشية، 2019)، واستخدام التعلم التكراري القائم على بناء النماذج في دراسة (المعمري، 2019).

ونظرًا لكون مادة العلوم من المواد التي يستخدم فيها سياقات حياة الطالب ومجتمعه بما تتضمنه من أنشطة حياتية؛ يرى الباحثان ضرورة أن يهتم معلم العلوم بتنمية التحصيل الدراسي لطلبته، من خلال دمج الطالب مع أسرته ومجتمعه وتعريضه للسياقات الواقعية لحياته الاجتماعية، حيث إنه يرفع من ثقة الطالب بنفسه ويعزز مستوى الدافعية لديه ويرفع مستوى معارفه.

وقد تولدت هذه الرغبة لدى عدد من الباحثين، فقد بينت دراسة ششتاوي (2023) فاعلية مدخل التعلم القائم على السياق في اكتساب طلبة الصف الرابع بمحافظة البحيرة للمفاهيم العلمية، كما أشارت دراسة أحمد ومحمد (2022) إلى فعالية برنامج قائم على مدخل الاستقصاء والتعلم القائم على السياق في تنمية التحصيل والرشاقة المعرفية والتجول العقلي في بيئة التعلم الإلكتروني. وقد ذكر جنجور وآخرون (Güngör et al., 2022) أنه تم إجراء العديد من الدراسات في تركيا وأيضًا دراسات دولية متعلقة بنهج التعلم القائم على السياق، والذي أظهر العديد من التأثيرات الإيجابية لاستخدام مدخل التعلم القائم على السياق في التعلم والتعليم (Yıldırım & Dağıstanlı, 2020).

التعقيب على الدراسات السابقة:

تلخيصًا لما اطلع عليه الباحثان من دراسات؛ فإن استخدام إستراتيجيات مدخل التعلم القائم على السياق تكسب المتعلمين الممارسات العلمية والهندسية وترفع مستويات التحصيل لديهم، كونها تقتضي اتباعهم المنهج العلمي الذي يتبعه العلماء في البحث والتجريب، كما تنمي لديهم القدرة على التفكير وتصميم الحلول للمشكلات التي تواجههم في الحياة الواقعية، مما يسهم في إكسابهم معارف ومهارات علمية وهندسية عالية.

وبشكل عام يرى الباحثان أن التوجه لإدراج الممارسات العلمية والهندسية والتطرق لها خلال إستراتيجيات التعلم القائم على السياق يعد ضرورة لرفع إدراك المتعلمين للأدوار المهمة التي يمكن أن تسهم بها العلوم والهندسة في مواجهة تحديات عدة تواجه المجتمعات اليوم، مثل: تحديات محدودية المصادر كالطاقة والمياه وغيرها، وظهور علل جديدة تتطلب علاجًا ووقاية، وتحديات تغير المناخ وتأثيراته على البيئة، ناهيك عن شح الوظائف وتنوع آليات التنافس عليها والحاجة لريادة الأعمال وابتكارها. ولا يحدث ذلك إلا بمساعدة الطلبة على الانخراط في ممارسات علمية وهندسية تكون لديهم فهم عميق للأفكار المنهجية للعلوم والهندسة، وهذا يجعل لديهم فهم أكثر عمقًا لرؤية الحياة الواقعية وكسبهم لكفايات ومهارات تتلاءم واحتياجات المستقبل، وهذا ما تتفق عليه عدة دراسات، مثل: دراسة خليفة وزملائه (2021) ودراسة (Papakonstantinou & Skoumios, 2021؛ Arık, & Topçu, 2020)، وقد استفاد الباحثان من الأدبيات التي تناولت الممارسات العلمية والهندسية، وطريقة تنميتها من خلال مناهج العلوم في إعداد مواد الدراسة وتجويدها، ومن هذه الدراسات (عفيفي، 2019 والباز، 2017)، كما استفادًا في إعداد أبعاد بطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية من مواقع، (NGSS, 2013؛ NRC, 2012).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة وتصميمها:

تم اعتماد المنهج شبه التجريبي، عبر اختيار مدرسة في محافظة مسقط بشكل قصدي، وتم بعد ذلك اختيار شعبتين فيها عشوائيًا، مثلت إحداهما المجموعة الضابطة، ومثلت الأخرى المجموعة التجريبية. كما تم تطبيق اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة قبل تطبيق المعالجة وبعدها على المجموعتين.

أفراد عينة الدراسة:

تمثل أفراد عينة الدراسة في 52 طالبة من المقيدات في الصف الثامن بإحدى مدارس محافظة مسقط للعام الدراسي 2022/ 2023م، تم اختيارها قصديًا؛ وذلك لتعاون إدارة المدرسة وتعاون معلمات العلوم في تطبيق الدراسة، ولتوفر الرغبة الذاتية لدى المعلمتين لتطبيق الدراسة، وتمكنهما العلمي من المادة (حسب تقييم المشرفة التربوية ومديرة المدرسة)، وخبرتهما المناسبة في التدريس. وتم اختيار المجموعة التجريبية (ن= 27 طالبة) بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تدريسها باستخدام إستراتيجية REACT، وتم اختيار المجموعة الضابطة (ن= 25 طالبة) من نفس المدرسة؛ وتم تعيينها عشوائيًا كذلك وتم تدريسها بالطريقة السائدة.

ولضبط عامل انتشار المعالجة غير المقصود، تم اختيار معلمتين مختلفتين (بنفس عدد سنوات الخبرة والمؤهل)، وقد كان صفا الدراسة بعيدين عن بعضهما لتقليل تواصل أفراد المجموعتين.

مادة الدراسة وأدو اتها:

تمت الاستعانة بالدراسات السابقة والتي تضمنت بعض المواد والأدوات ذات الصلة من أجل الاستفادة منها في إعداد مادة الدراسة وأدواتها، وتم بناءها وفقًا لما يلي:

أولًا: مادة الدراسة (دليل المعلمة):

تم بناء دليل للمعلمة كمادة للدراسة للأخذ به في عملية تدريس المجموعة التجريبية لوحدتي الأملاح، والصوت. وقد تم تحديد هاتين الوحدتين لاحتوائهما على موضوعات ترتبط بالواقع وإمكانية تكييف أنشطتها بشكل يساعد الطالبات على تطبيق تعلمهن على الواقع اليومي، وتجسيده في حل مشكلات واقعية، وتشجيعهن على طرح الأسئلة والتنبؤ، والقيام بالملاحظة والتفسير والاستنتاج وبناء النماذج بما يتناسب مع إستراتيجية REACT، والتي يمكن من خلالها تنمية هذه الممارسات من طرح أسئلة وحل مشكلات، وتطوير واستخدام النماذج، وتخطيط وتنفيذ الاستقصاءات، وتحليل وتفسير البيانات، واستخدام الرياضيات والتفكير الحسابي، والانخراط في الجدل، وتوصيل المعلومات وتقييمها، ويتضمن الدليل إطارًا نظريًا؛ اشتمل على مقدمة، وشرح لمدخل التعلم القائم على السياق من حيث مفهومه، وأهدافه، ومراحله وإستراتيجية REACT ومراحلها الخمس وفق خطوات متسلسلة؛ وإطارًا إجرائيًا؛ اشتمل على أهداف الدليل، وإرشادات تنفيذ الدروس والتي يبلغ عددها 7 دروس موزعة على 24 حصة، وجدول للممارسات العلمية والهندسية وأمثلة عليها، والمخرجات المعرفية والمهارية، وزمن تنفيذ الوحدتين، وخطط تحضير الدروس، وأوراق نشاط للطالبات.

تحكيم دليل المعلمة:

عرض الدليل على عدد من المختصين من أجل إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول محتواه من حيث دقة المادة العلمية، ووضوح خططه وأنشطته، وبنائها وفق إستراتيجية REACT. ووفق الملاحظات الواردة تم إجراء التعديلات المناسبة.

ثانيًا: أدوات الدراسة:

بالاستفادة من الأدبيات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، تم بناء اختبار تحصيلي وتصميم بطاقة ملاحظة للممارسات العلمية والهندسية في وحدتي الأملاح، والصوت، وفقًا لما يلي:

1. اختبار تحصيلي

تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدتي الأملاح، والصوت؛ اشتمل الاختبار على 20 سؤالًا موضوعيًا متنوعًا، وقد تم بناؤه وفق جدول مواصفات ليكون على ثلاثة مستويات: المعرفة 40%، والتطبيق 40%، والاستدلال 20%، كما حددت المخرجات المعرفية للوحدة، وما تحققه من أهمية نسبية للموضوعات بناءً على عدد الحصص. وقد تم التأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء مقترحاتهم وملاحظاتهم. وفي ضوء ما ورد منهم تم إجراء التعديلات اللازمة عليه. أما بالنسبة لثباته فتم تطبيقه على عدد 30 طالبة من خارج عينة الدراسة. وتم بموجبه تحديد زمن الاختبار (30 دقيقة)، أما بالنسبة لحساب ثباته فقد تم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبارين 0.83، والذي يعد مناسبًا وصالحًا لأغراض الدراسة (أبوعلام، 2006)، كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ، والذي بلغ 0.8، والذي يعد مناسبًا وصالحًا لأغراض الدراسة (أبوعلام، 2006). أما بالنسبة لمعامل ارتباط مجالاته فقد بلغت (0.73 بالنسبة لمستوى التذكر، و0.79 لمستوى التطبيق، و0.89 بالنسبة لمستوى الاستدلال) وجميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01.

تصحيح الاختبار التحصيلي: تمثلت الدرجة الكلية للاختبار في 20 درجة خصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ. وقد تم إعداد مفتاح إجابة للاختبار.

بطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية:

تم تطوير بطاقة ملاحظة للممارسات وذلك بالاستفادة من دراستي (الباز، 2017، عفيفي، 2019)، وقد تم تحديد أبعاد البطاقة بالاطلاع على المعايير وتوقعات الأداء التي حددتها معايير العلوم للجيل القام NGSS لكل ممارسة منها (NRC, 2012; NGSS, 2013). وقد ظهرت البطاقة في 24 عبارة (لكل ممارسة 3 عبارات)، صيغت في عبارات إجرائية تصف كل منها نمطًا أدائيًا واحدًا، وألا يكون لها أكثر من تفسير للحكم عليها. ومن أجل الحصول على حكم كمي للأداء في البطاقة تم تحديد تقدير كمي لكل ممارسة فرعية من ثلاث خانات تمثل درجة تحقيق الأداء كالتالي:

- درجتان: إذا حققت الطالبة الأداء بمفردها.
- درجة واحدة: إذا حققت الطالبة الأداء بمساعدة المعلمة.
- صفر: إذا لم تؤد الطالبة الأداء مطلقًا.

وللتأكد من صدق البطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامة العبارات من حيث الصياغة اللغوية والعلمية والانتماء للممارسة الرئيسة، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم عليها. أما بالنسبة لثبات البطاقة فقد تم تطبيقها على 21 طالبة لسن ضمن عينة الدراسة، وذلك بالاشتراك مع معلمة الصف، حيث تم تحديد عدد أفراد عينة الثبات بأخذ نسبة 20% من مجموع طالبات الصف في كل زيارة صفية من أصل 3 زيارات صفية، بواقع ملاحظة 7 طالبات في كل مرة، وذلك باستخدام أسلوب اتفاق الملاحظتين، من خلال حساب نسبة الاتفاق بمعادلة كوبر، وكانت نسبة الاتفاق 0.85وهي تعد مقبولة تربويًا.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة:

عبر التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي على مجموعتي الدراسة؛ أظهر اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05، مما يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل الدراسي.

أما بالنسبة لتكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في الممارسات، فقد تم من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة للممارسات العلمية والهندسية لجميع أفراد العينة. وبحساب اختبار (ت) للعينيتين المستقلتين، ظهرت القيمة غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في 6 ممارسات، وكذلك في البطاقة ككل، بينما كانت هناك فروق بين المجموعتين في ممارستي (طرح الأسئلة للعلوم وتحديد المشكلات للهندسة، والحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها)، ويعزو الباحثان هذه الفروق لعدة أسباب، منها: أن ممارسة طرح الأسئلة وتحديد المشكلات تعتمد بشكل أكبر على حرص المعلمة على فتح المجال للطالبات على طرح الأسئلة وتحديد المشكلات وتشجيعهن على ذلك، في حين ممارسة الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها تعتمد على اطلاع المعلمة والطالبة على أهم المستجدات العلمية من وسائل التواصل الاجتماعي والإعلامي، إضافة إلى تشجيع المعلمة الطالبات على الحوار وإبداء الرأي بحرية أكبر. وحيث إن البطاقة ككل بالإضافة إلى أن 6 ممارسات لم يكن فيها فرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، فقد عد الباحثان ذلك مؤشرًا على تكافؤ المجموعتين فيما يخص الممارسات العلمية والهندسية قبل البدء بتطبيق الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالممارسات العلمية والهندسية ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نص على: "ما فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تنمية الممارسات العلمية والهندسية في العلوم لدى طالبات الصف الثامن؟" تم تطبيق بطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية بعديا على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الإنتهاء من دراسة وحدتي "الأملاح" و"الصوت"، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة، وكذلك اختبار (ت) للعينتين المستقلتين؛ لحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وحجم الأثر في البطاقة ككل بعديًا، وجميع محاور الممارسات كما هو موضح في جدول (1).

جدول(1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المتوسط لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الممارسات العلمية والهندسية بعديًا، ودلالة حجم الأثر

الممارسة	الدرجة الكلية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة*	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم الأثر
طرح الأسئلة وتحديد المشكلات	6	التجريبية	5,44	0,51	8,99	0,00	0,61	مرتفع
		الضابطة	3,12	1,23				
تطوير واستخدام النماذج	6	التجريبية	5,96	0,19	13,91	0,00	0,79	مرتفع
		الضابطة	3,16	1,02				
تخطيط وتنفيذ الاستقصاء	6	التجريبية	5,89	0,32	8,73	0,00	0,60	مرتفع
		الضابطة	3,96	1,09				
تحليل وتفسير البيانات	6	التجريبية	5,93	0,26	10,82	0,00	0,70	مرتفع
		الضابطة	3,52	1,12				
استخدام الرياضيات والتفكير	6	التجريبية	6,00	0,00	10,10	0,00	0,67	مرتفع
		الضابطة	3.72	1.17				
بناء التفسيرات وتصميم الحلول	6	التجريبية	5,30	0,46	14,47	0,00	0,81	مرتفع
		الضابطة	2,52	0,87				
الانخراط في الحجة من الأدلة	6	التجريبية	4,52	0,64	14,55	0,00	0,88	مرتفع
		الضابطة	1,76	0,72				
الحصول على المعلومات	6	التجريبية	5,04	0,43	19,13	0,00	0,88	مرتفع
		الضابطة	2,04	0,67				
البطاقة ككل	**48**	**التجريبية**	**44,07**	**1,73**	**14,93**	**0,00**	**0,81**	**مرتفع**
		الضابطة	**23,80**	**6,38**				

* عند درجة حرية 50

يتضح من جدول (1) أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0,05$، بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في الممارسات العلمية والهندسية ككل لصالح المجموعة التجريبية، كذلك تشير النتائج أيضًا إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,05$، في جميع الممارسات العلمية والهندسية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني وجود فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0,05$، بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية لصالح المجموعة التجريبية، وللتغلب على عامل تحيز الباحثين الذي قد يؤثر على نتائج بطاقة الملاحظة، فقد اتبعا نهج الملاحظة على كل طالبة بالتعاون مع المعلمة المتعاونة للمجموعتين الضابطة والتجريبية، إضافة إلى الاستعانة ببعض الفيديوهات التي تم أخذها للطالبات أثناء العمل وتحليلها مع معلمة الصف وذلك بعد أخذ موافقة أولياء الأمور على ذلك، مع استخدام أوراق عمل مناسبة والتي تعطي مؤشرات على مدى ممارسة الطالبة لبعض المحاور والتي يمكن معرفتها عن طريق أوراق العمل مثل: صياغة السؤال التجريبي، وتخطيط الاستقصاء، واستخدام الرياضيات.

ولمعرفة حجم الأثر لدى طالبات المجموعة التجريبية، تم حساب مربع إيتا من خلال المعادلة التالية:

$$\textbf{(Eta Squared)}\ \eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث يمثل (مربع إيتا) حجم الأثر، ومربع اختبار "ت" (t^2) المحسوبة، ودرجات الحرية للاختبار(df).

ولقياس مستويات حجم الأثر فقد أشار (أبوعلام، 2006) إلى التالي: عندما يتراوح مربع إيتا (0.01 – 0.06) فإن حجم الأثر يكون صغيرًا، وعندما يكون (0.07 – 0.14) فإن حجم الأثر يكون متوسطًا؛ بينما قيمة (0.14) فأكثر فحجم الأثر يكون كبيرًا.

ويتضح من جدول (1) أن حجم الأثر لاستخدام مدخل التعلم القائم على السياق على الممارسات كان بمستوى (مرتفع) على البطاقة ككل وعلى جميع الممارسات، وبالتالي أظهرت النتائج فاعلية استخدام إستراتيجية (REACT) في تعزيز الممارسات العلمية والهندسية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات في العلوم في هذا المجال (زيتون، 2023؛ ونصحي، 2021، و Murdock et al., 2019).

ويعزو الباحثان تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في تعزيز الممارسات العلمية والهندسية ككل إلى إستراتيجية REACT المستخدمة حسب ما ذكرته صالح (2018)، والتي تتطلب في مراحلها تنفيذ معظم المهارات والمعارف التي تتطلبها هذه الممارسات، فنجد في مرحلة التطبيق أن دور المعلمة كان توجيه الطالبات إلى طرح أسئلة، وتحديد مشكلات من الحياة اليومية تطبيقا للمعرفة التي توصلن إليها، وهو ما تتطلبه ممارسة طرح الأسئلة للعلوم

وتحديد المشكلات للهندسة، وفي مرحلة الخبرة صممت الطالبات رسوما بيانية وملصقات لنتائج تجاربهن، كما أنهن في مرحلة انتقال التعلم نفذ بعضهن مشاريع ونماذج توضح حلولهن الإبداعية لمشاكل وقضايا من الحياة اليومية، وهو ما تتطلبه ممارسة تطوير واستخدام النماذج، ومن ثم تحليل وتفسير هذه النتائج، وهذا ما يعزز من ممارسة تحليل وتفسير البيانات لديهن، بالإضافة إلى البعض منهن في مرحلتي التطبيق والخبرة والتعاون قمن بتنفيذ استقصاءات وتدوين الملاحظات واستخراج النتائج بالحسابات الرياضية المطلوبة، وذلك بإشراف المعلمة وتشجيعها مما عزز ممارستي تخطيط وتنفيذ الاستقصاءات واستخدام الرياضيات والتفكير الحسابي لديهن. أما في مرحلة التعاون فقد طلبت المعلمة البحث في مجموعات عن حلول وتفسيرات لقضايا أو مشكلات طرحتها بحيث تقدم كل مجموعة تقريرا، أو إجابة، أو رؤية عن الموضوع أو المشكلة أو القضية، مدعمة بآراءهن والأدلة عليها، وتعرض أمام المعلمة والطالبات (ويمكن هنا الرجوع لمصادر أو شبكة المعلومات)، وهذا ما تتطلبه ممارسات بناء التفسيرات وتصميم الحلول، وممارسة الانخراط في الحجة من الأدلة، وممارسة الحصول على المعلومات وتوصيلها. وبالنسبة لتقييم المعلومات فقد كان دور المعلمة في مرحلة الربط هو تقديم نص مقروء بحيث تبدي الطالبات آراءهن حوله، وهذا ما أسهم في تعزيزه لديهن.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي، ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على "ما فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تنمية التحصيل الدراسي في العلوم لدى طالبات الصف الثامن؟" تم اختبار فرضية عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,05$، بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي البعدي.

ولاختبار الفرضية تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين بعد الانتهاء من دراسة وحدتي الأملاح، والصوت، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة، وكذلك اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين، وحجم الأثر في الاختبار التحصيلي البعدي وجميع مستويات الاختبار التحصيلي (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي، ودلالة حجم الأثر

المستوى	الدرجة الكلية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم الأثر
المعرفة	8	التجريبية	6,15	1,32	4,48	0,00	0,29	مرتفع
		الضابطة	4,56	1,22				
التطبيق	8	التجريبية	6,74	1,09	5,97	0,00	0,42	مرتفع
		الضابطة	4,24	1,85				
الاستدلال	4	التجريبية	3,26	0,90	6,45	0,00	0,45	مرتفع
		الضابطة	1,48	1,08				
الاختبار ككل	**20**	**التجريبية**	**16,15**	**2,07**	**8,35**	**0.00**	**0,85**	**مرتفع**
		الضابطة	**10,28**	**2,95**				

*** عند درجة حرية 50**

يتضح من جدول (2) أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0,05$، بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كذلك تشير النتائج أيضًا إلى وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,05$، في جميع مستويات الاختبار التحصيلي الثلاثة (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال) لصالح المجموعة التجريبية.

ويتضح من جدول (2) أن حجم الأثر لاستخدام إستراتيجية REACT في التحصيل الدراسي كان بمستوى (مرتفع) على الاختبار التحصيلي ككل، وكذلك على مستويات الاختبار الثلاثة (المعرفة، التطبيق، الاستدلال).

يستنتج مما سبق فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تعلم وحدتي الأملاح، والصوت في تنمية تحصيل طالبات المجموعة التجريبية للمعلومات المتضمنة في هاتين الوحدتين، وجاء فرقٍ ذو دلالة إحصائية في مستويات الاختبار التحصيلي الثلاثة (المعرفة والتطبيق، والاستدلال) لصالح المجموعة التجريبية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (ششتاوي، 2023؛ وأحمد ومحمد، 2022؛ وصالح، 2018 ودراسات كل من Akay and Kanadli, 2021, Nurzannah et al, 2021 and Bilgin et al., 2017)، والتي أثبتت فاعلية إستراتيجيات التعلم القائم على السياق في تنمية التحصيل الدراسي إجمالا، وهذا يعني أن نهج التعلم القائم على السياق بما يتضمنه من مواد وتعليمات فعال في تنمية تحصيل الطلبة (Güngör et al, 2022).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بشكل تفصيلي على النحو التالي:

أولًا: مستوى المعرفة:

يمكن تأويل هذه النتيجة في مستوى المعرفة لأسباب، منها: أن هذا المستوى يعتمد على تذكر واسترجاع المعلومة عند الحاجة إليها، ونجد في التعلم وفق إستراتيجية REACT أن المعلمين يتمكنون من جعل الطلبة قادرين على بناء المعلومة وتكوين معنى لها، وربطهم بحياتهم اليومية؛ حيث تعتمد على جعل التعلم قائمًا على الواقع مما يعطي لتعلمه صفة التعلم ذي المعنى (عبده، 2020)، كما أن ربط تعلم الطلبة بتجاربهم الخاصة ومواقف الحياة الاجتماعية، تعزز فهمهم للمادة العلمية وقدرتهم على تطبيقها في مواقف أخرى؛ مما يعني تشجيعهم على البحث عن المعرفة في مصادر مختلفة مما يرفع من مستوى المعرفة لديهم.

ثانيًا: مستوى التطبيق:

يمكن تأويل هذه النتيجة في مستوى التطبيق لأسباب منها: أن التدريس بهذه الإستراتيجية قائم على نقل الموقف التعليمي إلى مواقف الحياة اليومية، وهذا يسمح للطلبة ببناء المزيد من الارتباط بالعالم الذي يعيشون فيه، والقدرة على استخدام ما تعلمه في مواقف مختلفة؛ مما يعمل على جذب انتباه المتعلم وإثارة اهتمامه، ويسهم في تكامل الموضوع المكتسب مع الحياة اليومية، وتحسين المهارات والقدرات إضافة إلى المعرفة، كما أن هذه الإستراتيجية تنمي مستوى التطبيق لدى الطلبة من خلال مرحلة التطبيق ومرحلة الخبرة، وفيها يكتسب الطلبة المعرفة من خلال الاكتشاف والتعلم النشط القائم على الاستقصاءات والعمل التعاوني، وذلك من خلال ممارستهم لمهارات مختلفة مثل طرح الأسئلة التجريبية، وبناء التنبؤات، وتحليل وتفسير البيانات، وبناء الاستنتاجات، مما يزيد من كفاءات الطلبة العلمية، ويطور من مهاراتهم العلمية والعملية، ويجعلهم قادرين على فهم المشكلات التي تواجههم وتحليلها، وإيجاد حلول مناسبة لها. كما أن صفة التعلم ذي المعنى الذي اكتسبته الطالبات عن طريق ربط المفاهيم والمبادئ والتعميمات ببعضها، وإبراز العلاقات بينها، مكنهن من تطبيق ما تعلمنه في مواقف جديدة، مما أدى على ارتفاع مستوى التطبيق لديهم؛ حيث إن هذا المستوى يقيس مدى قدرة الطالب على توظيف المعرفة في مواقف تعليمية جديدة (عابد، 2014).

ثالثًا: مستوى الاستدلال:

يمكن تأويل هذه النتيجة في مستوى الاستدلال لأسباب منها: أن التعلم القائم على هذه الإستراتيجية يلعب دورًا مهمًا في تعليم العلوم؛ حيث يعزز فهم الطلبة للنصوص العلمية، ويعزز المهارات ما وراء المعرفية لديهم، إذ تساعد المواد السياقية الطلبة على بناء مواقف إيجابية تجاه العلوم وتعزيز نقل المعرفة من الفصل إلى مواقف الحياة الواقعية، من خلال إكسابهم القدرة على التفكير وامتلاك مهارة التحليل، والقدرة على اتخاذ القرار واستخدام أفكار جديدة، وقد أثبتت دراسة (عبده، 2020) أثر استخدام مدخل التعلم القائم على السياق في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير التخيلي لدى الطلبة، وهي من أهم مهارات مستوى الاستدلال الذي يشمل القدرات العليا في المستويات المعرفية (التقويم، والتحليل، والتركيب) (عابد، 2014).

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

وفق النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة؛ يرى الباحثان التوصيات والمقترحات التالية:

- تضمين إستراتيجيات التعلم القائم على السياق بشكل عام وإستراتيجية (REACT) على وجه الخصوص في برامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة وفي أثنائها وكيفية توظيفها في تدريسهم.
- تشجيع المتعلمين على تطبيق تعلمهم في مواقف حياتية جديدة، وتوظيفها في تنمية مهارات التفكير لديهم.
- لفت نظر القائمين على مناهج العلوم إلى أهمية تعزيزها بالممارسات العلمية والهندسية، لحاجة المتعلمين لها في مسيرتهم التعليمية والمهنية.
- إجراء دراسات مماثلة لتقصي مدى امتلاك المعلمين لإستراتيجيات التعلم القائم على السياق واستخدامهم لها في تدريسهم، ومدى فاعليتها في متغيرات أخرى.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إسماعيل، دعاء (2021). فاعلية تعلم الكيمياء القائم على السياق Context Based Chemistry في تنمية التنور الكيميائي Chemical Literacy لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *15* (6)، 440–498.

الباز، مروة (2017). تطوير منهج الكيمياء للصف الأول الثانوي في ضوء مجال التصميم الهندسي لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS وأثره في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى الطلبة. *مجلة كلية التربية*، *20*، 1161-2106.

تيسير، محمد (2023). *أهمية التحصيل الدراسي وأنواعه والعوامل المؤثرة فيه*. المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث.

الحربي، منى، والعبدالكريم، صالح، والأحمد، نضال، والجبر، لولوة (2021). دراسة تقويمية لأبحاث تحليل محتوى كتب العلوم في ضوء الممارسات العلمية والهندسية: المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *136*، 475 – 521.

خليفة، محمد، وشهاب، منى، وعبد الكريم، سحر، وصالح، آيات (2021). تطوير منهج العلوم في ضوء الممارسات العلمية والهندسية وأثره في تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث*، *2* (5)، 245-291.

الدغيشية، هدى بنت ناصر بن خلفان (2019). *أثر استخدام أنموذج كولب في تدريس العلوم علي التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدي طالبات الصف التاسع الأساسي*. {رسالة ماجستير غير منشورة}، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الراشدية، فاطمة بنت حمد بن مسلم (2019). *أثر تدريس العلوم باستخدام التصميم الهندسي في اكتساب المفاهيم المشتركة ومهارات التصميم الهندسي لدي طالبات الصف التاسع الأساسي*. {رسالة ماجستير غير منشورة}، جامعة السلطان قابوس، مسقط .

رانيا، محمد. (2019). فاعلية استخدام إستراتيجية "REACT" في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *مجلة كلية التربية*، *30*(119)، 81-128.

رواشدة، سميرة أحمد (2018). *فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم مستند إلى معايير الجيل القادم في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لديهم في الأردن*. {رسالة ماجستير منشورة}، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، عمان.

زيتون، منى. (2023). نموذج تدريسي قائم على إستراتيجية REACT وفاعليته في تنمية مهارات القرن الحادى والعشرين لدى الطالب المعلم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، جامعة المنيا، *9*(45)، 2175-2228

سعدي، أحلام، وجعدل، فضيلة (2022). *العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى اقسام الامتحانات الرسمية لتلاميذ سنة ثالثة ثانوي دراسة ميدانية على تلاميذ سنة ثالثة ثانوي بثانوية محمد البشير بومعزة*. {رسالة دكتوراه غير منشورة}، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر.

سمارة، هتوف (2021). مستوى الممارسات العلمية والهندسية وفق معايير العلوم للجيل القادم "NGSS" في أداء معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية. *رسالة الخليج العربي*، *A 2*(30)، 117-136.

السيد، عبد القادر، وحسين، إبراهيم (2023). فاعلية إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. *مجلة كلية التربية*، *33*(2)، 173- 197.

شرف الدين، محمد ، والعطار، محمد ، ويحيي، سعيد ، والسعداوي، رانيا (2021). فاعلية وحدة "الطاقة الشمسية طاقة المستقبل" المصممة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية المفاهيم الشاملة والممارسات العلمية والهندسية لدي طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*، *32*(127)، 395-448.

ششتاوي، أميمة (2023). فاعلية مدخل التعلم القائم على السياق في اكتساب المفاهيم والميول العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة االابتدائية. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، *10* (10)، 185-215

الشهري، محمد (2020). تقييم مستوى الأداء التدريسي في ضوء الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، *79*، 2455- 2488.

الشياب، معن (2020). أثر توظيف الممارسات العلمية والهندسية في تنمية فهم طبيعة العلم وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *2*(28)، 223-250.

صالح، افتكار. (2022). درجة وعي معلمي الأحياء بالمدارس الثانوية بمحافظة إب للممارسات العلمية والهندسية وفق معايير العلوم NGSS ومعوقات تنفيذها من وجهة نظرهم. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*، *2*(14)،1-25

صالح، آيات (2018). أثر إستراتيجية "REACT" القائمة على مدخل السياق في تنمية انتقال أثر التعلم والفهم العميق والكفاءة الذاتية الأكاديمية في مادة الأحياء لطلاب المرحلة الثانوية . *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *6*(21)، 1- 64.

الضالعي، زبيدة (2022). درجة الممارسات العلمية والهندسية لمعلمي العلوم وفق معايير العلوم للجيل القادم في منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، *24*(1)، 75-95

عابد، شيماء (2014). *دراسة وصفية لدور أدوات التقويم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم*. {رسالة ماجستير غير منشورة}، جامعة بيرزيت، فلسطين.

عبد الفتاح، شرين (2020). فعالية استخدام مدخل الاستقصاء والتعلم القائم على السياق "IC-Base" في تنمية الفهم العميق وانتقال أثر التعلم في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *1* (23)، 165-213.

العبدلية، شيخة بنت علي بن مهنا (2016) *مدى تضمين محتوى كتب العلوم لمرحلة الصفوف (6 - 8) في سلطنة عمان لمعايير علوم للجيل القادم NGSS*. {رسالة ماجستير غير منشورة}، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

عبده، حنان (2020). استخدام مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس العلوم وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *5*(23)، 51-91.

عزالدين، سحر (2018). أنشطة قائمة على معايير العلوم للجيل التالي لتنمية الممارسات العلمية والهندسية والتفكير الناقد والميول العلمية في العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية بالسعودية. *مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية*، *21* (10)، 59-107.

العصيمي، حميد (2020). درجة توافر الممارسات العلمية والهندسية المتوافقة مع معايير العلوم للجيل القادم NGSS في أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية*، *31*(122)، 314-358.

أبو علام، رجاء (2006). *التحليل الإحصائي للبيانات* (ط2). دار النشر للجامعات.

عفيفي، محرم (2019). برنامج مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على استخدام ممارسات العلوم والهندسة (SEPs) أثناء تدريس العلوم. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، *68*(68)، 745- 820.

عمران، محمد. (2022). برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طالب المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية*، *41*، 1-18

العمري، وصال ومجدلاوي، ساجدة. (2022). أثر توظيف التعلم المستند إلى الدماغ في التحصيل وتنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مادة العلوم. المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، 1(1): 103-125

محمد، رانيا. (2019). فاعلية استخدام إستراتيجية REACT في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، *30*(119)،81-128

محمد، عبد الله (2020). استخدام الأنشطة الترفيهية في تنمية المفاهيم والممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم في العلوم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائي. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، *71*(71)، 687- 723.

محمد، مروة وأحمد أشجان (2022). فعالية برنامج قائم على مدخل الاستقصاء والتعلم القائم على السياق في تنمية التحصيل والرشاقة المعرفية والتجول العقلي في بيئة التعلم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *11* (23)،68-125

المعمري، راشد (2019). *أثر التعلم التكراري القائم على بناء النماذج في التحصيل بمادة العلوم وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف التاسع الأساسي*. {رسالة ماجستير غير منشورة}، جامعة السلطان قابوس، مسقط .

المعولية، ايمان (2022). أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسية بنت مزاحم في مادة العلوم في ظل التعليم عن بعد. *المجلة العربية للقياس والتقويم*، *3*(5)، 89-110.

نصحي، شيرين (2021). فاعلية إستراتيجية REACT الربط- الخبرة- التطبيق- التعاون- النقل في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومتعة تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، *45*(1)،221-288

وزارة التربية والتعليم (2022). *أربع حلقات عمل تزامنية تعزز من مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة المدارس*، البوابة التعليمية، سلطنة عمان، https://home.moe.gov.om.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Akay, C., & Kanadli, S. (2021). The Effect of React Strategy on Achievement in Science Education: A Mixed Research Synthesis. *Journal of Baltic Science Education, 20*(6), 868-880. https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.868

Arık, M., & Topçu, M. (2020). Implementation of engineering design process in the k-12 science classrooms: trends and issues. *Research in Science Education, 52*(1), 21–43. https://doi.org/10.1007/s11165-019-09912-x

Bilgin, A., Yurukel F. & Yigit, N. (2017). The effect of a developed REACT strategy on the conceptual understanding of students: particulate nature of matter. *Journal of Turkish Science Education, 14* (2), 65-18.

Güngör, B., Metin, M., & Saraçoglu, S. (2022). A Content analysis study towards researches regarding context-based learning approach in science education by between years 2010 and 2020 in Turkey. *Journal of Science Learning, 5*(1), 69-78. https://doi.org/10.17509/jsl.v5i1.33074

Murdock-Perriera, L., Boucher, K., Carter, E., & Murphy, M. (2019). Places of belonging: Person-and place-focused interventions to support belonging in college. Higher Education. *Handbook of Theory and Research, 34*, 291-323. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03457-3_7

National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, crosscutting Concepts, and core ideas*. The National Academies Press.

NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: for states.* The National Academic Press

Nurzannah, M., Herizal, F., & Mursalin. A. (2021) The Effect of REACT Strategy Assisted by GeoGebra Software on Students' Mathematical Representation Ability. *Malikussaleh Journal of Mathematics Learning, 4*(2), 90-97. https://doi.org/10.29103/mjml.v4i2.5709

Papakonstantinou, M., & Skoumios, M. (2021). Science and engineering practices in the content of Greek middle school physics textbooks about forces and motion. *Journal of Technology and Science Education, 11*(2), 457-473. https://doi.org/10.3926/jotse.1286

Tyler, B. & Diranna, K. (2018). *Next Generation Science Standards in Practice: Tools and Processes used by the California NGSS Early Implementers*. WestEd.

Yıldırım, H., & Dağıstanlı, F. (2020). The effect of environmental education supported by life-based learning approach on the attitudes, behaviors and achievement levels of secondary school 7th grade students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi , 54*, 106-132. https://doi.org/10.21764/maeuefd.620466

Yilmaz, S., Yildirim, A., & İlhan, N. (2022). Effects of the context-based learning approach on the teaching of chemical changes unit. *Journal of Turkish Science Education, 19*(1), 218-236. https://doi.org/10.36681/tused.2022.119

Yuliana, I., Cahyono, M., Widodo, W., & Irwanto, I. (2021). The effect of ethnoscience-themed picture books embedded within context-based learning on students. *Eurasian Journal of Educational Research, 92*, 317-334. https://doi.org/10.14689/ejer.2021.92.16

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Abw 'Elam, Rja' (2006). Althlyl Alehsa'ey Llbyanat(T2). Dar Alnshr Lljam'eat.

Albaz, Mrwh (2017). Ttwyr Mnhj Alkymya' Llsf Alawl Althanwy Fy Dw' Mjal Altsmym Alhndsy Lm'eayyr Al'elwm Lljyl Alqadm Ngss Wathrh Fy Tnmyh Almmarsat Al'elmyh Walhndsyh Lda Altlbh. Mjlh Klyh Altrbyh, 20, 1161-2106.

Aldal'ey, Zbydh (2022). Drjh Almmarsat Al'elmyh Walhndsyh Lm'elmy Al'elwm Wfq M'eayyr Al'elwm Lljyl Alqadm Fy Mntqh Njran Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Mjlh Aldrasat Alajtma'eyh, 24(1), 75-95

Aldghyshyh, Hda Bnt Nasr Bn Khlfan (2019). Athr Astkhdam Anmwdj Kwlb Fy Tdrys Al'elwm 'Ely Althsyl Wtnmyh Mharat Altfkyr Alnaqd Ldy Talbat Alsf Altas'e Alasasy. }Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh{, Jam'eh Alsltan Qabws, Msqt.

Al'ebdlyh, Shykhh Bnt 'Ely Bn Mhna (2016) Mda Tdmyn Mhtwa Ktb Al'elwm Lmrhlh Alsfwf (6 - 8) Fy Sltnh 'Eman Lm'eayyr 'Elwm Lljyl Alqadm Ngss.} Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh{, Jam'eh Alsltan Qabws, Msqt.

Al'emry, Wsal Wmjdlawy, Sajdh. (2022). Athr Twzyf Alt'elm Almstnd Ela Aldmagh Fy Althsyl Wtnmyh Alkfa'h Aldatyh Lda Talbat Alsf Alsab'e Alasasy Fy Madh Al'elwm. Almjlh Aldwlyh Llbhwth Alnfsyh Waltrbwyh, 1(1): 103- 125

Al'esymy, Hmyd (2020). Drjh Twafr Almmarsat Al'elmyh Walhndsyh Almtwafqh M'e M'eayyr Al'elwm Lljyl Alqadm Ngss Fy Ada' M'elmy Al'elwm Balmrhlh Almtwsth. Mjlh Klyh Altrbyh, 31(122), 314-358.

Alhrby, Mna, Wal'ebdalkrym, Salh, Walahmd, Ndal, Waljbr, Lwlwh (2021). Drash Tqwymyh Labhath Thlyl Mhtwa Ktb Al'elwm Fy Dw' Almmarsat Al'elmyh Walhndsyh: Almrhlh Alabtda'eyh. Drasat 'Erbyh Fy Altrbyh W'elm Alnfs, 136, 475 – 521.

Alm'emry, Rashd (2019). Athr Alt'elm Altkrary Alqa'em 'Ela Bna' Alnmadj Fy Althsyl Bmadh Al'elwm Wtnmyh Mharat Altfkyr Albsry Lda Tlab Alsf Altas'e Alasasy. }Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh{, Jam'eh Alsltan Qabws, Msqt.

Alm'ewlyh, Ayman (2022). Athr Mjtm'eat Alt'elm Almhnyh Alaftradyh 'Ela Althsyl Aldrasy Lda Talbat Alsf Al'easher Bmdrsh Asyh Bnt Mzahm Fy Madh Al'elwm Fy Zl Alt'elym 'En Ub'ed. Almjlh Al'erbyh Llqyas Waltqwym, 3(5), 89- 110.

Alrashdyh, Fatmh Bnt Hmd Bn Mslm (2019). Athr Tdrys Al'elwm Bastkhdam Altsmym Alhndsy Fy Aktsab Almfahym Almshtrkh Wmharat Altsmym Alhndsy Ldy Talbat Alsf Altas'e Alasasy. }Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh{, Jam'eh Alsltan Qabws, Msqt.

Alshhry, Mhmd (2020). Tqyym Mstwa Alada' Altdrysy Fy Dw' Almmarsat Al'elmyh Walhndsyh Lda M'elmy Al'elwm Balmrhlh Alabtda'eyh. Almjlh Altrbwyh, 79, 2455- 2488.

Alshyab, M'en (2020). Athr Twzyf Almmarsat Al'elmyh Walhndsyh Fy Tnmyh Fhm Tby'eh Al'elm Wthsyn Mstwa Althsyl Aldrasy Lda Tlbh Alsf Althalth Almtwst Fy Madh Al'elwm. Mjlh Aljam'eh Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh, 2(28), 223-250.

Alsyd, 'Ebd Alqadr, Whsyn, Ebrahym (2023). Fa'elyh Estratyjyh Alt'elm Almqlwb Fy Tnmyh Althsyl Aldrasy Waldaf'eyh Nhw T'elm Alryadyat Lda Talbat Alsf Althamn Alasasy. Mjlhک Lyh Altrbyh, 33(2), 173- 197.

'Eabd, Shyma' (2014). Drash Wsfyh Ldwr Adwat Altqwym Fy Tnmyh Mharat Altfkyr Al'elya Lda Tlbh Alsf Althamn Alasasy Fy Al'elwm. }Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh{, Jam'eh Byrzyt, Flstyn.

'Ebd Alftah, Shryn (2020). F'ealyh Astkhdam Mdkhl Alastqsa' Walt'elm Alqa'em 'Ela Alsyaq "Ic-Base" Fy Tnmyh Alfhm Al'emyq Wantqal Athr Alt'elm Fy Al'elwm Lda Tlamyd Almrhlh Alabtda'eyh. Almjlh Almsryh Lltrbyh Al'elmyh, 1(23), 165-213.

'Ebdh, Hnan (2020). Astkhdam Mdkhl Alt'elm Alqa'em 'Ela Alsyaq Fy Tdrys Al'elwm Wathrh 'Ela Tnmyh Mharat Hl Almshklat Waltfkyr Altkhyly Lda Tlamyd Almrhlh Ale'edadyh. Almjlh Almsryh Lltrbyh Al'elmyh, 5(23), 51-91.

'Efyfy, Mhrm (2019). Brnamj Mqtrh Qa'em 'Ela M'eayyr Al'elwm Ljyl Alqadm (Ngss) Ltdryb M'elmy Al'elwm Balmrhlh Ale'edadyh 'Ela Astkhdam Mmarsat Al'elwm Walhndsh (Seps) Athna' Tdrys Al'elwm. Almjlh Altrbwyh Lکلyh Altrbyh Bswhaj, 68(68), 745- 820.

'Emran, Mhmd. (2022). Brnamj Mbny 'Ela Mdkhl Alt'elm Alqa'em 'Ela Alsyaq Fy Tdrys 'Elm Alnfs Ltnmyh Alrshaqh Alm'erfyh Wkhfd Aldjr Alakadymy Lda Talb Almrhlh Althanwyh. Almjlh Al'elmyh, 41, 1-18

Esma'eyl, D'ea' (2021). Fa'elyh T'elm Alkymya' Alqa'em 'Ela Alsyaq Context Based Chemistry Fy Tnmyh Altnwr Alkymya'ey Chemical Literacy Lda Tlab Alsf Alawl Althanwy. Mjlh Jam'eh Alfywm Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 15(6), 440–498.

' Ezaldyn, Shr (2018). Anshth Qa'emh 'Ela M'eayyr Al'elwm Ljyl Altaly Ltnmyh Almmarsat Al'elmyh Walhndsyh Waltfkyr Alnaqd Walmywl Al'elmyh Fy Al'elwm Lda Talbat Almrhlh Alabtda'eyh Bals'ewdyh. Mjlh Aljm'eyh Almsryh Lltrbyh Al'elmyh,21 (10), 59-107.

Khlyfh, Mhmd, Wshhab, Mna, W'ebd Alkrym, Shr, Wsalh, Ayat (2021). Ttwyr Mnhj Al'elwm Fy Dw' Almmarsat Al'elmyh Walhndsyh Wathrh Fy Tnmyh Alfhm Al'emyq Lda Tlamyd Almrhlh Ale'edadyh. Mjlh Bhwth, 2 (5), 245-291.

Mhmd, 'Ebd Allh (2020). Astkhdam Alanshth Altrfyhyh Fy Tnmyh Almfahym Walmmarsat Al'elmyh Walhndsyh Lm'eayyr Aljyl Alqadm Fy Al'elwm Lda Dwy Alahtyajat Alkhash Balmrhlh Alabtda'ey. Almjlh Altrbwyh Lکلyh Altrbyh Bswhaj, 71(71), 687- 723.

Mhmd, Mrwh Wahmd Ashjan (2022). F'ealyh Brnamj Qa'em 'Ela Mdkhl Alastqsa' Walt'elm Alqa'em 'Ela Alsyaq Fy Tnmyh Althsyl Walrshaqh Alm'erfyh Waltjwl Al'eqly Fy By'eh Alt'elm Alelktrwny Lda Tlamyd Almrhlh Ale'edadyh. Mjlh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh, 11(23),68-125

Mhmd, Ranya. (2019). Fa'elyh Astkhdam Estratyjyh React Fy Tnmyh Mharat Altfkyr Almstqbly Wdaf'eyh Alenjaz Alakadymy Lda Tlamyd Alsf Althany Ale'edady. Mjlh Klyh Altrbyh, 30(119),81 -128

Nshy, Shyryn (2021). Fa'elyh Estratyjyh React Alrbt- Alkhbrh- Alttbyq - Alt'eawn- Alnql Fy Tnmyh Mharat Alqrn Alhady Wal'eshryn Wmt'eh T'elm Al'elwm Lda Tlamyd Almrhlh Alabtda'eyh. Mjlh Klyh Altrbyh, 45(1),221-288

Ranya, Mhmd. (2019). Fa'elyh Astkhdam Estratyjyh "React" Fy Tnmyh Mharat Altfkyr Almstqbly Wdaf'eyh Alenjaz Alakadymy Lda Tlamyd Alsf Althany Ale'edady, Mjlh Klyh Altrbyh, 30(119), 81-128.

Rwashdh, Smyrh Ahmd (2018). Fa'elyh Brnamj Tdryby Lm'elmy Al'elwm Mstnd Ela M'eayyr Aljyl Alqadm Fy Tnmyh Almmarsat Al'elmyh Walhndsyh Walkfa'h Aldatyh Ldyhm Fy Alardn. }Rsalh Majstyr Mnshwrh{, Jam'eh Al'elwm Alaslamyh Al'ealmyh, 'Eman.

Salh, Aftkar. (2022). Drjh W'ey M'elmy Alahya' Balmdars Althanwyh Bmhafzh Eb Llmmarsat Al'elmyh Walhndsyh Wfq M'eayyr Al'elwm Ngss Wm'ewqat Tnfydha Mn Wjhh Nzrhm. Mjlh Mrkz Jzyrh Al'erb Llbhwth Altrbwyh Walensanyh, 2(14),1-25

Salh, Ayat (2018). Athr Estratyjyh "React" Alqa'emh 'Ela Mdkhl Alsyaq Fy Tnmyh Antqal Athr Alt'elm Walfhm Al'emyq Walkfa'h Aldatyh Alakadymyh Fy Madh Alahya' Ltlab Almrhlh Althanwyh. Almjlh Almsryh Lltrbyh Al'elmyh, 6(21), 1- 64.

S'edy, Ahlam, Wj'edl, Fdylh (2022). Al'elaqh Byn Estratyjyat Alt'elm Walthsyl Aldrasy Lda Aqsam Alamthanat Alrsmyh Ltlamyd Snh Thalthh Thanwy Drash Mydanyh 'Ela Tlamyd Snh Thalthh Thanwy Bthanwyh Mhmd Albshyr Bwm'ezh. }Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh{, Jam'eh Abn Khldwn Tyart, Aljza'er.

Shrf Aldyn, Mhmd , Wal'etar, Mhmd , Wyhyy, S'eyd , Wals'edawy, Ranya (2021). Fa'elyh Whdh "Altaqh Alshmsyh Taqh Almstqbl" Almsmmh Fy Dw' M'eayyr Al'elwm Lljyl Alqadm (Ngss) Fy Tnmyh Almfahym Alshamlh Walmmarsat Al'elmyh Walhndsyh Ldy Tlab Alsf Alawl Althanwy. Mjlh Klyh Altrbyh, 32(127), 395-448.

Shshtawy, Amymh (2023). Fa'elyh Mdkhl Alt'elm Alqa'em 'Ela Alsyaq Fy Aktsab Almfahym Walmywl Al'elmyh Fy Madh Al'elwm Lda Tlamyd Almrhlh Aalabtda'eyh. Mjlh Bhwth Alt'elym Walabtkar, 10(10), 185-215

Smarh, Htwf (2021). Mstwa Almmarsat Al'elmyh Walhndsyh Wfq M'eayyr Al'elwm Lljyl Alqadm "Ngss" Fy Ada' M'elmy Wm'elmat Al'elwm Fy Almrhlh Alabtda'eyh. Rsalh Alkhlyj Al'erby, A2(30), 117-136.

Tysyr, Mhmd (2023). Ahmyh Althsyl Aldrasy Wanwa'eh Wal'ewaml Alm'ethrh Fyh. Alm'essh Al'erbyh Ll'elwm Wnshr Alabhath.

Wzarh Altrbyh Walt'elym (2022). Arb'e Hlqat 'Eml Tzamnyh T'ezz Mn Mharat Altfkyr Almstqbly Lda Tlbh Almdars, Albwabh Alt'elymyh, Sltnh 'Eman, Https://Home.Moe.Gov.Om.

Zytwn, Mna. (2023). Nmwdj Tdrysy Qa'em 'Ela Estratyjyh React Wfa'elyth Fy Tnmyh Mharat Alqrn Alhada Wal'eshryn Lda Altalb Alm'elm. Mjlh Albhwth Fy Mjalat Altrbyh Alnw'eyh, Jam'eh Almnya, 9(45), 2175-2228.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.3 pp: 388-397

June (2024)

Article 2

مستوى مقروئية كتب العلوم المقررة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن

The Readability Level of Science Textbooks Used for Ninth-Grade Students in Jordan

فواز حسن شحادة

Fawwaz Hassan Shehada

جامعة عمان العربية- الأردن

Amman Arab University, Jordan

fwaz1975@yahoo.com

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/4/20	2024/3/12	2024/2/10

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.3.2

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

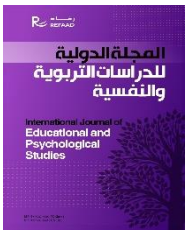
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



مستوى مقروئية كتب العلوم المقررة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن

The Readability Level of Science Textbooks Used for Ninth-Grade Students in Jordan

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى مقروئية كتب العلوم (الفيزياء، الكيمياء، علوم الأرض والبيئة، والعلوم الحياتية) المقررة لدى طلبة للصف التاسع الأساسي في الأردن.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وتم بناء اختبار التتمة (كلوز) لستة نصوص من الكتب المقررة، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (280) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس لواء القويسمة في العاصمة عمان.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى مقروئية كتاب الفيزياء جاء في المستوى الإحباطي، في حين جاء مستوى مقروئية كتابي الكيمياء وعلوم الأرض والبيئة في المستوى التعليمي، وأن مستوى مقروئية كتاب العلوم الحياتية في المستوى المستقل.

الخلاصة: في ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمقروئية كتب العلوم.

الكلمات المفتاحية: *مقروئية كتب العلوم؛ الصف التاسع الأساسي؛ الأردن.*

Abstract:

Objectives: This study aimed to measure the readability level of science textbooks (Physics, Chemistry, Earth and Environmental Sciences, and Biology) used for ninth-grade students in Jordan.

Methods: The study employed an analytical approach and constructed a Cloze test for six passages from the prescribed textbooks. It was administered to a sample of 280 male and female students randomly selected from ninth-grade students in schools in Al-Qwaismeh district in the capital, Amman.

Results: The readability level of the Physics textbook was found to be frustrating; the readability levels of the Chemistry and Earth and Environmental Sciences textbooks were at an educational level, the readability level of the Life Sciences textbook was at an independent level.

Conclusions: The study recommended there is a need to pay attention to the readability of science textbooks.

Keywords*: Readability; Science textbooks; Ninth Grade; Jordan.*

المقدمة:

تعد المناهج الدراسية من أهم محاور العملية التربوية، وهي القلب النابض الذي يمد عناصر العملية التربوية بالحيوية، إذ تعتمد عمليات التطوير والتحديث للعملية التعليمية على تطوير المنهج وعناصره الرئيسة. وقد دأب مخططو المناهج ومصمِّموها على تطوير المناهج بما يتلاءم مع التطورات والتغيرات التي تشهدها المجتمعات، من ثم أي تجديد تربوي لا بد أن ينطلق منها، ويأتي المتعلم على رأس المتأثِّرين بهذا التجديد التي تساهم في تحقيق الأهداف والتغييرات المنشودة.

وتعتبر مناهج العلوم بشكل عام من أهم المصادر التي تعرف الطلبة بما يحدث في هذا العالم الواسع، كما أنها توضح للطلبة الأحداث والظواهر العلمية وتطوراتها، بدءًا من أهدافها ومرورًا بمحتواها ومناهجها وأساليب تدريسها، وانتهاءً بتقييمها وتقييم المخرجات التعليمية المختلفة، لذلك ينبغي تطوير المناهج بشكل دوري ومستمر لتوفير تغذية راجعة للطلبة باستمرار (زيتون، 2010).

ومما لا شك فيه؛ أن تدريس العلوم يهدف إلى إعداد الفرد لمواجهة تحديات الحياة وحل مشكلاتها، وتمكينه من تحمل المسؤوليات اليومية. وقد ساهم تقدم العلوم في تفسير الظواهر الطبيعية وتطور الحضارات. إن اكتشافات العلوم لها تأثير كبير على حياة الإنسان عبر العصور، حيث توفر الوقت والجهد وتسهم في تقدم الدول وازدهارها (عبد الراضي، 2012).

وتعد القراءة بشكل عام في غاية الصعوبة والتعقيد، والسبب في ذلك هو العمليات العقلية المتعددة التي يقوم بها العقل البشري أثناء القراءة، من تحليل للنص المقروء ثم تركيبه وبناؤه مرة أخرى بهدف استخلاص المعنى، مع الإشارة إلى أن عملية البناء تتم في ضوء معلومات ومعارف القارئ السابقة، حيث يتم الربط بينها وبين المعلومات الجديدة المكتسبة من النص المقروء، ثم تتم إعادة تنظيم البنية المعرفية للمخ وتكوين مخطط عقلي جديد حول المعلومات والأفكار المتعلقة بالموضوع (عبد الباري، 2010).

وتشكل المقروئية أهمية تربوية بالغة لمؤلفي الكتب تساعدهم في تحديد مواصفات المادة ليتمكنوا من عرضها؛ آخذين بعين الاعتبار عمر القارئ ونموه العقلي واحتياجاته النفسية بهدف وصول المادة التعليمية إلى أكبر نسبة من الطلبة، وبذلك يتحقق الهدف من كتابتها وتقديمها للمتعلم (لافي، 2012).

وتعرف المقروئية بأنها المستوى الذي يمثل قدرة الطلبة على القراءة والفهم معًا لنص نثري مكتوب (إبراهيم، 2009)، كما يعرفها بوقحص وإسماعيل (2011) بأنها المستوى الذي يمثل قدرة الطلبة على القراءة والفهم معًا لنص نثري مكتوب.

تكمن أهمية المقروئية في مساعدة المتعلم على تكييف طرق تدريسه مع قدراته القرائية والفكرية، وتعزيز ثقته بنفسه وقدرته على التفاعل مع الآخرين. كما تعتبر وسيلة لتدريب الطلبة على قراءة صحيحة واستخدام لغة سليمة، وتحسين جودة النطق والأداء العام. ومن خلالها يمكن للطلاب اكتشاف الأخطاء في النطق والقراءة وتصحيحها، وتنمية مهارات التعرف على الكلمات وفهم النصوص. بالإضافة إلى ذلك، تساهم المقروئية في تنمية البنية المعرفية للطلاب وتطوير قدراتهم العقلية والمهارية والوجدانية (إبراهيم، 2009). إلا أن الكتاب المدرسي يبقى من أهم المصادر التعليمية التي تؤثر على تجربة التعلم، لذلك يجب توفير مواد قرائية تتناسب مع مستوى الطلبة لتعزيز تجربتهم التعليمية وتطوير قدراتهم (مصطفى، 2005).

ويشير سلمة والحارثي(2005) إلى أنه ينبغي الأخذ بعين الاعتبار أن مقروئية النصوص العلمية ترتبط بشكل كبير بمقدرة الطالب على التفاعل مع المادة المقروءة عبر مراحلها المتتابعة، وهنا يظهر مدى التوافق بين الطالب والنص العلمي إلى أن مقروئية النصوص العلمية واستيعاب القارئ للنص المقروء تتأثر إيجابيًا بطباعة المادة المقروءة، مثل: شكل الحروف وحجمها، طول الكلمات وشيوعها، طول الأسطر، المسافات بين الكلمات والأسطر، طول الجمل ومدى تعقيدها، وتنظيم الأفكار وتسلسلها ومدى الربط بين المعلومة العلمية الجديدة والسابقة للقارئ، كما يشير آموس(Amos, 2009) أن عملية فهم الطلبة للكتاب والاستفادة من محتواه ترتبط بشكل وثيق مع ملاءمة ذلك المحتوى لمستوى الطلبة المعرفي والعقلي والنفسي، أي أن تتناسب النصوص العلمية والمفردات والمصطلحات لمستوى الطلبة، فكلما كان الكتاب سهلًا وقريبًا من المستوى العلمي واللغوي والثقافي للطلبة فإنهم سيكونون أكثر قدرة على فهم محتواه.

ويعد الكتاب المدرسي من أكثر الوسائل استخدامًا للطالب والمعلم، فهو مصدر المعرفة الرئيس للطالب، ويساعد المعلم على تحديد واختيار أهداف الدروس والأنشطة وطرائق التدريس وأساليب التقويم المناسبة (Al-Barakat, 2001).

وهناك ثلاثة مستويات للمقروئية أوردها الأدب التربوي (الجوارنة، 2008) وهي: المستوى القرائي المستقل، وفيه يستطيع المتعلم قراءة النص العلمي واستيعابه معتمدًا على نفسه دون مساعدة، ويتحدد بحصول المتعلم على درجة تقدر بأكثر من 60% في اختبار التتمة المعد لقياس المقروئية، وثانيها المستوى القرائي التعليمي، وفيه يستطيع المتعلم قراءة النص العلمي واستيعابه بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول المتعلم على درجة بين (-60% 40%)، وآخرها المستوى القرائي الإحباطي، وفيه لا يستطيع المتعلم قراءة النص العلمي ولا استيعابه حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول المتعلم على درجة أقل من 40% في اختبار التتمة المعد لقياس المقروئية.

ولقد أجريت العديد من الدراسات ذات العلاقة بهذه الدراسة، فقد أجرى صليبي(2021) دراسة هدف الدراسة إلى قياس مقروئيّة كتاب علم الأحياء والأرض للصفّ الثاني الثانوي العلمي في مدينة دمشق وعلاقتها باتجاهات الطلبة نحو المادة، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج

الوصفيّ التحليليّ، كما أعدّ الباحث اختبار التتمة لثمانية نصوص من الكتاب لقياس مقروئيتها، وأعدّ مقياسًا لاتجاهات الطلبة نحو مادة علم الأحياء والأرض، وتمثلت عينة البحث بمجموعة تجريبية مكونة من (94) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانويّ العلميّ، من ثانويتين من ثانويات دمشق الرسميّة، إحداهما للذكور والأخرى للإناث. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مقروئيّة كتاب علم الأحياء والأرض للصف الثاني الثانوي العلمي مناسبة للطلبة في هذه المرحلة التعليمية؛ إذ بلغت نسبة الطلبة في المستوى فوق الإحباطيّ 74.2% وهي مجموع نسبة الطلبة في المستويين المستقلّ والتعليميّ.

وأجرى البصيص (2017) دراسة هدفت الدراسة قياس مستوى مقروئية كتب العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة حفر الباطن، ولتحقيق هذا الهدف قام البادي باستخدام المنهج الوصفي في الدراسة واستخدام اختبار (التتمة) كأداة لقياس مستوى المقروئية لكتاب العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وقد تكونت عينة الدراسة من (978) طالبًا من طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمحافظة حفر الباطن والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية من 45 مدرسة حكومية، آما عينة الدراسة بالنسبة للنصوص فقد تكونت من (11) نصًا علميًا من كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، و(13) نصًا علميًا من كتاب العلوم للصف الخامس والسادس الابتدائي، وقد توصلت الدراسة إلى وللصف السادس النتائج التالية، بلغ متوسط مستوى مقروئية كتب العلوم للصف الرابع الابتدائي 34.90 %وللصف الخامس الابتدائي 87.36 الابتدائي 10.35 %وجميعها تقع في المستوي الإحباطي، اتضح أن النص الأول والثاني يقعان في المستوي التعليمي لكتاب العلوم للصف الرابع والخامس الابتدائي بينما يقع النص الأول، والثاني، والثالث في المستوي التعليمي لكتاب العلوم بصف السادس الابتدائي.

وأجرت يحيى (2013) دراسة هدفت إلى تحديد مقروئية نصوص كتابي الكيمياء والفيزياء للصف الثاني ثانوي العلمي في الأردن، وتحديد أثر الجنس في درجة المقروئية، بالإضافة إلى معرفة ترتيب النصوص حسب درجة مقروئيتها في كلا الكتابين. ولتحقيق هدف الدراسة، أعدت أربع اختبارات تتمة (CLOZE TEST)، ووزعت الاختبارات على عينة عشوائية مكونة من (300) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مقروئية كتاب الفيزياء كان في المستوى الإحباطي، فيما كانت مقروئية كتاب الكيمياء في المستوى التعليمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مقروئية الكتابين تبعا لاختلاف الجنس لصالح الإناث.

وأجرى مصطفى وأكبر (2012) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى مقروئية كتاب الفيزياء المقرر للصف الثاني المتوسط وعلاقته بالقدرة القرائية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في العراق. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار لقياس المقروئية، تم تطبيقه على عينة مكونة من 600 طالب وطالبة، وأظهرت أبرز النتائج أن أداء أغلبية الطلبة في اختبار التتمة يقع في المستوى المحبط، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى مقروئية كتاب الفيزياء تبعًا لاختلاف الجنس.

وأجرى العواملة والسويلميين وابو الشيخ(2010) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى مقروئية كتاب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. إضافة إلى معرفة ترتيب النصوص حسب درجة مقروئيتها في الكتاب، ولتحقيق هدف الدراسة، تم إعداد أربعة اختبارات تتمة " بأسلوب كلوز (CLOZE) "من موضوعات مختلفة في الكتاب المقرر لقياس درجة مقروئيته، وزعت الاختبارات على عينة عشوائية مكونة من (300) طالب وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة في مستوى مقروئية الكتاب كانت ضمن المستوى الإحباطي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة مقروئية الكتاب تبعًا لاختلاف الجنس ولصالح الإناث، وأظهرت الدراسة أيضًا أن النصوص القرائية في الكتاب ليست متدرجة وفق درجة مقروئيتها.

وأجرت المصري (AL-Masri-Al, 2010) دراسة للكشف عن مقروئية كتاب الأحياء لدى طلاب الصف الثاني عشر. اختارت الباحثة مدرسة واحدة في لبنان، حيث يتم تدريس العلوم باللغتين الإنجليزية والفرنسية. استخدمت المصري المقابلات والتقارير اللفظية لفهم الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة عند قراءة النص. قبل إجراء المقابلات، قدمت الباحثة شرحًا للطلاب حول هدف المقابلات والمساهمة المتوقعة منها في الدراسة. تم تقسيم إجابات المقابلات إلى أربع فئات استنادًا إلى استراتيجيات القراءة (الإشراف، الدعم، إعادة الصياغة، وأخذ الاختبار). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف في مقروئية كتاب الأحياء بين الطلبة ، وأن التحصيل الأعلى في العلوم يعتمد بشكل كبير على إتقان المصطلحات الفنية. علاوة على ذلك، أشارت الدراسة إلى أن طلاب الصف الثاني عشر استخدموا الاستراتيجيات الأربعة بنسب متساوي.

وهدفت دراسة آموس(Amos, 2009) دراسة للكشف عن العلاقة بين قراءة النصوص العلمية وأداء طلاب الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم. قام الباحث بجمع درجات الاختبار التحصيلي لـ24 طالبًا، ثم قام بمقارنتها بأدائهم في اختبار أوهايو في العلوم. استخدمت دراسة فليش-كينكاد (Flesch-Kincaid) لتقييم مستوى مقروئية كتب العلوم. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قراءة الطلبة يرتبط بأدائهم في اختبار العلوم، وأن هناك تباينًا في مستوى مقروئية كتب العلوم بين الوسط والمرتفع، مما يدل على تباين في أسئلة الاختبار.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها اهتمت بدراسة المقروئية، وتنوعت الكتب التي تم قياس مقروئيتها بين كتب العلوم، كما تنوعت المراحل الدراسية التي تم تطبيق الدراسات عليها بين المرحلة الأساسية، والمرحلة الثانوية، واستخدمت معظمها اختبار التتمة (كلوز) كأداة لتحقيق هدف الدراسات.

تشابهت الدراسات السابقة من حيث الهدف، مع بعض الاختلافات في نوع الكتاب، أما فيما يتعلق بالمنهج المستخدم، فقد تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث استخدامها للمنهج الوصفي، أما فيما يتعلق بأداة الدراسة، فقد تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث استخدامها اختبار كلوز.

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عرض الأدب النظري وإثرائه كما أفادت في استخدام أداة الدراسة لتحقيق أهدافها، وفي تحديد المنهجية المستخدمة، الاستفادة من المنهج المتبع في الدراسات السابقة وتفسير النتائج ومناقشتها.

وتمتاز هذه الدراسة عن غيرها بأنها تناولت مقروئية كتب العلوم للصف التاسع الأساسي، حيث تتناغم الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من الاهتمام بقياس مقروئية الكتب المدرسية وهي قضية ما تزال تحظى باهتمام الباحثين في دول العالم، غير أن هذه الدراسة تنفرد في كونها الأولى-في حدود علم الباحث- التي أجريت لقياس مستوى مقروئية كتب العلوم المقرر على الصف التاسع الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

شهدت مناهج العلوم بجميع فروعها الفيزياء والكيمياء والاحياء وعلوم الأرض في المملكة الأرنية الهاشمية مؤخرا تغيرات وتطوير جذرية في المحتوى، خاصةً مع التطوير الذي تشهده المناهج التربوية بشكل عام، إلا أن الطالب مازال يستظهر المعلومات دون فهم، والمعلم يستخدم الأساليب التقليدية في التدريس (زيتون،2010).

وذكرت عديد من الدراسات إلى أن الطلبة ما يزالون يعانون من صعوبات ومشكلات في قراءة النص العلمي، وأنهم يعتبرون مواد العلوم من المواد الغامضة وأن مستوى مقروئية كتب العلوم فوق مستوى الطلبة مما قد ينعكس على التحصيل ويكون سببًا في تدنيه (صليبي،2021).

من خلال العمل في الإشراف على معلمي العلوم، لوحظ تدني مستوى الفهم لبعض المفاهيم العلمية بين الطلبة، مما أدى إلى انخفاض أدائهم في مادة العلوم. كما لاحظت أن الطلبة يواجهون صعوبات في مهارات القراءة والكتابة وفهم المواد العلمية بمفردهم، وهذا قد يكون سببًا في انعدام اهتمامهم بمادة العلوم وتكوين اتجاهات سلبية نحوها. ومن المعروف أن ضعف القراءة والفهم هو أحد أسباب تدني تحصيل الطلبة. لذلك، يجب تقديم النصوص العلمية للطلاب بطريقة تساعدهم على فهم المواد العلمية واستيعاب معانيها، خاصة أن النصوص العلمية تحتوي على العديد من الرموز والمصطلحات الخاصة.

انطلاقًا من أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم، لذلك لا بد أن يكون الكتاب المدرسي محط اهتمام ودراسة الباحثين تحليلًا وتقويمًا لضمان سلامة إعداده وتطويره إذا لزم الأمر، وفي ظل التأكيدات الكثيرة على ملاءمة الكتب المدرسية للطلبة من حيث درجة صعوبتها، وفي ضوء ذلك فإن مشكلة الدراسة تتمثل في إحساس الباحث الحاجة بتحديد مستوى مقروئية كتب العلوم للصف التاسع الأساسي في الأردن.

وتتمثل مشكلة الدراسة بتحديد مستوى مقروئية كتب العلوم للصف التاسع الأساسي في الأردن من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية؟

- ما مستوى مقروئية كتاب الفيزياء المقرر للصف التاسع الأساسي في الأردن؟
- ما مستوى مقروئية كتاب الكيمياء المقرر للصف التاسع الأساسي في الأردن؟
- ما مستوى مقروئية كتاب علوم الأرض والبيئة المقرر للصف التاسع الأساسي في الأردن؟
- ما مستوى مقروئية كتاب العلوم الحياتية المقرر للصف التاسع الأساسي في الأردن؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف إلى مستوى مقروئية كتب العلوم (الفيزياء، الكيمياء، علوم الأرض والبيئة، العلوم الحياتية) لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة العاصمة عمان.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية نتائجها بإعادة النظر في محتوى كتب العلوم للصف التاسع الأساسي، وقد تساهم هذه الدراسة في رفد المكتبة العلمية بالأدب النظري الخاص في مجال تحليل كتب العلوم للصف التاسع الأساسي، كما قد تحقق هذه الدراسة استجابة لما ينادي به التربويون على مستوى العالم بضرورة الإحاطة من قبل تدريس العلوم عامة بما يستجد من موضوعات وقضايا علمية تمس حياة الأفراد وتثير تفكيرهم، كما قد يستفيد من هذه الدراسة المشرفين التربويين والقائمين على تأليف المناهج وتطويرها ورفع مستوى مقروئية كتب العلوم للصف التاسع الأساسي، كما قد تسهم هذه الدراسة في إثارة انتباه الباحثين إلى موضوع المقروئية وإجراء الدراسات حول هذا المجال.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **المقروئية (Readability)**

يعرفها البصيص (2014) بأنها مدى ملائمة لغة المحتوى لمادة علمية مقدمة في كتاب لقدرة الطالب القرائية التي تقف وراء سهولة أو صعوبة الفهم في القراءة. كما يعرفها الخليلي(2015) تعرف بأنها مستوى صعوبة المادة المقروءة لطالب صف دراسي معين.

وتعرف إجرائيًا بأنها وصف مدى سهولة أو صعوبة قراءة النص، وتقاس بالدرجة التي تمثل متوسط عدد قبل الطالب بالكلمات المحذوفة من النصوص المعدة وفق اختبار التتمة، حيث يصل الطالب إلى المستوى المستقل عند حصول الطالب على نسبة أكثر من 60 %فأعلى في اختبار المقروئية، والمستوى التعليمي عند حصوله على نسبة بين 40 - 60%، ومستوى الإحباط عند حصوله على نسبة أقل من 40.% وهي بمستويات ثلاثة، المستوى المستقل عند حصول الطالب على نسبة 60% فأعلى في اختبار المقروئية، والمستوى التعلمي عند حصوله على نسبة بين 59%-40%، ومستوى الإحباط عند حصوله على نسبة أقل من 40%.

- كتب العلوم العامة(**Science textbooks**)

هي الكتب المدرسية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية لطلبة الصف التاسع الأساسي والتي تشمل كتب (الفيزياء الكيمياء علوم الأرض والبيئة، في المستوى التعليمي، العلوم الحياتية) للعام 2022/ 2023.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التحليلي؛ وهو أحد أساليب البحوث النوعية؛ وذلك لما له من قدرة في الكشف عن تحديد مستوى مقروئية النصوص العلمية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع النصوص الموجودة في كتب العلوم للصف التاسع الأساسي المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية، بينما تكون مجتمع الطلبة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية لواء القويسمة في العاصمة عمان والبالغ عددهم (6542) طالبًا وطالبة. كما تكونت عينة الدراسة من (150) طالبًا و(130) طالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، وتم ذلك من خلال اختيار (12) مدرسة من أصل (79) مدرسة حكومية، ثم اختيار مجموعة من الشعب عشوائيًا ومن كل مدرسة تم اختيار شعبة واحدة عشوائيًا، وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام (2022/2023).

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصف التاسع الأساسي، في العاصمة عمان العام الدراسي (2023/2022)، كما يتحدد تعميم نتائج الدراسة على مدى تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها وللأدوات المستخدمة من حيث صدقها وثباتها.

أداة الدراسة: اختبار التتمة (Cloze-Test)

اعتمدت الدراسة الحالية تصميم اختبار التتمة (Cloze-Test) كأداة لتحديد مستوى مقروئية النصوص العلمية، وتشير كثير من الدراسات والأبحاث إلى نجاعة اختبار التتمة لقياس مقروئية النصوص. حيث يقيس قدرة الطالب على فهم النص، كما يقيس ألفة القارئ بالتراكيب والقدرة على التذكر والتعلم والإملاء الصحيح للمفردات، والرصيد اللغوي عند الطالب، إضافة إلى أنه يقيس مستوى صعوبة أو سهولة النص وليس صعوبة الأسئلة، فكلما كان الطالب قادرًا على ملئ الفراغات، كان ذلك دليلًا على قابلية المادة لأن تفهم من خلال قارئها. كما أنه يتصف بدرجات عالية من الصدق والموضوعية، وسهولة تطبيقه (الخليلي، 2015).

وقد تم اختيار ستة نصوص من كل كتاب من كتب العلوم التي شملت (الفيزياء، الكيمياء، العلوم الحياتية، علوم الأرض والبيئة) للصف التاسع الأساسي للفصلين الدراسيين الأول والثاني، بحيث تكون الاختبار من ستة نصوص لكل مادة. وقد وتم وضع الاختبار بكافة نصوصه التي تميزت بعدم تعرض الطلبة للنص الذي تم اختبار مقروئيته، وتم طباعة كل نص في ورقة منفصلة، وتم حذف خامس كلمة في النص، بهدف مساعدة الطالب التعرف إلى سياق النص، مع مراعاة ترك مسافات متساوية في الطول محل كل كلمة حُذفت من النص، بحيث تتطابق مع نصوص الكتاب من حيث الشكل والتصميم، وتُركت أول عشرة كلمات من كل نص دون حذف، وتم استثناء بعض الكلمات التي تمثل الجملة الأولى في النص، كما استثني من الحذف الكلمة الخامسة إذا كانت تمثل رقمًا، أو حرفًا، أو أسمًا لشخص، وبالتالي تحذف الكلمة التي تليها مباشرة باعتبارها الكلمة الخامسة، كما تم قراءة الإرشادات وقراءة النص أمام الطلبة والطلب منهم ملء الفراغات بما يناسبها حسب السياق بحيث يكتمل المعنى.

صدق اختبار التتمة:

للتأكد من صدق اختبار التتمة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة والمناهج والتدريس واللغة العربية في الجامعات الأردنية ومشرفي مواد العلوم ومعلميهم، لإبداء آرائهم في درجة التزام وانسجام الاختبار مع تعليمات وشروط اختبار التتمة، ودرجة تمثيل نصوص الاختبار لقياس مقروئية محتوى كتب العلوم للصف التاسع الأساسي. وتم الأخذ بملحوظات المحكمين.

ثبات اختبار التتمة:

للتأكد من ثبات اختبار التتمة، جرى تطبيقه على عينة استطلاعية مكونه من (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينته، للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن كل نص من قبل الطلبة، فكان متوسط الزمن اللازم للنصوص الستة في الاختبار (60) دقيقة تقريبًا، أي بمعدل (10) دقائق لكل نص. وتم تطبيق طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-R-Test) على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وكانت قيمته (0.88)، وتعد هذه القيمة ذات ثبات عالٍ لاختبار التتمة.

تصحيح اختبار التتمة:

تم تصحيح أوراق الاختبار باعتماد الإجابة المتطابقة مع الإجابة الأصلية درجتين، ودرجة واحدة للإجابة المناسبة للسياق، وأعطيت الدرجة صفر للإجابة الخاطئة أو الفراغ الذي لم يملأ، وعدم قبول أية كلمة لا تتطابق مع الكلمة الأصلية أو مرادفاتها. وتم تجاهل الأخطاء الإملائية والنحوية إذا كانت الكلمة التي جاء بها الطالب متوافقة مع الكلمة الأصلية. وبعد جمع الدرجات الفرعية التي حصل عليها الطالب من نصوص الاختبار تم تحويل الدرجة الكلية للطالب على اختبار التتمة (100) باعتبارها الدرجة القصوى للاختبار إلى نسبة مئوية؛ بهدف تصنيفها ضمن مستويات المقروئية الثلاث، وفق المعادلة الآتية:

درجة الطالب= مجموع درجاته على جميع نصوص الاختبار/(الدرجة القصوى للاختبار*100%)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول؛ والذي نص على "ما مستوى مقروئية كتاب الفيزياء المقرر للصف التاسع الأساسي في الأردن"؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب الأوساط الحسابية الانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اختبار المقروئية لمادة الفيزياء لكل مستوى من المستويات الثلاث، وجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اختبار المقروئية لمادة الفيزياء لكل مستوى

المستوى	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)
الإحباطي	155	28.0	8.44	%55.37
التعليمي	95	46.0	6.52	%33.93
المستقل	30	61.0	2.31	%10.70
المجموع	**280**	**37.64**	**13.78**	**100%**

يلاحظ من جدول (1) أن مستوى مقروئية نصوص كتاب الفيزياء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي الكلي يقع ضمن المستوى الإحباطي بوسط حسابي كلي مقداره 37.64، وانحراف معياري مقداره 78.13، وهذا ما يشير إلى تدني مستوى المقروئية في كتاب الفيزياء، حيث أن النصوص العلمية في كتاب الفيزياء المقرر لطلبة الصف التاسع في الأردن طبعة 2023/2022، تقع في المستوى الإحباطي، لأن المتوسط الحسابي الكلي لدرجات الطلبة في الاختبار يساوي 37.64أي جاء في المستوى أقل من 40% والتي تشير إلى المستوى الإحباطي بحسب التعريفات الإجرائية في هذه الدراسة.

كما يبين جدول (1) أن 55.37% من الطلبة يقعون في المستوى الإحباطي، أي أكثر من نصف الطلبة لا يناسبهم هذا الكتاب، بمعنى أن ما نسبته 55.37%، من عدد الطلبة لا يستطيعون قراءة النصوص أو استيعابها ولو كانت بمساعدة المعلم، وإشرافه وتوجيهاته، إضافة إلى أن 33.93% يقعون في المستوى التعليمي، بمعنى أن 33.93% من عدد الطلبة يستطيعون قراءة نصوص الكتاب واستيعابها بمساعدة المعلم، وإشرافه وتوجيهاته، و10.70% يقعون في المستوى المستقل، بمعنى أن ما نسبته 10.70% من عدد الطلبة يستطيعون قراءة نصوص الكتاب واستيعابها دون مساعدة المعلم، وعند جمع نسبة الطلبة في المستويين التعليمي والمستقل فإنها تساوي 44.63% وهي نسبة أقل من المتوسطة تقع ضمن المستوى التعليمي، وهذا يعني أن نصوص الكتاب تناسب هذه النسبة من الطلبة، في حين أن ما نسبته 55.37% من عدد الطلبة لا تناسبهم هذه النصوص.

وتشير هذه النتيجة إلى أن نصوص كتاب فيزياء الصف التاسع لا تناسب أغلبية الطلبة، حيث أظهرت النتائج أنها لم تعرض بطريقة منسجمة مع خبرات الطلبة السابقة، أو أنه تم تقديمها بطريقة لا تمكنهم من الوصول إلى الفهم القرائي للمادة العلمية وإدراك معانيها، خاصة وأن النصوص العلمية تحوي الكثير من الرموز والمفردات المجردة.

وقد يعزى ذلك، إلى أن الطلبة لم يستطيعوا ربط النص المقروء مع خبراتهم السابقة للطلبة؛ أو قد يكون ضعف نسبة من الطلبة في اللغة العربية كان من أهم الأسباب للحصول على هذه النتيجة بسبب عدم قدرتهم على استيعاب المفردات وفهم النصوص، إضافة لافتقار كثير من الطلبة لإستراتيجيات معالجة المعلومات وتنظيمها، وفهم المفردات واستيعابها وتوظيفها ليتمكنوا من استخلاص معنى النص من خلال فهم مفرداته وتعابيره المختلفة للحصول على فهم عام للنص، وتخمين الكلمة المحذوفة .

وقد يعود السبب في ذلك لافتقار بعض القائمين على تأليف كتاب الفيزياء لمفهوم المقروئية، وتقدير درجة أهميتها للطلبة، ومدى ملاءمتها لمستواهم، وقلة معرفتهم بالأدوات الخاصة بقياس مدى ملاءمة نصوص، الأمر الذي أدى إلى استخدام الطلبة بعض المفردات والكلمات البعيدة عن الإجابة الأصلية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي كشفت أن مقروئية النصوص العلمية جاءت ضمن المستوى الإحباطي كدراسة مصطفى وأكبر (2012) التي أظهرت أبرز نتائجها أن أداء أغلبية الطلبة في اختبار التتمة يقع في المستوى المحبط، ومع دراسة يحيى(2013) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مقروئية كتاب الفيزياء كان في المستوى الإحباطي.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني؛ والذي نص على "ما مستوى مقروئية كتاب الكيمياء المقرر للصف التاسع الأساسي في الأردن"؟

للإجابة عن هذا السؤال الدراسة، كما تم حساب الأوساط الحسابية والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اختبار المقروئية لمادة الكيمياء لكل مستوى من المستويات الثلاث، وجدول (2) يبين ذلك:

جدول(2): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اختبار المقروئية لمادة الكيمياء لكل مستوى

المستوى	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)
الإحباطي	125	30.0	7.95	44.65%
التعليمي	105	42.0	5.75	%37.50
المستقل	50	62.0	2.18	17.85%
المجموع	**280**	**43.21**	**14.02**	**100%**

يلاحظ من جدول (2) أن مستوى مقروئية نصوص كتاب الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي الكلي يقع ضمن المستوى التعليمي بوسط حسابي كلي 43.21، وهذا مستوى مقبول إلى حد كبير، إذ جاءت النصوص العلمية في كتاب الكيمياء المقرر لطلبة الصف التاسع في الأردن طبعة 2023/2022، تقع في المستوى التعليمي، لأن المتوسط الحسابي الكلي لدرجات الطلبة في الاختبار يساوي 43.21 أي جاء بين 60 – 40 % والتي تشير إلى المستوى التعليمي بحسب التعريفات الإجرائية في هذه الدراسة.

كما يبين جدول (2) أن 44.65% من الطلبة يقعون في المستوى الإحباطي، بمعنى أن ما نسبته 44.65%، من عدد الطلبة لا يستطيعون قراءة النصوص أو استيعابها ولو كانت بمساعدة المعلم، وإشرافه وتوجيهاته، إضافة إلى أن (37.50%) يقعون في المستوى التعليمي، بمعنى أن 37.50% من عدد الطلبة يستطيعون قراءة نصوص الكتاب واستيعابها بمساعدة المعلم، وإشرافه وتوجيهاته، و17.85% يقعون في المستوى المستقل، بمعنى أن ما نسبته 17.85% من عدد الطلبة يستطيعون قراءة نصوص الكتاب واستيعابها دون مساعدة المعلم.

وعند جمع نسبة الطلبة في المستويين التعليمي والمستقل فإنها تساوي 55.35% وهي نسبة متوسطة تقع ضمن المستوى التعليمي، وهذا يعني أن نصوص الكتاب تناسب هذه النسبة من الطلبة، في حين أن ما نسبته 44.65% من عدد الطلبة لا تناسبهم هذه النصوص.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود مستوى مقبول من المستوى القرائي لدى الطلبة للمادة العلمية جعل نسبة تزيد عن نصف الطلبة يمتلكون استراتيجيات معالجة المعلومات وتنظيمها، وفهم المفردات واستيعابها وتوظيفها للحصول على فهم عام للنص، وقدرة على تحديد الكلمة المحذوفة. كما قد يكون تمكن نسبة من الطلبة في اللغة العربية وعدم تمكن القسم الآخر كان من أهم الأسباب للحصول على هذه النتيجة وهي قدرة أكثر من متوسط الطلبة على استيعاب المفردات وفهم النصوص.

وقد يعود ذلك، إلى وصول القائمين على تأليف الكتب لمفهوم المقروئية، ودورها الكبير في تفاعل الطلبة مع الكتاب المدرسي، وتقدير درجة أهميتها للطلبة، ومدى ملاءمتها لمستواهم، بحيث أن النصوص العلمية لم تعرض في كتاب الكيمياء للصف التاسع الأساسي بطريقة منسجمة مع خبرات الطلبة السابقة. وهذا الى حد كبير يتوافق ما تؤكده النظرية البنائية من ربط النص المقروء مع الخبرات السابقة للطلبة؛ ليتمكنوا من استخلاص معنى النص من خلال فهم مفرداته وتعابيره المختلفة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي كشفت أن مقروئية النصوص العلمية جاءت ضمن المستوى كدراسة يحيى (2013) التي أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مقروئية كتاب الكيمياء في المستوى التعليمي.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث؛ والذي نص على "ما مستوى مقروئية كتاب علوم الأرض والبيئة المقرر للصف التاسع الأساسي في الأردن"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اختبار المقروئية لمادة علوم الأرض والبيئة لكل مستوى من المستويات الثلاث، وجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اختبار المقروئية لمادة علوم الأرض والبيئة لكل مستوى

المستوى	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)
الإحباطي	70	36.0	8.03	%25.00
التعليمي	148	50.0	6.14	%52.85
المستقل	62	71.0	2.30	%22.15
المجموع	**280**	**51.51**	**15.25**	**100%**

يلاحظ من جدول (3) أن مستوى مقروئية نصوص كتاب علوم الأرض والبيئة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي الكلي يقع ضمن المستوى التعليمي بوسط حسابي كلي (51.51)، هذا مستوى مقبول إلى حد كبير، إذ جاءت النصوص العلمية النصوص العلمية في كتاب علوم الأرض والبيئة المقرر لطلبة الصف التاسع في الأردن طبعة 2023/2022، تقع في المستوى التعليمي، لأن المتوسط الحسابي الكلي لدرجات الطلبة في الاختبار يساوي (51.51) أي جاء بين (40- 60) % والتي تشير إلى المستوى التعليمي بحسب التعريفات الإجرائية في هذه الدراسة.

كما يبين جدول (3) أن (25%) من الطلبة يقعون في المستوى الإحباطي، بمعنى أن ما نسبته (25%)، من عدد الطلبة لا يستطيعون قراءة النصوص أو استيعابها ولو كان ذلك بمساعدة المعلم، وإشرافه وتوجيهاته، إضافة إلى أن (52.85%) يقعون في المستوى التعليمي، بمعنى أن (52.85%) من عدد الطلبة يستطيعون قراءة نصوص الكتاب واستيعابها بمساعدة المعلم، وإشرافه وتوجيهاته، و(22.15%) يقعون في المستوى المستقل، بمعنى أن ما نسبته (22.15%) من عدد الطلبة يستطيعون قراءة نصوص الكتاب واستيعابها دون مساعدة المعلم.

وعند جمع نسبة الطلبة في المستويين التعليمي والمستقل فإنها تساوي 77.85% وهي نسبة مرتفعة تقع ضمن المستوى المستقل، وهذا يعني أن نصوص الكتاب تناسب هذه النسبة من الطلبة، في حين أن ما نسبته (22.15%) من عدد الطلبة لا تناسبهم هذه النصوص.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود مستوى مقبول من المستوى القرائي لدى الطلبة للمادة العلمية جعل نسبة 75% من الطلبة عن النصف يمتلكون استراتيجيات معالجة المعلومات وتنظيمها، وفهم المفردات واستيعابها وتوظيفها للحصول على فهم عام للنص، وقدرة على تحديد الكلمة المحذوفة، كما قد يكون تمكن نسبة كبيرة من الطلبة في اللغة العربية.

وقد يعود ذلك، وصول القائمين على تأليف الكتب لمفهوم المقروئية، ودورها الكبير في تفاعل الطلبة مع الكتاب المدرسي، وتقدير درجة أهميتها للطلبة، ومدى ملاءمتها لمستواهم، بحيث أن النصوص العلمية تم عرضها في كتاب علوم الأرض والبيئة للصف التاسع الأساسي إلى حد كبير بطريقة منسجمة مع خبرات الطلبة السابقة، يتوافق مع ما تؤكده النظرية البنائية من ربط النص المقروء مع الخبرات السابقة للطلبة؛ ساعد كثير منهم على استخلاص معنى النص من خلال فهم مفرداته وتعابيره المختلفة.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع؛ والذي نص على "ما مستوى مقروئية كتاب العلوم الحياتية المقرر للصف التاسع الأساسي في الأردن"؟

للإجابة عن هذا السؤال الدراسة، كما تم حساب الأوساط الحسابية والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اختبار المقروئية لمادة علوم العلوم الحياتية لكل مستوى من المستويات الثلاث، وجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4):الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اختبار المقروئية لمادة العلوم الحياتية لكل مستوى

المستوى	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)
الإحباطي	28	37.0	7.19	%10.00
التعليمي	172	56.0	4.54	%61.42
المستقل	80	85.0	1.66	%28.58
المجموع	**280**	**72.50**	**9.83**	**100%**

يلاحظ من جدول (4) أن مستوى مقروئية نصوص كتاب العلوم الحياتية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي جاء بنسبة أكثر 60 %، تقع ضمن المستوى المستقل، بوسط حسابي كلي مقداره (72.50)، وهذا يشير إلى أن النصوص العلمية في كتاب العلوم الحياتية المقرر لطلبة الصف التاسع في الأردن طبعة 2023/2022 تقع في المستقل، لأن المتوسط الحسابي الكلي لدرجات الطلبة في الاختبار يساوي (72.50) أي جاء في المستوى أكثر 60 %، والتي تشير إلى المستوى المستقل بحسب التعريفات الإجرائية في هذه الدراسة.

كما يبين جدول (4) أن 10% من الطلبة يقعون في المستوى الإحباطي، حققوا متوسط درجات 37.0 مع انحراف معياري قدره 7.19، ويشكلون 10٪ من العينة، بمعنى أن ما نسبته 10%، من عدد الطلبة لا يستطيعون قراءة النصوص أو استيعابها ولو كان ذلك بمساعدة المعلم، وإشرافه وتوجيهاته، في المقابل، حقق الطلبة في المستوى التعليمي متوسط درجات 56.0 مع انحراف معياري قدره 4.54، ويشكلون 61.42% من العينة، بمعنى أن 61.42% من عدد الطلبة يستطيعون قراءة نصوص الكتاب واستيعابها بمساعدة المعلم، وإشرافه وتوجيهاته، أما في المستوى المستقل، فقد حقق الطلبة متوسط درجات 85.0 مع انحراف معياري قدره 1.66، ويشكلون 28.58% من العينة، بمعنى أن ما نسبته (28.58%) من عدد الطلبة يستطيعون قراءة نصوص الكتاب واستيعابها دون مساعدة المعلم.

وعند جمع نسبة الطلبة في المستويين التعليمي والمستقل فإنها تساوي 90% وهي نسبة مرتفعة تقع ضمن المستوى المستقل، وهذا يعني أن نصوص الكتاب تناسب هذه النسبة من الطلبة، في حين أن ما نسبته 10 % من عدد الطلبة لا تناسبهم هذه النصوص.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود مستوى عال من المستوى القرائي لدى الطلبة للمادة العلمية جعل نسبة 90% من الطلبة يمتلكون القدرة على معالجة المعلومات وتنظيمها، إضافة إلى أن المادة عرضت بطريقة وبأساليب متنوعة تناسب الطلبة وتثير تفكيرهم وتناسب نضجهم العقلي، حيث ربطت محتويات كتاب العلوم الحياتية وحياة الطلبة اليومية مكنهم من فهم المفردات واستيعابها وتوظيفها للحصول على فهم عام للنص، وقدرة على تحديد الكلمة المحذوفة.

وقد يعود ذلك، وصول لقائمين على تأليف الكتب لمفهوم المقروئية، ودورها الكبير في تفاعل الطلبة مع الكتاب المدرسي، وتقدير درجة أهميتها للطلبة، ومدى ملاءمتها لمستواهم، بحيث أن النصوص العلمية في كتاب العلوم الحياتية للصف التاسع الأساسي تم عرضها بطريقة منسجمة مع خبرات الطلبة السابقة. وهذا إلى حد كبير يتوافق ما تؤكده النظرية البنائية من ربط النص المقروء مع الخبرات السابقة للطلبة؛ مما جعل غالبية الطلبة يتمكنوا من استخلاص معنى النص من خلال فهم مفرداته وتعابيره المختلفة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، توصي:

- ضرورة زيادة مستوى مقروئية نصوص كتاب الفيزياء والكمياء وعلوم الأرض لدى طلبة الصف التاسع الأساسي الكلي لتصبح ضمن المستوى المستقل.
- ضرورة اطلاع مؤلفي كتب الفيزياء، على مفهوم المقروئية ودورها المهم في فهم الطالب للمفاهيم العلمية في الكتب المدرسية.
- تزويد الطلبة بقائمة من المصطلحات العلمية وتفسيرها وبيان كيفية استخدامها في المواقف التعلمية، والتركيز على أهمية اللغة العربية في المراحل الدراسية كافةً.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

البصيص، مذكر.(2017). واقع مستوى مقروئية كتب العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة حفر الباطن. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 8(18)، 563-590.

بوقحوص، خالد وإسماعيل، علي. (2001). قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين. *مجلة مركز البحوث التربوية قطر*، (19)،109-133.

الجوارنة، محمد (2008) مستوى قراءة كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9 (2)، 96-111.

الخليل، فهد (2015). *مستوى مقروئية كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية* .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

زيتون، عايش (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

سلمة، منصور والحارثي، إبراهيم (2005). *المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

صليبي، محمد(2021). مقروئيّة كتاب علم الأحياء والأرض للصفّ الثاني الثانويّ العلميّ وعلاقتها باتجاهات الطلبة نحو المادة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 37 (1)، 53-86.

عبد الباري، ماهر (2010). *استراتيجيات فهم المقروء- أسسها النظرية وتطبيقاتها اللغوية*. دار المسيرة.

عبد الراضي، ناهد (2012). *تعليم الفيزياء والكيمياء –أسس نظرية ونماذج تطبيقية*. رابطة التربويين العرب، سلسلة الكتاب التربوي العربي .

العواملة، عبد الله والسويلميين، منذر وابو الشيخ، عطية (2010). مستوى مقروئية كتاب العلوم المقرر تدريسه للصف السابع الأساسي في المدارس الأردنية. *مجلة جامعة العلوم الإسلامية للبحوث الإنسانية*، 18(2)،1-19.

لافي، سعيد (2012). *تنمية مهارات اللغة العربية*. عالم الكتب.

مصطفى، رياض (2005). *مشكلات القراءة: من الطفولة إلى المراهقة*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مصطفى، فدوى وأكبر، شيماء. (2012). مقروئية كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط وعلاقتها بالقدرة القرائية للطلبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (90)، 198-218.

المعايطة، إبراهيم (1997). *دراسة تحليلية وتقويمية لكتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي العليا السابع والتاسع والعاشر في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

يحيى، شيماء (2013). مستوى مقروئية كتابي الكيمياء والفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن. جامعة الأزهر، كلية التربية، *مجلة التربية*، 2 (156)، 651-671.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Barakat, A. (2001). *Primary science textbooks as a teaching and learning resource in the United Kingdom and Jordan*. England: Huddersfield University.

Al-Masri, Y. (2010). Science textbook readability in Lebanon: a comparison between Anglophone and francophone learning milieu. *Mediterranean Journal of Educational Studies, 15*(1), 109-124.

Amos, Z. (2009). *The relationship of readability on the science achievement test: a study of 5th grade achievement performance*. M.A. thesis, the Graduate College of Bowling Green State University.

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Albsys, Mdkr.(2017). Waq'e Mstwa Mqrw'eyh Ktb Al'elwm Llsfwf Al'elya Balmrhlh Alabtda'eyh Bmhafzh Hfr Albatn. Mjlh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh, 8(18), 590-563.

Al'ewamlh, 'Ebd Allh Walswylmyyn, Mndr Wabw Alshykh, 'Etyh (2010). Mstwa Mqrw'eyh Ktab Al'elwm Almqrr Tdrysh Llsf Alsab'e Alasasy Fy Almdars Alardnyh. Mjlh Jam'eh Al'elwm Aleslamyh Llbhwth Alensanyh, 18(2),1-19.

Aljwarnh, Mhmd (2008) Mstwa Qra'h Ktab Altrbyh Alajtma'eyh Walwtnyh Llsf Alrab'e Alasasy Fy Alardn. Mjlh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 9 (2), 96-111.

Alkhlyl, Fhd(2015). Mstwa Mqrw'eyh Ktab Lghty Aljmylh Llsf Alsads Alabtda'ey Fy Almmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alemam Mhmd Bn S'ewd Aleslamyh.

Alm'eayth, Ebrahym (1997). Drash Thlylyh Wtqwymyh Lktb Al'elwm Fy Mrhlh Alt'elym Alasasy Al'elya Alsab'e Waltas'e Wal'easher Fy Alardn, Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Alardnyh, Alardn.

Bwqhws, Khald Wesma'eyl, 'Ely. (2001). Qyas Mqrw'eyh Ktab Alka'enat Alhyh Walby'eh Almqrr 'Ela Tlbh Almrhlh Althanwyh Bdwlh Albhryn. Mjlh Mrkz Albhwth Altrbwyh Qtr, (19),109-133.

'Ebd Albary, Mahr(2010). Astratyjyat Fhm Almqrw'- Assha Alnzryh Wttbyqatha Allghwyh. Dar Almsyrh.

'Ebd Alrady, Nahd (2012). T'elym Alfyzya' Walkymya' –Ass Nzryh Wnmadj Ttbyqyh. Rabth Altrbwyyn Al'erb, Slslh Alktab Altrbwy Al'erby.

Lafy, S'eyd (2012). Tnmyh Mharat Allghh Al'erbyh. 'Ealm Alktb.

Mstfa, Fdwa Wakbr, Shyma'. (2012). Mqrw'eyh Ktab Alfyzya' Llsf Althany Almtwst W'elaqtha Balqdrh Alqra'eyh Lltlbh. Mjlh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh, (90), 198-218.

Mstfa, Ryad (2005). Mshklat Alqra'h: Mn Altfwlh Ela Almrahqh. Dar Alsfa' Llnshr Waltwzy'e.

Slmh, Mnswr Walharthy, Ebrahym (2005). Almrshd Fy Talyf Alktab Almdrsy Wmwasfath. Mktb Altrbyh Al'erby Ldwl Alkhlyj.

Slyby, Mhmd. (2021). Mqrw'eyh Ktab 'Elm Alahya' Walard Llsf Althany Althanwy Al'elmy W'elaqtha Batjahat Altlbh Nhw Almadh. Mjlh Jam'eh Dmshq Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh, 37(1), 86-53.

Yhya, Shyma' (2013). Mstwa Mqrw'eyh Ktaby Alkymya' Walfyzya' Llsf Althany Althanwy Al'elmy Fy Alardn. Jam'eh Alazhr, Klyh Altrbyh, Mjlh Altrbyh,2 (156), 671-651.

Zytwn, 'Eaysh (2010). Alatjahat Al'ealmyh Alm'easrh Fy Mnahj Al'elwm Wtdrysha. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'e.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.3 pp: 398-415

June (2024)

Article 3

الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE

Training Needs to Develop Digital Teaching Skills Among Primary School Teachers in Light of the Standards of the International Society for Technology in Education (ISTE)

فزه بنت زيدي الرويلي[1]، عبدالله بن الأسمر العنزي[2]

Fazah bint Zaydi Al-Ruwaili[1], Abdullah bin Al-Asmar Al-Enezi[2]

[1] مدرسة في وزارة التربية- المملكة العربية السعودية

[2] أستاذ تقنيات التعليم المشارك- جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية

[1] Teacher at the Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia

[2] Associate Professor of Educational Technology, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia

[1] qazaqmah@yahoo.com

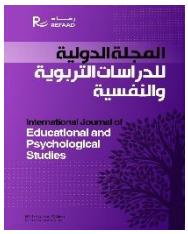
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/3/17	2024/3/4	2024/2/13

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.3.3

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE

Training Needs to Develop Digital Teaching Skills Among Primary School Teachers in Light of the Standards of the International Society for Technology in Education (ISTE)

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ، وبلغ حجم العينة (317) معلم ومعلمة في منطقة الحدود الشمالية.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملائمته لهذا النوع من الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة في تم تطوير استبانة تكونت من (7) مجالات تحكم معايير الجمعية الدوية لتكنولوجيا التعليم للمعلمين. ضمت هذه المجالات كافة (25) فقرة، حيث تم التأكد من إجراءات صدق وثبات أداة الدراسة.

النتائج: توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE على المستوى الكلي كانت باحتياج متوسط. كما توصلت نتائج بالدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والتخصص والخبرة على المجال الكلي.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى عدة توصيات، ومن أهمها العمل على بناء البرامج التدريبية المتخصصة التي تهدف في مضمونها العمل على تطوير مهارات المعلمين في توظيف التدريس الرقمي بشكل ذات فعالية لتطوير البيئة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: *الاحتياجات التدريبية؛ التدريس الرقمي؛ معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا.*

Abstract:

Objectives: This study aimed to identify the training needs necessary to develop digital teaching skills among primary school teachers in light of the standards of the International Society for Technology in Education. The sample size was (317) teachers.

Methods: The descriptive survey method was used for its suitability for this type of study. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed consisting of (7) areas. This questionnaire included all (25) items, where the procedures for the validity and stability of the study tool were guaranteed.

Results: The study found that the training needs to develop digital teaching skills among primary school teachers in light of the standards of the International Society for Technology in Education (ISTE) at the macro level were in medium need. The results of the study also found that there were no statistically significant differences between the averages of the responses of the study sample members to the training needs necessary to develop the digital teaching skills of primary school teachers in light of the standards of the International Society for Technology in Education ISTE due to the variable of gender, specialization and experience in the overall field.

Conclusions: The study was concluded with several recommendations, the most important of which is to work on building specialized training programs that aim to develop teachers' skills in employing digital teaching effectively to develop the educational environment.

Keywords*: training needs; digital teaching; ITM standards.*

المقدمة:

شهد العالم ثورة تقنية أثرت على كافة القطاعات بشكل إيجابي سهلت إنجاز وتحسين الكثير من الأمور التي كانت تسير بشكل تقليدي، ولهذا فإن هذه الثورة كان لها صدى وتأثير واضح على قطاع التعليم، ومع مرور العالم بجائحة كورونا فقد نهت المؤسسات التعليمية بضرورة توفير أنماط تعليمية تتجاوز الازمات.

فإن التطور التكنولوجي وانتشار التعليم الرقمي أظهر بأن هذا التعليم أصبح واقعًا حقيقيًا ومطبقًا في البيئة التعليمية، فقد أصبح إلزامًا على المعلمين التعامل مع هذا التطور بموازة توافر البرامج التدريبية التي تواكب هذا التطور وتزويد المعلمين بمهارات هذه التقنيات بشكل مستمر لغاية التكيف معها وتجاوز الصعوبات (أبو شخيدم، 2020).

إن نجاح العملية التعليمية في ضوء التدريس الرقمي يعتمد بالدرجة الأولى على تزويد المعلمين بالاحتياجات التدريبية المتخصصة الذي يؤهلهم بتوظيفه بالشكل الصحيح (الشرع، 2018). وقد ذكر بسيوني وآخرون (2022) بأن التحول نحو التدريس الرقمي يتطلب توظيف الوسائل الحديثة في العملية التعليمية الأمر الذي ينتج عنه تغيرات كبيرة في البيئة التعليمية. وقد ذكرت مامكغ (2021) بأن التحديات التي تواجه العالم تطلبت الارتكاز على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في توظيف التدريس الرقمي(Dennis, 2018). الأمر الذي رافقه ضرورة امتلاك المعلمين لمهارات تسمح لهم بتوظيف التدريس الرقمي بسهولة. حيث أصبح من الضروري إعداد المعلمين وفق متطلبات العصر على استخدام كافة الأجهزة المعنية بالتدريس الرقمي (إبراهيم، 2018).

لا تزال هناك حاجة مستمرة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم لتحسين التعليم. وفي مواجهة التطورات التكنولوجية السريعة، وخاصة في مجال التعليم، فإن المعرفة الرقمية هي المفتاح الرئيسي والمرتكز الرئيسي الذي يجب امتلاكه في القطاع التعليمي لاسيما للمعلمين (Akbar & Anggraeni, 2017). بالإضافة إلى أنه يجب على المعلمين والطلاب وأولياء الأمور فهم الثقافة الرقمية، ويتطلب هذا الاستمرار في اكتساب مهارات التدريس الرقمي والذي يزيدهم ثقة ومهارة وينعكس هذا الوضع على عملية الأداء الوظيفي.

وقد وضعت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (International society for technology in Education) (ISTE) العديد من المعايير التي توفر خارطة طريق شاملة لاستخدام التكنولوجيا، وهذه المعايير الصادرة عن مؤسسة أمريكية وضعت لتكون معيارًا موحدًا حيث اعتمدته كافة الولايات لأهميته (المطيري والراسبية، 2021). وتعد مهارات التدريس الرقمي نقطة مهمة نحو التطبيق والتفاعل مع التدريس الرقمي بشكل فعال، ولهذا فإن توافر مهارات التدريس الرقمي لدى المعلمين والمعلمات من شأنه أن يحقق الهدف الأساسي لعملية التطبيق ولا سيما وأن التدريس الرقمي يعد امتدادًا لعمليات التطور في أنماط التعليم في عصر التقنيات الحديثة ومشاركة القطاع التعليمي في الاستفادة من التقنيات.

إن معايير تطبيق التعليم الرقمي من قبل المعلمين تتطلب أن يتلقوا التدريب في العديد من المجالات، وهذه تعد من الاحتياجات التدريبية المطلوب من المعلمين ممارستها في بيئة التعليم الإلكتروني(Zweig & Stafford, 2016). ولهذا فإن التوجه نحو تطوير التعليم الرقمي يحتاج إلى تعزيز مهارات المعلمين في الاستخدام بالشكل الصحيح لمتطلبات التعليم الرقمي وهذا التطوير لابد أن يكون مبنيًا على دراسات علمية والتي تتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية بين ما هو واقع وما هو مطلوب (Woodcock., Sisco., Eady, 2015).

تمثل الاحتياجات التدريبية القواعد الثابتة في عملية التحسين بناء على التحديد الدقيق للاحتياجات والذي يتوقع منه زيادة كفاءة في المستوى الادائي والإنتاجي، ويزيد من معدلات الأداء. فالاحتياجات التدريبية العلمية تكمن في تعزيز مستوى المؤسسات التعليمية بتوظيف الوقت والجهد لصالح البيئة التعليمية (نواجعة، 2022).

إن الاحتياجات التدريبية لا تعني فقط تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة، بل تنعكس على مخرجات هذه الاحتياجات التدريبية بشكل عام على كافة عناصر العملية التعليمية (Fu et al., 2021). وتؤكد معظم الأبحاث التي قامت بها بعض الدراسات (الشرع، 2018؛ قويدر، 2019؛ المطيري، 2020) على أهمية تدريب المعلمين لتحسين عملية التعلم. ولهذا فإن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين تعد نقطة مهمة في مسايرة التغيرات ونقطة مهمة في نجاح الأهداف العامة للتربية التي تؤلي المعلمين الاهتمام والدعم المستمر في توظيف تقنيات التعليم من خلال التعامل معها بكل سهولة ويسر(العقلة والحامد، 2018). وقد شهدت المملكة العربية السعودية تحولًا في جانب التعليم الرقمي والذي يتوافق مع الإصلاح التربوي، حيث اتجهت الجهات المعنية نحو رقمنة المقررات والاستفادة من التكنولوجيا لغاية تحسين العملية التعليمية(القاضي، 2016). حيث حقق توظيف التعليم الرقمي نقلة مميزة في العملية التعليمية والتغلب على الكثير من المشكلات التعليمية وخاصة نقص الكوادر وأدى إلى زيادة فعالية المعلمين في مستوى الأداء الذي أسهم في زيادة فاعلية العملية التعليمية (دحماني، 2019).

وفي ضوء ما سبق تحاول هذه الدراسة تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE.

مشكلة الدراسة:

يعد تطبيق التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية بكافة أشكاله واقعًا يجب التعامل معه بجانب التعليم التقليدي. فكان لا بد من تزويد المعلمين بكافة فئاتهم بالخبرات والمهارات والكفاءات التي تؤهلهم في التعامل مع هذا النمط التقني بالشكل الصحيح. وقد ذكر السواط والحربي (2022) بأن الجهود التي قامت بها المملكة العربية السعودية في معالجة الأزمات التعليمية أثناء جائحة كورونا دعت إلى ضرورة التحول الرقمي وتطبيق التدريس الرقمي لغاية رفع مستوى المهارات اللازمة للمعلمين، حيث أكدت الخطة الخمسية للأعوام (1440-1445) إلى ضرورة تدريب المعلمين وإعدادهم نحو التكيف مع التحول الرقمي. حيث أن الاحتياجات التدريبية تعد مفتاحًا مهمًا في حل الكثير من المشكلات التي يواجها المعلمين في التعامل مع التدريس الرقمي الذي يتطلب مهارات خاصة تتوافق مع متطلبات العملية التعليمية. كما أكدت دراسة جاويش (2020) وجود فجوة في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والمعلمات بصفة خاصة؛ بالإضافة إلى قلة الوعي لدى المعلمين في توسيع الاهتمام بطرق تنمية المهارات التدريسية الرقمية.

فقد بين نواجعة (2022) بأن هناك ضعفًا واضحًا في مهارات المعلمين في استخدام التعليم الإلكتروني. وهذا ما أكدته دراسة الثنيان والشمري (2023) حيث أوصت بضرورة إعداد برامج تدريبية لرفع كفاءة المعلمين لاستخدام التدريس الرقمي. كما كشفت دراسة إبراهيم والشعيلية (2020) بأن توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا الخاصة بالتدريس الرقمي الموجهة للمعلمين كانت بدرجة متوسطة. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات ومنها دراسة الشمراني (2019) ودراسة القحطاني (2019)، ودراسة الغامدي (2017) والتي أشارت بضرورة توفير التدريب المتخصص في لغاية الوصول إلى التطبيق الفعال والناجح للتدريس الرقمي في البيئة التعليمية.

وقد استشعر الباحثان مشكلة الدراسة من خلال الزيارات والملاحظات الميدانية ضعف مهارات المعلمين لاستخدام التعليم الرقمي بفعالية الأمر الذي تطلب إجراء الدراسة. وتحدد مشكلة الدراسة في معرفة الاحتياجات التدريبية لتنمية المهارات التعليم الرقمي لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE.

أسئلة الدراسة:

- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لتنمية مهارات المعلم المتعلم في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha <= 0.05$) للاحتياجات التدريبية معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التدريس الرقمي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير(الجنس، التخصص، الخبرة التدريسية)؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لتنمية مهارات المعلم المتعلم في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE.
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا ISTE تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة التدريسية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين وهما:

أولًا: الجانب التطبيقي:

- تسهم نتائج الدراسة في الوصول إلى نتائج لغاية تطوير البرامج التدريبية المناسبة لتنمية مهارات التدريس الرقمي.
- تساعد نتائج الدراسة على تصميم برامج تدريبية خاصة بالتدريس الرقمي موجهة للمعلمين في ضوء التغير والتطور.

ثانيًا: الجانب النظري:

- تأتي الدراسة لبيان معرفة مستوى مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا.
- تقدم مزيدًا من المعلومات للباحثين في الدراسات في مجال التدريس الرقمي لعمل دراسات جديدة ضمن بيئات ومجتمعات جديدة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات التدريس الرقمي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE).
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس في مدينة عرعر.

- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1445هـ-2023 م.

مصطلحات الدراسة:

- **الاحتياجات التدريبية**

فقد عرف زهران (2022) الاحتياجات التدريبية بأنها: "مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوبة إحداثها في مهاراتهم وسلوكهم لرفع كفاءتهم وفقًا لمتطلبات العمل بما يساعد على التغلب على العديد من المشكلات التي تعترض سير العمل وتسهم في تطوير مستوى الأداء والخدمات بشكل أفضل". وتعرفها الدراسة إجرائيًا: بأنها الفجوة بين المهارات التي يمتلكها المعلم وبين المهارات لتطبيق التعليم الرقمي لأداء المهام بفعالية وكفاءة عالية وتقاس بمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداء المستخدمة لهذه الغاية في هذه الدراسة.

- **مهارات التدريس الرقمي**

عرفت اليامي (2020) مهارات التدريس الرقمي بأنها: "المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمين للتدريس في العصر الرقمي القائم على التكنولوجيا سواء كان التدريس رقمي بالكامل أو مدمج أو باستخدام التكنولوجيا الرقمية". وتعرف الباحثان بأنه التدريس القائم على استخدام التقنيات الحديثة والتي تحتوي على الصوت والصورة وتعرفها الدراسة إجرائيًا: الوسائل الواجب على المعلم استخدامها لتطبيق التدريس الرقمي في البيئة التعليمية. وتقاس بمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداء المستخدمة لهذه الغاية في هذه الدراسة.

- **معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا**

فقد عرفها إبراهيم والنافعي (2020، 1089) معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا بأنها: مستويات معيارية للأداء التكنولوجي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية في مجالات مديري المدارس والمعلمين والمدربين والطلاب، وركزت هذه المعايير على عملية التعليم والتعلم وقيادة العصر الرقمي بما يتضمنه من متغيرات وتحولات في الأنماط التعليمية والمهارات التي يفترض من المعلمين امتلاكها. وقد تكونت المعايير مما يلي: المعلم المتعلم، المعلم القائد، المعلم المواطن، المعلم المصمم، المعلم الميسر، المعلم المحلل، المعلم المتعاون.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولًا: الاحتياجات التدريبية:

أولت وزارة التعليم بالمملكة اهتمامًا كبيرًا لقطاع التعليم وسعت بشكل حثيث إلى تنمية المعلم بشتى الوسائل الممكنة، وذلك من خلال اعتماد الكثير الدورات التدريبية التأهيلية سواءً داخل أو خارج المدرسة بهدف رفع كفاءة منسوبيها، وإعطاء المزيد من الفرص النوعية للمعلمين المتميزين لزيادة تنميتهم، ومن أبرز توجهات وزارة التعليم في تنمية المعلم (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، 2020).

لهذا فإن بناء الاحتياجات التدريبية يعد من العناصر الأساسية التي يتم فيها الحصول على أكبر منافع من التدريب المستهدف (العامري، 2017). والتدريب يعد مطلوبًا أيضًا بمجرد وجود فجوة بين الأداء المطلوب والمتوقع، وبالتالي فإن سبب هذه الفجوة هو نقص القدرة أو المهارات الأمر الذي يرتكز على تحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة (Sharma, 2020).

وهذا ما أكده (Hassel & Hassel, 2012) بأن الاحتياجات التدريبية أصبحت توضع بناء على دراسات وتحليل الواقع لبناء البرامج التدريبية المناسبة والتي تخدم الفئة المستهدفة. وقد أكدت العديد الدراسات بأن على أهمية توفير المهارات والكفاءات التقنية للمعلمين من خلال التدريب المتخصص الذي يعطي النتائج الإيجابية في البيئة التعليمية، ولهذا فإن الهدف من توفير التدريب المتخصص في استخدام التدريس الرقمي هو تقديم الخبرات ومساعدة المعلمين في تطوير أنماط التعلم (كليمان، 2017). وذكر بلة (2019) بأن عملية تدريب المعلمين هي عملية مستمرة على اعتبار أن القطاع التعليمي يواجه الكثير من التحديات التقنية والتي يتطلب توظيفها في البيئة التعليمية،فإن الاحتياجات التدريبية يدعم أداء المعلمين في توظيف التدريس الرقمي ويحسين من مستوى التحصيل (الغامدي، 2017)، فالاحتياجات التدريبية هي التي تعطي تصور واضح عن الحاجات الفعلية والمطلوب امتلاكها لغاية الوصول إلى تدريب متخصص وهادف. (قويدر، 2019).

وقد ذكر عبدالمولى (2022) بأن التحول نحو التدريس الرقمي يشوبه الكثير من الغموض على العديد من العاملين في المؤسسات التربوية، الأمر الذي يتطلب تحديد الاحتياجات التدريبية حيث أوصت العديد من الدراسات على ضرورة وجود مراكز متخصص في المؤسسات التعليمية بكافة أشكالها بعمل دراسات تحليلية بشكل مستمر للتعرف على المشاكل التي تواجهه العاملين فيها وتحديد البرامج التدريبية التي تسهم في إيجاد الحلول لها. حيث أوصت دراسة الشعيبي (2020) على ضرورة وجود مراكز مخصصة لأعضاء هيئة التدريس بشكل دائم ووضع عملية التدريب برهن التدريب المسبق. ودراسة نصار (2019) التي بينت بضرورة تعزيز ثقافة التدريب المستمر لتحديد الاحتياجات في مجال التقنيات التعليمية لتحسين مستوى الأداء. ودراسة عبدالمولى (2022) على أهمية توفير تدريب مستمر لإدخال النظام الرقمي في سياسية التعليم الجامعي. ولهذا فإن البيئة التعليمية بيئة مستمرة في عمليات

التطور ومنها التدريب المستمر لتنمية قدرات ومهارات المعلمين، لأن التفاعل والتعامل مع المستجدات نابع من المعرفة المرتكزة على التدريب للقيام بالمهام التعليمية عبر توظيف التقنيات الرقمية بشكل فعال ومؤثر. شملت رؤية المملكة 2030 أهمية كبيرة للتعليم الذي يعد الاساس في بناء المجتمع والاساس في اخراج جيل قادر على البناء واكمال المسيرة العملية والعلمية في التنمية وتعهدت بالتزامات تسهم في دفع عجلة الاقتصاد بما يحقق سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، والعمل على تطوير التعليم العام للوصول بمخرجات تعليمية ذات كفاءة وجودة عالية عمليًا وعلميًا (كنسارة، 2021).

- **مفهوم وأهمية الاحتياجات التدريبية**

على الرغم من أهمية الاحتياجات التدريبية فقد تناول العديد من الباحثين مفهوم الاحتياجات التدريبية من مختلف القطاعات، ومن هؤلاء الباحثين:

فقد عرف قويدر (2019) بأنها: تمثل رغبة داخلية لدى المعلمين لتحسين مستوى الأداء للوصول إلى الكفاءة والمهارة في أداء العمل وذلك بشكل متساوي مع التطور في العملية التربوية. وعرف نجم وأبو دية (2020) بأنها: جميع الأنشطة والفعاليات التي يجب على المعلمين امتلاكها للوصول إلى التكامل المهني في مستوى أداء العمل، مما يساعده على تطوير الكفايات وتحسين مستوى الأداء.

وبينت العديد من الدراسات (الغامدي، 2017 ;Yue, 2019) على أهمية البرامج التدريبية الخاصة بتنمية المهارات التدريسية للمعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم، والتي بينت بأن المهارات الرقمية للمعلمين تساعدهم على التعامل مع التقنيات بيسر واحترافية عالية.. فالاحتياجات التدريبية تفسر بأن هناك فجوة ونقص لدى المعلمين في توظيف تقنيات تعليمية وبرامج وأنماط تعليمية جديدة تعد نقلة نوعية في عملية التعلم. كما أن الاحتياجات التدريبية تمثل أولى مراحل إلغاء الأمية التقنية لاستخدامها في البيئة التعليمية (Langthaler & Bazafkan, 2020).

وتشير الحاجة التدريبية إلى الجسر المطلوب لتجسير الفجوة بين الأداء القياسي والأداء الفعلي في المنظمة، تدور معظم الكتب حول تقييم الاحتياجات التدريبية حول أدوار محددة وإدارات أو قطاعات محددة في المنظمة. يتفق معظمهم على أن تقييم الحاجة إلى التدريب يجب أن يتم على مستويات هرمية مختلفة بشكل صحيح للوصول إلى الغاية والتخصص المطلوب مباشرة(Ayvaz-Tuncel & Cobanoglu, 2018). فإن تدريب المعلمين ينبع من حرص المؤسسة التربوية على النهوض وتطوير المسيرة العملية التعليمية. فالتدريب أثناء الخدمة يمكن أن يكون أصعب من التدريب قبل الخدمة، لأن تدريب المعلم قبل الخدمة يعد منطلقًا نحو أنشطة ووسائل تهدف إلى تعزيز مستوى النمو المهني (نجم وأبو دية، 2020). ويعد التدريب من المهام الأساسية في تقبل التغيير، وأداة مهمة لنقل واقع المؤسسات نحو إحداث السلوك والتغير المطلوب (Mbati et al., 2020). حيث تساهم الاحتياجات التدريبية على تطوير مهارات المعلمين وتطوير مهاراتهم لمتابعة التحول الرقمي الذي تتجه المملكة في ظل رؤية 2030 نحوه من خلال تطبيق واعتماد معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا ISTE (القاضي، 2016).

- **فوائد وأساليب تحديد الاحتياجات التدريبية**

إن تحديد الاحتياجات التدريبية يعود على المؤسسات والمعلمين بالكثير من الفوائد والتي بينها (الكبيسي، 2010) بحيث تعمل الاحتياجات التدريبية على التعرف بشكل مباشر ودقيق للبرامج والكفايات والمهارات الواجب توافرها للعينة المستهدفة. وتسهم في رفع مستوى الكوادر البشرية الأمر الذي يعطي نوعاً من الآمن التقني والكفاءة التي تحتويها المؤسسات. وتحقق الوصول إلى المبتغى من عمليات التطوير والتحديث الأمر الذي يعظم من مستوى الأهداف الربحية على المؤسسة بشكل عام. وتعالج نقاط الضعف من قبل الكوادر البشرية للتأكد من توافر المهارات المطلوبة تتعامل مع مختلف البيئات المتغيرة. وتقصير مدة امتلاك الكوادر البشرية للمهارات والكفايات اللازمة للتعامل مع مختلف الوسائل والإجراءات المطلوبة وأخيرًا توفير العديد من الموارد المالية بسبب تحديد المطلوب مباشرة من الاحتياجات التدريبية التي تسعى المؤسسة لتوفيرها للكوادر البشرية.

هناك العديد من النماذج التي يستعان بها لتحديد التدريب المطلوب عبر تحديد الفجوات بين مستويات الأداء والأداء المطلوب ومنها نموذج روبرت مايجر (Robert Mager) ونموذج بيتر بايب (Perter Pipw) ونموذج دوجان ليرد (Gugan Laird) (الكبيسي، 2010). ونموذج ميلان وجوزيف الذي يتم التعرف على الاحتياجات المطلوبة من خلال مشكلات الأداء وتعقيد الإجراءات وعدم ملائمة وقدم الأجهزة. كما بين الشاعر(2005) بأن تحديده للاحتياجات التدريبية يتم بواسطة نموذج خاص لتحليل عناصر الاحتياجات عبر تحليل المهام الوظيفية وتحليل الأداء المطلوب.

بينما ذكر توفيق (2006) أن أساليب التحديد الخاصة بالاحتياجات التدريبية تتم ضمن المناهج والتي تحتوي على أربعة مصادر وتتكون من تحليل الأداء الخاص بكل وظيفة، وتحليل المهمة المطلوب انجازها ودراسة الوقت الدقة، والكفاءة التي يتوقع أن يكون عليها المخرج النهائي.

ثانيًا: مهارات التدريس الرقمي:

تمثل مهارات التدريس الرقمي الخطوة الأولى في توظيف التقنيات التعليمية، أن والتدريس الرقمي يحتاج إلى مهارات متخصصة لأن المعلمين والمعلمين يتعاملون مع تقنيات تعليمية حديثة وتحتاج إلى العديد من المهارات في كيفية توظيفها بالشكل الصحيح. فقد عرفت اليامي (2020) مهارات التدريس الرقمي بأنها: المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمين للتدريس في العصر الرقمي القائم على التكنولوجيا سواء كان التدريس رقمي بالكامل أو مدمج أو باستخدام التكنولوجيا الرقمية. ويعرفه الباحثان بأنه التدريس القائم على استخدام التقنيات الحديثة من والتي تحتوي على البرامج الصوت والصورة

واستخدام الوسائل الواجب على المعلم استخدامها لتطبيق التدريس الرقمي في البيئة التعليمية. وتقاس بمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداء المستخدمة لهذه الغاية في هذه الدراسة.

وقد بين الشهري (2022) بأن مهارات التدريس الرقمي تتنوع في مضمونها حيث تحتوي على العديد من المهارات وهي امتداد لمهارات التعلم الإلكتروني والتي تحتوي على مهارة إدارة أنظمة التعلم الإلكتروني بشكل عام ومهارة معالجة المحتوى الرقمي والقدرة على إجراء التعديلات وإضافة البيانات، ولا يخفى بأن مهارة التواصل الإلكتروني سواء التعلم المتزامن وغير المتزامن. كما ذكر كل من الجبر والأحمد (2023) بأن مهارات التدريس الرقمي تحتوي على عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم وهذه تمثل القدرة على تنظيم وإدارة التدريس الرقمي، لا يزال هناك الكثير من المهارات الفرعية لنجاح التدريس الرقمي ضمن إدارة العملية التعليمية بشكل إلكتروني.

ويلاحظ مما سبق بأن مهارات التدريس الرقمي تعد مهارات تقنية في كيفية إدارة كافة الأدوات التقنية ولاسيما وأن اليوم أصبح القطاع التعليمي من أهم القطاعات التي استفادت من التقنيات الحديثة وسهلت الكثير من الوسائل التي من شأنها أن توفر أنماط تعليمية ذات قيمة عالية وذا فعالية كبيرة بعيدًا عن الجمود وإتاحة الفرصة للطلبة في المشاركة في عملية التعليم

- **علاقة الاحتياجات التدريبية بمهارات التدريس الرقمي**

أصبح التدريس الرقمي يحتل مكانة مهمة الذي يتطلب إعادة دراسة المهارات الواجب توافرها لدى المعلمين لاعتماده في ضوء ما توكده الدراسات السابقة(العموش والخزاعي، 2022).

إن التغيير في أنماط التعلم يتيح مزيدًا من المرونة التعليمية للمتعلمين ويعمل على توفير تعليم شيق بعيدًا عن التعليم الروتيني ويزيد من مستوى استغلال وقت الحصة الصفية فالتدريس الرقمي يعد بيئة تفاعلية لأنه غير مرتبط بمكان أو زمان مما يتيح للمتعلمين مناقشة العديد من الأمور التعليمية بشكل موسع (عطابي وحورية، 2018).

وعلى الرغم من أن هناك الكثير من المعلمين لا يزالون يواجهون تحديًا في كيفية توظيف التدريس الرقمي الأمر يحتم على المؤسسات التعليمية في معالجة هذا الوضع أول بأول عبر تطوير برامج تدريبية وأساليب تعزز أداء المعلمين للاستخدام الأفضل(إبراهيم، 2018). وقد بينت مامكغ (2021) بأن التخطيط الجيد لغاية تطبيق التدريس الرقمي شأنه أن يكون استباقيًا في إيجاد الحلول لبعض الصعوبات والانسياب السلس نحو توظيف التدريس الرقمي.

ولتبني استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية في التعليم، يحتاج المعلمون إلى التدريب الخاص لبناء مهاراتهم الرقمية، كما أن إن وجود موقف إيجابي يعد عاملًا مهمًا في تمكين المعلمين من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإلى امتلاك بعض مهارات التكنولوجيا والاتصالات (Cubukcuoglu, 2013). وأوصت بعض الدراسات ومنها دراسة صبري (2020) على أهمية الاهتمام بتعلم مهارات التدريس الرقمي من قبل المعلمين والمعلمات لغاية تكوين اتجاهات تعود بالفائدة على تقديم المحتوى التعليمي وينعكس على مخرجات تعليم الطلبة. حيث ذكر بدوي (2022) بأن أهمية التعليم الرقمي نابعة من التنوع في توظيف المحتوى الرقمي المعتمد على التقنيات الحديثة ومعالجات رقمية تعليمية. كما أن توظيف التدريس الرقمي يضمن تصميم بيئات تعليمية تشاركية لأنه لا يعتمد على مدة أو فترة زمنية محددة. وقد اشارت دراسة (Nikolaeva & Kotliar, 2019) أن القرن الحادي والعشرين يتميز بالعصر الرقمي بسبب التغيرات في التعليم وأدواته.

وقد أكد الكثير من أصحاب الاختصاص في التدريس الإلكتروني بأن التدريس الرقمي أصبح له مكان ودور بارز في العملية التعليمية، وأصبح ينظرون إليه بأن من الحلول المثالية والفعالة في توصيل المحتوى التعليمي للطلبة بأسلوب شيق وجذاب (العديل، 2022). وهذا ما أكده لي (Liu, 2018) بأن المنصات الإلكترونية أسهمت بشكل كبير في بناء وتطوير المحتوى الرقمي، ولهذا فإن التدريس الرقمي كان له تأثير إيجابي على عملية التعلم وأدى إلى تحسين جودة العملية التعليمية، ويعزز التعلم الذاتي لدى الطلبة. وأن عملية التدريب على استخدام التدريس الرقمي من قبل المعلمين يمثل أهمية كبيرة وقوة دافعة لتعزيز مستوى الأداء للمعلمين، وأن التدريب يمد المعلمين بمزيد من الخبرات النظرية والميدانية لتنمية العديد من المهارات والاتجاهات الإيجابية للمعلمين (Khan & Abdullah, 2019).

ولهذا فإن التدريس الرقمي على مستوى المملكة قد حقق تقدمًا كبيرًا وقفزة نوعية والتي سهلت على المعلمين توظيف كافة التقنيات ضمن الإمكانيات المتاحة، فكان لجهود القائمين على قطاع التربية الدور الكبير في دعم المعلمين من خلال الورش والدورات التدريبية التي عرف بأهمية التقنية واستغلالها بصورة تبتعد عن التعليم التقليدي الذي يتميز بالروتين، فكان التعليم الرقمي صورة واضحة في توفير بيئة جذابة وسهلة بالنسبة للطلبة في توفير المعلومات وسهولة الوصول إليها (دحماني، 2019). وتتضح أهمية التعليم الرقمي كما بينها بدوي (2022) بما يلي: زيادة إمكانية التواصل بين المعلم والطالب ما يحفز ويشجع الطلبة على الاستفسار عن أي معلومات مبهمة. والمساهمة في زيادة نشاط الطلبة والقضاء على الفروق الفردية بين الطلبة لأن التعليم الرقمي يعطي الطلبة مساعدة في الفهم والتحضير للدروس. وزيادة تفاعل الطلبة فيما بينهم والاعتماد على التعلم الذاتي الأمر الذي يمكنهم من استخدام العديد من المصادر الإلكترونية والذي يشجعهم على المتابعة والبحث والتحرير عن المعلومات.

يلاحظ مما سبق بأن التعليم الرقمي ليس مرتبط بقواعد ومحددات بل يتميز بالمرونة والتفاعل الكبير، ويخلق جو للطلبة في الاستفادة من كافة العناصر المكانية والبشرية في الاستفسار وتربطها في قواعد البيانات من خلال الربط ما بين البيئة السمعية والبصرية والحسية.

ثالثًا: معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا:

ذكر إبراهيم والنافعي (2020) بأن الجمعية الدولية للتكنولوجيا قد وضعت معايير للقيادة ومعايير للمدربين ومعايير المعلمين والتي تتكون من سبعة معايير وهي: المعلم المتعلم، المعلم المواطن، المعلم المتعاون، المعلم المصمم، المعلم الميسر، المعلم المحلل. وتهدف هذه المعايير التركيز على ممارسة المعلمين في عملية التدريس الرقمي والتوجه نحو استخدام أنماط تعليمية جديدة تتوافق مع المتغيرات في البيئات التعليمية ومسايرة التقنيات التعليمية الحديثة. وتعد هذه المعايير مقاييس عالمية موحدة تهدف إلى قياس المؤشرات نحو تطبيق تكنولوجيا التعليم في المجال التعليمي، وهذه المعايير تتطلب التغيير في اتجاهات المعلمين في عمليات التغيير والتطوير في البيئات التعليمية (إبراهيم والشعيلية، 2020).

الدراسات السابقة:

تضمنت الدراسات السابقة عرضًا للدراسات والابحاث العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة العربية والأجنبية منها، وفيما يلي عرض للدراسات مرتبة من الأحدث إلى الاقدم:

- **ففي دراسة قام بها نواجعة (2022)** هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، في ضوء متغيرات: (النوع الاجتماعي- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة). وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتَكّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في تربية وتعليم يَطَّا، من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021/2020م)، والبالغ عددهم (551) معلمًا ومعلمة منهم (193) معلمًا و(358) معلمة. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغت (331)؛ حيث تم توزيع أداة الدراسة عليهم، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وقد تكونت من (37) فقرة موزعة على خمسة مجالات: هذا وقد جرى التأكد من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة. وقدْ توصلَت الدراسةُ إلى أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني كانت بدرجة مرتفعة؛ وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.
- **وأجرى البعلوجي (2022)** دراسة هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة للطلبة المعلمين لاستخدام وسائل التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك لتحديد الاحتياجات التدريبية للطلبة المعلمين وقياس الفروق في تقدير درجات الطلبة المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي والتخصص، حيث تكونت عينة الدراسة من (350) طالب وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (33) احتياج تدريبي، وقد كشفت النتائج عن قائمة بالاحتياجات التدريبية للطلبة المعلمين في استخدام التعلم الإلكتروني والتي كانت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولمتغير التخصص.
- **وفي دراسة قام بها الحربي (2022)** هدف هذا البحث الى تحديد الاحتياجات التدريبية التكنولوجية لمعلمي العلوم بالتعليم الابتدائي. اتبع هذا البحث المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح. تم التوصل إلى أن (40) مهارة تدريس إلكترونية، يمثلون الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالتعليم، موزعين على خمسة محاور. تم التوصل كذلك الى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التكنولوجية لصالح التطبيق البعدي كذلك تم التوصل الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي على كل محور من محاور بطاقة الملاحظة، والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.
- **وفي دراسة النواجعة و أبو منشار (2022)** التي هدفت إلى الوقوف على احتياجات المعلمين التدريبية في ضوء التعليم المعتمد على التكنولوجيا من وجهة نظر مدراء المدارس الأساسية الدنيا في مديرية تربية وتعليم يطا بمحافظة الخليل. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (69) مديرًا ومديرة في المرحلة الأساسية الدنيا بمديرية يطا في محافظة الخليل، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (37) عبارة، موزعة على خمسة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية المقترحة للمعلمين في ضوء دمج التكنولوجيا من وجهة نظر مدراء المدارس الأساسية الدنيا في يطا كانت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية المقترحة للمعلمين في ضوء دمج التكنولوجيا من وجهة نظر مدراء المدارس الأساسية الدنيا تعزى إلى متغيرات (الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة).
- **وفي دراسة قام بها عبدالمولى (2022)** هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء التحول الرقمي، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة والمقابلات الشخصية كأدوات للبحث، وتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان، والبالغ عددهم (1491) عضوًا، وتم تحديد عينة بـ (306) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات جامعة أسوان وأسفر البحث عن عدد من النتائج، ومنها موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة موافقة متوسطة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

استجابات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة طبقًا لمتغير الجنس (والدرجة العلمية ومتغير نوع الكلية حول الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء التحول الرقمي

- **وأجرى العموش والخزاعي (2022)** دراسة هدفت إلى استكشاف دور برامج التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس. ومن أجل مواصلة هدف الدراسة، وتم تحديد قائمة المهارات الرقمية، تم تطوير استبانة مكونة من أربع مهارات رئيسية، تنقسم إلى (44) مهارة فرعية. وتكونت عينة الدراسة من (127) مديرًا ومديرة مدارس من تعليم الزرقاء الأولى والثانية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدور برامج التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؛ وتعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال (مهارات البحث الرقمي، مهارات الإدارة الرقمية) لصالح الماجستير فما فوق، وكذلك لمتغير سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.
- **وفي دراسة اليامي (2020)** هدفت الدراسة الحالية إلى استنتاج مهارات التدريس الرقمي اللازمة للمعلمات في مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكون الدراسة من جميع المعلمات وقائدات المدارس الحكومية في كافة مناطق المملكة العربية السعودية، وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ تعدادها (174) قائدة مدرسة، و (981) معلمة. وأما أدوات الدراسة فقد شملت على استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مهارات التدريس الرقمي، والبرنامج التدريبي المقترح، كانت أهم نتائج الدراسة بناء قائمة مهارات التدريس الرقمي اللازمة للمعلمات في مؤسسات التعليم العام وشملت (64) مهارة. كما بينت النتائج بأن درجة امتلاك المعلمات للمعرفة والخبرة بمهارات التدريس الرقمي متوسطة، وكانت درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمات بمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهن ومن وجهة نظر قائدات المدارس كبيرة جدًا، وأخيرًا تم تصميم وبناء برنامج تدريبي مقترح بصورته النهائية.

الدراسات الأجنبية:

- **أجرى قريسيا وآخرون (Garcia et al., 2022)** دراسة هدفت إلى تحديد العناصر الأساسية لتدريب المعلمين على استخدام التقنيات والمنهجيات المبتكرة بهدف توفير البدائل لتحسين العملية التعليمية. والهدف هو التغلب على أوجه القصور في تدريب المعلمين على التكنولوجيات الجديدة والمنهجيات المبتكرة. يتم استخدام الدراسة النوعية بناءً على بيانات المقابلة على مرحلتين. بالنسبة لبحث المرحلة الأولى، تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع ثمانية خبراء تعليم دوليين من مختلف المجالات حول أفضل السبل لتدريب المعلمين. تضمنت المرحلة الثانية من البحث تحليل التنقيب عن النصوص لنصوص المقابلة بناءً على تحليل المشاعر وعدد الكلمات باستخدام البرمجة الإحصائية. تم تحليل نصوص المقابلة باستخدام تحليل المشاعر وسحابة الكلمات. وتكشف النتائج أن تعليم المعلمين يجب أن يركز على الممارسة ويشرف عليه كبار المعلمين بمساعدة الطلاب ومديري المدارس والتي بينت بالعمل على تدعيم المهارات للمعلمين. علاوة على ذلك، ينبغي وضع معايير لمراقبة الكفاءة الرقمية للمعلمين، الذين ينبغي تدريبهم بشكل مستمر لإبقائهم على اطلاع دائم على استخدام التقنيات الرقمية.
- **وفي دراسة قام بها كل من بايسان سيتين (Baysan & Cetin, 2021)** هدفت الدراسة معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين فيما يتعلق بالاستخدام الأخلاقي لتكنولوجيا المعلومات. وقد تم دراسة مستويات الاحتياجات التدريبية للمعلمين حسب الجنس ومستوى التدريس والأقدمية المهنية والفرع والدرجة التعليمية تم جمع البيانات من خلال "مقياس الاستخدام الأخلاقي لتقنيات المعلومات في التعليم" الذي وضعه بايسان وجيتين (2019). تم تطبيق أسلوب المسح. تم إجراء البحث على 745 معلمًا يعملون في المدارس العامة في أفيون قره حصار بتركيا. تم تحديد مجموعة العينة بطريقة التقسيم الطبقي. حيث تم تقسيم المدارس إلى مدارس ابتدائية وثانوية. تم تحديد عدد معين من المدارس من كل طبقة بالقرعة. ووفقًا للنتائج، فإن المعلمين يحتاجون إلى تدريب، فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الأبعاد الفرعية تبعًا لبعض المتغيرات المستقلة (الجنس، والخبرة).
- **وفي دراسة ماهافاتقا (Mahapatra, 2020)** الهدف الرئيسي من الدراسة هو مقارنة ممارسات التكامل التكنولوجي للمعلمين قبل وبعد مشاركتهم في برنامج تدريبي قائم على الاحتياجات لمدة 12 ساعة في التقنيات الرقمية. تم جمع بيانات الدراسة من خلال الاستبيانات والمقابلات والملاحظات الصفية والملاحظات الميدانية والمحافظ الإلكترونية. تشير النتائج إلى أن البرنامج كان له تأثير إيجابي على ممارساتهم وكان هناك اختلاف في طريقة اختيار المعلمين واستخدامهم وتفكيرهم في التقنيات الرقمية وأنهم بحاجة إلى تدريب مكثف. عوامل مثل التحفيز والدعم الإداري واستجابة الطلاب لاستخدام التقنيات والوعي باحتياجات الطلاب اللغوية شكلت ممارساتهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وقد تفاوتت هذه الدراسة ضمن العديد من الدول والمناطق ومنها ما تناول الاحتياجات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني ومنها في مجال التعليم الرقمي ضمن مختلف المراحل التعليمية. حيث تناولت العديد من الدراسات إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مختلف المراحل التعليمية والهدف منها كان للوصول إلى نتائج تسهم في زيادة مهارات المعلمين من خلال التوصيات التي ستخرجها بها هذه الدراسة ومنها دراسة النواجعة (2022) ودراسة البعلوجي (2022) ودراسة الحربي (2022) ودراسة النواجعة وأبو منشار (2022) وهذا ما تحاول القيام به هذه الدراسة لدراسة مستوى الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء التعليم الرقمي. دراسة اليامي (2020) حاولت

استنتاج مهارات التدريس الرقمي اللازمة للمعلمات. ودراسة العنزي (2021) التي حاولت الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم للتعامل مع منصات التعليم الإلكترونية في ضوء متطلبات التعليم عن بُعْد. ودراسة بايسان سيتين (Baysan & Cetin, 2021) حاولت تحديد لاحتياجات التدريبية للمعلمين فيما يتعلق بالاستخدام الأخلاقي لتكنولوجيا المعلومات ودراسة (Garcia et al., 2022) تهدف تحديد العناصر الأساسية لتدريب المعلمين على استخدام التقنيات لتحسين العملية التعليمية ودراسة ماهافاتقا (Mahapatra, 2020) الهدف الرئيسي ممارسات التكامل التكنولوجي للمعلمين قبل وبعد مشاركتهم في برنامج تدريبي قائم على الاحتياجات في التقنيات الرقمية.

ومن حيث مجتمع الدراسة فقد كان مجتمع الدراسة في معظم الدراسات السابقة من المعلمين من مختلف المراحل التعليمية لأن التعليم الرقمي يختص بالبيئة التعليمية، بالإضافة إلى بعض المدرسين في الجامعات من مختلف الدولة، ومن حيث المنهج فقد اتفقت معظم الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي من خلال أداة تم تطويرها لتحقيق أهداف الدراسة وتناولت بعض الدراسات المنهج النوعي.

وما تتميز به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها أول دراسة -في حدود علم الباحثان- التي تطبق في مدينة عرعر ومن أوائل الدراسات الحديثة التي دمجت التدريس الرقمي مع الاحتياجات التدريبية. مما يجعلها سباقة في هذا المجال ومتقدمة في إظهار الاحتياجات التدريبية للمعلمين في تطبيق التعليم الرقمي. كما تعد من الدراسات الحديثة في دراسة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتنمية مهارات التدريس الرقمي وفق معيار الجمعية الدولية للتكنولوجيا. وتميزت هذه الدراسة بحداثة الموضوع في البيئة العربية عامة والبيئة السعودية خاصة وتماشي الدراسة مع التوجه الوطني نحو وضع استراتيجية وطنيه للتحول الرقمي بهدف تطوير العمل الحكومي كأحد أبرز مستهدفات رؤية المملكة 2030. وفي ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة متاحة الاستفادة مما قدمته الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري وتوضيح مصطلحات الدراسة (الاحتياجات التدريبية، التعلم الرقمي، الجمعية الدولية للتكنولوجيا). ومن حيث مجتمع الدراسة فقد اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة بأن مجتمع الدراسة اختص بالمعلمين. أما فيما يختص بالمنهج الذي تناولته الدراسات السابقة فقد اعتمدت على المنهج الوصفي من خلال استبانة تم تطويرها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والبالغ عددهم (1862) معلمًا ومعلمة في منطقة الحدود الشمالية، فيما اختيرت عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة وفق جدول اوم سكران الذي يبين حجم المجتمع وحجم العينة الواجب اختيارها بالاعتماد على حجم مجتمع الدراسة حيث بلغت (317) معلم ومعلمة.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بتطوير استبانة الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية ISTE، ومن الدراسات السابقة التي تم الرجوع إليها ومنها دراسة الحربي (2022)، ودراسة عبدالمولي (2022)، ومن الدراسات الأجنبية دراسة (Garcia et al., 2022) .

صدق الاداة:

ولغرض التحقق من صدق الاداة وصحة توزيعها على المجالات عرضت الاداة على مجموعة من المحكمين وتم التحقق من صدق البناء لفقرات بحساب معامل ارتباط بيرسون وذلك بتوزيع الأداة على العينة الاستطلاعية والتي تكونت من (25) معلم ومعلمة تم استبعادهم من عينة الدراسة.

ثبات الاداة:

ولتقدير ثبات الأداة قام الباحثان بتطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، أن معامل الثبات الكلي كرونباخ ألفا (0,93) ويعد مقبول لغاية تحقيق أهداف الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية تم استخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach's alpha. لبيان ثبات أداة الدراسة وصدقها من خلال معامل ارتباط بيرسون (Pearson). استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري بالإضافة إلى استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA. واختبار ت تست (T) بين متوسطين مستقلين (Independent Sample T-Test).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE لكافة المجالات

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الاحتياج
1	المعلم المتعلم	3,70	0.70	2	مرتفع
2	المعلم القائد	3,67	0.71	3	مرتفع
3	المعلم المواطن	3,71	0.67	1	مرتفع
4	المعلم المتعاون	3,51	0.66	7	متوسط
5	المعلم مصمم	3,54	0.72	6	متوسط
6	المعلم الميسر	3,56	0.76	5	متوسط
7	المعلم المحلل	3,63	0.77	4	متوسط
	المستوى الكلي	3,62	0.52		متوسط

يبين جدول (1) بأن متوسط الحسابي للاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على المستوى الكلي بلغ (3.62) وانحراف معياري (0.52) وباحتياج متوسط.

كما يظهر الجدول بأن المتوسطات الحسابية لكافة مجالات الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا كانت ما بين (3,70-3.63) وكانت ما بين الاجتياح المرتفع والمتوسط. فقد حصل مجال (المعلم المواطن) على المرتبة الأولى وباحتياج مرتفع، وجاء مجال (المعلم المتعلم) بالمرتبة الثانية باحتياج مرتفع، وجاء مجال (المعلم القائد) بالمرتبة الثالثة باحتياج مرتفع. وجاء مجال (المعلم المحلل) بالمرتبة الرابعة باحتياج متوسط. وجاء مجال (المعلم الميسر) بالمرتبة الخامسة باحتياج متوسط. وجاء مجال (المعلم مصمم) بالمرتبة السادسة باحتياج متوسط. وأخيرًا جاء مجال (المعلم المتعاون) بالمرتبة السابعة باحتياج متوسط.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة بأن تحديات الأزمات السابقة التي واجهت القطاع التعليمي وخاصة أثناء فترة كورونا وزيادة الاعتماد على استخدام تقنيات التعليم في ديمومة المسيرة التعليمية متاحة للجميع فرضت على المعلمين التعلم ذاتيًا بالإضافة إلى الجهود التي تبذلها الجهات المعنية في تدريب المعلمين على كافة التطورات في البيئة التعليمية كان لها الأثر الكبير والفعال في ممارسة المعلمين للمهام التعليمية دون أي عوائق، كما أن الممارسة الفعلية للتقنيات أسهمت في زيادة مهارات المعلمين نحو توظيف اساسيات التدريس الرقمي وتطويرها، كما أن التوجه نحو توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية من خلال الندوات والدورات والنشرات التي تحث المعلمين على تطوير العملية التعليمية أسهمت في اعتماد المعلمين على التدريس الأمر الذي كان له الفضل في توافر المعرفة التقنية الأمر الذي يتطلب من أصحاب القرار العمل بشكل مستمر على عمليات التطوير والتحديث لمهارات المعلمين فيما يتعلق بالتدريس الرقمي.

كما لا يخفى بأن الجهود التي تقوم بها حكومة خادم الحرمين والدعم غير المحدود لتطوير القطاع التعليمي بشكل عام ولاسيما توفير الموارد التقنية والورش والندوات أسهم بشكل كبير في التخفيف من مستوى الاحتياجات التدريبية.

تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة النواجعة (2022) بأن الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. ونتيجة النواجعة وأبو منشار (2022). والتي أشارت بأن الاحتياجات التدريبية المعلمين في ضوء التعليم المعتمد على التكنولوجيا يحتاج إلى مزيد من الاهتمام، دراسة ماهافاتقا (Mahapatra, 2020) والتي كشفت بأن قدرة المعلمين على استخدام التقنيات الرقمية للأغراض التعليمية واستخدام التقنيات الرقمية لا تزال بحاجة إلى مزيد من التدريب.

وفي ضوء نتيجة هذه الدراسة فإنها تتفق مع نتيجة دراسة البعلوجي (2022) والتي أظهرت بأن الاحتياجات التدريبية اللازمة للطلبة المعلمين لاستخدام وسائل التعلم الإلكتروني كانت بدرجة متوسطة. ونتيجة دراسة الحربي (2022). التي بينت بأن تحديد الاحتياجات التدريبية التكنولوجية لمعلمي العلوم بالتعليم الابتدائي كانت بدرجة متوسطة. ودراسة عبدالمولى (2022) والتي كشفت بأن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان

في ضوء التحول الرقمي كانت متوسطة. ونتيجة دراسة قريسيا وآخرون (Garcia et al., 2022) التي أوصت بضرورة بالعمل على رفع من مستوى مهارات للمعلمين التنقية.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<= 0.05) للاحتياجات التدريبية معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التدريس الرقمي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير (الفئة، التخصص، الخبرة التدريسية)؟

أولًا: الفئة:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<= 0.05) للاحتياجات التدريبية معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التدريس الرقمي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير الفئة؟ لمعرفة الفروق فقد استخدم الباحثان اختبار(T) بين متوسطين مستقلين (Independent Sample T-Test) لاستجابات عينة الدراسة على كل مجال وعلى المقياس الكلي، وجدول (2) يبين النتائج.

جدول (2): اختبار(T) لتحديد الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير الفئة

المجال	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعلم المتعلم	معلم	184	3,77	0,67	311	2,199	*0,029
	معلمة	129	3,59	0,74			دالة
المعلم القائد	معلم	184	3,71	0,70	311	1,125	0.261
	معلمة	129	3,62	0,73			غير دالة
المعلم المواطن	معلم	184	3,74	0,64	311	0,708	0.480
	معلمة	129	3,68	0,70			غير دالة
المعلم المتعاون	معلم	184	3,53	0,63	311	0,680	0.497
	معلمة	129	3,48	0,71			غير دالة
المعلم مصمم	معلم	184	3,58	0,74	311	1,206	0.229
	معلمة	129	3,48	0,70			غير دالة
المعلم الميسر	معلم	184	3,60	0,71	311	1,026	0.305
	معلمة	129	3,51	0,82			غير دالة
المعلم المجلل	معلم	184	3,65	0,72	311	0,552	0.582
	معلمة	129	3,60	0,85			غير دالة
المستوى الكلي	**معلم**	**189**	**3,65**	**0,45**	**311**	**1.464**	**0.144**
	معلمة	**241**	**3,57**	**0,60**			**غير دالة**

***الفروق دالة عند مستوى الدلالة α<= 0.05**

يظهر من خلال النتائج في جدول (2) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α<= 0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE يعزى لمتغير الجنس على المقياس الكلي، حيث بلغت قيمة (ت) (1,464)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0,144). ويعزو الباحثان هذه النتيجة بأن كافة المعلمين والمعلمات يعيشون واقع واحد وأن الجهود التي قامت بها إدارة التعليم للمعلمين والمعلمات في التدريس الرقمي كانت جهود واحدة، وأنهم قد خضعوا إلى الدورات والندوات والورش التي كانت تعقدها إدارة التعليم الأمر الذي أسهم في توحيد الخبرات والمهارات، كما أن تعامل المعلمين والمعلمات مع تداعيات كورونا في تفعيل البيئة الإلكترونية كانت لها دور كبير في عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التدريس الرقمي. كما أظهرت نتائج التحليل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكافة المجالات للاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE باستثناء مجال المعلم المتعلم. وكانت لصالح المعلمين ويعزو الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يحتاجون إلى مزيد من التدريب الفعال في اكتساب مهارات التدريس الرقمي حيث أن المعلمين ربما لم يكونوا ممارسين لمهارات التدريس الرقمي بشكل فعال الأمر الذي يتطلب من المعلمين زيادة التفاعل والتواصل مع الطلبة وزيادة التدريب على كيفية الولوج إلى الشبكات التعلم الإلكترونية سواء المحلية أو الدولية، كما يمكن أن يكون للمعلمات اهتمام أكثر في بيئة التدريس الرقمي الذي كان له دور في حضورهن الكثير من الدورات في كيفية توظيف الأساليب التعليم الحديثة والاطلاع على البحوث التي من شأنها أن تحسين البيئة التعليمية للطلبة الأمر الذي أسهمت في وجود فروق في عمليات التدريب لاكتساب المهارات التدريس الرقمي للمعلمين. وتتفق مع نتيجة دراسة النواجعة (2022) والتي بينت بعدم وجود فروق في متغير الفئة الاجتماعية في الاحتياجات التدريبية للتدريس الرقمي. ونتيجة دراسة النواجعة وأبو منشار (2022). ونتيجة دراسة عبدالمولى (2022)، ونتيجة دراسة العموش والخزاعي (2022) وتختلف مع نتيجة دراسة بايسان سيتين (Baysan & Cetin, 2021) التي بينت بوجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التدريب لتفعيل التدريس الرقمي.

ثانيًا: التخصص:

فقد استخدم الباحثان اختبار(T) بين متوسطين مستقلين (Independent Sample T-Test) لاستجابات عينة الدراسة على كل مجال وعلى المقياس الكلي، وجدول (3) يبين النتائج.

جدول (3): اختبار(T) لتحديد الفروق بين متوسط استجابات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعلم المتعلم	أدبي	166	3,70	0,65	311	0,934	0,083
	علمي	147	3,71	0,76			غير دالة
المعلم القائد	أدبي	166	3,63	0,70	311	0,287	1.066
	علمي	147	3,72	0,73			غير دالة
المعلم المواطن	أدبي	166	3,68	0,66	311	0,404	0.836
	علمي	147	3,75	0,67			غير دالة
المعلم المتعاون	أدبي	166	3,53	0,67	311	0,539	0.620
	علمي	147	3,48	0,66			غير دالة
المعلم مصمم	أدبي	166	3,49	0,69	311	0,170	1.367
	علمي	147	3,60	0,75			غير دالة
المعلم الميسر	أدبي	166	3,57	0,74	311	0,853	0.185
	علمي	147	3,55	0,78			غير دالة
المعلم المحلل	أدبي	166	3,62	0,74	311	0,901	0.124
	علمي	147	3,63	0,81			غير دالة
المستوى الكلي	**أدبي**	166	**3,60**	**0,50**	**311**	**0.601**	**0.524**
	علمي	147	**3,63**	**0,54**			**غيردالة**

***الفروق دالة عند مستوى الدلالة 0.05 =>α**

يظهر من خلال نتائج التحليل بجدول (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05 =>α) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير التخصص لكل مجال وعلى المقياس الكلي، حيث بلغت قيمة (ت) (0,601)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0,524). كما أظهرت نتائج التحليل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكافة المجالات في أثر متغير التخصص للاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن كافة المعلمين والمعلمات المرحلة الابتدائية يعيشون نفس الظروف وأنهم خضعوا للكثير من الدورات وحضور الورش والندوات وأن الجهود التي قمت بها إدارة التعليم من جهود في التحول نحو توظيف التقنيات التعليمية أسهمت بشكل كبير في زيادة مهارات وخبرات المعلمين في توظيف التدريس الرقمي بشكل فعال ومهم، كما أن الجهود التي قامت بها المملكة أثناء جائحة كورونا واعتماد المعلمين على أنفسهم في الاستمرار بالعملية التعليمية عبر المواقع الإلكترونية فرض على كافة المعلمين من مختلف التخصصات في التفاعل والتعامل مع برامج التعليم الإلكتروني بشكل فعال الأمر الذي كان له دور كبير وفعال في اكتساب المعلمين والمعلمات لمهارات التدريس الرقمي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة البعلوجي (2022) التي أشارت بعدم وجود فروق للاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير التخصص. ونتيجة دراسة عبدالمولى (2022) التي أشارت عدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء التحول الرقمي بين متغير نوع الكلية نظرية وعملية.

ثالثًا: الخبرة:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وكما هو موضح في جدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للاحتياجات التدريبية معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التدريس الرقمي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير الخبرة

المتطلب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعلم المتعلم	بين المجموعات	0,927	3	0,306	0,614	0,606
	داخل المجموعات	155,416	309	0,503		غير دالة
	المجموع	156,343	312			
المعلم القائد	بين المجموعات	0,782	3	0,261	0,502	0,681
	داخل المجموعات	160,516	309	0,519		غير دالة
	المجموع	161,298	312			
المعلم المواطن	بين المجموعات	0,133	3	0,341	0,098	0,861
	داخل المجموعات	139,672	044	0,373		غير دالة
	المجموع	139,806	452			
المعلم المتعاون	بين المجموعات	0,744	3	0,248	0,558	0,543
	داخل المجموعات	137,341	309	0,444		غير دالة
	المجموع	138,086	312			
المعلم مصمم	بين المجموعات	3,056	3	1,019	1,949	0,122
	داخل المجموعات	161,483	309	0,523		غير دالة
	المجموع	164,538	312			
المعلم الميسر	بين المجموعات	4,297	3	1,432	2,509	0,059
	داخل المجموعات	176,390	309	0,571		غير دالة
	المجموع	180,667	312			
المعلم المحلل	بين المجموعات	0,792	3	0,265	0,436	0,727
	داخل المجموعات	188,085	309	0,609		غير دالة
	المجموع	188,881	312			
المستوى الكلي	**بين المجموعات**	**0,906**	**3**	**0,302**	**1,098**	**0,350**
	داخل المجموعات	**85,016**	**309**	**0,275**		**غير دالة**
	المجموع	**85,922**	**312**			

*** دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$).**

يتبين من جدول (4) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) للاحتياجات التدريبية معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التدريس الرقمي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE تعزى لمتغير الخبرة على كل مجال وعلى المقياس الكلي حيث بلغت قيمة (ف) (1,089) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0,350). كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كافة المجالات. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين والمعلمات المرحلة الابتدائية لديهم المهارات والمعارف لأنهم قد واجهوا أزمة كورونا بكافة تداعياتها الأمر الذي فرض على المعلمين تحدي كبير في البقاء على العملية التعليمية مستمرة عبر الكثير من المواقع الإلكترونية بالإضافة إلى أن الجهود التي قامت بها المملكة في تزويد المعلمين بالمنصات التعليمية ومن خلال الكثير من الجهود الذاتية بالإضافة إلى التدريب المستمر أسهم في توافر مهارات خاصة بتدريس الرقمي من كافة المعلمين والمعلمات بغض النظر عن مدة الخبرة، كما أن التوجهات نحو تطوير البيئة التعليمية وتوظيف التكنولوجيا في البيئة التعليمية والانتقال إلى عملية التطوير والتحديث بالإضافة إلى التوجهات والسياسات التي فرضت على المعلمين والمعلمات الانتقال في توظيف التدريس الرقمي في البيئة التعليمية أسهمت في تعادل ما بين الخبرات بين المعلمين والمعلمات من مختلف ذوي الخبرات. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ففي دراسة قام بها النواجعة (2022) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير درجات عينة الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا؛ في ضوء دمج التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين لسنوات الخبرة . ونتيجة دراسة النواجعة وأبو منشار (2022). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية المقترحة للمعلمين في ضوء دمج التكنولوجيا من وجهة نظر مدراء المدارس الأساسية الدنيا. ونتيجة دراسة العموش والخزاعي (2022) لدور برامج التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. وتختلف مع نتيجة بايسان سيتين (Baysan & Cetin, 2021) وجود فروق في الاحتياجات التدريبية للمعلمين فيما يتعلق بالاستخدام الأخلاقي لتكنولوجيا المعلومات.

التوصيات:

- العمل على بناء البرامج التدريبية المتخصصة التي تهدف في مضمونها العمل على تطوير مهارات المعلمين في توظيف التدريس الرقمي بشكل ذات فعالية لتطوير البيئة التعليمية.

- العمل على حث المعلمين على التدريب لتوظيف التدريس الرقمي في البيئة التعليمية الذي من شأنه أن يعزز مستوى التعليم والتعليم لدى الطلبة.
- العمل على تنمية مهارات المعلمين في التعاون لاكتشاف الموارد الرقمية الجديدة واستخداماتها في البيئة التعليمية.
- تطوير مهارات التخطيط والتعاون مع الزملاء للاستفادة من أدوات التدريس الرقمي في عملية التعليم استخدام الأدوات والمصادر الرقمية لتعزيز التعلم النشط للطلبة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، حسام والشعيلية، عائشة. (2020). درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجية في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: 121(مايو)، 347-376.

إبراهيم، حسام، والنافعي، تركي. (2020). معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم كمدخل لصياغة المنظومة التعليمية المستقبلية بسلطنة عمان. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*: العدد الخاص. 1085-1104.

إبراهيم، سعيد. (2018). *تدريب المعلمين في ضوء تحديات مجتمع المعلومات*. القاهرة: مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية.

أبو شخيدم، سحر وعواد، خولة وخليلي، شهد والعمد، عبدالله وشديد، نور. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية. *المجلة الدولية للبحوث الدولية:* 24، 173-199.

أبو منشار منال ونواجعة، عبدالرحمن. (2022). احتياجات المعلمين التدريبية في ضوء التعليم المعتمد على التكنولوجيا من وجهة نظر مدراء المدارس الأساسية الدنيا بمحافظة الخليل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية:* 6(32)، 45-65.

بدوي، أحمد. (2022). واقع استخدام التعلم الرقمي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 4(23)، 1-57.

البعلوجي، أدهم. (2022). الاحتياجات التدريبية اللازمة للطلبة المعلمين لاستخدام وسائل التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الازهر*: 24(1)، 34-74.

بلة، الصديق. (2019). الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمي مرحلة تعليم الأساس. *مجلة كلية التربية*: 47(2)، 701-730.

توفيق، عبدالرحمن. (2006). *تحديد الاحتياجات التدريبية بين الإهدار والاستثمار*. مركز الخبرات المهنية.

الثنيان، صقر والشمري، سلطان (2023). درجة امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية للمهارات الرقمية واتجاهاتهم نحوها بمدينة حائل في ظل جائحة كورونا. *مجلة جامعة سوهاج*: 108(1)99-123.

جاويش، مصطفى. (2020). *تطوير منظومة التدريب بالأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

الجبر، لولوه والاحمد، نضال. (2023). مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: 146(2)، 161-182.

الحربي، نواف. (2022). تحديد الاحتياجات التدريبية التكنولوجية لمعلمي العلوم بالتعليم الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*: 3(5)، 670-695.

دحماني، سمير. (2019). دور التعليم الرقمي في تلبية الحاجات والرغبات العلمية والمعرفية للمتعلم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*: 8، 25-38.

زهران، ياسر. (2022). الاحتياجات التدريبية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلمي مديرية تربية عين الباشا. *دراسات*: 38(2)، 156-180.

السواط، طلق والحربي، ياسر. (2022). أثر التحول الرقمي على كفاءة الأداء الأكاديمي. *مجلة العربية للنشر العلمي*. 43، 647-686.

الشاعر، عبدالرحمن. (2005). *إعداد البرامج التدريبية*: التدريب الفعال. مكتبة الرشد.

الشرع، أسعد. (2018). الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*:2(18)، 95-112.

الشعيبي، اماني. (2020). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجال تكنولوجيا التعليم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 82(3)، 65-78.

الشمراني، عليه. (2019). أثر توظيف التعليم الرقمي على جودة العملية التعليمية. *مجلة المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*: 3(8)، 145-169.

الشهري، مانع. (2022). مستوى الطالب المُعلِّم تخصُّص رياضيات بكليَّةِ التربية جامعة الملك خالد في مهارات التعلُّم الرَّقمي والاتجاهات نحو استخدامها في البرامجِ والأنشطةِ الخاصَّة بتعليم الرياضيات وتعلُّمها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم والنفس:* 20(1)، 150-185.

صبري، رشا. (2020). برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم العصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات العليم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية. *المجلة التربوية*: 73، 439-539.

العامري، محمد. (2017). *عناصر عملية التدريب*. موسوعة مقالات مهارات النجاح.

عبدالمولى، مروة. (2022). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة اسوان في ضوء التحول الرقمي. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*: 97(2)، 392-449.

العديل، عبدالله. (2022). ممارسات المعلمين بمدارس محافظة الاحساء لأدوات التعلم الرقمي في التدريس من وجهة نظرهم وفق معايير محددة. *مجلة كلية التربية*.

عطابي، عصام وحورية ترولت. (2018). مفهوم الاحتياجات التدريبية وأساليب وأسس تحديدها في المنظمات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*: 10(3)، 843-854.

العقلة، عوض وحامد، الحاج. (2018). الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائي الأولى في المجال المعرفي. *مجلة العلوم التربوية*: 19(3)، 93-108.

العموش، ريم والخزاعي، حسين (2022). دور برامج التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات الرقمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس. *مجلة دراسات*. الجامعة الأردنية: 49(5)، 125-146.

الغامدي، أحمد (2017). مدى تمكن معلمي التربية الفنية بمنطقة الباحة من مهارات استخدام التقنية الحديثة وتأثير ذلك على استراتيجيات التدريس لديهم. *مجلة بحوث التربية النوعية*: 16(45)، 499-528.

القاضي، نجاح (2016). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق. *مجلة كلية التربية للبنات*: 27(6)، 2078-2087.

القحطاني، علي. (2019). التحديات التي تواجه إقامة برامج تدريب لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الفيوم*: 11(4)، 127-147.

قويدر، سلام. (2019). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا من وجهة نظرهم في لواء القويسمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوس. الأردن.

الكبيسي، عامر. (2010). *التدريب الإداري والأمني. رؤية معاصرة للقرن الواحد والعشرين*. مركز الدراسات والبحوث. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. السعودية.

كليمان، سارة. (2017). *التعلم الرقمي، التربية والمهارات في العصر الرقمي*. معهد كورشام، بريطانيا.

كنسارة، حسن. (2022). دور التعليم الرقمي في تحقيق الإصلاح التعليمي من وجهة نظر المشرفين التربويين مستخدمي منصة مدرستي. *مجلة كلية التربية*: 193(1)، 486-522.

مامكغ، لارا. (2021). *درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط.

المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي. (2020). *وزارة التعليم*. السعودية.

المطيري، نايف. (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائي في الكويت. *المجلة التربوية*: 34(134)، 57-87.

نجم، منور وأبو دية، دينا (2020). الاجتياحات التدريبية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 28(1)، 48-80.

نصار، نور الدين. (2019). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*: 39(2)،93-118.

نواجعة، عبدالرحمن. (2022). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء دمج التعليم الإلكتروني في مديرية تربية وتعليم يطأ من وجهة نظر معلمي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليل. فلسطين.

اليامي، هدى. (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*: 185(ج2)، 11-61.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Akbar, M. & Anggraeni, F. (2017). Teknologi Dalam Pendidikan : Literasi Digital dan Self-Directed Learning pada Mahasiswa Skripsi. *Journal Indigenous*, 2(1), 28–38. https://doi.org/10.23917/indigenous.v1i1.4458

Ayvaz-Tuncel, Z. & Cobanoglu, F. (2018). In-service teacher training Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159–13.

Baysan, E. & Cetin, S. (2021). Determining the Training Needs of Teachers in Ethical Use of Information Technologies. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(3), 476-497. https://doi.org/10.30831/akukeg.885891

Cubukcuoglu, B. (2013). Factors enabling the use of technology in subject teaching. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* (IJEDICT), 9(3), 50–60.

Dennis, J. (2018). *An exploratory study of the impact of digital learning tools on student engagement, self-efficacy and ownership of learning*. University of Newfoundland.

Fu, Q., Yao., J. & Tan, Q. (2021). Teacher Training Needs and their influencing Factors. *International Journal of Learning Teaching and educational Research*, 20 (10), 331-349. https://doi.org/10.26803/ijlter.20.10.18

Garcia, J., Carmona, M., Torres, J. & Fernandez, P. (2022). Teacher Training for Educational Change: The View of International Experts. *Contemporary Educational Technology*, 14(1), 1-20. https://doi.org/10.30935/cedtech/11367

Hassel, B. & Hassel, E. (2012). Teachers in the age of digital instruction. *Education reform for the digital era*, 11-33.

Khan, S. & Abdullah, N. (2019). The impact of staff training and development on teachers' productivity. *Economics, Management and Sustainability*, 4(1), 17. https://doi.org/10.14254/jems.2019.4-1.4

Langthaler, M. & Bazafkan, H. (2020). *Digitalization, education and skills development in the Global South: an assessment of the debate with a focus on Sub-Saharan Africa*. ÖFSE Briefing Paper, no. 28. Vienna, Austria, Austrian Foundation for Development Research.

Liu, J. (2018). Construction of real-time interactive mode-based online course live broadcast teaching platform for physical training. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (iJET), 13(6), 73-85. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i06.8583

Mahapatra, S. (2020). Impact of Digital Technology Training on English for Science and Technology Teachers in India. *Saga Journal*, 5(11), 117-133.

Mbati, M., Wanjala, M. & Edome, P. (2020). The Biology Teachers' Training Needs and Competencies in the Use of Technology for Biology Instruction in Kenyan Secondary Schools. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature*, 3(8), 431-442.

Nikolaeva, E. & Kotliar, P. (2019). Developing a digital learning environment as a condition of digital citizenship. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 24, 19–24.

Sharma, R. (2020). Study on Training Need Analysis of Employees. *A Study on Training Need Analysis of Employees*. 3(1), 22-35.

Woodcock, S., Sisco, A. & Eady, M. (2015). The learning experience: Traning Teachers using online Synchronous. *Journal of Educational research and practice*. 5(1), 21-34. https://doi.org/10.5590/jerap.2015.05.1.02

Yue, X. (2019). Exploring Effective Methods of Teacher Professional Development in University for 21st Century Education. *International Journal of Innovation Education and Research*, 7(5), 248-257. https://doi.org/10.31686/ijier.vol7.iss5.1506

Zweig, J. & Stafford, E. (2016). Training online teachers to support student Success. *Journal of Online learning Research*, 2(4), 399-418.

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Abw Mnshar Mnal Wnwaj'eh, 'Ebdalrhmn. (2022). Ahtyajat Alm'elmyn Altdrybyh Fy Dw' Alt'elym Alm'etmd 'Ela Altknwlwjya Mn Wjhh Nzr Mdra' Almdars Alasasyh Aldnya Bmhafzh Alkhlyl. Mhlh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh: 6(32), 45-65.

Abw Shkhydm, Shr W'ewad, Khwlh Wkhlyly, Shhd Wal'emd, 'Ebdallh Wshdyd, Nwr. (2020). Fa'elyh Alt'elym Alelktrwny Fy Zl Antshar Fyrws Kwrwna Mn Wjhh Nzr Almdrsyn Fy Jam'eh Flstyn Altqnyh. Almjlh Aldwlyh Llbhwth Aldwlyh: 24, 173-199.

Alb'elwjy, Adhm. (2022). Alahtyajat Altdrybyh Allazmh Lltlbh Alm'elmyn Lastkhdam Wsa'el Alt'elm Alelktrwny Mn Wjhh Nzrhm. Mjlh Jam'eh Alazhr: 24(1), 34-74.

Al'eamry, Mhmd. (2017). 'Enasr 'Emlyh Altdryb. Mwsw'eh Mqalat Mharat Alnjah.

Al'edyl, 'Ebdallh. (2022). Mmarsat Alm'elmyn Bmdars Mhafzh Alahsa' Ladwat Alt'elm Alrqmy Fy Altdrys Mn Wjhh Nzrhm Wfq M'eayyr Mhddh. Mjlh Klyh Altrbyh.

Al'emwsh, Rym Walkhza'ey, Hsyn (2022). Dwr Bramj Altdryb Alelktrwny Fy Tnmyh Almharat Alrqmyh Lda M'elmy Aldrasat Alajtma'eyh Fy Alqrn Alhady Wal'eshryn Mn Wjhh Nzr Mdyry Almdars. Mjlh Drasat. Aljam'eh Alardnyh: 49(5), 125-146.

Al'eqlh, 'Ewd Whamd, Alhaj. (2018). Alhajat Altdrybyh Lm'elmy Almrhlh Alabtda'ey Alawla Fy Almjal Alm'erfy. Mjlh Al'elwm Altrbwyh: 19(3), 93-108.

Alghamdy, Ahmd (2017). Mda Tmkn M'elmy Altrbyh Alfnyh Bmntqh Albahh Mn Mharat Astkhdam Altqnyh Alhdythh Wtathyr Dlk 'Ela Astratyjyat Altdrys Ldyhm. Mjlh Bhwth Altrbyh Alnw'eyh: 16(45), 499-528.

Alhrby, Nwaf. (2022). Thdyd Alahtyajat Altdrybyh Altknwlwjyh Lm'elmy Al'elwm Balt'elym Alabtda'ey. Mjlh Al'elwm Alensanyh Waltby'eyh: 3(5), 670-695.

Aljbr, Lwlwh Walahmd, Ndal. (2023). Mharat Altdrys Alrqmy Lda M'elmat 'Elwm Almrhlh Almtwsth Fy Mdynh Alryad. Drasat 'Erbyh Fy Altrbyh W'elm Alnfs: 146(2), 161-182.

Alkbysy, 'Eamr. (2010). Altdryb Aledary Walamny. R'eyh M'easrh Llqrn Alwahd Wal'eshryn. Mrkz Aldrasat Walbhwth. Jam'eh Nayf Al'erbyh Ll'elwm Alamnyh. Als'ewdyh.

Almrkz Alwtny Llttwyr Almhny Alt'elymy. (2020). Wzarh Alt'elym. Als'ewdyh.

Almtyry, Nayf. (2020). Alahtyajat Altdrybyh Lm'elmy Almrhlh Alabtda'ey Fy Alkwyt. Almjlh Altrbwyh: 34(134), 57-87.

Alqady, Njah (2016). Alahtyajat Altdrybyh Lm'elmy Alasasyh Mn Wjhh Nzr Almshrfyn Altrbwyyn Fy Mhafzh Almfrq. Mjlh Klyh Altrbyh Llbnat: 27(6), 2078-2087.

Alqhtany, 'Ely. (2019). Althdyat Alty Twajh Eqamh Bramj Tdryb Lm'elmy Almrhlh Althanwyh Mn Wjhh Nzrhm. Mjlh Jam'eh Alfywm: 11(4), 127-147.

Alsha'er, 'Ebdalrhmn. (2005). E'edad Albramj Altdrybyh: Altdryb Alf'eal. Mktbh Alrshd.

Alsh'eyby, Amany. (2020). Alahtyajat Altdrybyh La'eda' Hy'eh Altdrys Fy Jam'eh Am Alqra Fy Mjal Tknwlwjya Alt'elym. Mjlh Aljam'eh Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 82(3), 65-78.

Alshhry, Man'e. (2022). Mstwa Altalb Almu'elm Tkhsus Ryadyat Bklyh Altrbyh Jam'eh Almlk Khald Fy Mharat Alt'elum Alrqmy Walatjahat Nhw Astkhdamha Fy Albramj Walanshth Alkhash Bt'elym Alryadyat Wt'elumha. Mjlh Athad Aljam'eat Al'erbyh Lltrbyh W'elm Walnfs: 20(1), 150-185.

Alshmrany, 'Elyh. (2019). Athr Twzyf Alt'elym Alrqmy 'Ela Jwdh Al'emlyh Alt'elymyh. Mjlh Alm'essh Al'erbyh Lltrbyh Wal'elwm Waladab: 3(8), 145-169.

Alshr'e, As'ed. (2018). Alahtyajat Altdrybyh Llm'elmyn Aljdd Mn Wjhh Nzr Mdyry Almdars Alasasyh Fy Mdyryh Altrbyh Walt'elym Llwa' Bny 'Ebyd. Mjlh Al'elwm Alnfsyh Waltrbwyh:2(18), 95-112.

Alswat, Tlq Walhrby, Yasr. (2022). Athr Althwl Alrqmy 'Ela Kfa'h Alada' Alakadymy. Mjlh Al'erbyh Llnshr Al'elmy. 43, 647-686.

Althnyan, Sqr Walshmry, Sltan (2023). Drjh Amtlak M'elmy Almrhlh Alabtda'eyh Llmharat Alrqmyh Watjahathm Nhwha Bmdynh Ha'el Fy Zl Ja'ehh Kwrwna. Mjlh Jam'eh Swhaj: 108(1)99-123.

Alyamy, Hda. (2020). Brnamj Tdryby Mqtrh Ltnmyh Mharat Altdrys Alrqmy Lda M'elmat Alt'elym Al'eam Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Mjlh Klyh Altrbyh: 185(J2), 11-61.

Bdwy, Ahmd. (2022). Waq'e Astkhdam Alt'elm Alrqmy Fy Tnmyh Mharat Alqrn Alhady Wal'eshryn Lda M'elmy Aldrasat Alajtma'eyh. Mjlh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh: 4(23), 1-57.

Blh, Alsdyq. (2019). Alahtyajat Altdrybyh Fy Mjal Tknwlwjya Alt'elym Lm'elmy Mrhlh T'elym Alasas. Mjlh Klyh Altrbyh: 47(2), 701-730.

Dhmany, Smyr. (2019). Dwr Alt'elym Alrqmy Fy Tlbyh Alhajat Walrghbat Al'elmyh Walm'erfyh Llmt'elm. Almjlh Al'erbyh Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh: 8, 25-38.

'Ebdalmwla, Mrwh. (2022). Alahtyajat Altdrybyh La'eda' Hy'eh Altdrys Bjam'eh Aswan Fy Dw' Althwl Alrqmy. Almjlh Altrbwyh Lklyh Altrbyh Bjam'eh Swhaj: 97(2), 392-449.

Ebrahym, Hsam Walsh'eylyh, 'Ea'eshh. (2020). Drjh Twafr M'eayyr Aljm'eyh Aldwlyh Lltknwlwjyh Fy Mjal Alt'elym Lda M'elmy Mdars Mhafzh Shmal Alshrqyh Bsltnh 'Eman. Mjlh Drasat 'Erbyh Fy Altrbyh W'elm Alnfs: 121(Mayw), 347-376.

Ebrahym, Hsam, Walnaf'ey, Trky. (2020). M'eayyr Aljm'eyh Aldwlyh Lltknwlwjya Fy Mjal Alt'elym Kmdkhl Lsyaghh Almnzwmh Alt'elymyh Almstqblyh Bsltnh 'Eman. Mjlh Al'emarh Walfnwn Wal'elwm Alensanyh: Al'edd Alkhas. 1085-1104.

Ebrahym, S'eyd. (2018). Tdryb Alm'elmyn Fy Dw' Thdyat Mjtm'e Alm'elwmat. Alqahrh: M'essh Albahth Llastsharat Albhthyh.

'Etaby, 'Esam Whwryh Trwlt. (2018). Mfhwm Alahtyajat Altdrybyh Wasalyb Wass Thdydha Fy Almnzmat. Mjlh Albahth Fy Al'elwm Alensanyh Walajtma'eyh: 10(3), 843-854.

Jawysh, Mstfa. (2020). Ttwyr Mnzwmh Altdryb Balakadymyh Almhnyh Llm'elmyn Fy Dw' Khbrat B'ed Aldwl Almtqdmh. Rsalh Dktwrah, Klyh Altrbyh, Jam'eh Asywt, Msr.

Klyman, Sarh. (2017). Alt'elm Alrqmy, Altrbyh Walmharat Fy Al'esr Alrqmy. M'ehd Kwrsham, Brytanya.

Knsarh, Hsn. (2022). Dwr Alt'elym Alrqmy Fy Thqyq Aleslah Alt'elymy Mn Wjhh Nzr Almshrfyn Altrbwyyn Mstkhdmy Mnsh Mdrsty. Mjlh Klyh Altrbyh: 193(1), 486-522.

Mamkgh, Lara. (2021). Drjh Amtlak M'elmy Almdars Alhkwmyh Lmharat Alt'elm Alrqmy Watjahathm Nhw Astkhdamh Fy Zl Ja'ehh Kwrwna. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam'eh Alshrq Alawst.

Njm, Mnwr Wabw Dyh, Dyna (2020). Alajtyahat Altdrybyh Lm'elmy Alsf Alawl Alabtda'ey Fy Mdars Wkalh Alghwth Fy Mhafzh Ghzh. Mjlh Aljam'eh Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 28(1), 48-80.

Nsar, Nwr Aldyn. (2019). Alahtyajat Altdrybyh La'eda' Hy'eh Altdrys Baljam'eh Al'erbyh Almftwhh Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Mjlh Athad Aljam'eat Al'erbyh: 39(2),93-118.

Nwaj'eh, 'Ebdalrhmn. (2022). Alahtyajat Altdrybh Lm'elmy Almrhlh Alasasyh Aldnya Fy Dw' Dmj Alt'elym Alelktrwny Fy Mdyryh Trbyh Wt'elym Yta Mn Wjhh Nzr M'elmy. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam'eh Alkhlyl. Flstyn.

Qwydr, Slam. (2019). Alahtyajat Altdrybyh Lm'elmy Allghh Alenjlyzyh Fy Dw' Dmj Altknwlwjya Mn Wjhh Nzrhm Fy Lwa' Alqwysmh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam'eh Alshrq Alaws. Alardn.

Sbry, Rsha. (2020). Brnamj Mqtrh Qa'em 'Ela Nzryty T'elm Al'esr Althwrh Alsna'eyh Alrab'eh Bastkhdam Astratyjyat Al'elym Alrqmy Wqyas Fa'elyth Fy Tnmyh Albra'eh Alryadyh Walastmta'e Balt'elm Wtqdyrh Lda Talbat Alsnh Althdyryh. Almjlh Altrbwyh: 73, 439-539.

Twfyq, 'Ebdalrhmn. (2006). Thdyd Alahtyajat Altdrybyh Byn Alehdar Walastthmar. Mrkz Alkhbrat Almhnyh.

Zhran, Yasr. (2022). Alahtyajat Altdrybyh Lda Mdyry Almdars Althanwyh Mn Wjhh Nzr M'elmy Mdyryh Trbyh 'Eyn Albasha. Drasat: 38(2), 156-180.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.3 pp: 416-430

June (2024)

Article 4

درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن وسبل تحسينها

The Degree of High School Leaders' Practice of Self-Management in Hafar Al-Batin Governorate and Ways to Improve it

خالد بن أحمد معيوف الشمري

Khalid Ahmad Maayouf AlShammari

أستاذ مشارك- كلية التربية- جامعة حفر الباطن- المملكة العربية السعودية

Associate Professor, College of Education, Hafar Al-Batin University, Kingdom of Saudi Arabia

kalshammari@uhb.edu.sa

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/4/20	2024/4/1	2024/3/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.3.4

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

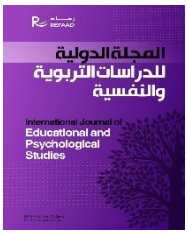
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن وسبل تحسينها

The Degree of High School Leaders' Practice of Self-Management in Hafar Al-Batin Governorate and Ways to Improve it

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، وسبل تحسينها.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق الأهداف وتطوير استبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على (4) مجالات، طبقت على عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (341) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية.

النتائج: توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية، جاء برجة ممارسة متوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة (نوع الجنس، ونوع المدرسة)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح 10 سنوات فأكثر.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى عدة توصيات، ومن أهمها، منح قادة المدارس مزيدًا من الصلاحيات اللازمة لممارسة الإدارة الذاتية ورفع درجة ممارستها في التنمية المهنية والاتصال والمعلومات والمحاسبة التعليمية، تكثيف الدورات التدريبية حلقات العمل في مجال الإدارة الذاتية لقادة المدارس والمعلمين لإثراء المعرفة لديهم بأساليبها ومجالاتها لرفع درجة ممارستها.

الكلمات المفتاحية: *الإدارة الذاتية؛ قادة المدارس الثانوية؛ حفر الباطن.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the degree of high school leaders 'practice of self-management in Hafar Al-Batin governorate from the male and female teachers' point of view and ways to improve it.

Methods: The descriptive approach was used to achieve the goals and to develop a questionnaire consisting of (28) items distributed into (4) areas, applied to a random sample a simple number of (341) male and female teachers in secondary schools.

Results: The study found that the degree of high school leaders' practice of self-management was with a moderate degree of practice. There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the estimates of the study sample individuals due to the study variables (gender and school type). There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the estimates of the study sample individuals due to the variable of years of service in favor of 10 years or more.

Conclusions: Among the most important recommendations of the stud is granting school leaders more powers necessary to practice self-management and raise the degree of its practice in professional development, communication, information and educational accountability. Intensifying training courses and workshops in the field of self-management for school leaders and teachers to enrich their knowledge of its methods and fields to raise the degree of its practice.

Keywords*: self-management; high school leaders; Hafar Al-Batin.*

المقدمة:

تشهد مؤسسات التعليم تحديات تفرضها طبيعة عصرنا الحالي المتسم بالتغيرات المتسارعة في ظل الانفجار المعرفي الهائل، وما يتبعه من تطورات في طبيعة عمل المنظمات بصفة عامة، والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة.

أدت هذه التغيرات إلى تطورات عدة في إستراتيجيات التعليم ونظم إدارته، مما ترتب عليه إعادة النظر في العلاقة بين المدرسة والجهات التي تشرف عليها، وتديرها وتراقبها، ومن هذه الإستراتيجيات التوجه نحو اللامركزية في إدارة التعليم، والتي تستند على فلسفة إعادة توزيع صنع القرار واتخاذه، لتجعله ضمن عمليات الإدارة داخل المدرسة، مما أدى لظهور مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة، والذي يعد البديل لنمط إدارة المدرسة التقليدي، بهدف إصلاح التعليم، وجعل إدارته إدارة لامركزية في اتخاذ وصنع القرار بحرية واستقلال (علي، 2010، ص 131).

ومن أنواع الإصلاح الإداري في مجال التعليم أسلوب الإدارة الذاتية الذي يقوم على مبدأ المشاركة والحرية والاستقلالية واللامركزية والمساءلة حتى تتمكن المدرسة في ظل هذا المدخل من استخدام مواردها المتاحة بشكل جيد وأكثر فعالية (العجمي، 2008، ص 131) .

ويعتبر مدخل الإدارة الذاتية أحد الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية، والتي ينصب معظم اهتمامها على المدرسة في محاولة لمنحها مزيدًا من الاستقلالية والحرية لإدارة شؤونها الإدارية والمالية والفنية، وتمكينها من التغلب على المشكلات التي قد تواجهها، وإمكانية الانفتاح على المجتمع، بعيدًا عن المركزية في اتخاذ القرارات (الوليدي، 2016، ص 291).

وقد أكدت العديد من الدراسات العلمية، كدراسة الشقيفي والبحيري (2020)، السلمي والجندي وإبراهيم (2019)، الغامدي والألفي (2019)، مرتضى (2019)، المطيري (2019)، على أهمية تطوير التعليم وتحسينه من خلال مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، والتأكيد على رفع درجة ممارستها، ومعالجة المعوقات التي تحد من درجة ممارستها في مدارس التعليم العام.

مشكلة الدراسة:

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تطوير العمل في مدارس التعليم العام، إيمانًا منها بأهمية دور المدرسة في تحقيق أهداف المجتمع بصفة عامة وأهداف العملية التربوية بصفة خاصة، وضرورة تأهيلها للقيام بمهامها وتحقيق رسالتها، فالتحسين المستمر والإصلاح الدائم في العملية التعليمية والإدارة المدرسية هو ما يجعل المدارس كغيرها من المنظمات مواكبة للتغيرات المتسارعة التي يفرضها الانفجار المعرفي الذي يشهد عالمنا المتغير باستمرار.

وقد جاء في تقرير التقويم الشامل للتعليم في المملكة العربية السعودية عام 1421هـ، أنه لم يطرأ تحديث واضح على الأسلوب المتبع في مجال الإدارة المدرسية وتنظيمها، وأن الحاجة ماسة إلى إعطائها مزيدًا من الاستقلالية (اللجنة العليا لسياسة التعليم، 1421، ص 72)

ومنذ ذلك التاريخ وخلال الفترة الطويلة في سعي وزارة التعليم إلى إعطاء الإدارة المدرسية المزيد من الاستقلالية وممارسة الإدارة الذاتية للمدارس، إلا أن الدراسات العلمية الحديثة كدراسة كل من مرتضى (2019)، والتي طبقت بمدينة الدمام، المطيري (2019)، والتي طبقت بمدينة بريدة، الفايز والتميمي (2018)، التي كانت مجتمعها مدينة الرياض، مؤذن (2017)، والتي طبقت في مدينة الطائف، الوليدي (2016)، والتي طبقت في مدينة تبوك، أظهرت نتائجها أن ممارسة الإدارة الذاتية للمدارس كان دون المأمول وبدرجة متوسطة، لا ترقى لطموحات وزارة التعليم ومنسوبيها والباحثين في مجال الإدارة التربوية.

وفي ضوء ما سبق، ومن منطلق دور الباحث في خدمة المجتمع المحلي للجامعة التي ينتسب لها في محافظة حفر الباطن، تتبلور مشكلة الدراسة في التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن، وتقديم المقترحات التي قد تسهم في تحسين درجة الممارسة، ويمكن تحديد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

- ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن تعزى لمتغيرات (نوع الجنس، نوع المدرسة، سنوات الخدمة)؟
- ما مقترحات التحسين التي تسهم في رفع درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على تصورات المعلمين والمعلمات في محافظة حفر الباطن لدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية.
- التعرف على ما إذا كان هناك فروق في تصورات المعلمين والمعلمات في محافظة حفر الباطن لدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية تعزى لمتغير (نوع الجنس، ونوع المدرسة، وسنوات الخدمة).

- التعرف على مقترحات التحسين التي تسهم في رفع درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال الاعتبارات التالية:

- تناولها لموضوع الإدارة الذاتية الذي يعد أحد المواضيع الهامة لوزارة التعليم ممثلة في مدارس التعليم العام في سعيها للتحول إلى اللامركزية.
- تسهم في إثراء الأدب النظري للباحثين في مجال الإدارة بصفة عامة وفي مجال الإدارة الذاتية بشكل خاص .
- تعد مصدرًا هامًا لقادة العمل الإداري وأصحاب القرار في وزارة التعليم وإدارة التعليم بمحافظة حفر الباطن، للوقوف على واقع ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن، لاتخاذ كل ما من شأنه أن يسهم في رفع مستوى ممارسة الإدارة الذاتية، في ضوء ما تقدمة من نتائج.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية، في المجالات التالية (الصلاحيات الممنوحة، الاتصال والمعلومات، المحاسبة التعليمية، التنمية المهنية).
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة بمحافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1441/1442هـ-2020/2021م.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن.

مصطلحات الدراسة:

- **الإدارة الذاتية:** منح المدرسة الاستقلالية والصلاحيات اللازمة لقيادة المدرسة، مما يجعلها قادرة على تطوير العمل، واتخاذ القرارات التي تلائم الظروف، والمواقف التي تواجهها المدرسة، بما يحقق التميز، والكفاءة في العمل، وجودة المخرجات التعليمية (مؤذن، 2017، ص 88).

التعريف الإجرائي للإدارة الذاتية: هي الجهود والأعمال التي يقوم بها قادة المدارس باستقلالية من خلال الصلاحيات الممنوحة، الاتصال والمعلومات، المحاسبة التعليمية، التنمية المهنية، للوصول إلى الأهداف المنشودة للمدرسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

نشأة الإدارة الذاتية:

ظهر مصطلح الإدارة الذاتية أول مره عام 1954م في كتاب الإدارة والتطبيق للمؤلف بيتر داركر Peter Drucker الذي أكد على احتياج منظمات الأعمال إلى مبدأ إداري يفسح المجال للفرد لتحقيق القوة الذاتية والمسؤولية في الوقت ذاته، ويعطي توجهًا بوحدة الرؤية الشاملة، ونشئ روح الفريق (الفايز والتميمي، 2018، 238).

طبقت العديد من دول العالم في الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي مدخل الإدارة الذاتية في مدارسها كوسيلة لزيادة الفاعلية المدرسية وضمان الجودة التعليمية، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وبريطانيا وإسبانيا وأستراليا من بين الدول التي تبنت هذا الاتجاه، ويمكن القول بأن الاتجاه نحو تطبيق مدخل الإدارة الذاتية كان أعمق اتجاه إصلاحي خلال عقد التسعينات (علي، 2010، 144).

مفهوم الإدارة الذاتية:

منذ ظهور أسلوب الإدارة الذاتية في المؤسسات التعليمية في أواخر السبعينات من القرن الماضي، وهناك محاولات عدة لتوضيح هذا المفهوم، وقد تعددت التعريفات التي أطلقت على هذا المفهوم في المجال التربوي (الوليدي، 2016، 295).

عرفها الغامدي والألفي (2019) على أنها "نظام إداري تكون فيه المدرسة وحدة اتخاذ القرارات التعليمية ومسؤولة عن بعض القرارات الخاصة بالميزانية والموظفين وتوفر المدرسة فيه المناخ الملائم لتحقيق المشاركة والتطوير والتحديث للمعلمين والعاملين بها (ص 685).

كما عرفها المطيري (2019) بأنها "إعادة توزيع السلطة بحيث تتحلل المدارس من سطوة السلطات التعليمية فتتمركز رسالتها حول السيطرة المحلية وتمكنها من شؤونها الخاصة وتبني إستراتيجيات التحسين والتطوير والتنمية المهنية المستمرة مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة المخرجات التعليمية بها" (ص 255).

أهمية الإدارة الذاتية:

تكمن أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة في المملكة العربية السعودية في مرور المجتمع السعودي بمجموعة كبيرة من المتغيرات في ظل رؤية المملكة 2030 والتي تركز على إحداث مجموعة من التغيرات الكبرى في جميع الأطر والمناشط الخاصة بالحياة داخل المملكة العربية السعودية، وعلى الرغم من ذلك فإن الإدارة المدرسية لم تشهد تغيرات مماثلة، فمازالت تعاني من عدم التوازن بين السلطات والمسؤوليات، والاستمرار في التبعية المركزية، رغم ذلك الخطاب المعلن في التوجه نحو اللامركزية في إدارة العملية التعليمية داخل المدرسة (السبعي، 2015، 216).

ولخص مؤذن (2017) أهمية الإدارة الذاتية بالتالي:

- تحسين المناخ المدرسي الملائم الذي يساعد على تفعيل الكفاءة الإدارية.
- إتاحة المزيد من المرونة والحرية للمدرسة، وضمان سرعة اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة لمواجهة المشكلات التعليمية.
- القضاء على سلبيات البيروقراطية الإدارية، والعمل بمبدأي تفويض السلطة والمحاسبية.
- بث الرقابة الذاتية في نفوس العاملين بالمدرسة، وتشجيع أسلوب التقويم الذاتي داخل المدرسة.

أهداف الإدارة الذاتية:

ذكر عبدالرؤوف وعامر (2009) أن الإدارة الذاتية للمدرسة تهدف إلى تطبيق اللامركزية بإتاحة الفرص لممارسة بعض الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والفنية، كوحدة تدير نفسها ذاتيًا، وفي حدود السياسة التعليمية للوزارة، والقواعد المنظمة للعمل، وتخفيف الأعباء على الإدارات التعليمية بالمناطق، وإن الإدارة التعليمية للمدرسة تهدف بشكل عام إلى:

- تطوير التنظيم المدرسي في جميع مجالاته، وتعزيز مفهوم اللامركزية الإدارية.
- تطوير دور قادة المدارس في ضوء متطلبات الإدارة المدرسية الحديثة.
- تحقيق النمو المهني للقادة من خلال تدريبهم وتقويم أدائهم باستمرار.
- تطوير دور المدرسة من صورتها النمطية لتصبح مؤسسة تتمتع بالمصداقية والثقة، وقادرة على تلبية احتياجات المجتمع المدرسي والمحلي.
- تقليل العبء عن إدارات التعليم بما يتيح لها الاهتمام بتطوير الجوانب المختلفة للعملية التعليمية.
- توظيف التقنية الحديثة لمصلحة إنسيابية العمل في المدرسة.
- زيادة كفاءة استثمار الموارد وتوظيفها.

أسس ومبادئ الإدارة الذاتية:

ذكر مؤذن (2017) أن الإدارة الذاتية تستند في عملها إلى عدد من الأسس والمبادئ التي ترتكز عليها ضمنًا لتحقيق أهدافها، منها:

- لامركزية السلطة وهي اللبنة الأولى التي ترتكز عليها الإدارة الذاتية للمدرسة.
- المشاركة في اتخاذ القرار وتمكين العاملين من المشاركة بفاعلية حول جميع الأمور الإدارية والتعليمية.
- التنمية المهنية المستمرة وهي من أهم الأسس لتحقيق الإدارة الذاتية بشكل فعال.
- إتاحة المعلومات للجميع وتوفير جميع المعلومات الدقيقة عن المدرسة وتداولها بين جميع المشاركين في عملية الإدارة الذاتية للمدرسة.
- المساءلة عن النتائج فالمساءلة التعليمية يجب أن تكون وفق مقاييس ومعايير محددة وواضحة للجميع.

الدراسات السابقة:

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الإدارة الذاتية:

- **هدفت دراسة الشقيفي والبحيري (2020)** إلى معرفة مدى إمكانية تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس الثانوية في محافظة القنفذة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، توصلت الدراسة إلى أن درجة أداء قادة المدارس الثانوية بالقنفذة للمهارات الإدارية الذاتية كانت بدرجة عالية، وأوصت بالاستفادة من نتائج الدراسة في تحديد أولويات تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس، والاهتمام بتشخيص واقع المهارات الإدارية لقادة المدارس.
- **وأعد السلمي والجندي و إبراهيم (2019)** دراسة هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، اعتمدت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة أن متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في الإدارة المدرسية حققت أهمية كبيرة، وأوصت بتبني التصور المقترح في الدراسة.
- **هدفت دراسة الغامدي والألفي (2019)** إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس بمنطقة الباحة للإدارة الذاتية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، توصلت إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس للإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة،

أوصت الدراسة منح قادة المدارس مزيد من الصلاحيات اللازمة لصناعة واتخاذ القرارات وإشراك قادة المدارس بصناعة القرار على مستوى إدارة التعليم.

- **سعت دراسة مرتضى (2019)** إلى التعرف على إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمنطقة الدمام التعليمية من وجهة نظر المديرين والمديرات، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، توصلت الدارسة إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة لإمكانية تطبيق الإدارة الذاتية، وأوصت بتبني مقترح مقدم من الباحث بناء على نتائج الدراسة.
- **كما هدفت دراسة المطيري (2019)** إلى التعرف على واقع ممارسة مديرات المدارس الابتدائية للإدارة الذاتية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات، أعتمد الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، توصلت إلى أن واقع ممارسة المديرات للإدارة الذاتية كان بدرجة متوسطة، وأوصت بضرورة تمكين الإدارة المدرسية من الصلاحيات والموارد المادية والبشرية اللازمة لممارسة الإدارة الذاتية بفاعلية، والعمل على تفعيل الندوات والمحاضرات في إدارة شؤون المدرسة والمشاركة في اتخاذ الإجراءات التعليمية.
- **وكانت دراسة الفايز والتميمي (2018)** تهدف إلى التعرف على واقع ممارسة أسلوب الإدارة الذاتية لدى مديري المدارس الابتدائية بمكتب جنوب الرياض، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، توصلت الدراسة إلى واقع متوسط لممارسة الإدارة الذاتية، أوصت الدراسة بالعمل على إشراك مديري المدارس في إعداد الخطط التعليمية للمدارس الابتدائية، والاتجاه لمنح مقدار أكبر من اللامركزية للإدارة المدرسية في اتخاذ القرارات الخاصة بها.
- **وهدفت دراسة الشريحة والعنزي والعازمي (2017)** إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس الثانوية بالكويت نحو تطبيق الإدارة الذاتية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة أن لدى مديري المدارس اتجاهات إيجابية بدرجة مرتفعة نحو تطبيق الإدارة الذاتية، وأوصت بالسعي العملي والجاد نحو تطبيق الإدارة الذاتية في التعليم العام بدولة الكويت، والعمل على تأهيل العاملين في المدارس بما يتواءم مع تطبيق الإدارة الذاتية.
- **أما دراسة مؤذن (2017)** فقد هدفت إلى تحديد مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر قادتها، اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، توصلت الدراسة إلى أن درجة أن درجة توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف جاءت متوسطة، وأوصت بتصميم برنامج متكامل لتدريب قادة المدارس ووكلائها في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية، وتوفير التجهيزات والوسائل التقنية والتكنولوجية التي تسهم في تقديم تعليم نوعي متطور.
- **وأجرى الوليدي (2016)** دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك، اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة الذاتية كانت متوسطة، وأوصت بدعم تفويض السلطة من خلال التوجه نحو اللامركزية، وإتباع مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، ووضع حوافز تشجيعية للمعلمين الملتحقين بالدورات التدريبية والتي تساعد على تنميتهم مهنياً في مجال عملهم.
- **كما هدفت دراسة (Khattri et al, 2010)** إلى تقييم أثر الإدارة الذاتية على التحصيل الدراسي للطلاب بالفلبين، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عن طريق المسح الإجتماعي في مدارس المرحلة الثالثة، لأظهرت نتائج أن للإدارة الذاتية تأثيرًا إيجابيًا على نتائج اختبار التحصيل الدراسي في مدارس عينة الدراسة، وأوصت بالاعتماد على نتائج هذه الدراسة كملمحًا أوليًا لتطبيق الإدارة الذاتية للمدارس في شرق آسيا.
- **وجاءت دراسة (Harrison, Charles, 2010)** بهدف استكشاف فاعلية الإدارة الذاتية في إحداث تغيير داخل بيئة القيادة التعليمية في المدارس الريفية بولاية اريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية، اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، والمقابلات أداة لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن المدراء كانوا قادرين على استكمال جميع مهامهم في الوقت المحدد وأن الإدارة الذاتية مفيدة للقادة التربويين في مثل هذه المناطق التعليمة.

التعليق على الدراسات السابقة:

استعرض الباحث عددًا من الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي تناولت موضوع الإدارة الذاتية، مبينًا هدف كل دراسة ومنهجها وأدوات جمع البيانات فيها، وأهم النتائج وأبرز التوصيات، ويمكن توضيح أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها فيما يلي:

- **المنهج والأدوات:** اعتمدت الدراسات السابقة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات للوصول إلى أهدافها، وقد تشابه ذلك مع الدراسة الحالية، في اعتمادها على المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات لمناسبتها لأهداف الدراسة، باستثناء دراسة (Harrison, Charles, 2010) التي اعتمدت المقابلات الشخصية.
- **مجتمع الدراسة:** اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تطبيقها على التعليم العام.
- **المرحلة الدراسية:** اتفقت الدراسة الحالية في تطبيقها على المرحلة الثانوية مع دراسة كل من الشقيفي والبحيري (2020)، مرتضى (2019)، الشريحة والعنزي والعازمي (2017)، مؤذن (2017)، الوليدي (2016)، (Khattri et al, 2010)، واختلفت مع دراسة كل من المطيري (2019)،

الفايز والتميمي (2018)، والتي طبقت على المرحلة الإبتدائية، كما اختلفت من دراسة كل من السلمي والجندي وإبراهيم (2019)، الغامدي والألفي (2019)، (Harrison, Charles, 2010)، والتي طبقت على جميع المراحل بالتعليم الدراسية.

- **متغير الجنس:** اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من مرتضى (2019)، الشريحة والعنزي والعازمي (2017) في بتطبيقها على الجنسين (ذكور، إناث)، واختلفت مع دراسة كل من الشقيفي والبحيري (2020)، السلمي والجندي وإبراهيم (2019)، الغامدي والألفي (2019)، الفايز والتميمي (2018)، الوليدي (2016)، والتي اقتصر تطبيقها على دراسة الذكور فقط، كما اختلفت مع دراسة المطيري (2019) والتي اقتصر تطبيقها على دراسة الإناث فقط.
- **متغيرنوع المدرسة:** تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتطبيقها على المدارس الحكومية والأهلية.

كما تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في التعرف على مقترحات التحسين التي تسهم في رفع درجة ممارسة قادة المدارس للإدارة الذاتية وجهة نظر عينة الدراسة.

- تم الاستفادة من الدراسات السابقة والأدب النظري في تطوير أداة الدراسة الحالية ومقارنة النتائج.
- انفردت هذه الدراسة في الحدود الزمانية والمكانية عن الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن، لمناسبتها لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة حفر الباطن للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1442/1441هـ، والبالغ عددهم (1981) معلم ومعلمة، تم إرسال (500) استبانة إلكترونية، وتمت استرجاع (341) استبانة كاملة البيانات، والتي تمثل نسبة (17.21%) من المجتمع الأصلي، كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (نوع الجنس، نوع المدرسة، سنوات الخدمة)

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	الإجمالي	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	214	341	%63
	أنثى	127		%37
نوع المدرسة	حكومي	218	341	% 64
	أهلي	123		% 36
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	134	341	% 40
	5 إلى أقل من 10 سنوات	108		% 31
	10 سنوات فأكثر	99		% 29

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة للتعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر معلمي المدارس فيها، صممت وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي كالتالي: عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا، وتمثل رقميًا الدرجات 5، 4، 3، 2، 1، على الترتيب، ولتوزيع المتوسطات الإحصائية تم استخدام التدرج الإحصائي (1.00-1.80) درجة ممارسة منخفضة جداً، (أكثر من 1.80-2.60) درجة ممارسة منخفضة، (أكثر من 2.60- 3.40) درجة ممارسة متوسطة، (أكثر من 3.40- 4.20) درجة ممارسة عالية، (أكثر من 4.20- 5.00) درجة ممارسة عالية جدًا.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أقسام، القسم الأول تضمن متغيرات الدراسة (نوع الجنس، نوع المدرسة، سنوات الخدمة)، القسم الثاني كان عبارة عن (28) فقرة موزعة على (4) مجالات هي الصلاحيات الممنوحة، الاتصال والمعلومات، المحاسبة التعليمية، التنمية المهنية، القسم الثالث تضمن سؤال مفتوح عن مقترحات عينة الدراسة لسبل تحسين درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الأداة بطريقة الصدق الظاهري، إذ جرى عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (27) محكمًا من ذوي الاختصاص في التربية والإدارة التربوية في الجامعات السعودية، وانتهت الأداة في صورتها النهائية، مشتملة على (28) فقرة موزعة على (4) مجالات، بعد استبعاد (3) فقرات من الاستبانة بصورتها الأولية.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيقها على (30) مستجيب من خارج عينة الدراسة، وتمت إعادة التطبيق بعد أسبوعين، وتم استخراج معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الأداة، وتم احتساب معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ الكلي (0.95) وهو مقبول لغايات الدراسة، كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المجال	عدد العبارات	معامل الثبات
1	الصلاحيات الممنوحة	8	0.96
2	الاتصال والمعلومات	7	0.93
3	المحاسبة التعليمية	7	0.95
4	التنمية المهنية	6	0.94
	الأداة ككل	**28**	**0.95**

المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، وتحليل التباين الأحادي Three-Way ANOVA، باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتكرارات والنسب المئوية للسؤال الثالث حول مقترحات عينة الدراسة لسبل تحسين درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتوفرة من أداة الدراسة، وتم الحصول على مجموعة من النتائج سوف يتم عرضها ومناقشتها في ضوء الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة المتعلقة بدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية وسبل تحسينها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين فيها.

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للمجالات ككل، ولكل فقرة مع مجالها، كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
1	3	المحاسبة التعليمية	3.38	0.88	متوسطة
2	1	الصلاحيات الممنوحة	3.14	0.79	متوسطة
3	2	الاتصال والمعلومات	3.05	0.88	متوسطة
4	4	التنمية المهنية	2.71	0.93	متوسطة
		المجالات ككل	**3.07**	**0.81**	**متوسطة**

يبين جدول (3) أن درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر عينة الدراسة على الأداة ككل جاء بدرجة ممارسة متوسطة، حيث احتل المجال الثالث "المحاسبة التعليمية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (0.88)، وهو ما يقابل درجة ممارسة متوسطة للإدارة الذاتية، وجاء المجال الأول "الصلاحيات الممنوحة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.79)، وهو ما يقابل درجة ممارسة متوسطة للإدارة الذاتية، والمجال الثاني "الاتصال والمعلومات" جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (0.88)، وهو ما يقابل درجة ممارسة متوسطة للإدارة الذاتية، بينما جاء المجال الرابع "التنمية المهنية" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (0.93)، وهو ما يقابل درجة ممارسة متوسطة للإدارة الذاتية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين فيها (3.07) بانحراف معياري (0.81)، وهو ما يقابل درجة ممارسة متوسطة.

يمكن إيعاز هذه النتائج إلى جهود إدارة التعليم في محافظة حفر الباطن، بمنح بعض الصلاحيات التي تمكن قادة المدارس من ممارسة الإدارة الذاتية، وإيمان أفراد عينة الدراسة بأنه مازال هناك المزيد من الصلاحيات التي لم تمنح لقادة المدارس لممارسة الدور المأمول منهم في الإدارة الذاتية، وفق التفاوت النسبي بين مجالات الدراسة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من مرتضى (2019)، المطيري (2019)، الفايز والتميمي (2018)، مؤذن (2017)، الوليدي (2016)، من حيث الحصول على درجة تقدير عام متوسطة، واختلفت مع نتائج دراسة كل من الشقيفي والبحيري (2020)، السلمي والجندي وإبراهيم (2019)، الغامدي والألفي (2019)، الشريحة والعنزي والعازمي (2017)، والتي توصلت إلى درجة تقدير عام عالية.

وبالنسبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الأداة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات مجالات الدراسة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: الصلاحيات الممنوحة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في جدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الصلاحيات الممنوحة مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات قائد المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	يمنح الإجازات الاضطرارية وفق ما يراه مناسباً لمصلحة المدرسة.	3.54	0.98
2	3	يعتمد الخطط التشغيلية لقطاعات المدرسة.	3.42	0.93
3	7	يعتمد الرحلات الطلابية التعليمية القصيرة.	3.28	1.01
4	2	يعطي الحرية للمعلمين لإثراء المنهج الدراسي بما يخدم الطلبة.	3.21	0.81
5	4	يطبق كامل صلاحياته لتحقيق أهداف المدرسة.	3.18	0.95
6	5	يعلق الدوام المدرسي في الحالات الطارئة.	3.04	0.98
7	8	يعتمد ندوات أو لقاءات تلبي احتياجات منسوبي المدرسة.	2.81	0.99
8	6	يعتمد زيادة الفصول أو تقليصها عند الحاجة.	2.63	1.04
		المجال ككل	**3.14**	**0.79**

يبين جدول (4) أن المتوسطات الحسابية على فقرات هذا المجال تراوحت ما بين (3.54- 2.63)، حيث جاءت الفقرة (1) والتي نصت على "يمنح الإجازات الاضطرارية وفق ما يراه مناسبًا لمصلحة المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حساب (3.54)، وانحراف معياري (0.98)، وجاءت الفقرة (3) والتي كان نصها "يعتمد الخطط التشغيلية لقطاعات المدرسة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.42)، وانحراف معياري (0.93)، وقد تعزى هذه النتائج للصلاحيات الممنوحة من إدارة تعليم حفر الباطن لقادة المدارس باعتماد الخطط التشغيلية لقطاعات مدارسهم، ومنح الإجازات الاضطرارية لمنسوبي المدرسة، وتفعيلها من قادة المدرسة لمصلحة مدارسهم، بينما احتلت الفقرة (6) والتي نصت على "يعتمد زيادة الفصول أو تقليصها عند الحاجة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.63)، وانحراف معياري (1.04)، وقد يعزى ذلك لترتيب ميزانيات مالية لزيادة أو تقليص الفصول وما يتبع هذا القرار من استحقاق المدرسة للمعلمين فيتوجب على قائد المدرسة مشاركة هذا القرار مع إدارة التعليم، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.14)، وانحراف معياري (0.79)، وهو ما يقابل درجة ممارسة متوسطة للإدارة الذاتية في مجال الصلاحيات الممنوحة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة في مجال الصلاحيات الممنوحة، مع نتائج دراسة كل من المطيري (2019)، الوليدي (2016)، في الحصول على درجة تقدير متوسطة، واختلفت مع نتائج دراسة السلمي والجندي وإبراهيم (2019)، الغامدي والألفي (2019)، والتي توصلت إلى درجة تقدير كبيرة في مجال الصلاحيات الممنوحة، كما اختلفت مع نتائج دراسة الشقيفي والبحيري (2020)، والتي توصلت لدرجة تقدير عالية جدًا.

المجال الثاني: الاتصال والمعلومات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في جدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الاتصال والمعلومات مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات قائد المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	يطلع المعلمين على الخطابات الرسمية غير السرية.	3.37	1.01
2	1	يوظف التقنيات الحديثة للتواصل مع أولياء الأمور.	3.13	0.99
3	3	ينوع وسائل الاتصال مع المعلمين.	3.10	0.98
4	4	يستخدم الوسائل الالكترونية المختلفة بفاعلية.	3.04	1.12
5	5	يدعم اتصالات المعلمين مع إدارة التعليم.	2.92	1.01
6	7	يسمح للمعلمين بالاطلاع على بيانات المدرسة غير السرية.	2.91	1.02
7	6	يوفر قاعدة بيانات متكاملة للمدرسة.	2.87	0.95
		المجال ككل	**3.05**	**0.88**

يبين جدول (5) أن الفقرة (2) والتي نصت على "يطلع المعلمين على الخطابات الرسمية غير السرية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.37)، وانحراف معياري (1.01)، قد يعزى لآليات تقييم أداء قادة المدارس بمحافظة حفر الباطن، التي تتابع عملية إطلاع المعلمين على التعاميم، وإلى إيمان قادة المدارس بأهمية إطلاع المعلمين على الخطابات غير السرية، وجاءت الفقرة (1) والتي كان نصها "يوظف التقنيات الحديثة للتواصل مع أولياء الأمور" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري (0.99)، وقد يعزى ذلك إلى ما توفرة التقنيات الحديثة بالتواصل مع أولياء الأمور من توفير للوقت والجهد، وقناعة قادة المدارس بأهميتها، مع ما توفره شركات التقنية بالمحافظة من عروض اشتراك منخفضة التكاليف. بينما احتلت الفقرة (6) والتي نصت على "يوفر قاعدة بيانات متكاملة للمدرسة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.87)، وانحراف معياري (0.95)، وقد يعزى ذلك لقلة الكادر الإداري والفني الذي يساعد قادة المدارس في جمع البيانات وحفظها في قادة بيانات متكاملة للمدرسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.05)، وانحراف معياري (0.88)، وهو يقابل درجة ممارسة متوسطة للإدارة الذاتية في مجال الاتصال والمعلومات.

اتفقت نتائج هذه الدراسة، في المجال مع نتائج دراسة مؤذن (2017)، التي توصلت إلى درجة تقدير متوسط في نفس المجال، واختلفت مع نتائج دراسة كل من السلمي والجندي وإبراهيم (2019)، الغامدي والألفي (2019)، والتي توصلت إلى درجة تقدير كبيرة في مجال الاتصال والمعلومات.

المجال الثالث: المحاسبة التعليمية

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المحاسبة التعليمية مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		قائد المدرسة		
1	1	يطبق آليات لمتابعة دوام منسوبي المدرسة.	3.88	0.98
2	5	يوضح معايير تقويم الأداء للمعلمين.	3.76	1.02
3	4	يتابع التزام المعلمين بالمهام الموكلة لهم.	3.57	1.09
4	3	يستثمر أوقات الدوام الرسمي بشكل فعال.	3.23	1.14
5	2	يطبق اللوائح والأنظمة مما يحقق أهداف المدرسة.	3.15	1.07
6	7	يطبق قواعد المحاسبة مع جميع منسوبي المدرسة.	3.04	0.93
7	6	يناقش نتائج الطلاب مع المعلمين.	3.02	1.03
		المجال ككل	**3.38**	**0.88**

يبين جدول (6) أن الفقرة (1) والتي نصت على "يطبق آليات لمتابعة دوام منسوبي المدرسة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88)، وانحراف معياري (0.98)، وقد يعزى ذلك إلى حرص قادة المدارس على تنفيذ توجهات إدارة التعليم وهيئة الرقابة ومكافحة الفساد في تطبيق آليات متابعة دوام منسوبي المدارس، وجاءت الفقرة (5) والتي كان نصها "يوضح معايير تقويم الأداء للمعلمين" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.02)، قد يعزى ذلك إلى اهتمام قادة المدارس بزيادة وعي المعلمين بمعايير تقويم الأداء المحققة للأهداف التعليمية للمدرسة، بينما احتلت الفقرة (6) والتي نصت على "يناقش نتائج الطلاب مع المعلمين" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.02)، وانحراف معياري (1.03)، وقد يعزى ذلك إلى كثرة الأعباء الإدارية لدى قادة المدارس والاتكال على المشرف التربوي المتخصص بالمادة الدراسية لمناقشة نتائج الطلاب مع المعلمين، وإن كان من واجب قادة المدارس تفعيل دورهم الإداري وتنسيق جهودهم بين أعمالهم الإدارية بمناقشة نتائج الطلاب مع المعلمين، ومن ثم الاستعانة في الأمور الفنية بالمشرف التربوي المتخصص بالمادة العملية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.38)، وانحراف معياري (0.88)، وهو يقابل درجة ممارسة متوسطة للإدارة الذاتية في مجال المحاسبة التعليمية.

جاءت نتيجة مجال المحاسبة التعليمية متفقة مع نتائج دراسة كل من السلمي والجندي وإبراهيم (2019)، المطيري (2019)، الوليدي (2016)، والتي توصلت إلى درجة تقدير متوسطة في نفس المجال، واختلفت مع نتائج الغامدي والألفي (2019)، والتي توصلت إلى درجة تقدير كبيرة في مجال المحاسبة التعليمية.

المجال الرابع: التنمية المهنية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في جدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال التنمية المهنية مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		قائد المدرسة		
1	1	يشجع المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية.	3.04	1.01
2	2	يضع التنمية المهنية من ضمن معايير تقويم المعلمين.	2.88	0.88
3	4	يعمل على تنمية المهارات الإدارية للمعلمين.	2.71	1.07
4	5	يشارك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية.	2.58	0.93
5	3	يضع خطة لتمنية المعلمين مهنياً.	2.57	1.09
6	6	يستعين بالمتخصصين في برامج التنمية المهنية.	2.48	1.13
		المجال ككل	**2.71**	**0.93**

يبين جدول (7) أن الفقرة (1) والتي نصت على "يشجع المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.04)، وانحراف معياري (1.01)، وكانت الفقرة (2) والتي نصها "يضع التنمية المهنية من ضمن معايير تقويم المعلمين" قد جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.88)، قد يعزى ذلك لإيمان قادة المدارس بمحافظة حفر الباطن بأهمية التدريب والتنمية المهنية في ظل المهارات المتجددة التي يتطلبها عصرنا الحالي في الوظائف، بينما احتلت الفقرة (6) والتي نصت على "يستعين بالمتخصصين في برامج التنمية المهنية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.48)، وانحراف معياري (1.13)، وقد يعزى ذلك لعدم وجود قاعدة بيانات للمتخصصين في برامج التنمية المهنية بمختلف تخصصاتها، وما يتطلب الاستعانة بالمتخصصين عادة من أجور عالية نسبيًا في ظل محدودية مصادر التمويل بالمدرسة، والصلاحيات المالية المحدودة لقادة المدارس، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (2.71)، وانحراف معياري (0.93)، وهو يقابل درجة ممارسة متوسطة للإدارة الذاتية في مجال التنمية المهنية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية في مجال التنمية المهنية مع نتائج دراسة كل من السلمي والجندي وإبراهيم (2019)، الوليدي (2016)، والتي توصلت لدرجة تقدير متوسط في نفس المجال، كما اختلفت مع نتائج دراسة الشقيفي والبحيري (2020)، الغامدي والألفي (2019)، المطيري (2019)، والتي توصلت إلى درجة تقدير كبيرة في مجال التنمية المهنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن تعزى لمتغيرات (نوع الجنس، نوع المدرسة، سنوات الخدمة).

للتحقق من هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة، حول درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية، تعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر، أنثى)، تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر، أنثى)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الصلاحيات الممنوحة	ذكر	214	3.17	0.79	0.724	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	127	3.10	0.77		
الاتصال والمعلومات	ذكر	214	3.06	0.90	0.951	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	127	3.04	0.87		
المحاسبة التعليمية	ذكر	214	3.42	0.91	1.004	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	127	3.34	0.86		
التنمية المهنية	ذكر	214	2.75	0.93	0.695	غير دالة إحصائيًا
	أنثى	127	2.67	0.92		
الدرجة الكلية	**ذكر**	**214**	**3.10**	**0.82**	**0.726**	**غيردالة إحصائيًا**
	أنثى	**127**	**3.04**	**0.79**		

يتضح من جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر نوع الجنس (ذكر، أنثى)، وقد يعزو الباحث ذلك لتشابه ظروف ومناخ العمل بين الجنسين في مدارس البنين والبنات بمحافظة حفر الباطن.

اتفقت نتائج هذه الدراسة حول هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة، لدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية، تعزى لمتغير نوع الجنس (ذكر، أنثى)، مع نتائج دراسة الشريحة والعنزي والعازمي (2017)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس واختلفت مع نتائج دراسة مرتضى (2019)، والتي أظهرت بأنه يوجد فروق لصالح الإناث.

وللتحقق من هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة، حول درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية، تعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، أهلي)، تم استخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتقديرات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، أهلي)

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الصلاحيات الممنوحة	حكومي	218	3.15	0.80	1.012	غير دالة إحصائيًا
	أهلي	123	3.13	0.78		
الاتصال والمعلومات	حكومي	218	3.05	0.88	0.849	غير دالة إحصائيًا
	أهلي	123	3.04	0.87		
المحاسبة التعليمية	حكومي	218	3.39	0.90	0.901	غير دالة إحصائيًا
	أهلي	123	3.37	0.86		
التنمية المهنية	حكومي	218	2.71	0.94	1.213	غير دالة إحصائيًا
	أهلي	123	2.70	0.93		
الدرجة الكلية	**حكومي**	**218**	**3.09**	**0.82**	**1.094**	**غيردالة إحصائيًا**
	أهلي	**123**	**3.05**	**0.81**		

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر متغير نوع المدرسة (حكومي، أهلي)، وقد يعزو الباحث ذلك لتشابه خبرات قادة المدارس الحكومية والأهلية فنظام تكليف قادة المدارس الأهلية يحتم على ملاك المدارس اختيار قادة المدارس الأهلية من قادة ومعلمي المدارس الحكومية.

وللتحقق من هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة، حول درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن، تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 إلى أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، تم استخدام اختبار تحليل التباين الآحادي (OneWayANOVA)، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيم (ف) لتقديرات أفراد عينة الدراسة يعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 إلى أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
الصلاحيات الممنوحة	بين المجموعات	1685.198	2	842.599	9.547
	داخل المجموعات	29831.204	338	88.258	
	المجموع	31516.402	340		
الاتصال والمعلومات	بين المجموعات	1900.076	2	950.038	10.819
	داخل المجموعات	29680.456	338	87.812	
	المجموع	31580.532	340		
المحاسبة التعليمية	بين المجموعات	1851.034	2	925.517	11.358
	داخل المجموعات	27542.268	338	81.486	
	المجموع	29393.302	340		
التنمية المهنية	بين المجموعات	1331.436	2	665.718	8.436
	داخل المجموعات	26672.932	338	78.914	
	المجموع	28004.368	340		
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**1824.282**	**2**	**912.141**	**9.957**
	داخل المجموعات	**30963.504**	**338**	**91.608**	
	المجموع	**32787.786**	**340**		

يتضح من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لأثر متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 إلى أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، في كل المجالات والأداة ككل، ولمعرفة اتجاه الفروق تم عمل اختبار المقارنات البعدية (شافية)، كما هو موضح في الجدول (11) .

جدول (11): اختبار شافية للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن لمتغير سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5 إلى أقل من 10	10 سنوات فأكثر
الصلاحيات الممنوحة	أقل من 5 سنوات	3.03			
	5 إلى أقل من 10	3.04	0.01		
	10 سنوات فأكثر	3.34	*0.31	0.30	
الاتصال والمعلومات	أقل من 5 سنوات	3.00			
	5 إلى أقل من 10	3.01	0.01		
	10 سنوات فأكثر	3.14	*0.14	0.13	
المحاسبة التعليمية	أقل من 5 سنوات	3.19			
	5 إلى أقل من 10	3.25	0.06		
	10 سنوات فأكثر	3.69	*0.50	0.44	
التنمية المهنية	أقل من 5 سنوات	2.60			
	5 إلى أقل من 10	2.63	0.03		
	10 سنوات فأكثر	2.90	*0.30	0.27	
الدرجة الكلية	**أقل من 5 سنوات**	**2.95**			
	5 إلى أقل من 10	**2.99**	**0.04**		
	10 سنوات فأكثر	**3.27**	***0.33**	**0.28**	

يتضح من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة في استجابات عينة الدراسة في جميع مجالات الأداة والأداة ككل، لصالح فئة 10 سنوات فأكثر لدرجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن، وقد يعزى ذلك لخبرات فئة 10 سنوات فأكثر، والتي تساعدهم بشكل نسبي على بفهم أعمق لمؤشرات ممارسة الإدارة الذاتية من غيرهم.

اتفقت نتائج الدراسة حول ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة في استجابات عينة الدراسة مع نتائج دراسة الشقيفي والبحيري (2020)، مؤذن (2017)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة لصالح فئة 10 سنوات فأكثر، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الغامدي والألفي (2019)، مرتضى (2019)، الشريحة والعنزي والعازمي (2017)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة لصالح فئة أقل من 10 سنوات، كما اختلفت مع نتائج دراسة كل من المطيري (2019)، الوليدي (2016)، والتي توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخدمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مقترحات التطوير التي تسهم في تحسين درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها.

تم جمع المقترحات حول مقترحات التطوير التي تسهم في تحسين درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، وكانت أهم مقترحات التطوير كما في الجدول (14).

جدول (12): التكرارات والنسب المئوية للمقترحات حول مقترحات التطوير التي تسهم في تحسين درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها مرتبة تنازليًا

الرقم	المقترحات	التكرار	النسبة المئوية
1	يشرك المعلمين في تحديد ما يحتاجونه من دورات تدريبية.	192	%56.3
2	تطبق المحاسبة على جميع الموظفين.	190	%55.7
3	الاستعانة بالمتخصصين وأصحاب الخبرة في التدريب.	153	%44.9
4	يدعم قادة المدارس مواقف المعلمين واتصالاتهم مع المشرفين وإدارة التعليم.	139	%40.8
5	يعلق قادة المدارس الدوام أو جزء منه بالحالات الطارئة.	127	%37.2
6	يسمح بإطلاع المعلمين على البيانات غير السرية للمدرسة.	86	%25.2
7	يناقش قادة المدارس مع المعلمين نتائج الطلبة.	71	%20.8
8	توفير قاعدة بيانات شاملة ومتكاملة للمدرسة.	64	%18.8

يتضح من جدول (12) أن مقترح "يشرك المعلمين في تحديد ما يحتاجونه من دورات تدريبية" جاء بالمرتبة الأولى، حيث حصل على عدد تكرارات (192)، ونسبة مئوية (56.3%)، وهو مقترح خاص بمجال التنمية المهنية، والذي جاء بالمرتبة الرابعة بين مجالات ممارسة الإدارة الذاتية في نتائج هذه الدراسة، وقد يعزى هذا المقترح من قبل عينة الدراسة حرص المعلمين والمعلمات على الاستفادة من برامج التنمية المهنية التي تقام بالمدرسة أو إدارة التعليم، فتناسب ما يحتاجونه من مهارات جديدة يكتسبونها من خلال التدريب، ومقترح "يطبق المحاسبة على جميع الموظفين" بالمرتبة الثانية،

وحصوله على عدد تكرارات (190)، ونسبة مئوية (55.7%)، وهو مقترح خاص بمجال المحاسبة التعليمية والذي جاء بالمرتبة الأولى بين مجالات ممارسة الإدارة الذاتية في نتائج هذه الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى تأكيد المعلمين على ضرورة عدل قادة المدارس عند ممارسة الإدارة الذاتية وعدم استخدام الصلاحيات الممنوحة في المحاسبة التعليمية إلا لتحقيق أهداف المدرسة، والعملية التعليمية، بممارسة عادلة مع جميع الموظفين، وهذا ما قد يحسن درجة ممارسة القيادة الذاتية من وجهة نظر عينة الدراسة.

خلاصة لأهم نتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة بأن:

- درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن جاءت متوسطة بشكل عام، حيث احتل مجال المحاسبة التعليمية المرتبة الأولى بين مجالات الدراسة، وجاء مجال الصلاحيات الممنوحة بالمرتبة الثانية، ثم مجال الاتصال والمعلومات بالمرتبة الثالثة، وأخيراً مجال التنمية المهنية بالمرتبة الرابعة، وجميع المجالات جاءت بدرجة ممارسة متوسطة للإدارة الذاتية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن تعزى لمتغيرات الدراسة (نوع الجنس، نوع المدرسة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح 10 سنوات فأكثر.
- أهم مقترحات التطوير التي تسهم في تحسين درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للإدارة الذاتية بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، هي أن يشرك قادة المدارس المعلمين في تحديد ما يحتاجونه من دورات تدريبية، حيث حصلت على عدد تكرارات بلغ (192)، ونسبة مئوية بلغت (56%). وأن يطبق قادة المدارس قواعد المحاسبة على جميع الموظفين، حيث حصلت على عدد تكرارات بلغ (190) تكرار، ونسبة مئوية بلغت (55%).

توصيات الدراسة:

- منح قادة المدارس مزيدًا من الصلاحيات اللازمة لممارسة الإدارة الذاتية ورفع درجة ممارستها في التنمية المهنية والاتصال والمعلومات والمحاسبة التعليمية.
- .تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل في مجال الإدارة الذاتية لقادة المدارس والمعلمين لإثراء المعرفة لديهم بأساليبها ومجالاتها لرفع درجة ممارستها.
- الاهتمام بمجال التنمية المهنية في ممارسة الإدارة الذاتية، من خلال:
  - الاستعانة بالمتخصصين وأصحاب الخبرة في برامج التنمية المهنية.
  - وضع خطة إستراتيجية للتنمية المهنية ومتابعة تنفيذها. وذلك لرفع درجة ممارسة الإدارة الذاتية في مجال التنمية المهنية.
- تفعيل مجال الاتصال والمعلومات في ممارسة الإدارة الذاتية بشكل أكبر، من خلال:
  - توفير قاعدة بيانات متكاملة للمدارس.
  - السماح للمرؤوسين بالإطلاع على البيانات غير السرية التي قد يحتاجونها. وذلك لرفع درجة ممارسة الإدارة الذاتية في مجال الاتصال والمعلومات.
- الاهتمام بمجال الصلاحيات الممنوحة في ممارسة الإدارة الذاتية، من خلال:
  - منح قادة المدارس الصلاحيات اللازمة لممارسة الإدارة الذاتية كزيادة الفصول أو تقليصها حسب الحاجة.
  - منح قادة المدارس صلاحيات تعليق الدوام المدرسي أو جزء منه مثل الاصطفاف الصباحي في الحالات الطارئة. وذلك لرفع درجة ممارسة الإدارة الذاتية في مجال الصلاحيات الممنوحة.
- تأكيد مجال المحاسبة التعليمية في ممارسة الإدارة الذاتية، من خلال:
  - تفعيل مناقشة قادة المدارس لنتائج الطلاب مع المعلمين.
  - التأكيد على تطبيق قادة المدارس لقواعد المحاسبة مع جميع منسوبي المدرسة. وذلك لرفع درجة ممارسة الإدارة الذاتية في مجال المحاسبة التعليمية.
- تحقيق مقترحات المعلمين ورغبتهم بإشراك قادة المدارس لهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية، وضمان العدالة في تطبيق قادة المدارس قواعد المحاسبة على جميع الموظفين، وذلك حسب مقترحات التحسين التي اقترحوها لرفع درجة ممارسة الإدارة الذاتية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

السبعي، سعيد. (2015). تفعيل مدخل الإدارة الذاتية في تطوير الأداء الإداري لمدير المدرسة. *مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)*: ع(163)، ج(2).

السلمي، سعد والجندي، عادل وإبراهيم، السيدة. (2019). تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة –جامعة عين شمس*: ع(210).

الشريحة، محمد والعنزي، مطلق والعازمي، مها. (2017). اتجاهات مديري المدارس الثانوية بالكويت نحو تطبيق الإدارة الذاتية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*: ع(165).

الشقيفي، عثمان والبحيري، السيد. (2020). تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس الثانوية بمحافظة القنفذة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. *مجلة القراءة والمعرفة –جامعة عين شمس*: ع(228).

عبدالرؤوف، طارق وعامر، ربيع. (2009). *الإدارة المدرسية واتخاذ القرار*. المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

العجمي، محمد. (2008). *إستراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف*. دار المسيرة.

علي، أسامة. (2010). *الإدارة الذاتية للمدرسة*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الغامدي، رمزي والألفي، أشرف. (2019). درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية وعلاقتها بمشاركة المعلمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم. *مجلة البحث العلمي في التربية_جامعة عين شمس*: ع(20)، ج(6).

الفايز، فايز والتميمي، إبراهيم. (2018). الإدارة الذاتية ودورها في تطوير المدارس الابتدائية بمكتب جنوب الرياض، *العلوم التربوية_جامعة القاهرة*: *26*(2).

اللجنة العليا لسياسة التعليم. (1421هـ). *التقويم الشامل للتعليم في المملكة العربية السعودية (النسخة النهائية)*. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

مرتضى، أحمد. (2019). إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية ومعيقاتها كما يراها مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الدمام التعليمية، *دراسات_العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*: 46(1).

المطيري، عواطف. (2019). واقع ممارسة مديرات المدارس الابتدائية للإدارة الذاتية في مدينة بريدة، *مجلة الخدمة الاجتماعية*: ع(61)، ج(2).

مؤذن، أسامة. (2017). مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف، *مجلة القراءة والمعرفة-جامعة عين شمس*: ع(184).

الوليدي، عمار. (2016). درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك، *مجلة كلية التربية_جامعة الأزهر*:ع(171)، ج(1).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Botha, N. (2011). Contextual factors in the assessment of the effect of school-based management on school effectiveness. *Journal Soc. Sci.,* 27 (1), 15-23. https://doi.org/10.1080/09718923.2011.11892902

Botha, N. (2006). Leadership in school-based management-A case study in selected schools. *South African Journal of Education,* 26(3), 341–353.

Cardon, G. M. (2009). Perceptions of a School-Based Self- Management Program Promoting an Active Lifestyle Among Elementary Schoolchildren, Teachers, and Parents. *Journal of Teaching in Physical Education,* 28, 141-154. https://doi.org/10.1123/jtpe.28.2.141

Harrison, C. E. (2010). *The Self-Aware organization: a metacognitive approach to change management in a small rural school district*. University of phoenix.

Khattri, N., Cristina L. & Shreyasi J. (2010). The effects of school-based management in the Philippines: An initial assessment using administrative data. *Policy Research Working Paper,* pp. 1-29. https://doi.org/10.1596/1813-9450-5248

Mehralizadeh, et al, (2006). Globalization and decentralization of management: a study of the feasibility of application of school-based management in Iran's secondary schools. *The Alberta Journal of Educational Research*, 52 (1), 84- 86

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Al'ejmy, Mhmd. (2008). Estratyjyat Aledarh Aldatyh Llmdrsh Walsf. Dar Almsyrh.

Alfayz, Fayz Waltmymy, Ebrahym. (2018). Aledarh Aldatyh Wdwrha Fy Ttwyr Almdars Alabtda'eyh Bmktb Jnwb Alryad, Al'elwm Altrbwyh_Jam'eh Alqahrh: 26(2).

Alghamdy, Rmzy Walalfy, Ashrf. (2019). Drjh Mmarsh Qadh Mdars Mntqh Albahh Lledarh Aldatyh W'elaqtha Bmsharkh Alm'elmyn Fy Sn'e Alqrarat Mn Wjhh Nzrhm. Mjlh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh_ Jam'eh 'Eyn Shms: 'E(20), J(6).

Alljnh Al'elya Lsyash Alt'elym. (1421h). Altqwym Alshaml Llt'elym Fy Almmlkh Al'erbyh Als'ewdyh (Alnskhh Alnha'eyh). Alryad: Wzarh Altrbyh Walt'elym.

Almtyry, 'Ewatf. (2019). Waq'e Mmarsh Mdyrat Almdars Alabtda'eyh Lledarh Aldatyh Fy Mdynh Brydh, Mjlh Alkhdmh Alajtma'eyh: 'E(61), J(2).

Alsb'ey, S'eyd. (2015). Tf'eyl Mdkhl Aledarh Aldatyh Fy Ttwyr Alada' Aledary Lmdyr Almdrsh. Mjlh Klyh Altrbyh (Jam'eh Alazhr): 'E(163), J(2).

Alshqyfy, 'Ethman Walbhyry, Alsyd. (2020). Ttwyr Almharat Aledaryh Lqadh Almdars Althanwyh Bmhafzh Alqnfdh Fy Dw' Mdkhl Aledarh Aldatyh. Mjlh Alqra'h Walm'erfh –Jam'eh 'Eyn Shms: 'E(228).

Alshryhh, Mhmd Wal'enzy, Mtlq Wal'eazmy, Mha. (2017). Atjahat Mdyry Almdars Althanwyh Balkwyt Nhw Ttbyq Aledarh Aldatyh. Mjlh Drasat Alkhlyj Waljzyrh Al'erbyh: 'E(165).

Alslmy, S'ed Waljndy, 'Eadl Webrahym, Alsydh. (2019). Tswr Mqtrh Lttbyq Aledarh Aldatyh Fy Alt'elym Al'eam Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Mjlh Alqra'h Walm'erfh –Jam'eh 'Eyn Shms: 'E(210).

Alwlydy, 'Emar. (2016). Drjh Mmarsh Mdyry Mdars Alt'elym Althanwy Lmbad'e Aledarh Aldatyh Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn Bmdynh Tbwk, Mjlh Klyh Altrbyh_Jam'eh Alazhr:'E(171), J(1).

'Ebdalr'ewf, Tarq W'eamr, Rby'e. (2009). Aledarh Almdrsyh Watkhad Alqrar. Alm'essh Al'erbyh Ll'elwm Walthqafh.

'Ely, Asamh. (2010). Aledarh Aldatyh Llmdrsh. Dar Al'elm Waleyman Llnshr Waltwzy'e.

M'edn, Asamh. (2017). Mda Twafr Mttlbat Thqyq Aledarh Aldatyh Fy Almdars Althanwyh Bmhafzh Alta'ef, Mjlh Alqra'h Walm'erfh-Jam'eh 'Eyn Shms: 'E(184).

Mrtda, Ahmd. (2019). Emkanyh Ttbyq Aledarh Almdrsyh Aldatyh Wm'eyqatha Kma Yraha Mdyry Wmdyrat Almdars Althanwyh Bmntqh Aldmam Alt'elymyh, Drasat_Al'elwm Altrbwyh, Aljam'eh Alardnyh: 46(1).

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.3 pp: 431-443

June (2024)

Article 5

مستوى الوعي الذاتي وعلاقته بمتغيري النوع الاجتماعي والمستوي الدراسي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا بسلطنة عُمان

The Level of Self-Awareness and its Relationship to the Variables of Gender and Academic Level Among University Students in Light of the Corona Pandemic in the Sultanate of Oman

سالم بن ناصر بن سعيد الكحالي[1]، خلفان بن سالم بن عبد الله الكحالي[2]

Salim bin Nasser bin Said Al Kahali[1], Khalfan bin Salem bin Abdullah Al-Kahali[2]

[1] باحث وأكاديمي متفرغ في التربية وعلم النفس وحقوق الإنسان وعضو سابق بمجلس الشورى العماني- سلطنة عُمان.

[2] رئيس قسم التوعية والإرشاد بديوان عام وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

[1] A full-time researcher and academic in education, psychology and human rights, and a former member of the Omani Shura Council, Sultanate of Oman

[2] Head of the Awareness and Guidance Department at the General Office of the Ministry of Education, Sultanate of Oman

[1] Salim.kahali20@gmail.com

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/3/29	2023/12/14	2023/11/6

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.3.5

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

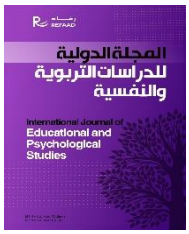
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



مستوى الوعي الذاتي وعلاقته بمتغيري النوع الاجتماعي والمستوي الدراسي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا بسلطنة عُمان

The Level of Self-Awareness and its Relationship to the Variables of Gender and Academic Level Among University Students in Light of the Corona Pandemic in the Sultanate of Oman

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا، وتعرف الفروق وفق بعض المتغيرات النوع الاجتماعي، والسنة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (118) طالبًا وطالبة.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبق عليهم مقياس الوعي الذاتي إعداد (النجار، 2018) بعد مراجعته وملامته للدراسة الحالية، وتكون المقياس من (35) فقرة. تتوزع على بعدين هما: الوعي الذاتي الخاص ويتضمن الفقرات (1-19)، والوعي الذاتي العام ويتضمن الفقرات (20-35).

النتائج: توصلت النتائج إلى وجود مستوى عال للوعي الذاتي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والسنة الدراسية.

الخلاصة: أوصت الدراسة بأهمية نشر الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة، وتعزيز برامج الإرشاد الطلابية بأنشطة وفعاليات تعزز الوعي الذاتي. وترفع مستويات الوعي الذاتي لديهم من خلال إقامة الندوات والمحاضرات والدراسات والبحوث العلمية.

الكلمات المفتاحية: *الوعي الذاتي؛ طلبة الجامعة؛ جائحة كورونا كوفيد 19.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the level of self-awareness among university students in light of the Corona pandemic and to identify differences according to some variables, gender and academic year. The study sample consisted of (118) male and female students.

Methods: The study used the descriptive approach, and the self-awareness scale was applied to them, prepared by (Al-Najjar, 2018) after reviewing it and its relevance to the current study. The scale consists of (35) items. It is divided into two dimensions: private self-awareness, which includes paragraphs (1-19), and general self-awareness, which includes paragraphs (20-35).

Results: The results showed a high level of self-awareness among students at Sultan Qaboos University, and there were no statistically significant differences due to the variables of gender and year of study.

Conclusions: The study recommended the importance of spreading self-awareness among university students, and enhancing student counseling programs with activities and events that enhance self-awareness. It raises their levels of self-awareness by holding seminars, lectures, studies and scientific research.

Keywords*: Self-awareness; university students; the COVID-19 pandemic.*

المقدمة:

الوعي الذاتي صفة عظيمة لمن يمتلكها من الأفراد وخاصة إنها مرتبطة بالإنسان والذي تميزه عن باقي المخلوقات ويسهم في تحقيق النجاح والتقدم والتميز في حياته لأنه يتعرف على ذاته بصورة صحيحة من خلال إدارته لقدراته، وإمكانياته ومواطن قوته وضعفه ومعرفة ميوله واتجاهاته وقدرته على اتخاذ القرار الصحيح. مما يكسبه قدرة على مواجهه المشكلات التي تواجهه في مختلف مجالات الحياة من خلال اكتساب الخبرات الفعلية والانفعالية والاجتماعية بصورة واعية (النجار، 2018).

إن وعي الفرد بذاته يجعله قادرًا على استعمال أساليب وأنماط ومهارات معرفية وسلوكيه متعددة؛ فيستبصر حاله الصراع الذاتي التي قد تحدث معه بين حاجاته ومطالبة الذاتية وبين المعايير الاجتماعية المحيطة به بما فيها من ضوابط ودوافع وقيم أخلاقية. مما يساعده في التحكم بانفعالاته وعواطفه ودوافعه الذاتية. وهذه المهارات الانفعالية والاجتماعية هي التي يميز الفرد الأكثر نجاحًا في الحياة الاجتماعية عن غيره (ناجي، عزيز، 2016). كما يزيد الوعي الذاتي من تحسين الصحة النفسية الإيجابية ونواتج طلبة الجامعة (Hassan & Bokhari, 2015).

وإذا كان وعي الإنسان المعاصر بكافة مجالات الحياة العصرية ضرورة قائمة، فإن الوعي الذاتي في ظل جائحة كورونا كوفيد19 يصبح أكثر أهميه ليحافظ على ذاته وأسرته، ومجتمعه ولديه الحنكة على التخفيف عنهم مع الظروف الناتجة عن الجوائح والأوبئة مما يجعله يتمتع بحياة جيدة في مختلف المجالات الحياتية (سيف، 2001).

لا سيما أن الإنسان يمر في حياته بمراحل ومواقف عده من بين هذه المواقف المرحلة الجامعية، فالجامعة بيئة جديدة يتطلب على الدارسين أن يتكيفوا معها كداعم أساسي لنجاحهم واستمرارهم للدراسة الجامعية (رويلس، 2010).

ويعرف تاشا "Tasha"(2018) الوعي الذاتي بأنه الوعي بالجوانب المختلفة للذات فهو إدراك كل شخص ما يحدث له وإدراكه لردود أفعاله، ولماذا يتصرف هكذا ويتمثل الوعي الذاتي أيضًا بفهم نقاط القوة ونقاط الضعف.

ويتضح دور الوعي الذاتي في قدره الطالب الجامعي على حل مشكلاته الأكاديمية في الجامعة، وذلك من خلال استطاعته إيجاد طرائق متعددة للتغلب على الصعوبات التي تعترضه ذاتيًا واجتماعيًا، لذا يعد تمكن الطالب من الوعي الذاتي مهم في المرحلة الجامعية ومن هنا تأتي هذه الدراسة للتعرف الوعي الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة.

مشكلة الدراسة:

إن أحداث الحياة المتضاربة تؤثر في حياة الناس وسلوكيات تعاملهم؛ فقد تؤثر إيجابًا بتعزيز مشاركاتهم في المجتمع وقد يكون العكس لا سيما في ظل جائحة كورونا كوفيد19. ويذكر(الزيود، 2009) بأن طلبة الجامعة ليسوا بعيدين عن الظروف والمواقف الحياتية الراهنة والصراعات والتناقضات، والمشكلات التي تزيد من متطلبات الحياة بحيث تبرز حاجات متعددة تتطلب إشباعًا ورغبات الطلبة التي قد لا تتحقق بحيث تصبح هذه الحاجات ملحة تدفع الفرد إلى إشباعها بطرائق ووسائل قد تكون غير مقبولة اجتماعيا. وفي وضوء هذه المتطلبات سعت الدراسة للكشف عن الوعي الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ظل جائحة كورونا كوفيد19، وتتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: **ما مستوى الوعي الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا كوفيد19؟، وتتفرع منه الأسئلة الآتية:**

- ما مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا كوفيد19؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا كوفيد19 تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا كوفيد19تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

- تعرف مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا كوفيد19.
- تعرف الفروق في مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا كوفيد19 تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- تعرف الفروق في مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا كوفيد19 تعزى لمتغير السنة الدراسية.

أهمية الدراسة:

- تقدم الدراسة الحالية معرفة علمية حول واقع الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة مما يساعد الباحثين على إجراء المزيد من البحوث والدراسات.
- تساعد القائمين والمشرفين الأكاديميين على وضع البرامج الأكاديمية والإرشادية اللازمة لمساعدة الطلبة في التغلب على المشكلات والتحديات التي تواجه طلبة الجامعة.
- تساعد نتائج الحالية الباحثين على إعداد دراسات في الوعي الذاتي في البيئة الجامعية في سلطنة عمان.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية وتتمثل في موضوع الدراسة (الوعي الذاتي).

- الحدود البشرية عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس.
- الحدود الزمنية العام الدراسي 2021 – 2022.

مصطلحات الدراسة:

- **الوعي الذاتي**: " قدرة الفرد على توجيه انتباه نحو ذاته أو خارجها وهذا التوجيه يسبب حاله من التقويم الآني" (Buss, 1980, p54).

ويعرف الوعي الذاتي إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من أفراد العينة على مقياس الوعي الذاتي المستعمل في الدراسة الحالية.

- **فيروس كورونا (كوفيد 19):** هو نوع جديد من عائلة الفيروسات التاجية يتسبب في مجموعة من الأمراض تتراوح بين عدوى الجهاز التنفسي الخفيفة، والالتهاب الرئوي الحاد، ولم تسجل إصابات به في البشر من قبل، وظهرت أول حالة للإصابة بهذا الفيروس في 31 ديسمبر 2019 في مدينة ووهان، في مقاطعة هوبي، بجمهورية الصين الشعبية. وتشمل الأنواع الأخرى المعروفة من فيروسات كورونا كلا من فيروس سارس وفيروس ميرس (وزارة الصحة، 2020).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

الوعي الذاتي:

يتسم الأفراد المتميزون بوعي ذاتي لما يفكرون به، فيولد لديهم قناعة قوية وثقة عالية بالنفس، وإحساس بأن معظم المشكلات يمكن تجاوزها والتغلب عليها، والتدرج الواعي في تحليلهم للمواقف، وتحدياتها، ومراقبة الذات بصفة مستمرة والانتباه إلى جميع التصرفات وتدوين الملاحظات وردود الأفعال للآخرين عنها، بينما لا يتولد هذا الوعي بالذات والشعور لدى الأشخاص الأقل وعيًا وتمايزًا مقارنة بالأشخاص الأكثر وعيًا بذواتهم (أحمد، 2007).

ويعرف الوعي الذاتي: بأنه إدراك الفرد الناجم عن تلقيه تقويمات الآخرين له (cheek, 2002,p1). في حين يرى كل من (Bradberry & Greavis, 2009) بأنه القدرة على إدراك المشاعر بالضبط خلال المواقف، ويشمل في قمة ردود الأفعال لهذه المواقف والتحديات والأشخاص.

نماذج الوعي بالذات:

- الواعون بذواتهم Self awareness : ويمتازون بوعيهم لحالاتهم المزاجية والانفعالية، وشخصياتهم فيها استقلال فتتشكل لديهم القدرة على اتخاذ القرار، وهم إيجابيون في تفكيرهم وسلوكهم، ولا يستسلمون عند التعرض لمواقف محبطة (أبو رياش، 2007).
- المنجرفون (الغارقون) في انفعالاتهم (Engulfed): بسبب افتقارهم للوعي بمشاعرهم وعدم إدراكهم لها فهم لا يستطيعون الخروج من حالاتهم المزاجية المتقلبة ويشعرون بالعجز تجاه توابع هذه الانفعالات (إبراهيم، 2010).
- المتقبلون لمشاعرهم (Accepting): متقبلون لأمزجتهم كما هي ولا يسعون لتغيرها بالرغم من وعيهم لها، وينقسم هؤلاء الأشخاص إلى نوعين: أولهما ذوي المزاج الجيد فلا يكون لهم دافع لتغييرها. والنوع الثاني من تكون أمزجتهم سيئة ويدركون هذا المزاج السيئ فيتقبلونه كما هو ولا يغيرونه (خوالدة، 2004).

نظريات فسرت الوعي الذاتي:

نظرية وعي الذات الموضوعي: صاغ كل من ديفال ويكلاند نظرية وعي الذات معتمدين في ذلك على الفرق بين شكلين من متغيرات انتباه الشعور، وذلك في محاولة لفهم لماذا الفرد ينقاد بقوة للمسايرة، من خلال اختيار نظريات في المسايرة التأثير الاجتماعي وتغير الاتجاه. وتقوم النظرية على الافتراض الآتي: أن حالات الوعي تتوجه إما نحو جانب معين من الذات أو نحو بيئة خارجية، وإن هذا الفرق يصبح ممكن في فهم الظواهر المتنوعة بدلالة تقويم الذات الناتج من الانتباه الموجه نحو الذات (Duval & Wicklund, 1972).

ونظرية وعي الذات تتناول الفرق بين:

- وعي الذات " الذاتي": وهو حالة شعورية يكون فيها الانتباه مركز على الأحداث الخارجية لشعور الفرد مثل التاريخ الشخصي أو الجسم.
- وعي الذات " الموضوعي": هو عكس حالة الشعور الذاتي يكون مقتصر على الذات. وأشار ديفال ويكلاند إلى أن هذا التميز يتطلب توضيح حدود معينة بين الذات واللاذات. وإن مفهوم الموضوعية الذاتية اختيرت بسبب السيطرة المباشرة الطبيعية للشعور. فعندما يكون الانتباه متجه إلى الداخل وشعور الفرد مركز على نفسه. سيكون موضوعي في شعوره فهذا يعتبر وعي الذات " موضوعي" . أما عندما يكون الانتباه بطريقة مباشرة من نفسه سيكون "ذاتي". وأن وعي الذات الذاتي: هو وعي الفرد بنفسه فقط فيما يتعلق بخبرته بنفسه كمصدر في الإدراك والفعل. هذه المشاعر التي هي جوهر وعي الذات الذاتي، فهي خبرات متزامنة مع انتباه الشعور الذي يكون متجه نحو الخارج وأن وعي الفرد بذاته هو شعوره بالقوى الخارجية المباشرة، ولكنه لا يستطيع تركيز الانتباه على نفسه كموضوع في العالم (Duval & Wicklund, 1972).

وإن الهدف من النظرية هو أن نفهم نتائج الدافعية في وعي الذات الموضوعي حيث لم تكن هناك محاولة لتكوين صورة للذات الموحدة ولا لدراسة الاختلافات بين ذات الأفراد. أما نتائج الدافعية فتتضح في ما يلي:

- المحاولة لتقليل التنافر في تفسير الذات.
- تجنب شروط خلق الحالة الموضوعية.

وإن إدراك حالتي المتغيرين في وعي الذات يتطلب فصل احتمالية الشعور في جزئي الشعور الذي يركز على الذات في (وعي الذات الموضوعي) والذي لا يركز على الذات في (وعي الذات الذاتي). وإن نظرية وعي الذات تعرف الذات بطريقة خاصة فالذات هي ليست موجودة وأنها تنمو وتأتي إلى الوجود من خلال الأخذ بوجهه نظر الآخرين (Duval & Wicklund,1972).

إن النظرية تفترض أن الفرد الذي يتمتع بوعي الذات الموضوعي ستصبح ملاحظة الذات لدية قوية. وأن تركيز الانتباه على الذات سيقوي الفرد ليكون مدرك للتنافر الداخلي. بينما مثل هذا التنافر لا يكون ملاحظ في حالة وعي الذات الذاتي. وإنه ليس من المهم إذا كان الوعي في هذا التنافر يسعى تقويم الذات أو تقليل تقدير الذات. أما كيف تستمر التغيرات في تقدير الذات التي تحدث بسبب تركيز الانتباه للذات فيتم ذلك بطريقتين:

- إذا كان الفرد لدية نقص في نمو القدرة العقلية تحت ظروف تقويه ليكون لديه وعي ذات موضوعي، وهذا يولد دافع لتجنب الحالات التي تقود إلى الحالات الموضوعية. والناس عامة يجدون طرق في تقليل تأثير المثير فيهم، والذي كان متمثلا بالمرآة التي استخدمت من قبل ديفال ويكلاند كمثير لإحداث وعي الذات لدى الأفراد في بعض تجاربهم في هذا المجال كما أن الناس ربما يغيرون اتجاهاتهم.
- التكيف من أجل التخلص من تأثير مدة إثارة انعكاس الذات ويقدم تكيف بسيط يقلل طاقة المثير لإثارة الاستجابات (Duval & Wicklund, 1972).

أنواع الوعي الذاتي:

ينقسم الوعي الذاتي إلى قسمين هما:

- الوعي الذاتي العام: وهو الذي يتمثل بوعي الفرد بالمبادئ والقواعد العامة كالأسرة والوطن والدين والحب والأصدقاء، والشجاعة والنزاهة والاحترام. والوعي الذاتي الفردي هو مصدر للتفاعل والتواصل مع الآخرين في إطار البيئة المحيطة مما تسهم في اكتشاف انفعالات الفرد ومشاعره وصفاته وسماته واختبارها في بعض المواقف الاجتماعية العامة.
- الوعي الذاتي الخاص: وهذا النوع من الوعي يتمثل في وعي الفرد لوجود ذاته بأنها وحدة مستقلة وثابتة وأساسية، وتعد حالة من الانتباه والإدراك إلى الجوانب الداخلية والخارجية بهدف الوصول إلى الشعور بالتجانس والتناسب مع البيئة المحيطة والعمل لتحقيق جوهر الذات من خلال فهم أفكاره وقدراته وإمكاناته (عزيز، 2015).

أهمية الوعي الذاتي:

يعد الوعي الذاتي حالة من الخبرات والتجارب التي ترتبط وتندمج في إطار الحياة الفردية والجماعية. وتكمن أهميته في معرفة الفرد لحقيقة ذاته وفهم الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى تفكيره، ومشاعره وسلوكه إضافة إلى مدى إمكانيته في تحرره من الأفكار السلبية، والمشاعر الزائفة والسلوكيات غير السوية، وبكيفية قيامه بإعداد قائمة بنقاط قوته وأولويات التطوير، الأمر الذي يساعده في تسهيل وتقبل ذاته وتقديرها مما يؤدي بشعور قيمته الحقيقية ومعنى وجوده (خاصة في البيئة الجامعية) واكتشافه لقدراته وإمكانياته وطاقته الداخلية، وبالجوانب الإيجابية والمميزة والمعايير التي من خلالها يحدد الأهداف الأساسية في حياته (Malhi, 2000).

عناصر الوعي الذاتي:

يوجد عنصران مهمان يحتاجهما الفرد للوعي بذاته أولهما معرفته للبيئة الخارجية المحيطة، واستخدامه منهج مكون من المعرفة والاستبصار، والكفاح والمثابرة لفهم المتطلبات والعلاقات والظروف والتأثيرات الناتجة عنها للوصول إلى حالة من التوافق معها. وثانيها: معرفة الفرد لذاته من حيث الأفكار والمشاعر والميول والقدرات وإمكانيات اكتشافها، كما نجد أن الوعي الذاتي خاصية يتميز بها الفرد، وتمثل أحد مكونات الذكاء لوجود تقاربًا بين الذكاء الشخصي وبين الوعي الذاتي بوصفه أحد مكونات الذكاء، ويعتمد على عمليات تمكن الأفراد من معرفة الحقوق المترتبة عليهم، وتميز بين مشاعرهم وتحديد السمات التي يتمايز بها، وبناء مفاهيم أساسية كالثقة بالنفس وتأكيد الذات (سهيل، 2011).

العوامل المؤثرة في الوعي الذاتي:

هناك بعض العوامل تعلب دورًا فعالًا في تكوين الذات وهي: العوامل الجسمية وتركز على العديد من الاعتبارات التي تؤثر على صورة الجسم منها: المخ والذكاء وإفرازات الغدد من الهرمونات والشكل الخارجي للجسم، والتي تسهم في بناء المفاهيم والمعاني المتعلقة بالذات. فالعيوب الجسمية والإعاقات قد تبني مشاعر النقص وتمنع إمكانية القيام ببعض المهام والأدوار والأعمال اليومية، والعوامل الأسرية: وهي عبارة عن عوامل تتمثل بالخبرات الأسرية للفرد مع أفراد أسرته من الأب والأم والأخ والأخت التي لها دور كبير في تكوين أفكاره ومشاعره وقيمته ومعتقداته، وذكائه وقدراته واستعداداته بالشكل

الذي يؤثر في سلوكه بصورة بالغة. والعوامل المدرسية هي عبارة عن خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد خلال مراحل التعليم تسهم في حصوله على مجموعة من المعلومات التي تنمي الوعي الذاتي للفرد بقدراته وإمكانياته على التطور والإبداع، والتميز وتحمل المسؤولية والتواصل مع الآخرين ومعرفة مدى تقديرهم له، والعوامل البيئية: تشير إلى المكونات الثقافية والحضارية والأسس المحيطة بالفرد كنوع الحياة المدنية والدين واللغة والنظام السياسي والاقتصادي والعلاقات الاجتماعية وطبيعية العمل، التي لها تأثير في تشكيل الوعي الذاتي من حيث اكتساب المعارف والقدرات الفكرية والاتجاهات النفسية والاجتماعية والأخلاقية (السبعاوي، 2010).

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت دراسة الوعي الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات موضوع الدراسة، وفي حد علم الباحثين واطلاعهما بما يتناسب مع متغيرات الدراسة الحالية وموضوعها، نعرض لكم الدراسات التي ساهمت في تعزيز ودعم الدراسة الحالية من خلال استقصائها وتحديد أدواتها، ومنهجيتهما وتفسير النتائج، وصياغة التوصيات والمقترحات. وتم مراعاة الترتيب والتسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم في عرض الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة.

- **هدفت دراسة النجار(2018)** إلى التعرف إلى العلاقة بين الوعي الذاتي، والتوافق المهني لدى معلمي المدارس الخاصة بمحافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس الوعي بالذات، ومقياس التوافق المهني إعداد الباحث. وتكونت عينة الدراسة من(105) معلمًا، ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مجالات مقياس الوعي الذاتي هو مجال تقييم الذات، حيث بلغ وزنة النسبي (87.8%)، ويليه على التوالي مجال إدراك الأفكار، والوعي بالآخرين، والإفصاح عن المشاعر، وتوجيه السلوك. وبينت أن أكثر مجالات مقياس التوافق المهني شيوعًا هو مجال العلاقات الاجتماعية مع الطلبة حيث بلغ وزنة النسبي(89.2 %)، ويليه على التوالي العلاقات الاجتماعية مع الزملاء، والترقية، والتقبل الذاتي. وأوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات مقياس الوعي الذاتي والدرجة الكلية. وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الوعي الذاتي، والتوافق المهني يعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، الخبرة والمرحلة التعليمية.
- **وهدفت دراسة محيسن وعبد وجواد (2017)** إلى قياس الشخصية المتصنعة لدى طلبة جامعة القادسية، وقياس الوعي الذاتي لدى طلبة جامعة القادسية، والتعرف على طبيعة واتجاه العلاقة الارتباطية بين الشخصية المتصنعة والوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة. وطبق الباحثون مقياس لقياس الشخصية المتصنعة، ومقياس لقياس الوعي الذاتي. وتحقيقًا لأهداف الدراسة قام الباحثون بتطبيق المقياسين على عينة قوامها (100) طالبًا وطالبة في جامعة القادسية للعام الدراسي (2016-2017). تم اختيارهم بطريقة الطبقية العشوائية، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الشخصية المتصنعة، وارتفاع مستوى الوعي الذاتي. وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشخصية المتصنعة و الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة. وأوصت الدراسة بالاهتمام بإعداد برامج لتنمية الوعي الذاتي لدى الطلبة، وتطبيقها من قبل مختصين باعتبار أن الوعي بالذات متغيرا مهما يرتبط بالشخصية المتصنعة ويوثر فيه.
- **أما دراسة (Kudinov, 2016)** فقد قامت بتحليل خصائص الجانب الروحي، والأخلاقي للوعي بالذات لدى المعلمين. وتكونت عينة الدراسة (61) معلمًا يعملون في المدارس الثانوية. وتم تطبيق استبانة من إعداد الباحث. وتوصلت النتائج إلى وجود خصائص نفسية للجانب الأخلاقي، والروحي، والوعي بالذات في شخصية المعلمين، وبينت أن المعلمين المشاركين في الدراسة لديهم وعيًا عاليًا بالذات في الشخصية.
- **وهدفت دراسة تقي (2015)** إلى التعرف على الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الإقناع الاجتماعي لديهم، ومعرفة الفروق في الوعي الذاتي وفقا لمتغير الجنس، والتخصص، والمرحلة التعليمية. وتألفت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بالوعي الذاتي، والإقناع الاجتماعي. وبينت عدم وجود فروق في الوعي الذاتي بين طلبة الجامعة تبعًا لمتغير الجنس، و المرحلة التعليمية.
- **وقام الخالدي (2014)** بدارسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الذاتي والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف، وتكونت عينة الدراسة من(200) طالب، وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم مقياس الوعي الذاتي من إعداد الباحث، ومقياس التوافق النفسي. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى من الوعي الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الذاتي والتوافق النفسي لدى أفراد العينة، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمين على أساليب تنمية الوعي الذاتي لدى الطلبة من خلال البرامج التربوية والسيكولوجية في البيئة التعليمية.
- **وتناولت دراسة غولي والعبيدي (2013)** فعالية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية، وقد تكونت العينة من(34) طالبًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (13 تجريبية، 13 ضابطة)، وتم تطبيق مقياس الوعي الذاتي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية الضابطة في مقياس الوعي الذاتي.
- **أما دراسة القرة (2011)** فقد تناولت الوعي الذاتي وعلاقة بالمواجهة الاجتماعية ومقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعة، فقد أشارت إلى إن طلبة الجامعة يتصفون بالوعي الذاتي، وأن النتائج غير دالة إحصائيًا فيما يتعلق بمتغير الجنس(ذكور، إناث) والنتائج كانت دالة إحصائيًا ولصالح التخصص العلمي وأن نتيجة التفاعل كان غير دال إحصائيًا بين متغير الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، إنساني) حيث لم تظهر دلالة

إحصائية.

- **وسعت دراسة (Edannur, 2010)** إلى دراسة الذكاء الوجداني والوعي الذاتي لدى المعلمين وفق متغير الجنس، وقد شملت عينة الدراسة (21) فردا منهم (11) معلمًا و (10) ومعلمة، وطبق عليهم استبانة من إعداد الباحث. وأظهرت النتائج وجود اختلاف في الوعي بالذات بين المعلمين الذكور والإناث غير دال إحصائيًا وفي المجموع الكلي دال لصالح الإناث. وكذلك وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث غير دال إحصائيًا مما يؤكد فرض الدراسة عدم وجود فروق إحصائية في متغيرات الدراسة وفق متغير النوع الاجتماعي.
- **كما قام عبد الله والعقاد (2009)** بدراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز وقد شملت الدراسة على مكونات الذكاء الوجداني وهي الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والدافعية الذاتية والتعاطف والعلاقات الاجتماعية، ومكونات فعالية الذات والتي منها الثقة بالذات. وتكونت العينة من (246) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني والأبعاد الفرعية لفعالية الذات).

ويعقب الباحثان على الدراسات السابقة في جوانب متعددة منها:

تضمنت الدراسات السابقة التي تم تحليلها والاستفادة منها عددًا من أوجه التشابه تمثلت في: المتغيرات المرتبطة بالوعي الذاتي منها: التخصص الدراسي، السنة الدراسية، النوع الاجتماعي، التوافق المهني، المواجهة الاجتماعية، التوافق النفسي، ومن تلك الدراسات: دراسة (النجار، 2018)، ودراسة (القرة، 2011)، ودراسة (الخالدي،2014).

كما تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في إعداد وتصميم أداة خاصة للدراسة الحالية، فنجد بعض الدراسات السابقة استخدمت أدوات تم تصميم معظمها وفق المتغيرات وظروف العينة، مع الاهتمام بالخصائص السيكومترية مثل: الاستبانات كدراسة: (النجار، 2018). ودراسة (تقي، 2015)، ودراسة (عبد الله، والعقاد، 2009). ومنها استخدمت أدوات ومقاييس معدة ومطبقة مسبقًا كدراسة: (غولي والعبيدي،2013)، ودراسة (محيسن وعبد وجواد، 2017). واستهدفت الدراسات السابقة مجتمعات متنوعة فتعددت العينات فمنها: طبقت على طلبة الجامعات والكليات مثل: دراسة (القرة، 2011)، ودراسة (عبد الله والعقاد، 2009)، ودراسة (محيسن وعبد و جواد، 2017).

وتنوعت نتائج الدراسات السابقة فأشارت بعض الدراسات إلى وجود مستوى عالي للوعي الذاتي مثل دراسة: دراسة (محيسن وعبد وجواد، 2017)، ودراسة (تقي، 2015)، ودراسة (الخالدي، 2014). أما من حيث الفروق فلم تجد الدراسات السابقة فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ومتغير السنة الدراسية وغيرها من المتغيرات مثل دراسة: (النجار، 2018)، ودراسة (تقي، 2015)، ودراسة (القرة، 2011).

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليلها تظهر أوجه اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة جوانب منها في إعداد منهجية الدراسة الحالية، وتصميم الاستبانة التي تم تطبيقها، وفي الأساليب الإحصائية. وربط نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، وتفسيرها في مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 بسلطنة عمان، كما تميزت الدراسة الحالية في استنتاج عدد من التوصيات والمقترحات الهادفة إلى تمكين طلبة جامعة السلطان قابوس من الوعي الذاتي، وزيادة قدرتهم على مواجهة التحديات والصعوبات التي قد تعترض مسيرتهم العلمية، وتؤثر على مستواهم الأكاديمي لا سيما ظروف جائحة كورونا كوفيد 19.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات التي تساعد على الكشف عن مستوى الوعي الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا كوفيد 19". من خلال الأسئلة الموجهة لعينة الدراسة، وأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة السلطان قابوس، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (118) طالبًا وطالبة منهم (30) ذكور و(88) إناث، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في دراسة الوعي الذاتي والمتغيرات المرتبطة به، تم إعداد وتصميم استبانه الدراسة الحالية اعتمادا على الدراسات ومنها دراسة: (النجار، 2018)، ودراسة (محيسن وعبد وجواد، 2017)، ودراسة (تقي، 2016)، (غولي والعبيدي، 2013)، ودراسة (عبد الله والعقاد، 2009). وبعد التحكيم تم تطبيق الاستبانة للوقوف على مستوى الوعي الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا كوفيد 19. وتشتمل الاستبانة على (35) فقرة. توزعت على بعدين: البعد الأول الوعي الذاتي الخاص ويتضمن (19) فقرة، والبعد الثاني الوعي الذاتي العام ويتضمن (16) فقرة. وتتم الاستجابة عليها باختيار بديل من البدائل الخمسة المحددة أمام كل فقرة وهي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق الأداة:

تحقيقًا للخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية، صدق الأداة فقد تم عرضها على عدد من المختصين في علم النفس واللغة العربية؛ للتأكد من ملاءمتها لعينة الدراسة، وسلامتها اللغوية. وبعد مناقشتها وتعديلها وفق الملاحظات وآراء المحكمين. تم إعدادها بصورتها النهائية التي طبقت على العينة. أما ثبات الأداة فقد تم حسابه بمعامل ألفا كرونباخ حيث كان معدل الثبات الكلي للأداة هو (94.) وهو معامل جيد ومناسب للدراسة.

تطبيق أداة الدراسة:

بعد إعداد الاستبانة بصورتها النهائية، شرع الباحثان في تطبيق الدراسة على العينة إلكترونيًا، وتم تقديم شرح لإجراءات التطبيق، وأهمية الحرص على المشاركة وتقديم الاستجابات المناسبة.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين لتعرف الفروق بين متغيرات الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: "ما مستوى الوعي الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا(كوفيد 19)"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19). وجدول(2) يبين مستوى الوعي الذاتي من خلال استجابة أفراد العينة. وقد استخدم الباحثان المعيار المشار إليه في جدول (1) لتصنيف وترتيب مستوى الوعي الذاتي حسب استجابات أفراد العينة، حيث يبين التقدير الخماسي الذي توزعت عليه الاستجابات وفق المستويات المحددة: (مستوى منخفض جدًا، مستوى منخفض، مستوى متوسط، مستوى عال، مستوى عال جدًا). ويستخدم هذا المعيار في كثير من الدراسات والأبحاث العلمية؛ ليساعد على تفسير النتائج وتوجيهها حسب الأهداف والأسئلة البحثية.

جدول (1): التقدير الخماسي لاستجابات عينة الدراسة موزعة على مستويات المقياس

م	مقياس الوعي / التقدير	المدى	المستويات
1	قليلة جدًا	1.79 - 1.00	مستوى منخفض جدًا
2	قليلة	2.59 – 1.80	مستوى منخفض
3	متوسطة	3.39 - 2.60	مستوى متوسط
4	عالية	4.19 – 3.40	مستوى عال
5	عالية جدًا	5.00 – 4.20	مستوى عال جدًا

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول مستوى الوعي الذاتي وترتيب الأبعاد(ن=118)

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الأبعاد
1	الأول : الوعي الذاتي الخاص	3.6855	.46215	**2**
2	الثاني : الوعي الذاتي العام	3.7617	.47878	1
	المجموع	3.7203	.42820	

يعرض جدول (2) نتائج تحليل استجابات أفراد العينة حول مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة، ويتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.76– 3.68)، والانحرافات المعيارية (462.-462.) وبالرجوع إلى الجدول (1) فإن هذه القيم تقع عند **مستوى عال**. مما يؤكد وجود مستوى عال في مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية الإرشادات المقدمة للطلبة في مؤسسات التعليم العالي بشكل عام وجامعة السلطان قابوس بشكل خاص، وما يعزز ذلك أيضًا نوعية البرامج الإرشادية التي يقدمها مركز الإرشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس لتوعية الطلبة بواجباتهم وأدوارهم التعليمية والمجتمعية في ظل جائحة كورونا، الأمر الذي يدعم ثقة الطلبة الدارسين بأنفسهم. ويمكنهم أيضًا ممارسة أدوارهم القيادية على مستوى أسرهم ومجتمعهم. ويعزز ذلك النشرات التوعوية التي تقدمها الهيئات والمؤسسات التوعوية الصحية منها والإعلامية ووسائل التواصل الاجتماعي ودورها في توصيل المعلومات الهامة والضرورية للتوعية الذاتية في المجتمع. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة: (النجار، 2018)، التي بينت أن مجال الوعي الذاتي هو أكثر المجالات وأرفعها نسبة مقارنة بالمجالات الأخرى التي استهدفتها الدراسة. ودراسة (محيسن

وعبد وجواد، 2017) التي وجدت ارتفاع في مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة جامعة القادسية، ودراسة (تقي، 2016) التي أظهرت أن طلبة الجامعة يتمتعون بوعي ذاتي.

ويلاحظ من جدول (2) ترتيب أبعاد الوعي الذاتي حسب استجابات أفراد العينة حيث جاء البعد الثاني (الوعي الذاتي العام) في الترتيب الأول فكان المتوسط الحسابي (3.7617) والانحراف المعياري (47878.) وجاء البعد الأول (الوعي الذاتي الخاص) في الترتيب الثاني بمتوسط (3.6855) والانحراف المعياري (46215.) ويعزو الباحثان هذا الترتيب بين أبعاد المقياس إلى أن ثقافة الطلبة في التفكير بجماعة الرفاق في البيئة التعليمية، وأيضًا الأدوار المجتمعية التي تغرس في نفوس الطلبة وشخصياتهم رعاية مصلحة المجتمع والأسرة والأقارب، ويعزز ذلك القيم الإسلامية والتربية الأخلاقية على الإيثار وتقديم المساعدة للجميع.

وتعرض جداول (3)، (4)، ترتيب فقرات الاستبانة حسب استجابات العينة، وفق الأبعاد.

جدول (3): يبين ترتيب فقرات الاستبانة وفق المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات العينة في البعد الأول (الوعي الذاتي الخاص) (ن=118)

ت	ترتيب الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	13	لا أجد صعوبة في ربط مشاعري بما أفكر به.	3.5678	.99123
2	8	أقدر انفعالاتي وعواطفي تقديرا دقيقا.	3.8051	.98933
3	3	أعي ما أقوم به من أعمال يومية.	4.0424	.92814
4	19	أشعر بحالة من عدم الارتياح عندما أتحدث لنفسي.	2.4407	1.20924
5	1	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عاداتي السيئة.	4.5763	.81026
6	5	أتمكن من تحديد أخطائي.	3.9322	.88413
7	4	أهتم بمظهري الخارجي باستمرار.	3.9492	.89488
8	11	أشعر بالثقة في نفسي معظم المواقف.	3.7034	1.02373
9	18	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي المهمة.	3.0678	1.13777
10	2	أهتم بأسلوبي الخاص في عمل الأشياء التي أقوم بها.	4.2034	.74604
11	15	لا ينقصني التعامل مع المواقف غير المتوقعة.	3.4746	.97588
12	16	عندما أشعر بالانزعاج فإنني أعلم سببه.	3.4576	1.01816
13	6	لا تنقصني الشجاعة في نقد سلوكياتي.	3.8559	.98948
14	9	أتمكن من إيجاد حلول لمشكلاتي الخاصة.	3.7966	.79054
15	14	لا أشعر بالحرج عندما أكون مع أشخاص أجهل معرفتهم.	3.5593	1.11357
16	7	قبل الشروع في أي عمل مع زملائي أقدر الصعوبات والعقبات.	3.8390	.78414
17	12	أتمكن من تحديد جوانب القوة والضعف عند الآخرين.	3.6102	.94312
18	17	أعتقد أن أفكاري محددة في تعاملي مع مشكلات الحياة.	3.4322	1.03345
19	10	أسعى إلى تحقيق أهدافي الاجتماعية بأي وسيلة.	3.7119	.93463

يتضح من خلال جدول (3) استجابات العينة على فقرات الاستبانة، والترتيب الذي حصلت عليه كل فقرة من الفقرات في البعد الأول الذي يمثل الوعي الذاتي (الخاص)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي للبعد الأول (3.6855) وانحراف معياري (46215.) وهي درجة عالية، وحصلت الفقرة (5) على المرتبة الأولى والتي نصها (يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عاداتي السيئة) بمتوسط حسابي (4.5763) وانحراف معياري (81026.)، وحصلت الفقرة (10) على المرتبة الثانية والتي نصها (أهتم بأسلوبي الخاص في عمل الأشياء التي أقوم بها) بمتوسط حسابي (4.2034) وانحراف معياري (74604.). بينما جاءت الفقرة (4) في المرتبة الأخيرة (19) في البعد الأول والتي نصها (أشعر بحالة من عدم الارتياح عندما أتحدث لنفسي) بمتوسط حسابي(2.4407) وانحراف معياري(1.20924). ويعزو الباحثان ارتفاع درجات فقرات الوعي الذاتي الخاص لارتفاع درجة استجابة عينة الدراسة التي بينت وجود مستوى عال من الوعي الذاتي، وهذه المؤشرات الفردية لكل فقرة تؤكد وتبين اتساق فقرات المقياس مع النتيجة الكلية. وهذا يعزز الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة وينعكس في ممارساتهم الدراسية والتعليمية والذي يدعم مفهوم الذات وتقدير الذات لديهم، فيتفاعلون تفاعلًا إيجابيًا مع متغيرات الحياة ومنعطفاتها والمستجدات المستقبلية الاجتماعية، والتعليمية وغيرها. مستفيدين من البرامج التدريبية والورش العلمية والأنشطة المتنوعة في الجامعة.

جدول (4): يبين ترتيب فقرات الاستبانة وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة في البعد الثاني(الوعي الذاتي العام) (ن=118)

ت	ترتيب الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	12	لا أتردد في المبادرة في القيام بأي نشاط جماعي.	3.4831	1.06805
21	4	أحاول التغلب على الظروف الاجتماعية التي تعيق طموحاتي.	4.0169	.83700
22	13	أتمكن من تحديد ما يفكر به الآخرون.	3.4322	.95612
23	11	أهتم بالطريقة التي تجعلني شخصا مميزا أمام الجنس الآخر.	3.4915	1.09970
24	5	أحاول أن أكون مقبولا لدى الأشخاص الجدد.	3.9153	.68658
25	1	أعي القيم و المعايير الأخلاقية.	4.4492	.67428
26	7	يعتبرني الآخرون بأنني شخص مريحا ومسليا.	3.9407	.85026
27	15	لا أستطيع الاستمرار بالإصغاء للآخرين لفترة طويلة محددة.	2.9746	1.29735
28	3	ألاحظ سلوك الآخرين في المواقف الاجتماعية لأستفيد منه.	4.1525	.84355
29	6	أعرف بالضبط الأسباب التي تؤدي إلى غضبي.	3.9492	.93230
30	14	لدي القدرة على وصف مشاعري بسهولة.	3.1017	1.19393
31	8	أكون على وعي بالأسلوب الذي يعمل به عقلي.	3.7373	.87147
32	5	أستطيع أن أميز بين انفعالاتي الإيجابية والسلبية.	3.9831	.82672
33	9	أتمكن من إيجاد حلول لمشكلاتي الخاصة.	3.6864	.88385
34	10	أسعى إلى تحقيق أهدافي الاجتماعية بأي وسيلة.	3.6441	.96543
35	2	يختلف تصرفي باختلاف المواقف والأشخاص.	4.2288	.89070

يتضح من خلال جدول (4) استجابات العينة على فقرات الاستبانة، والترتيب الذي حصلت عليه كل فقرة من الفقرات في البعد الثاني الذي يمثل الوعي الذاتي (العام)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي للبعد الأول (3.7617) وانحراف معياري (.47878) وهي درجة عالية، وحصلت الفقرة (25) على المرتبة الأولى والتي نصها (أعي القيم والمعايير الأخلاقية.) بمتوسط حسابي (4.4492) وانحراف معياري (.67428)، وحصلت الفقرة (35) على المرتبة الثانية والتي نصها (يختلف تصرفي باختلاف المواقف والأشخاص) بمتوسط حسابي (4.2288) وانحراف معياري (.89070). بينما جاءت الفقرة (27) في المرتبة الأخيرة (15) في البعد الثاني والتي نصها (لا أستطيع الاستمرار بالإصغاء للآخرين لفترة طويلة محددة) بمتوسط حسابي(2.9746) وانحراف معياري(1.29735). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى البرامج الإرشادية التي يحظى بها طلبة جامعة السلطان قابوس والتي بدورها تعزز وتدعم الوعي الذاتي لدى الطلبة، وتعكس تطلعات وخطط الرعاية الإرشادية والصحية والتعليمية في الجامعة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعرفة الفروق في استجابات العينة، وجدول (5) يعرض النتائج حسب متغير النوع الاجتماعي.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستجابات العينة حسب متغير النوع الاجتماعي

الأبعاد	ذكور ن=30		إناث = 88		قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	3.8140	.48607	3.6417	.44815	1.780	.078
البعد الثاني	3.7958	.44192	3.7500	.49258	.451	.653
المجموع الكلي	3.8057	.43444	3.6912	.42462	1.268	.207

يتضح من جدول (5) أن نتائج الدارسة تشير إلى أن مستوى الوعي الذاتي في ظل جائحة كورونا لدى طلبة جامعة السلطان قابوس حسب متغير النوع الاجتماعي لا توجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية، فقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور في البعد الأول (الوعي الذاتي الخاص) على النحو التالي المتوسط الحسابي هو (3.8140) والانحراف المعياري هو (.48607) بينما جاء المتوسط الحسابي للإناث (3.6417) والانحراف المعياري هو (.44815) وبلغت قيمة(ت) (1.780) عند مستوى دلالة (.078) وهي غير دالة إحصائيًا. أما في البعد الثاني (الوعي الذاتي العام) فكان المتوسط الحسابي للذكور(3.7958) والانحراف المعياري (.44192)، بينما كان المتوسط الحسابي للإناث (3.7500) والانحراف المعياري هو(.49258)، كما بلغت قيمة (ت) (.451) عند مستوى دلالة (.653) وهي غير دالة إحصائيًا. وفي المجموع الكلي جاء المتوسط للذكور(3.8057) والانحراف المعياري (.43444)، وللإناث كان المتوسط الحسابي (3.6912) والانحراف المعياري (.42462) بينما بلغت قيمة (ت) (1.268) عند مستوى دلالة (.207) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

وتشير النتيجة الكلية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الذاتي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ويعزو الباحثان ذلك إلى شمولية الخطط والبرامج الإرشادية الأكاديمية الموجهة للدارسين في البيئة الجامعية. والحرص الدائم على تقديم الرعاية للطلبة بشكل عام الذكور والإناث وتعزيز مشاركتهم الفاعلة في صقل خبراتهم وتقديم مواهبهم وقدراتهم في جميع الفعاليات التوعوية والاجتماعية، وتزكية روح التنافس على مستوى الكلية والجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (تقي، 2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الذاتي لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. ودراسة (غولي والعبيدي، 2013) التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الوعي الذاتي. ودراسة (القرة، 2011) التي توصلت إلى أن النتائج غير دالة إحصائيًا فيما يتعلق بمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) تعزى لمتغير السنة الدراسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعرفة الفروق في استجابات العينة، وجدول (6) يعرض النتائج حسب متغير السنة الدراسية.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاستجابات العينة حسب متغير السنة الدراسية

الأبعاد	1-2 سنة ن=53		1- 4 سنة =88		قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	3.7249	.32025	3.6534	.55207	.835	.406
البعد الثاني	3.7594	.34504	3.7635	.56774	-.045-	.964
المجموع الكلي	**3.7407**	**.29702**	**3.7037**	**.51273**	**.465**	**.643**

يتضح من جدول (6) أن نتائج الدارسة تشير إلى أن مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) حسب متغير السنة الدراسية لا توجد بينها فروق ذات دلالة إحصائية. فقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسنة الأولى والثانية في البعد الأول (الوعي الذاتي الخاص) المتوسط الحسابي هو(3.7249) والانحراف المعياري هو(.32025) وللسنة الثالثة والرابعة كان المتوسط الحسابي هو(3.6534) والانحراف المعياري هو(.55207) بينما بلغت قيمة (ت) (.835) عند مستوى دلالة (.406) وهي غير دالة إحصائيًا.

أما في البعد الثاني (الوعي الذاتي العام) فللسنة الأولى والثاني كان المتوسط الحسابي هو (3.7594) والانحراف المعياري هو (.34504) وللسنة الثالثة والرابعة كان المتوسط الحسابي هو (3.7635) والانحراف المعياري هو (.56774) بينما بلغت قيمة (ت) (-.045-) عند مستوى دلالة (.964) وهي غير دالة إحصائيًا. وفي المجموع الكلي جاء المتوسط الحسابي للسنة الأولى والثانية (3.7407) والانحراف المعياري (.29702) بينما للسنة الثالثة والرابعة كان المتوسط الحسابي (3.7037) والانحراف المعياري (.51273) وبلغت قيمة (ت) (.465) عند مستوى دلالة (.643) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05). وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الذاتي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس تعزى لمتغير السنة الدراسية. ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية الوعي الذاتي للطلبة، وحرص القائمين في جامعة السلطان قابوس على تمكين الطلبة من أساليب ووسائل تعزيز مفهوم الوعي الذاتي لديهم، لا سيما في ظل الظروف الحرجة لجائحة كورونا كوفيد19 التي يعيشها العالم، ويعيشها المجتمع العماني، وتؤثر على نظام التعليم في جميع المستويات والمراحل التعليمية. واعتماد التعليم عن بعد في استمرار عملية التعليم والتحصيل الأكاديمي. واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (النجار، 2018) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الوعي الذاتي تعزى إلى عدد من المتغيرات منها المرحلة التعليمية، ودراسة (تقي، 2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة تبعًا لمتغير المرحلة / السنة التعليمية.

التوصيات:

- إقامة المؤتمرات والمحاضرات والحلقات النقاشية التوعوية حول أهمية الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة، لا سيما في ظروف جائحة كورونا كوفيد 19.
- زيادة توظيف برامج التوعية والتدريب المقدمة في مركز الإرشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس لتمكين الطلبة من أساليب تعزيز الوعي الذاتي لديهم، والمشاركة الإيجابية في التعايش مع فيروس كورونا كوفيد19.
- تقديم نماذج لأنشطة وبرامج الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة وأثره على المستوى الأكاديمي وعرضه ومناقشته في جلسات إرشادية جماعية.

المقترحات:

- دراسة الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق المهني لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا.
- (دراسة مقارنة) الوعي الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التعليم العالي في سلطنة عمان في ظل جائحة كورونا كوفيد19.
- دراسة الوعي الذاتي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة التعليم الجامعي بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا.

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات في الوعي الذاتي وفق متغيرات متنوعة ومتعددة لدراسة شخصية الطالب الجامعي باستخدام أدوات ومقاييس جديدة في ظل هذه جائحة كورونا كوفيد19.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). *المخ الإنساني والذكاء الوجداني*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أبو رياش، حسين. (2007). *الدافعية والذكاء العاطفي*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

أحمد، خالد عبد القادر يوسف. (2007). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية.

الخالدي، عبد الرحمن منيف. (2014). *الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

الزيود، نادر فهمي. (2009). *استراتيجيات التعاون مع الضغوط لدى طلبة جامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات*. كلية التربية، جامعة قطر، مجلة رسالة الخليج العربي، 99.

السبعاوي، فضيلة عرقات. (2010). *الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية*. دار صفا للنشر والتوزيع.

سيف، ياسر.(2001). *الذكاء العاطفي*. مكتبة الإسكندرية www: To al.mostara.com

عبد الله، هشام؛ العقاد، عصام. (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية مركز البحوث النفسية جامعة المينيا*: (9)، 167 – 232.

عزيز، تقي بدري (2015). *الوعي الذاتي وعلاقته بالإقناع الاجتماعي لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد كلية التربية للعلوم الصرفة- ابن الهيثم، العراق، بغداد.

غولي، حسن و العبيدي، مظهر. (2013). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية*. المديرية العامة للتربية محافظة بغداد، 22، العراق.

القره غولي، حسن أحمد (2011). *الوعي الذاتي وعلاقته بالمواجهة الاجتماعية ومقاوميه الإغراء لدى طلبة الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الجامعة المستنصرية، العراق.

محيسن، إبراهيم محي و عبد، رواء عبد الكاظم و جواد، محمد حمد (2017). *الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالوعي الذاتي لدى طلبة جامعة القادسية*. بحث مقدم للحصول على شهادة البكالوريوس في علم النفس، كلية الآداب، جامعة القادسية، بغداد، العراق.

ناجي، محمود ناجي و عزيز، تقي بدري. (2016). الوعي الذاتي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية*: (4)، 155 – 180.

النجار، يحي محمود (2018). الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي المدارس الخاصة بمحافظات قطاع غزة. *مجلة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*: (21)، 1-32.

وزارة الصحة سلطنة عمان. (2020). *مرض فيروس كورونا (كوفيد 19) Corona Virus Disease (covid-19)*. موقع وزارة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdullah, H. & Akkad, E. (2009). Emotional Intelligence and its Relationship to Self-Efficacy in a Sample of King Abdulaziz University Students. *Journal of Psychology and Humanities Psychological Research Center at Almenia University,* (9), 167-232. [in Arabic]

Ahmed, Kh. A.Y. (2007). *The Effectiveness of a Proposed Program for the Development of Emotional Intelligence among University Students*. Unpublished PhD Thesis, Faculty of Education, Sohag University, Arab Republic of Egypt. [in Arabic]

Awad, S. (2011). *The Gen.ius of Excellence, Self-Theory and Self-Leadership*. Anglo-Egyptian Library for Printing and Publishing. [in Arabic]

Aziz, T. B. (2015). *Self-awareness and its relationship to social persuasion among university students*. unpublished master's thesis, University of Baghdad, College of Education for Pure Sciences - Ibn al-Haitham, Iraq, Baghdad. [in Arabic]

Buss, A.H. (1980). *self- consciousnees and social anxiety*. University of Texas, W, H. Freeman and Company.

CheeTexas,S. S. M., & Tropp, L. R. (2002). *Relational identity orientation: A fourth scale for the AIQ*. meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Savannah, GA.

Duval, S. & Wiklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness Academic Press*. New Yourk.

Edannur, S. (2010). Emotional Intelligence of Teacher-Educator, *Int J Edu Sei*, 2 (2), 115-121.

Hassan, S., Robani, A. & Bokhari, M. (2015). Elements of Self-Awareness Reflecting Teachers' Emotional Intelligence. *Asian Social Science*, 11(17), 109. [in Arabic]

Ibrahim, S. Abdul Wahid Youssef. (2010). *Human Brain and Emotional Intelligence*. Al-Wafa House for Dunia Printing and Publishing, Alexandria. [in Arabic]

Khalidi, A. M. (2014). *Self-awareness and its relationship to psychological compatibility among high school students*. unpublished master's thesis, King Abdulaziz University, Saudi Arabia. [in Arabic]

Khawalda, M. A. (2004). *Emotional Intelligence Eomtional Intelligence*. Al-Shorouk Publishing and Distribution House, Amman, Jordan. [in Arabic]

Kudinov, S. I. & Belousovaussia, S. S. (2016). Study of Spiritual and Ethical Self- Awareness of the Teacher Personality. *Science Vector of Togliatti state University Series, pedagogy, psychology*, 1(24), 81-86.

Ministry of Health Sultanate of Oman. (2020). *Coronavirus Virus Disease (COVID-19) Corona Virus Disease* (COVID-19), Ministry website. [in Arabic]

Muhaisen, I. M., Abd, R. A. & Jawad, M. H. (2017). *Artificial personality and its relationship to self-awareness among students of Al-Qadisiyah University*. research submitted for a bachelor's degree in psychology, Faculty of Arts, University of Qadisiya, Baghdad, Iraq. [in Arabic]

Naji, M. N. & Aziz, T. B. (2016). Self-awareness among university students. *Journal of the Faculty of Education*, Mustansiriyah University, (4), 155-180. [in Arabic]

Sabawi, F. A. (2010). *Social shyness and its relationship to parental treatment methods*. Safa Publishing and Distribution House. [in Arabic]

Saif, Yasser. (2001). *Emotional Intelligence*. Bibliotheca Alexandrina www: To al.mostara.com [in Arabic]

Zeyoud, Nader Fahmy. (2009). Strategies for Cooperation with Pressures among Qatar University Students and its Relationship to Some Variables, College of Education, Qatar University. *Journal of the Arabian Gulf Message*, 99. [in Arabic]

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Abw Ryash, Hsyn. (2007). Aldaf'eyh Waldka' Al'eatfy. Dar Alfkr Llnshr Waltwzy'e.

Ahmd, Khald 'Ebd Alqadr Ywsf. (2007). Fa'elyh Brnamj Mqtrh Ltnmyh Aldka' Alwjdany Lda Tlab Aljam'eh. Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Klyh Altrbyh, Jam'eh Swhaj, Jmhwryh Msr Al'erbyh.

Alkhaldy, 'Ebd Alrhmn Mnyf. (2014). Alw'ey Aldaty W'elaqth Baltwafq Alnfsy Lda Tlab Wtalbat Almrhlh Althanwyh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Almlk 'Ebd Al'ezyz, Almmlkh Al'erbyh Als'ewdyh.

Alnjar, Yhy Mhmwd (2018). Alw'ey Aldaty W'elaqth Baltwafq Almhny Lda M'elmy Almdars Alkhash Bmhafzat Qta'e Ghzh. Mjlh Alaqsa (Slslh Al'elwm Alensanyh): (21), 1-32.

Alqrh Ghwly, Hsn Ahmd (2011). Alw'ey Aldaty W'elaqth Balmwajhh Alajtma'eyh Wmqawmyh Aleghra' Lda Tlbh Aljam'eh. Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Klyh Altrbyh Aljam'eh Almstnsryh, Al'eraq.

Alsb'eawy, Fdylh 'Erqat. (2010). Alkhjl Alajtma'ey W'elaqth Basalyb Alm'eamlh Alwaldyh. Dar Sfa Llnshr Waltwzy'e.

Alzywd, Nadr Fhmy. (2009). Astratyjyat Alt'eawn M'e Aldghwt Lda Tlbh Jam'eh Qtr W'elaqth Bb'ed Almtghyrat. Klyh Altrbyh, Jam'eh Qtr, Mjlh Rsalh Alkhlyj Al'erby, 99.

'Ebd Allh, Hsham ;Al'eqad, 'Esam. (2009). Aldka' Alwjdany W'elaqth Bfa'elyh Aldat Lda 'Eynh Mn Tlab Jam'eh Almlk 'Ebd Al'ezyz. Mjlh 'Elm Alnfs Wal'elwm Alensanyh Mrkz Albhwth Alnfsyh Jam'eh Almynya: (9), 167 – 232.

Ebrahym, Slyman 'Ebd Alwahd Ywsf. (2010). Almkh Alensany Waldka' Alwjdany. Dar Alwfa' Ldnya Altba'eh Walnshr.

'Ezyz, Tqy Bdry (2015). Alw'ey Aldaty W'elaqth Baleqna'e Alajtma'ey Lda Tlbh Aljam'eh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Bghdad Klyh Altrbyh Ll'elwm Alsrfh- Abn Alhythm, Al'eraq, Bghdad.

Ghwly, Hsn W Al'ebydy, Mzhr. (2013). F'ealyh Brnamj Ershady Ltnmyh Alw'ey Aldaty Lda Altlab Almtfwqyn Fy Almrhlh Althanwyh. Almdyryh Al'eamh Lltrbyh Mhafzh Bghdad, 22, Al'eraq.

Mhysn, Ebrahym Mhy W 'Ebd, Rwa' 'Ebd Alkazm W Jwad, Mhmd Hmd (2017). Alshkhsyh Almtsn'eh W'elaqtha Balw'ey Aldaty Lda Tlbh Jam'eh Alqadsyh. Bhth Mqdm Llhswl 'Ela Shhadh Albkalwryws Fy 'Elm Alnfs, Klyh Aladab, Jam'eh Alqadsyh, Bghdad, Al'eraq.

Najy, Mhmwd Najy W 'Ezyz, Tqy Bdry. (2016). Alw'ey Aldaty Lda Tlbh Aljam'eh. Mjlh Klyh Altrbyh Aljam'eh Almstnsryh: (4), 155 – 180.

Syf, Yasr.(2001). Aldka' Al'eatfy. Mktbh Alesskndryh Www: To Al.Mostara.Com

Wzarh Alshh Sltnh 'Eman. (2020). Mrd Fyrws Kwrwna (Kwfyd 19) Corona Virus Disease (Covid-19) . Mwq'e Wzarh.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.3 pp: 444-465

June (2024)

Article 6

خبرات وممارسات إدارة الصراعات التنظيمية لدى مديري مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان

Experiences and Practices of Organizational Conflict Management among School Principals in Al-Dakhiliyah Governorate, Sultanate of Oman

أحلام بنت سليمان بن سالم العامرية[1]، رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية[2]

Ahlam Suleiman Salem Al-Amiri[1], Radhiya Sulaiman Al-Habsi[2]

[1] معلمة- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

[2] أستاذ مساعد- قسم التربية والدراسات الإنسانية- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

[1] Teacher, Ministry of Education, Sultanate of Oman

[2] Assistant Professor, Department of Education and Human Studies, University of Nizwa, Sultanate of Oman

[1] 22434927@uofn.edu.om, [2] Radhiyaalhabsi@unizwa.edu.om

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/3/16	2024/2/15	2024/1/30

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.3.6

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

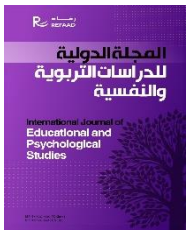
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



خبرات وممارسات إدارة الصراعات التنظيمية لدى مديري مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان[1]

Experiences and Practices of Organizational Conflict Management among School Principals in Al-Dakhiliyah Governorate, Sultanate of Oman

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية التعرف على واقع الصراعات التنظيمية في بعض مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان كما يصفها مديرو تلك المدارس، ورصد خبراتهم وممارساتهم في إدارة الصراعات التنظيمية التي تحدث بمدارسهم. وللإجابة على أسئلة الدراسة.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي، وعلى وجه التحديد استخدمت المنهجية الظاهرياتية phenomenology. وقد استخدمت المقابلات الفردية المعمقة في جمع البيانات عن الظاهرة قيد الدراسة، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية لإجراء المقابلات، مكونة من (9) تسعة من مديري ومديرات مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.

النتائج: جاءت نتائج الدراسة فيما يتعلق بسؤال الدراسة الأول كالتالي: يعتبر مديرو المدارس الصراعات التنظيمية ظاهرة طبيعية في بيئة المدرسة تحدث نتيجة التفاعلات الاجتماعية والهرمية داخل المؤسسة، وتؤثر الصراعات التنظيمية على أداء المدرسة بشكل عام وتعوق تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويواجه مديرو المدارس تحديات وصراعات تنظيمية متنوعة، بناءً على العوامل الداخلية والخارجية، ويمارس مديرو المدارس مهارة التأمل الذاتي في الممارسات اليومية، ولكن دون توثيق أو تسجيل لآليات إدارتها، حتى يتمكن الرجوع إليها في حال حدوث صراعات مشابهة. أما فيما يتعلق بسؤال الدراسة الثاني، فقد جاءت نتائج الدراسة كالتالي: يعتمد مديرو المدارس على خبراتهم الإدارية والتربوية في إدارة الصراعات التنظيمية، ويستخدم مديرو المدارس استراتيجيات متعددة في ذلك، منها: التفاوض لتدارك تفاقم تلك الصراعات، كذلك الاتصال الفعّال، وتعزيز ثقافة الحوار والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين للتغلب على الصراعات التنظيمية، وتعزيز ثقافة التسامح والاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق التعليمي، كما يسعى مديري المدارس لتنمية قدرات فريق العمل في إدارة الصراعات التنظيمية بمدارسهم، من خلال التدريب وورش العمل وتبادل الخبرات.

الخلاصة: أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أبرزها: تبني أسلوب مجتمعات التعلم المهنية؛ لتبادل الخبرات بين مديري مدارس محافظة الداخلية في إدارة الصراعات التنظيمية، وتكليف إدارات المدارس بتوظيف سجل التأمل الذاتي في الممارسات اليومية في إدارة الصراعات التنظيمية، وتطوير برنامج القيادة المدرسية الذي يستهدف مديري المدارس في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، بتضمين محورًا خاصًا بالصراعات التنظيمية والأساليب الفعالة في إدارتها.

الكلمات المفتاحية: *إدارة الصراعات التنظيمية؛ خبرات وممارسات؛ مديري المدارس؛ سلطنة عُمان.*

Abstract:

Objectives: The aim of the current study was to explore the reality of organizational conflicts in some schools in the Al-Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman as described by school principals. It sought to capture their experiences and practices in managing organizational conflicts occurring in their schools.

Methods: The descriptive qualitative approach was employed, specifically using the phenomenological methodology. In-depth individual interviews were conducted to gather data about the phenomenon under study. A purposive sampling method was utilized to select a sample of nine school principals in the Al-Dakhiliyah Governorate, Sultanate of Oman.

Results: The study findings regarding the first research question, which focused on describing how school principals perceive organizational conflicts in their schools, are as follows: school principals consider organizational conflicts to be a natural phenomenon within the school environment, resulting from social and hierarchical interactions within the institution. Organizational conflicts have a general impact on school performance and hinder the achievement of educational objectives. School principals face diverse organizational challenges and conflicts based on internal and external factors. They exercise self-reflection skills in their daily practices but without documenting or recording management mechanisms to refer to in case of similar conflicts. Regarding the second research question, which explored the experiences and practices of school principals in managing organizational conflicts, the study revealed the following results: school principals rely on their administrative and educational experiences in managing organizational conflicts. They employ various strategies, including negotiation to mitigate the escalation of conflicts, effective communication, and fostering a culture of dialogue and cooperation among faculty members and staff to overcome organizational conflicts. They also promote a culture of tolerance and mutual respect among the educational team members. Furthermore, school principals strive to enhance the capabilities of their teams in managing organizational conflicts through training, workshops and experience sharing.

Conclusions: The study was concluded with several recommendations, including the adoption of a professional learning communities approach to facilitate knowledge exchange among school principals in the Al-Dakhiliyah Governorate regarding managing organizational conflicts. It also suggested that school administrations utilize self-reflection records in daily practices for managing organizational conflicts. Additionally, the study proposed the development of a school leadership program targeting school principals at the specialized training institute for teachers, incorporating a dedicated module on organizational conflicts and effective management strategies.

Keywords*: Organizational conflict management; experiences and practices; school principals; Sultanate of Oman.*

[1] بحث مستل من رسالة ماجستير. خبرات وممارسات إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان. جامعة نزوى. 2024م.

المقدمة:

منذ بداية وجود البشرية، كانت عملية التعليم تلعب دورًا حيويًا في حياة الأفراد، فالتعلم يشمل اكتساب المعرفة والمهارات والقيم والمعتقدات، ويمكن اعتباره عملية تستمر على مدار الحياة. ومع ذلك، تواجه المؤسسات التعليمية بشكل عام صراعات داخلية وخارجية قد تؤثر على سير العملية التعليمية. والمدرسة، باعتبارها مؤسسة تعليمية، تحتوي على مجموعة من الأفراد الذين يعملون معًا، وكل فرد يمكن أن يواجه صراعًا داخليًا، سواء كان ذلك صراعًا مع الذات أو مع الآخرين، فالاختلاف في الآراء والأفكار أمر طبيعي بين البشر، ويمكن أن يؤدي إلى أي نوع من أنواع الصراعات.

ومنذ بداية الخمسينيات من القرن الماضي، شهدت العلاقة بين قادة المؤسسات والعاملين معهم تغيرًا جذريًا، حيث تحولت هذه العلاقة من مفهوم التفرد بالسلطة إلى التعاون والمشاركة. وقد بدأ القادة في المؤسسات يعملون مع الفرق العاملة بشكل مباشر، وذلك من خلال ممارسات قيادية تهدف إلى تحفيزهم وتمكينهم للمساهمة في تطوير المؤسسة وتحقيق التقدم المستدام للمؤسسة ككل (القحطاني، 2013).

وقد عرّفت الحبسية (2022، 148) الصّراع بأنه "ظاهرة اجتماعية تحدث نتيجة الاختلاف في الرأي بين النَّاس، وقد يعكس الصّراع حالة من تعارض المصالح أو اختلافًا في القيم بين مجموعتين أو أكثر، وقد يرتبط الصّراع بالأفراد بشكل شخصي، أو ببيئة العمل. وهناك من الصّراعات الداخلية، والتي تحدث داخل الفرد نفسه، أو خارجية مع أطراف غيره، مما يؤدي إلى تأثيرات نفسية واجتماعية على الأفراد، وآثار تنظيمية على المؤسسة ذاتها، والناجمة عن إخفاء مظاهر الاختلافات أو مواجهة مسببات النزاعات".

وتوجد أسباب متنوعة لحدوث الصراعات في السياق التنظيمي، إذ يمكن أن تنشأ هذه الصراعات نتيجة اختلاف الأهداف والقيم الفردية، سواء بين الأفراد من مختلف الأعمار والأجناس أو في النواحي الثقافية والعقائدية والفكرية. ويمكن أن يكون الاختلاف في الإدراك أيضًا سببًا للصراعات، حيث ينتج اختلاف في طرق إدراك الأشياء بين الأفراد نتيجة لاختلاف الخلفيات والانتماءات الشخصية، مما يؤدي إلى تصادم وجهات النظر والتفكير بينهم. كما أن بعض الصراعات يمكن أن تنشأ نتيجة عدم الرضا عن العمل، ويتجلى ذلك في زيادة الغياب وتراجع جودة العمل وسوء التفاهم مع الزملاء، أو في ضعف الأداء وتباطؤ الإنجاز (حسين وحسين، 2006، 73).

ويمر الصراع التنظيمي بخمس مراحل يبدأ بالصراع الكامن وهو يكون بطبيعته خفي، ثم مرحلة الصراع المدرك وفي هذه المرحلة يدرك الأفراد المشكلة وحقيقة الصراع فيبدأ القلق بينهم، بعدها تأتي مرحلة الشعور بالصراع، ثم مرحلة الصراع المعلن وهنا تبدأ أنماط سلوكية عدائية ورفض كل ما يقوله الطرف الآخر وقد يحدث به عنف جسدي أو لفظي، وأخيرًا مرحلة يتم فيها التعامل مع الصراع ومحاولة حله وإدارته من قبل المدير وتسمى مرحلة ما بعد الصراع (العمري، 2017).

لذا فإنّ على مدير المدرسة أن يدرك مراحل تطور الصراعات التنظيمية، حيث إنّ دوره وكفاءته الإدارية تتحدد في مدى قدرته على احتواء الصراعات التي قد تحدث داخل مدرسته قبل تفاقمها، فيقع على عاتقه هذا الدور الكبير الذي قد يؤثر في المدرسة والمعلمين إما إيجابًا أو سلبًا، فإذا كان ملمًا وعلى معرفة بمراحل وإستراتيجيات الصراع وكيفية إدارته، سيكون قادرًا على حلها أو الاستفادة منها في تطوير المدرسة ورفع كفاءة المعلمين وكافة العاملين معه.

وهناك العديد من إستراتيجيات إدارة الصراع وضعها بعض العلماء، تساعد المدير في إدارته للصراع واختيار الاسلوب المناسب لكل صراع، ومن تلك الإستراتيجيات: إستراتيجية التكامل كنمط لحل المسائل، وتشير هذه الإستراتيجية إلى الاهتمام الشديد بالذات والاهتمام بالآخرين، والتعاون بين أطراف الصراع وتبادل الآراء حول الصراع ومعرفة وجهات نظر كل أطراف الصراع، ففي هذه الإستراتيجية عنصران مهمان وهما المواجهة وحل المشاكل. وإستراتيجية الهيمنة، وتسمى أيضًا التنافس، ففيها اهتمام شديد بالنفس، وتتصف بالذاتية بدرجة عالية وغير تعاونية ويقوم الإداري فيها باستخدام القوة لتحقيق الأهداف الشخصية، وتحد هذه الإستراتيجية من الإبداع وتطور العمل، وبها إهمال المدير لحاجات الأفراد العاملين معه (ميلود، 2020).

وهناك إستراتيجية التجنب لمواجهة الصراع، وتتصف بالاهتمام المنخفض بالذات والآخرين، وترتبط هذه الإستراتيجية بالانسحاب والهروب من مواجهة الصراع، ويبقى هذا الصراع كامنًا في داخل النفس، ويكون أشد خطورة. كذلك إستراتيجية التوفيق، وتسمى أيضًا بإستراتيجية التسوية، وتعني بالوسطية بين التعاون والذاتية وتتضمن مبدأ الأخذ والعطاء، وتحدث بها تنازلات من أحد أطراف الصراع لإيجاد حل وسط يرضي جميع الأطراف. بالإضافة إلى ما سبق هناك استراتيجة الإرضاء، وتعني بالاهتمام المتدني بالذات، والاهتمام بالطرف الآخر، وفيها يتنازل أحد الأطراف عن مصالحه (صبرينة، 2013)؛ (الصيرفي، 2007).

ويتضح مما سبق أن إدارة الصراع التنظيمي ضرورة حتمية في كل مدرسة، كما أن قدرة مدير المدرسة على إدراك وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، والعمل على إدارتها بصورة صحيحة، يقلل من حدوث أي صراع بين الأفراد، كما أنّ اختيار مدير المدرسة للإستراتيجيات والأساليب الملائمة لإدارة أي صراع داخل المدرسة، قد تساعد في تقليل حدة الصراعات، ويُكسب المدرسة قوةً ونشاطًا يجعلها في تطور مستمر، من خلال التنافس الشريف بين العاملين فيها.

ومما لا شك فيه، أنّ حدوث الصراعات في المؤسسات التعليمية، والمدارس على وجه الخصوص يكاد يحدث بشكل يومي، ولأسباب متنوعة؛ نظرًا للتفاعلات البشرية اليومية بين كافة العاملين فيها، والمتعاملين معها من ذوي المصالح في المجتمع المحلي. لذا يجب على المدارس أن تعمل على إدارة هذه الصراعات بشكل بنّاء، بغية توفير بيئة يمكن للطلاب والمعلمين أن ينموا ويتعلموا فيها بفعالية.

وفي ضوء ما سبق، تولدت فكرة دراسة خبرات وممارسات مديري مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في إدارة الصراعات التنظيمية بمدارسهم، كما يصفها المديرون أنفسهم، باتباع المنهج الوصفي الطريقة النوعية.

مشكلة الدراسة:

تتسم الأنظمة البشرية بالنمو والتوسع، فهي في واقعها تفاعلات اجتماعية مفتوحة مع البيئة المحيطة بها، لذا لا يمكن أن تظل في حالة ثبات. كما أن للتغيرات المتسارعة في عالم التقانة، والتطور المستمر في المفاهيم، وما رافق ذلك من مقاومة للتغيير، بالإضافة إلى تزايد المنافسة على الموارد، والتعارض بين الأهداف والمصالح، أدى إلى احتمالية أكبر لحدوث الصراعات بين بني البشر(العصري، 2006). فالصراع في المؤسسات حقيقة حتمية لا يمكن تجنبها؛ نظرًا لاختلاف طبيعة الأطراف المشاركة في الصراع، بل واختلاف المستويات الوظيفية في تلك المؤسسات، وبالتالي تتنوع أساليب وطرق التعامل معها من مؤسسة لأخرى.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات كدراسة الجرايدة والعريمي (2018) أن درجة ممارسة مديري المدارس لأسلوب التفاوض في إدارة الصراع في ولاية جعلان بني بو حسن كانت متوسطة، مما يشير إلى وجود قصور في خبرات وممارسات مديري تلك المدارس في مجال التعامل مع الصراعات التنظيمية. كما أشارت نتائج دراسة البلوشية (2018) إلى تدني درجة ممارسات مديري المدارس لإستراتيجيات إدارة الصراع في مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط، والتي أوصت بضرورة إقامة دورات تدريبية لمديري المدارس في كيفية إدارة الصراع، مما يعطي تصورًا بقلة امتلاك مديري المدارس للخبرات والمهارات الكافية في تطبيق إستراتيجيات إدارة الصراعات التنظيمية.

وللتأكد من مشكلة الدراسة، أجريت دراسة اكتشافية، عبارة عن مقابلات على عينة قصدية مكونة من (3) ثلاث مدارس؛ للتعرف على واقع الصراع التنظيمي في البيئة المدرسية، وقد خصص يوم كامل لكل مدرسة. وقد تبيّن أن طبيعة وأنواع الصراعات قد تختلف وقد تتشابه بين مدرسة وأخرى، كما تختلف مسبباتها. منها: التذمر والشكوى من القيام بالاختصاصات الوظيفية التي تنص عليها بطاقة الوصف الوظيفي؛ مما ينتج عنه صراعات بين المعلمين أنفسهم وبين المعلمين وإدارة المدرسة. بالإضافة إلى نصاب الحصص التدريسية المرتفعة للعام الدراسي الحالي 2021/ 2022م، والأعداد الكبيرة للطلبة، الذي كان سببًا للصراعات اليومية التي يواجهها المعلمون، إما مع الإدارة المدرسية، أو بين المعلمين أنفسهم، وكذلك مع أولياء الأمور، فضلًا عما ينتج عنه من صراعات داخلية لدى المعلمين.

كذلك قلة الحافلات التي تنقل الطلبة والتي يتزاحم فيها الطلبة أكثر من الحد المطلوب في ذلك، مما أدى إلى حدوث صراعات مستمرة بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور؛ نتيجة اكتظاظ الطلبة داخل الحافلات، والذي قد يؤثر على صحة وسلامة أبنائهم، بالإضافة إلى الصراعات اليومية التي تحدث بين الطلبة أنفسهم داخل الحافلات.

بالإضافة إلى الصراعات المرتبطة بقوانين ولوائح عمل الحافلات المدرسية، كضرورة الإلتزام بمعايير الأمن والسلامة. فعلى سبيل المثال: التهاون في صيانة الحافلات، الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى تعطل الحافلات أثناء مغادرتها المدرسة، مما تنشأ عته صراعات مستمرة بين أولياء الأمور وإدارة المدرسة؛ نتيجة تأخر وصول الطلبة إلى المنزل، وبث الخوف في نفوسهم أبنائهم. وعلى الرغم من سعي إدارة المدرسة لحل تلك الصراعات بالتعامل مع مصدرها، وذلك بمخاطبة الجهات المختصة لتوفير حافلات مهيأة ولكن دون جدوى، مما كان سببًا في استمرار تلك الصراعات، وحدوث صراع داخلي لدى مديرة المدرسة؛ نتيجة شعورها بالعجز في التعامل مع مسببات الصراع الأساسي.

كما أن هناك نوعًا من الصراعات التنظيمية التي تحدث بشكل متكرر، بين إدارة المدرسة وسائقي الحافلات المدرسية، وصراعات داخلية لدى سائق الحافلات أنفسهم، والتي تزايدت فترة جائحة فيروس كورونا، ووقف دوام الطلبة، الأمر الذي أدى إلى تعطيل عمل الحافلات المدرسية، وبالتالي إيقاف صرف المستحقات مالية الشهرية؛ كونها تعمل بنظام العقود، أو تشغيل عدد من الحافلات حسب الكثافة الطلابية المسموح بها فترة التعلم المدمج، وتقليص دوام الطلبة حضوريًا، وبالتالي تقليص تشغيل الحافلات المدرسية، مما نتج عنه صراعات بين إدارة المدرسة وأصحاب تلك العقود. وبالنظر في تلك المواقف، فإن هذه القضية كانت عامة على جميع مدارس السلطنة، وعلى الرغم أنها خارج نطاق صلاحيات إدارة المدارس، إلا أنه وكون مدير المدرسة في الصف الأول أمام أصحاب المصلحة وهم أصحاب الحافلات المدرسية، لذا فإن مدير المدرسة لم يكن ببعيد عن تلك الصراعات التي استمرت وقتًا ليس بالقصير، ما يربو على العام ونصف منذ انطلاق الجائحة.

كما رصدت الدراسة الاكتشافية حدوث صراعات بسبب ازدحام الطلبة داخل الصفوف الدراسية، أثّرت سلبًا على المستوى التحصيلي للطلبة، وهذا الأمر الذي تطلب عمل خطط علاجية كثيرة مما يزيد من العبء والضغط لدى إدارة المدرسة والمعلمات. وبالتمعن في العديد من تلك الصراعات، يتضح وجود غموض في فهم مصطلح الصراع، وهو بحد ذاته يمثل إشكالية في التعامل معه، والقصور في تطبيق الاستراتيجة المناسبة لكل صراع.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن هناك صراعات متعددة ومستمرة داخل المدارس تحتاج لدراسة أكثر والدخول في عمقها، لمعرفة أسبابها، وأنواعها، وكيفية التغلب عليها ومعالجتها قبل أن تزايد وتتحول لصراعات كبيرة وشائكة يصعب احتوئها أو إدارتها بشكل فاعل. لذا فإنه من الضروري استكشاف أعماق وسبر أغوار خبرات وممارسات بعض مديري المدارس من خلال إجراء مقابلات معمقة معهم، ممن لديهم خبرة شخصية في إدارة الصراعات التنظيمية، وبالتالي من المتوقع أن يقدموا وصفًا نصيًّا تفصيليًا للظاهرة قيد الدراسة، وهو ما يعد مدخلًا أساسيًا للمنهجية الظاهرياتية phenomenology الذي ستستخدمه الدراسة الحالية (جامع، 2019).

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة الآتية:

- كيف يصف مديرو المدارس الصراعات التنظيمية التي تحدث بمدارسهم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؟
- ما خبرات وممارسات إدارة الصراعات التنظيمية لدى مديري المدارس في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مايلي:

- التعرف على واقع الصراعات التنظيمية في بعض مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان كما يصفها مديرو تلك المدارس.
- التعرف على خبرات وممارسات بعض مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

الأهمية النظرية:

- يمكن أن تفتح الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين للبحث بطرق البحث النوعي في مجال الصراعات التنظيمية، حيث لا يتوفر دراسات لهذا النوع، وبهذا العنوان داخل سلطنة عُمان، والتي تستخدم فيه البحث النوعي الظاهرياتي في البحث عن إستراتيجيات الصراع التنظيمي لدى بعض مديري المدارس.
- تكمن أهمية الدراسة من أهمية التعرف على إستراتيجيات الصراع التنظيمي التي يستخدمها بعض مديري المدارس في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، وتقديم مقترحات إجرائية حول أنجع السُبُل في مواجهة مديري المدارس للصراعات داخل مدارسهم.
- إثراء المكتبة العربية بصفة عامة، والمكتبة العُمانية بصفة خاصة بالأدب النظري في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

- يؤمل أن تكون نتائج وتوصيات هذه الدراسة مرجع لمديري المدارس نحو التعرف على طبيعة الصراعات التنظيمية التي تحدث في المدارس، وأساليب التعامل معها بناء على خبرات بعض مديري المدارس في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.
- يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان للاهتمام وتقديم الدعم المعنوي والمادي لمديري المدارس؛ للتغلب على الصراع التنظيمي الذي تعاني منه المدارس والعاملين فيها.
- الحصول على بيانات وصفية تفصيلية، باستخدام المنهج النوعي الظاهرياتي حول الصراعات التنظيمية، الأمر الذي يمكن أن يقدم صورة واضحة عن واقع خبرات وممارسات مديري المدارس في التعامل مع الصراعات التنظيمية في بيئة المدارس العُمانية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الأمور الآتية:

- الحدود الموضوعية: تمثلت الحدود الموضوعية للدراسة الحالية في واقع إدارة الصراعات التنظيمية في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على اختيار (9) تسعة من مديري ومديرات مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وهي عينة كافية لمثل هذا النوع من البحوث (creswell, 2009). وقد الاختيار بناء على مدى الإثراء في كمية ونوعية المعلومات التي سيقدمها المبحوثين في ضوء أسئلة الدراسة.
- وقد تم اختيار عينة الدراسة وفق معايير تم تحديدها بما يتناسب وطبيعة المشكلة قيد الدراسة، والتي تمثلت في: رغبة وموافقة مدير المدرسة للمشاركة في الدراسة الميدانية، وخبرة لا تقل عن (5) سنوات في مجال إدارة المدارس؛ وهي مدة كافية لأن يقدم الفرد ما لديه من خبرات ومعارف، بالإضافة إلى تنوع المدارس التي قام مدير المدرسة بإدارتها بين التعليم الأساسي الحلقة الأولى، والحلقة الثانية، وما بعد الأساسي. كما راعت الباحثة في اختيار العينة أن تكون متنوعة تنوعًا يعكس مجتمع الدراسة لتشمل الذكور والإناث.

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة ميدانيًا في مدارس محافظة الداخلية باستخدام المنهج النوعي، لتحقيق التقارب الثقافي والارتياح النفسي مع مجتمع الدراسة، ولسهولة التواصل معهم للحصول على المعلومات التفصيلية.
- الحدود الزمانية: تم التطبيق الميداني لهذه الدراسة خلال العام الدراسي 2021-2022م.

التعريفات الإجرائية:

- **إدارة الصراعات التنظيمية:** هي الأساليب التي يقوم بها المدير، من خلالها يتعامل مع مواقف الصراع ومحاولة السيطرة عليه، وهناك أبعاد تحدد سلوك المدير أثناء إدارته للصراع، إما بُعد الاهتمام بالذات، أو بُعد الاهتمام بالآخرين، أو الإثنين معًا (العمري، 2017).

التعريف الإجرائي لإدارة الصراعات التنظيمية: هي مجموعة الأساليب والإجراءات التي يمارسها بعض مديري مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، أثناء وقوع أي صراع داخل مدارسهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

إدارة الصراعات التنظيمية:

تُعدّ إدارة التعليم مسألة حيوية في أي نظام تعليمي ناجح، وفي قلب هذا النظام، تكمن أدوار ومسؤوليات مديري المدارس، فهم القادة الذين يتحملون مسؤولية توجيه الطلاب والمعلمين والموظفين نحو تحقيق التميز التعليمي، كما إن خبراتهم وممارساتهم الفعالة تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز أداء المدرسة وتطوير بيئة تعليمية إيجابية ومثمرة.

ويُعدُّ مدير المدرسة عنصرًا رئيسيًا في إدارة المؤسسة التعليمية، وله دور حاسم في التعامل مع الصراعات التي تنشأ داخل البيئة المدرسية. وفيما يتعلق بخبرات وممارسات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية، فإن القدرة على التعامل مع التوترات وحل الصراعات بشكل فعال تعتبر مهارة حيوية، يتعين على المديرين أن يكونوا قادرين على التعامل مع مجموعة متنوعة من الصراعات، سواء كانت بين الطلاب أو بين الموظفين أو بين الأطراف المختلفة ذات العلاقة بالمدرسة.

وتجدر الإشارة إلى أن خبرات وممارسات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية قد تختلف من مدرسة لأخرى، وتعتمد على السياق والثقافة التنظيمية المحيطة بهم. لذلك، ينبغي أن يكون هناك اهتمام بتبادل الخبرات والأفكار بين المديرين وإجراء تقييمات دورية لقدرة المديرين على إدارة الصراعات. وتشير العديد من المصادر إلى مجموعة من العوامل التي توثر على خبرات المدير في إدارته للصراعات التي تحدث بمدرسته، وهي:

1. **العوامل الشخصية والبيئية المؤثرة على خبرات وممارسات مدير المدرسة في إدارة الصراعات التنظيمية**

- **العوامل الشخصية:** تؤثر العوامل الشخصية في خبرات وممارسات مدير المدرسة في إدارة الصراعات التنظيمية، وقد تشمل هذه العوامل مهارات التواصل والاتصال، وقدرة التحليل والتفكير الاستراتيجي، والقدرة على التعامل مع الضغوط واتخاذ القرارات الصعبة. كما تلعب الخلفية التعليمية والخبرات السابقة دورًا في تشكيل قدرات ومهارات المدير في إدارة الصراعات، ومن تلك العوامل ما يلي:

أ. **الصفات الشخصية والعقلية لمدير المدرسة:** تشير الأبحاث إلى أن بعض الصفات الشخصية والعقلية لمدير المدرسة يمكن أن تؤثر على قدرته على إدارة الصراعات التنظيمية بفعالية. على سبيل المثال، توصلت بعض الدراسات إلى أن القدرة على التواصل الفعال، والقدرة على فهم وتقدير وجهات نظر الآخرين، والقدرة على التحليل واتخاذ القرارات الصائبة تعتبر صفات مرتبطة بنجاح إدارة الصراعات التنظيمية(Rahim, 2002). وعليه، فإنه من الممكن أن يكتسب المدير الصفات التي تساعده على إدارة الصراعات من البيئة المحيطة به، أو من خلال الممارسات داخل المدرسة التي يقوم بها مع العاملين معه، كما أن البحث والتقصي والاطلاع يساعد المدير على اكتساب المعرفة التي تؤثر على قدرته للتعامل مع الصراعات.

ب. **القيم والدافعية والاتجاهات والمعتقدات لمدير المدرسة:** تعتبر القيم والدافعية والاتجاهات والمعتقدات لمدير المدرسة عوامل أساسية في تشكيل نهجه وسلوكه تجاه إدارة الصراعات. على سبيل المثال، إذا كان مدير المدرسة يولي أهمية كبيرة للعدالة وحل المشكلات بشكل مشترك، فقد يكون لديه موارد أفضل للتعامل مع الصراعات الناشئة في المدرسة (Leithwood, 2003). لذا، فإن القيم التي يتميز بها مدير المدرسة كالعدالة وعدم التحيز لأي موظف وحرصه على خلق بيئة عمل جاذبة بعيدة عن الصراعات من خلال التعاون معهم ومشورتهم واعتقاده بأهمية ذلك، يساعده على التعامل في إدارة الصراع.

ج. **الممارسة التأملية لمدير المدرسة:** تشير الأبحاث إلى أن الممارسة التأملية يمكن أن تكون ذات تأثير إيجابي على خبرات وممارسات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية. يساعد التأمل في تطوير الوعي والتركيز والتفاعل الهادئ والتفكير النقدي، وهذا يمكن أن يؤدي إلى تعزيز قدرة المدير على تحليل الصراعات وإدارتها بشكل بناء (Sergiovanni, 1992)

ومما سبق نستخلص بأن الممارسة التاملية مهمة لصقل مهارات المدير من خلال تأمل الأحداث السابقة وربطها بالأحداث الحالية وكيفية التعامل معها مستقبلًا، كما أن من المهم جدًا تسجيل وتدوين هذه المواقف وكيفية التعامل معها للإستفادة منها مستقبلًا لكيفية التعامل مع المواقف، وما هو الإجراء والعمل المناسب له.

- **العوامل البيئية:** تتأثر خبرات وممارسات مدير المدرسة أيضًا بالعوامل البيئية المحيطة به، وتشمل هذه العوامل ثقافة المدرسة والتوجه الإداري، والعلاقات بين المعلمين، والمجتمع المحلي والتوجه السياسي والقانوني، وقد تؤثر نوعية التواصل والتعاون في البيئة المدرسية على قدرة المدير على التعامل مع الصراعات.

وفيما يلي بعض الممارسات الفعالة التي يمكن لمدير المدرسة اتباعها في إدارة الصراعات التنظيمية:

1. **التواصل الفعال:** يجب أن يكون المدير قادرًا على التواصل بشكل فعّال مع جميع الأطراف المعنية، وأن يكون لديه مهارات التواصل الجيدة لفهم ومعالجة المشكلات والاحتياجات المختلفة. فالاتصال عبارة عن أساليب متنوعة تؤدي إلى تفاعل بين الأفراد والجماعات للوصول إلى تفاهم متبادل، فالاتصال والعلاقات الإنسانية مرتبطتان ببعض وإن بناء العلاقات الطيبة بين أفراد المؤسسة والمؤسسات الأخرى في الخارج لا تتم إلا بواسطة الاتصال (عطوي،2008).
2. **التحليل الو اقعي**: ويؤكد علي (2006) أن يتطلب إدارة الصراعات التنظيمية تقديرًا دقيقًا للوضع وتحليلًا واقعيًا للأسباب والأثر، ويجب على المدير أن يكون قادرًا على تحليل الصراعات وفهم جذورها وتأثيرها على المدرسة والأفراد المعنيين.
3. **بناء الثقة والعلاقات الإيجابية:** يجب أن يعمل المدير على بناء الثقة وتعزيز العلاقات الإيجابية بين جميع أعضاء المدرسة. يمكن أن يساهم ذلك في تقليل حدوث الصراعات وتسهيل عملية حلها بشكل بنّاء. كما أن اتجاه مدير المدرسة نحو العلاقات الإنسانية داخل المدرسة من خلال اهتمامه بالمعلمين وكافة العاملين بالمدرسة، ومراعاته لمشاعرهم ومشكلاتهم في داخل وخارج المدرسة ليشعرهم ذلك بتحملهم للمسؤولية ويشعرهم بقيمتهم لما له أثر كبير في تعزيز درجة الانتماء للعمل واعتزازهم به (علي، 2006، 69). كما أن العلاقات الإنسانية عامل مهم في الإدارة، فالقدرة على التعامل والعمل مع الآخرين بطريقة ديمقراطية وبناءة هي من السمات المهمة التي يجب أن يتميز بها المدير، فالقيادة الإدارية الناجحة هي التي تحظى باحترام وتقدير من الآخرين من خلال معرفة حاجات العاملين، وجعل المؤسسة الرسمية بها علاقات جيدة واجتماعية بين العاملين والإدارة فإنها ستتمتع بولاء الأفراد العاملين فيها وزيادة ثقتهم بها، بسبب تحقيقها لرغباتهم وحاجاتهم وأهدافهم (عطوي،2008. 191).
4. **التدريب والتطوير:** ينبغي على مدير المدرسة أن يسعى لتطوير مهاراته في إدارة الصراعات من خلال التدريب والتعلم المستمر. يمكن أن يساعده ذلك في اكتساب إستراتيجيات جديدة وأدوات للتعامل مع الصراعات بفاعلية.
5. **إنشاء بيئة مدرسية إيجابية:** يعتبر المدير المسؤول عن إنشاء بيئة مدرسية إيجابية تعزز التعاون والتفاهم بين أعضاء المدرسة، ويجب تعزيز قيم مثل الاحترام والعدالة والتسامح وتشجيع التعاون بين الأطراف المختلفة. كما يجب أن تكون علاقة إدارة المدرسة بالعاملين قائمة على أسس ديمقراطية اشتراكية أساسها التعاون والانسجام بين الإدارة والمعلمين كي يؤدوا واجباتهم من خلال الاجتماعات التي تعقدها الإدارة وتكون هذه الاجتماعات بدلًا من التعليمات والأوامر تكون من أجل تعزيز الألفة والمحبة ليتحقق التعاون المشترك (علي، 2006، 69).
6. **استخدام الوساطة وتسوية النزاعات:** وفي هذا أشار عطوي (2008) أنه قد يحتاج المدير في بعض الأحيان إلى استخدام تقنيات الوساطة وتسوية النزاعات للمساعدة في حل الصراعات. ويمكن أن تكون الوساطة طريقة فعالة للجمع بين الأطراف المتنازعة والعمل على إيجاد حلول مرضية للجميع.

2. علاقة العوامل الشخصية والبيئية بخبرات وممارسات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية هي موضوع مهم يتطلب فهمًا عميقًا للعوامل المتداخلة وتأثيرها.

وفي هذا العنصر ستتناول الباحثة أهم علاقة العوامل المؤثرة على خبرات وممارسات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية بمدارسهم، منها:

- **العوامل الشخصية:** تعتبر العوامل الشخصية للمديرين أحد العوامل المؤثرة في خبراتهم وممارساتهم في إدارة الصراعات التنظيمية، ويشير الأدب النظري إلى أن مهارات التواصل الفعال، والقدرة على التحليل والتفكير الاستراتيجي، والقدرة على اتخاذ القرارات الصعبة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتوترات، تعتبر أهمية في تأثير ممارسات المدير لإدارة الصراعات بشكل فعال(Leithwood, 2003).
- **العوامل البيئية:** تؤثر العوامل البيئية في خبرات وممارسات المديرين، وتشمل هذه العوامل ثقافة المدرسة، والتوجه الإداري، والعلاقات البينية بين المعلمين، والمجتمع المحلي، والتوجه السياسي والقانوني. قد تؤثر نوعية العلاقات والتواصل في البيئة المدرسية على قدرة المدير على التعامل مع الصراعات بشكل فعال (Deal, 2016).

- **القدرات والمهارات:** تعتبر تطوير قدرات ومهارات المديرين المدرسيين في إدارة الصراعات التنظيمية أمرًا حاسمًا، ويشير الأدب النظري إلى أن المديرين يحتاجون إلى قدرات تحليلية لفهم الصراعات وتشخيصها، والقدرة على التفاوض والوساطة، والمهارات القيادية لتوجيه وتوحيد الفريق وتحقيق التوازن بين المصالح المختلفة(Hoy, 2013). كما إن مدير المدرسة الناجح يستطيع أن يفهم وجهات نظر الآخرين بقولهم أو بسلوكهم، ويعمل على خلق جو من الاطمئنان يستطيعون العاملون معه أن يعبروا بحرية أكثر دون شعورهم بالخوف أو لوم أو سخرية، كما أيضًا يشجعهم على مشاركته في التخطيط للأعمال المتعلقة بهم، ويدرك حاجاتهم ودوافعهم (المسعري.1424هـ، 165).
- **الثقافة المؤسسية:** تعتبر الثقافة المؤسسية عاملًا هامًا يؤثر في خبرات وممارسات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية. يجب أن تكون الثقافة المؤسسية مستندة إلى التفاهم والاحترام والعدالة، وتشجع على التواصل المفتوح وحل المشكلات بطرق بنّاءة (Sergiovanni, 2005). وهذا له علاقة بالصفات الشخصية للمدير واتصافه بالعديد من الصفات كاحترام الأطراف المتصارعة والعدل بينها من خلال عدم التحيز لأي طرف فهذه الصفات جزء من الثقافة التي يجب على المدير المعرفة بها والالتزام بها، لإيجاد الطرق المناسبة لحل الصراعات.
- **التدريب والتطوير:** يعتبر التدريب والتطوير أداة لتعزيز خبرات وممارسات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية. ينصح بتوفير فرص التدريب وورش العمل التي تساعد المديرين على تطوير المهارات اللازمة للتعامل مع الصراعات في البيئة التنظيمية(Sergiovanni, 1992). وعليه فإنه من الضروري إلتحاق مديري المدارس بالفرص التدريبية التي تؤهلهم لإدارة المدرسة بشكل صحيح وتساعدهم على زيادة خبراتهم ومعارفهم ومداركهم حول الصراعات التنظيمية وإيجاد الحلول المناسبة وكيفية التعامل مع الصراعات التي قد تحدث داخل المدرسة، وعرض تجارب الآخرين وتبادل الخبرات مع الآخرين.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الصراعات التنظيمية، وسيتم عرضها من الأحدث فالأقدم، وفقًا للآتي:

- **هدفت دراسة القحطاني والشهراني (2020)** التعرف على درجة كل من إدارة الصراع في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين، ودرجة الالتزام التنظيمي لديهم، والكشف عن الفروق في كل منهما، وهنا استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (165) معلمًا، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وكانت النتائج وجود درجة مرتفعة للالتزام التنظيمي لدى المعلمين، ووجود درجة متوسطة لإدارة الصراع في المدارس الثانوية، أيضًا وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين درجة إدارة الصراع ودرجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.
- **وهدفت دراسة حمّاد وعباس (2019)** التعرف على درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد وعلاقته بالتمكين الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين. واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي، وكما قاما باستخدام استبانتين كأداتين لجمع البيانات، تحتوي الأولى على مجالات درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد، والثانية احتوت على مجالات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية، وكانت حجم عينة الدراسة (358) مستجيبًا من المعلمين والمديرين والمشرفين في مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، وأبرز ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود درجة كبيرة في فاعلية إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس.
- **وهدفت دراسة دميرداغ وكالافات (Demirdag & Kalafat, 2016)** التعرف على تطبيق القيادة الأصيلة لمسؤولي المدرسة والمهارات في حالات الصراع من وجهة نظر المعلمين البدلاء في تركيا، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي، وأجريت هذه الدراسة على (456) مدرسًا بديلًا ، وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المستويات القيادية للمسؤولين كانت الأعلى فيها الوعي الذاتي، بالإضافة إلى ذلك كانت مستويات صراع الإدارة الأعلى في الهيمنة والأدنى في التجنب.
- **وأجرى سايتي (Saiti, 2015)** دراسة هدفت التعرف على النزاعات في المدارس وأساليب الصراع ودور قائد المدرسة في المدارس الابتدائية اليونانية، تم استخدام الاستبيان لجمع البيانات على معلمي المدارس الابتدائية في منطقتين يونانيتين، إحداهما كانت منطقة العاصمة أثينا، وكانت حجم العينة من (414) معلمًا. أظهرت النتائج أن النزاعات المدرسية غالبًا ما تنشأ في المدرسة وأنه عندما تحدث النزاعات المدرسية، كانت تُعزى بشكل أساسي إلى كل من الأسباب الشخصية والتنظيمية. علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن هناك احتمالية أكبر لظهور هذه الصراعات في المدارس الحضرية مقارنة بالمناطق الأخرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تناول هذا الجزء وصفًا لمنهج الدراسة وإجراءاتها، وتحديدًا المجتمع الأصلي للدراسة والعينة الاستطلاعية والعينة الفعلية، وصياغةً لمؤشرات أداة الدراسة وكيفية تصميمها، وإجراءات صدقها وثباتها، ثم تحليل البيانات والمعالجات الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي النوعي، وهذا النوع من الدراسات هدفه دراسة طبيعة الأحداث الإنسانية والتفاعل معها، أي تركز على دراسة الخبرات الواعية كوسيلة لفهم الحقائق المحيطة بنا. وعلى وجه التحديد سيتم استخدام المنهجية الظاهرياتية phenomenology كأسلوب للبحث العلمي، وهي طريقة بحثية تركز على دراسة الخبرات الواعية كوسيلة لفهم الحقيقة المحيطة بالبشر، إذ يختص المنهج الظاهرياتي بالتمعن في الظاهرة وتحليلها من خلال فحص ارتباطها بالخبرات الواعية مثل: تقييم ووصف الحقيقة الاجتماعية من خلال وجهات نظر المفحوصين الذاتية، وفهم المعاني الرمزية التي تبنى عليها الخبرات الذاتية (جامع، 2019).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم تحديد مجتمع الدراسة واختيار المشاركين في الدراسة اعتمادًا على تصميم البحث النوعي الذي يتبعه الباحث (Creswell & poth, 2018,). وفي هذه الدراسة تم اختيار مجتمع الدراسة ليكون جميع مديري ومديرات مدارس محافظة الداخلية، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة القصدية من بين جميع مديري مدارس المحافظة، حيثت تم اختيار (10) عشرة مدير ومديرة لإجراء المقابلات الفردية معهم، وهم من مختلف المراحل التعليمية، وبخبرات مختلفة، كما أنهم متباينين في مؤهلاتهم الدراسية، مما ساعد على إثراء المقابلات بوجهات نظر مختلفة ومتباينة. وتشير الأدبيات البحثية أن اختيار العينة عن طريق إستراتيجية العينة القصدية هي الإستراتيجية الشائعة لاختيار المشاركين في البحث النوعي، وهي تقوم على أن الباحث يختار عينة المشاركين في دراسته بطريقة مقصودة بناء على تقديره وتصوره أن هؤلاء المشاركين سيسهمون في تحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته (الفقيه، 2017). وفيما يلي جدول (1) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس.

جدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديمغرافية

رقم المستجيب	الجنس	سنوات الخبرة	المؤهل العلمي	المرحلة التعليمية
1	أنثى	6	بكالوريوس	(1-9) للتعليم الأساسي
2	أنثى	7	بكالوريوس	(1-4) للتعليم الأساسي
3	أنثى	16	بكالوريوس	(11-12) ما بعد الأساسي
4	أنثى	22	بكالوريوس	(5-12) للتعليم الأساسي
5	ذكر	5	بكالوريوس	(10-12) ما بعد الأساسي
6	ذكر	20	ماجستير	(11-12) ما بعد الأساسي
7	ذكر	15	ماجستير	(5- 12) للتعليم الأساسي
8	أنثى	5	ماجستير	(5-9) للتعليم الأساسي
9	أنثى	6	دبلوم المعلمين	(1-4) للتعليم الأساسي

وثيقة إجراء المقابلات الفردية:

قبل البدء بإجراء المقابلات الفردية، تواصلت الباحثة مع مجموعة من مديري المدارس ممن تنطبق عليهم معايير المشاركة، وطرحت عليهم الفكرة البحثية، وقدمت لهم ملخصًا كافيًا عن الدراسة وهدفها، وطبيعة مشاركتهم، وقد تم تسليمهم نسخة من استمارة الموافقة على المشاركة في الدراسة البحثية، كما تم الاتفاق على أماكن إجراء المقابلات، حيث تم تحديد أماكن مختلفة لإجراء الدراسة كل حسب ظروفه وإمكانية توفير مكان مناسب لإجراء المقابلات، فالبعض منهم قرر الحضور إلى مقر عمل الباحثة، والبعض تم إجراء المقابلة في مدارسهم بمكتب المدير أو المديرة، في حين خصصّ البعض قاعة الاجتماعات بمدارسهم أثناء الدوام الرسمي، كما تم توضيح ظروف المقابلة، وبأنها تتطلب تسجيل صوتي لسهولة الرجوع إليه أثناء تحليل المقابلات؛ بهدف الحصول على موافقتهم للمشاركة، ثم قدمت الباحثة للأفراد عينة الدراسة تعهد بحفظ وضمان سرية المقابلة واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة المقابلات الفردية المعمقة في جمع البيانات عن الظاهرة قيد الدراسة، حيث أن جمع بيانات تفصيلية من خلال عدد قليل من الأمثلة المتعلقة بظاهرة معينة في البحث النوعي، يسمح بتحليل جوانب متعددة لهذه الظاهرة، فسلسلة الملاحظات والمقابلات المعمقة خلال مدة زمنية معينة تؤدي إلى تجميع هائل للبيانات المتعلقة بالموضوع الذي تجري دراسته، كما تسمح البيانات النوعية للباحثين بالتوصل إلى تفسيرات متعددة الأوجه بسبب تعدد جوانب الموضوع المدروس، فهي تراعي التمايزات الدقيقة والاستثناءات والعلاقات المتشعبة بين متغيرات الدراسات النفسية والتربوية بوجه عام(صادق والبحرانية وكاظم، 2017) نقلًا عن (كاميك رووس وبار لي، 2007)

كما استعانت الباحثة بعدد (3) من الأدوات البحثية الأخرى الخاصة بجمع البيانات في البحث النوعي، وهي: الملاحظة والمذكرات الشخصية، وتدقيق الزملاء، لضمان ما يسمى بتثليث البيانات(Denzin & Lincoln, 2011). وفيما يلي توضيح لتلك الأدوات:

- **المقابلة:** استخدمت الباحثة في هذه الدراسة نوعًا واحدًا من المقابلات وهي المقابلة الفردية، وعلى الرغم أن المقابلات شبه المقننة لا تتطلب إجراءات الصدق الظاهري كما هو معروف في البحوث الكمية، إلا أن الباحثة بعد إعداد اسئلة المقابلة بشكل مبدئي، تم عرضها على عدد (5) من المختصين والأساذة المهتمين بالبحث النوعي، للاستئناس بآرائهم والاسترشاد بخبراهم في إعداد وصياغة أسئلة المقابلة، والتأكد من أنها تغطي أسئلة الدراسة، كما تم الاستفادة منهم في إعداد بروتكول المقابلة، وآلية تنفيذ المقابلات وطرح الأسئلة. وقد أجرت الباحثة بعض التعديلات على استمارة وبروتكول المقابلة بناء على ملاحظات ممن تم الاستعانة بهم، وإخراجها بالصورة النهائية، مع العلم أنه أثناء إجراء المقابلة شبه المقننة، قد تستجد أسئلة حسب مجريات المقابلة، أو حذف بعض مما خطط له، في حال استوفى المستجيب إجابات أكثرمن سؤال في نفس الوقت أثناء استطراده أو إسهابه في الحديث. وقد استمرت كل مقابلة من أربعين دقيقة إلى ساعة ونصف، بدأت المقابلات أولًا بالأسئلة المتعلقة بالخلفية الثقافية والأكاديمية وبعض الأحاديث الودية؛ بهدف تكوين ثقة المشاركين بالباحثة واستئذانهم بتسجيل المقابلة مع التأكيد عليهم بسرية بياناتهم الشخصية، ومن ثم الانتقال إلى الأسئلة المتعلقة بالصراعات التنظيمية التي تحدث في بيئة العمل بالمدرسة، وطرح بعض مواقف الصراع التي حدثت له كمدير مدرسة مع طرح مجريات هذه الصراعات وما آلت إليه تلك الصراعات.
- **الملاحظة:** استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الملاحظة، لإثراء البيانات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات الفردية، من خلال أسلوب الحديث وطريقة الحركة مثل: حركة اليدين وتعابير الوجه وباقي التفاصيل التي تميز كل شخصية عن أخرى، فقد ساعد ذلك في متابعة تفاصيل كل مقابلة، وفقًا لأسلوب كل مشارك، فعلى سبيل المثال: لاحظت الباحثة هروب أحد المشاركين من سؤال معين، أو تجنبه ورفضه للإدلاء بإجابته حول موضوع معين، كما قامت الباحثة بزيارة بعض المدارس بعد إجراء المقابلات لملاحظة أجواء العمل داخل تلك المدرسة، ومحاولة معرفة ورصد بعض الملاحظات التي قد تساعدها على الحصول على بيانات ومعلومات حول الدراسة.
- **المذكرات:** استخدمت الباحثة المذكرات لتوثيق تجربتها الشخصية وانطباعها حول المواقف والحالات التي حدثت أثناء إجراء المقابلات، وتسجيل أي ملاحظة قد تساعدها. ولكي لا تشكل لها أي نوع من الانحياز، فقد كانت المذكرة بسيطة سجلت فيها الباحثة الخطوات التي يجب أن تتبعها لإجراء هذه الدراسة، وتسجيل بعض النقاط لتجنب نسيان أي خطوة. وقبل البدء في إجراء الدراسة الحالية، كان لابد من الباحثة أيضًا تسجيل جميع الملاحظات التي تساعدها في تحليل البيانات مثل ما هو البرنامج الحاسوبي المناسب لتحليل هذه الدراسة النوعية، وتسجيل الترميزات والثيمات وعلاقتها ببعضها. وقد حرصت الباحثة على كتابة تلك المذكرات، إيمانًا منها بأنه على الرغم من أن أفراد العينة هم المحور الأساس للبحث، فإن إجراء هذا النوع من البحوث النوعية يتطلب أن يكون سلوك الباحثة وافتراضاته هدفًا للتدقيق والملاحظة، وبالتالي ينبغي عليه الحد من تأثير أي معطيات شخصية من شأنها أن تقلل من موضوعية البيانات وصدقها مثل: الخلفية الثقافية والعرقية، والمعتقد الديني، والأيديولوجية السياسية، والنوع الاجتماعي والمكانة الاجتماعية (صادق، 2017).
- **تدقيق الزملاء:** ولضمان التأكيدية التي تقابلها مفهوم الموضوعية في البحث الكمي، تم عرض البيانات على زميل وباحث دكتوراة في البحث النوعي، لقراءة البيانات وتفسيرها وتحليلها ومراجعتها؛ للتأكيد على صحتها وتوافقها مع نتائج الدراسة والاستفادة من خبراته في ترميز وتحليل البيانات. كما عرضت الباحثة ما قامت به من ترميز وتحليل للبيانات على المشرفة الرئيسة للدراسة، وتمت مناقشة تحليل البيانات؛ للتأكد من أن النتائج تعكس استجابات المشاركين وتمثل إجاباتهم فعلًا، وتخفيف التحيز الفردي للباحثة وزيادة المصداقية في نقل البيانات.

الموثوقية في الدراسة:

- **المصداقية:** استخدمت الباحثة إستراتيجية المصداقية لضمان جودة وموثوقية إجراءات البحث، حيث اتبعت أسلوب الإدارة الدقيقة للبيانات مثل: النسخ الحرفي للمقابلات واقتباسات مباشرة من كلام المشاركين أثناء المقابلات، كما استخدمت الباحثة إستراتيجية التعددية، والتي تعني تعدد المصادرفي البحث، كما تم ذكرها أثناء الحديث عن أدوات الدراسة وتثليث البيانات.
- **الاعتمادية:** ولضمان الاعتمادية قامت الباحثة بتحليل البيانات ثم اجتمعت مع المشرفة الرئيسة على الرسالة لمناقشة النتائج والترميزات والمواضيع الرئيسية التي سيتم عرضها في النتائج، كما تم الاستعانة بالبرنامج الحاسوبي MAXQDA الخاص بتحليل البحوث النوعية، ثم إعطاء البيانات لأحد الزملاء الباحثين من ذوي الاختصاص في التعليم الإلكتروني والبحث النوعي، وذلك لقراءة التفسيرات والتحليلات ونتائج الدراسة، والتأكد من أن تحليل الباحثة سليم، وأن هناك دقة في الاستقراء للبيانات. كما خططت الباحثة لإجراء مقابلات ثانية لنفس الفئة من أفراد عينة الدراسة بعد فترة زمنية، للتأكد من ثبات البيانات التي تم الحصول عليها في المقابلة الأولى، إلا أن المعلومات التي تم الحصول عليها من المقابلة الأولى، كان كافيًا، خاصة وأن المقبالة الواحدة استغرقت زمنًا طويلًا تراوح بين (40-60) في جميع المقابلات، كما أن الباحثة أجرت المقابلات بين فترات زمنية متباينة خلال الفترة من (9/ 2022- 12/ 2022م) لعدد (9) من مديري المدارس، بالإضافة إلى أن العينة تم اختيارها بطريقة قصدية، وفق معايير تضمن تحقق الاتساق بين استجابات المشاركين، وبذلك تحقق معيار الاعتمادية في الدراسة الحالية.

- **إمكانية النقل والتعميم:** وقد فسر Lincoln and Guba (1985) قابلية النقل والتعميم بالتشابه بين الظاهرة الأصلية محل الدراسة وظواهر أخرى يمكن نقل نتائج البحث إليها، فالباحثة في هذه الدراسة دعمت النتائج باقتباسات من كلام مديري المدارس المشاركين في الدراسة، كما قامت الباحثة بمقارنة نتائج الدراسة بنتائج الدراسات السابقة في نفس الموضوع، كما أن الباحثة حددت معايير لاختيار عينة الدراسة المناسبة لهدف البحث، كما تم توضيحه بالتفصيل في عينة الدراسة، وبالتالي يمكن نقل هذه النتائج والاستفادة منها في بيئات ومجتمعات أخرى مشابهة. كما تتحقق قابلية النقل من خلال استخدام بعض الإستراتيجيات التي تسهم في جودة هذا المعيار في البحث النوعي الوصف العميق والشامل أو اختيار العينات المقصودة أو ربط نتائج الدراسة بما ورد في الأدب البحثي السابق، حيث قامت الباحثة في هذه الدراسة بربط نتائج الدراسة بالإطار النظري، فالوصف الشامل الثري هو الذي يزود القارئ بالمعلومات التامة حول السياق الذي حدثت فيه الدراسة والمشاركين فيها، وإجراءات البيانات، بحيث يتيح للقارئ الحكم على مدى قابلية النقل من عدمها للنتائج (الزهراني،2020). كذلك في الدراسة، فإن الباحثة حرصت على تقديم وصف مفصّل غني لسياق البحث، ووصفت بدقة البيانات والمعلومات التي أدلى بها أفراد عيننة الدراسة، كما عبّر عنها المستجيب، بأسلوبه ولغته، وتم عرضها بين علامتي تنصيص للتمييز بينها وبين تعليقات الباحثة؛ حتى يتمكن القارئ من تقييم مستقل لما كانت عليه النتائج التي تم التوصل إليها، بحيث تكون قابلة للنقل إلى سياقات أخرى، وهذا ما بينه جامع (2029، ص 65-66) في مفهوم الانتقالية Transferability التي تشير للنقل في البحوث الفهمية إلى مدى تعميم النتائج على السياقات الأخرى، وهي الفكرة المشابهة لمفهومي الصدق أو الصلاحية الخارجية External Validity في البحث الوضعي (الكمي).
- **التأكيدية:** وحيث أن مفهوم الموضوعية في البحث النوعي يعني الميل إلى الذاتية، وأن البحث يتأثر بشكل كبير بآراء وخبرات الباحث، ولكن يجب هنا أن يبرز الباحث ويبرهن بأن مهمة الباحث كشف الحقائق بأي شكل من الأشكال دون تلويثها، ويجبر أن يكون الباحث محايدًا ولا يتحيز لرأي معين دون آخر، ولضمان التأكيدية التي تقابل الموضوعية (العدساني، 2021)، قامت الباحثة بعرض أسئلة المقابلة على عدد من المحكمين للأخذ بآرائهم ومقترحاتهم في وضوح ومدى فهمها لدى المديرين حسب رأيهم، وحول أهمية الأسئلة لهدف الدراسة، وتم التعديل في أسئلة المقابلة والأخذ بآراء ومقترحات المحكمين. ولتجنب التحيّز للرأي الشخصي، قامت الباحثة بعمل سجل لإجراءات الدراسة مثل: الاحتفاظ بالتسجيلات الصوتية ونصوص المقابلات وتفاصيل تحليل البيانات حتى الوصول إلى نتائج الدراسة، كما أن الباحثة قامت بالرجوع إلى المشاركين وأعطتهم نسخة من المقابلة بعد تفريغها، للتأكد من دقة نقل البيانات، وأن الباحثة كتبت تمامًا ما قالوا، ويعبر بدقة عما وصفوا من مواقف، علمًا بأن الباحثة عملت بملاحظات المشاركين وأجرت التعديلات كما أرادوا، لضمان التطابق بين كلامهم وما هو مكتوب من بيانات. كما أن الباحثة عقدت جلسة مراجعة وتدقيق مع المشرفة الرئيسة على الرسالة، لمناقشة وتحليل المقابلات بمساعدتها، وهذا الشيء ساعد على تجنب التحيّز لأي رأي شخصي، وهنا نؤكد بأن مشاركة الباحثة مع مشرفتها أو تعدد الباحثين يزيد وبشكل كبير من نسبة التأكيدية في الأبحاث النوعية.
- **الاعتبارات الأخلاقية:** إن الاعتبارات الأخلاقية مهمة في أي دراسة، وهو الحفاظ على سرية البيانات التي تحدث عنها المشاركون أثناء المقابلات، وقامت الباحثة بالاحتفاظ بمقابلات المشاركين وبياناتهم الشخصية وأسماء المدارس التي ينتمون إليها في ملف، كما تم إلغاء بعض الكلمات التي استخدمها بعض المشاركون أثناء المقابلة التي لا تناسب الذوق العام، والاحتفاظ بتسجيلات المقابلات. وقد حرصت الباحثة على أخذ الموافقة من المشاركين في الدراسة، وعرضت عليهم تعهد الباحثة بسرية المقابلات، وإبلاغهم بأن الوقت المتوقع لإجراء المقابلة قد تتجاوز الساعة بقليل في بعض الأحيان، كما أن الباحثة قامت بإبلاغهم بأن لهم الحق في الانسحاب من الدراسة في أي مرحلة من المراحل، وأنه لن تتم الإشارة بأسمائهم الحقيقية والاكتفاء بعرض أسماء مستعارة حفاظًا على سرية المقابلات.

إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

بعد الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث من قسم التربية والدراسات الإنسانية ملحق (1)، وقبل الشروع في التطبيق الميداني من هذه الدراسة بإجراء المقابلات المعمقة، قدمت المشرفة الرئيسة على الرسالة ورشة تدريبية للباحثة في مجال البحث النوعي، ثم تلتها عدد من اللقاءات المهنية في كيفية التخطيط لإجراء مقابلات شبه مقننة، بدءًا من إعداد البروتكول وانتهاءً بتحليل البيانات، كما زودتها بمصادر للأدب النظري من كتب ومواقع على الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت)، وكذلك روابط لعدد من المحاضرات العلمية على اليوتيوب تتناول البحث النوعي، وشرح كيفية تحليل البيانات باستخدام البرامج الحاسوبية، كما وجهتها للمشاركة في دورة تدريبية في استخدام أحد البرامج الإلكترونية لتحليل بيانات المقابلات المعمقة.

بعدها بدأت الباحثة بأولى خطواتها للتطبيق الميداني، بإعداد بروتكولًا للمقابلة، وتم مراجعته واعتماده من المشرفة الرئيسة على الرسالة، وتم مخاطبة وزارة التربية والتعليم للحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث للتطبيق الميداني لأداة الدراسة. وبعد الحصول على الموافقة من وزارة التربية والتعليم، لجأت الباحثة إلى المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية لتزويدها بأسماء المدارس وبيانات مديري المدارس الذين يمكن اختيارهم للمشاركة في الدراسة الميدانية كعينة قصدية، وقد حددت الباحثة أفراد عينة الدراسة بناء على مشكلة الدراسة الحالية وأسئلتها، وبما أن الدراسة تتعلق بالصراع التنظيمي لدى مديري المدارس فكانت العينة عبارة عن مديري مدارس من كلا الجنسين وبمراحل تعليمية مختلفة. وبالفعل تم التواصل

مع مديري المدارس الذين تنطبق عليهم معايير وشروط المشاركة في هذه الدراسة، بحسب ما حددته الباحثة في الحدود البشرية في الفصل الأول من الدراسة، وتم تحديد المكان والزمان المناسبين لإجراءات المقابلات الفردية معهم وفق البروتكول المعدّ سلفًا.

وقد بدأت الباحثة المقابلات شبه المقننة مع مديري المدارس المستهدفين بإجراء مقابلة تلو الأخرى، بعد مراجعة بيانات السابقة لها؛ للتأكد من نوعية البيانات التي تم الحصول عليها، وتدارك أية قصور أو نقص بإجراء مزيد من المقابلات، بالإضافة إلى تحديد أية أسئلة يمكن إضافتها أو التركيز على جوانب معينة من اسئلة المقابلة المحددة سابقًا؛ كل ذلك بهدف الوصول إلى درجة التشبع النظري في الحصول على البيانات والمعلومات من أفراد عينة الدراسة، حيث نفذت الباحثة عدد (9) مقابلة، وبعد المقابلة التاسعة والعاشرة تبين لدى الباحثة أنه لا توجد معلومات جديدة يمكن الحصول عليها بعد؛ نظرًا لتكرار الاستجابات والتماثل في المعلومات التي يدلي بها المستجيبين، أي أن الباحثة وصلت لدرجة التشبع النظري من حيث كم ونوع المعلومات التي أدلى بها أفراد عينة الدراسة، دون الحاجة لإجراء مزيد من المقابلات، بمعنى أن الباحث في المقابلات النوعية يمكنه التوقف عن إجراء مزيد من المقابلات في حال وصل لدرجة التشبع في جمع المعلومات التي تجيب على اسئلة الدراسة. إذ يتوجب على الباحث المبتدئ ألا يجمع الكثير من البيانات مبدئيًا؛ حتى لا يتجاهل بعض التفاصيل أثناء عملية التحليل؛ لأن الأهم هو التشبع النظري، وهي الحالة التي يشعر فيها الباحث أن عملية جمع المعلومات لم تعد تأتي بمعلومات جديدة، إنما مجرد تكرار لما تم الحصول عليه سابقًا (صوان،2019).

جمع البيانات وتنظيمها:

أولًا: مراحل تحليل البيانات: توجد عدة نماذج يمكن استخدامها لتحليل البيانات النوعية، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة نموذج Ary et al (2010)، والذي يعتبر مناسبًا لتحليل البيانات النوعية؛ لأنه يتسم بالشمول، ويتكون من ثلاث مراحل وهي: التنظيم والألفة- الترميز والتقليص- التفسير والتمثيل، وفيما يلي تفصيل لتلك المراحل:

- **المرحلة الأولى: التنظيم والألفة:** بعد إجراء المقابلات الفردية لكل مدير، قامت الباحثة بإجراء نسخة احتياطية لأشرطة التسجيل المسموعة التي سُجلت فيها المقابلة، لتجنب المخاطر التي قد تتلف محتوى المقاطع الصوتية، قامت الباحثة بمراجعة واستماع التسجيلات الصوتية ثلاث مرات لكل واحدة، لفهم ومعرفة جميع البيانات والملاحظات التي تمت أثناء المقابلة بشكل أوسع وأعمق، تم تحويل محتوى التسجيل الصوتي للمقابلات إلى نص مكتوب كل مقابلة في ملف word مستقل، قبل البدء في تحليلها عن طريق البرامج الخاصة بتحليل البيانات النوعية، وأخيرًا مراجعة النص المكتوب لتجنب الأخطاء، من خلال الاستماع إلى المقابلات مرة أخرى ومقارنتها بالنص المكتوب، حيث استخدمت الباحثة برنامج متخصص بتحليل البيانات النوعية وهو MAXQDA.
- **المرحلة الثانية: الترميز والتقليص:** ويتم فيها ترميز البيانات عن طريق برنامج التحليل الذي استخدمته الباحثة، وإعطاء عناوين أولية للثيمات، ومن ثم تحدد الموضوعات النهائية التي يتم من خلالها تفسير المشكلة المدروسة.
- **المرحلة الثالثة: التفسير والتمثيل**: وفي هذه المرحلة قامت الباحثة بتفسير البيانات وأوجه التشابه والاختلاف في وجهات نظر مديري المدارس، وربطها بالرموز والموضوعات التي حددت سابقًا.

ثانيًا: ترميز البيانات وتحليلها: من أجل توفير بنية معينة ومعنى للبيانات في البحوث النوعية يجب أن يتم ترميزها أو تنظيمها، فعلى سبيل المثال توفر المقابلات قدرًا كبيرًا من المعلومات المتصلة بمعلومات معينة، فمن أجل تصنيفها ومقارنتها مع نتائج مقابلات أخرى واستخلاص المضامين والقضايا الأساسية فيها لابد من ترميزها، ويعد إطار الترميز Coding Frame أداة غالبًا ما تستخدم للمساعدة على فرز وتحليل هذا النوع من البيانات. وتجدر الإشارة هنا أن الباحثة عندما بدأت في ترميز البيانات، اكتشفت أن العديد من الفئات يتم إنشاؤها في البداية، ومع ذلك فإن الغرض من إنشاءها هو اختصار حجم البيانات، لذلك قد تظهر الحاجة إلى أن تكون هذه الفئات كثيرة لمساعدة القارئ على التعرف على المعلومات وفهمها بسرعة (أبو عواد، 2012).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناولت الباحثة في هذا الجزء عرض نتائج هذه الدراسة، للإجابة على سؤالي الدراسة الرئيسين، وهما: السؤال الأول، والذي ينص على: كيف يصف مديرو المدارس الصراعات التنظيمية التي تحدث بمدارسهم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؟ والسؤال الثاني الذي ينص على: ما خبرات وممارسات إدارة الصراعات التنظيمية لدى مديري المدارس في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؟

فمن خلال المقابلات التي أجرتها الباحثة التي بلغت عدد (9) مقابلات، لفئات متنوعة من المدارس بمحافظة الداخلية، وفق المعايير التي حددتها الباحثة، رصدت الباحثة استجابات متباينة وغنية بالمعلومات حول ممارسات مديري المدارس وخبراتهم في إدارة الصراعات التنظيمية بمدارسهم، ويمكن القول بأن البيانات التي تم تجميعها شاملة، وتتسم بالوضوح، مما يدل على أنها مناسبة وكافية لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

ومن خلال القراءة المتكررة والمتعمقة لتلك الاستجابات، فقد تبيّن لدى الباحثة وجود عوامل مشتركة ودرجة اتفاق كبيرة في وصف المشاركين للصراعات التنظيمية، من حيث المفهوم، والآثار أو الانعكاسات، أسباب حدوثها، كذلك بالنسبة لفوائد ومزايا الصراعات. ومما يجدر ذكره أن الباحثة

أسدت مهمة مراجعة تفريغ البيانات، وتحليلها لأحد المختصين في مجال الإدارة التعليمية بوزارة التربية والتعليم، ومناقشة أي ملاحظات قد تثير الانتباه، بما يضمن جودة ودقة عرض وتحليل البيانات.

وبتحليل البيانات التي تم الحصول عليها، حصرت الباحثة عدد وحدات المعنى (Meaning Unit)، التي تشكّلت في الإجابة على سؤالي الدراسة، وباتباع الطريقة الاستقرائية، "وهي دراسة علمية منظمة تعتمد على مراحل المنهج التجريبي بدءًا بالملاحظة ثم التجربة ثم صياغة الفرضيات وانتهاء بالقانون والنظرية، ويقوم على أسس واضحة من الملاحظة والتجربة ويستخدم أساليب يعجز عن فهمها أو استخدامها ويرمي إلى غرض محدد وهو الكشف عن القوانين العلمية التي تتيح له التنبؤ بعودة الظواهر كما يساعده على تطبيق هذه القوانين تطبيقًا علميًا" (البيومي، 2019).

وقد كوّنت الباحثة مجموعات كمجالات رئيسة (Categories)، احتوت على موضوعات فرعية (Themes)، اشتملت على المعاني التي اتفق عليها جميع المشاركين في المقابلات، علما بأن الباحثة استبعدت المعاني التي لا تنتمي لأي من المجموعات الرئيسة أو الموضوعات الفرعية، إما لقلتها أو عدم مواءمتها، علمًا بأن الباحثة استخدمت منهج التحليل السردي في عرض نتائج الدراسة، كأحد الأسئلة المتبعة في البحوث النوعية (Creswell, 2009)، حيث لاحظت الباحثة وجود محاور اتفق عليها المشاركين، ومحاور أخرى تباينت آراء المشاركين فيها.

ففي الإجابة على السؤال الأول: كيف يصف مديرو المدارس الصراعات التنظيمية التي تحدث بمدارسهم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، إذ بلغت (5) وحدة معنى (Meaning Unit)، شكّلت الموضوعات الفرعية، التي تندرج تحت المجال الأول: (وصف مديري المدارس للصراعات التنظيمية).

وكذلك في تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس على السؤال الثاني: ما خبرات وممارسات إدارة الصراعات التنظيمية لدى مديري المدارس في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، رصدت الباحثة عدد (5) وحدات معنى (Meaning Unit)، شكّلت الموضوعات الفرعية، تندرج تحت المجال الثاني: (خبرات وممارسات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية)، كما يبينها الشكل رقم (1) الآتي:

شكل(1): المجالات الرئيسة ووحدات المعنى لإدارة الصراعات التنظيمية في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان

نتائج السؤال الأول، والذي ينص على: " كيف يصف مديرو المدارس الصراعات التنظيمية التي تحدث بمدارسهم في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؟

المعنى الأول: مفهوم الصراع التنظيمي ويرمز له بالرقم (1.1). تشير استجابات المشاركين إلى وجود صراعات تنظيمية داخل المؤسسات التعليمية، حيث تفاوتت تعريفات المشاركين للصراع التنظيمي، فقد أشارت نتائج الدراسة أن غالبية المشاركين يرون أن الصراع التنظيمي ينشأ بسبب عدم الاتفاق على الأهداف المشتركة، وقلة منهم يرون أن السبب يعود إلى الإدارة السيئة للمؤسسة، ولكنهم اتفقوا جميعًا على أنه يؤثر سلبًا على العمل داخل المؤسسة ويعطل سير العمل ويسبب حالة من التوتر والتشويش بين الأفراد، ويمكن تفسير ذلك أن الصراع التنظيمي يعد ظاهرة شائعة في المؤسسات التعليمية، ويمكن أن يكون له تأثير سلبي على سير العمل والأنشطة داخل المؤسسة، ويمكن أن يختلف تعريف الصراع التنظيمي بين الأفراد والمشاركين، ولكنهم يتفقون على أنه ينشأ بسبب الاختلاف في وجهات النظر والمصالح والأهداف.

وهذا يتوافق مع ما أكدته دراسة كولب (1985) التي أشارت إلى أن الصراع التنظيمي يحدث بسبب الاختلاف في الرؤى والأهداف بين المديرين والعاملين، وأنه يمكن حله من خلال تحسين التواصل والتفاهم بين الأطراف المختلفة. ودراسة هنري مينتزبرغ (1979) التي أكدت أن الصراع التنظيمي يحدث بسبب الاختلاف في الأدوار التي يلعبها الموظفون في المنظمة، وأنه يمكن حله من خلال إعادة توزيع الأدوار وتحسين التواصل بين الأطراف

المختلفة. وكذلك دراسة" لـ مايكل ريد (1987) التي أشارت إلى أن الصراع التنظيمي يحدث بسبب الاختلاف في الهوية والقيم بين أفراد المنظمة، وأنه يمكن حله من خلال تعزيز الهوية والقيم المشتركة وتحسين التواصل بين الأطراف المختلفة.

وتعزو الباحثة اتفاق أفراد عينة الدراسة في مفهومهم للصراع التنظيمي إلى التماثل في الخلفية الاجتماعية؛ كونهم جميعا من نفس الولاية بمحافظة الداخلية، كذلك التشابه في الخلفيات الثقافية والأكاديمية كونهم تلقوا نفس الإعداد التعليمي والأكاديمي سواء عن طريق البرامج التدريبية التي تلقوها، أو بفعل التأهيل المهني التخصصي نتيجة التحاقهم ببرنامج القيادة المدرسية بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، الذي يركز على تطوير ممارسات مديري المدارس كقادة للمدارس. وكذلك بالنسبة للخبرات المهنية؛ حيث جميعهم قضوا على الأقل 4 سنوات كمديري مدارس، مما تكونت لديهم خبرات مهنية كافية في فهم الصراعات ومسبباتها، وكذلك آثارها على المعلمين والأداء المدرسي ككل.

كما يُعزى ذلك إلى كون ا لصراع التنظيمي له تأثيرات سلبية على مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية، حيث يمكن أن يؤدي إلى فقدان الثقة بين الأفراد والتوتر والتشويش بين الفرق والمجموعات، ويمكن أن يؤثر سلبًا على الأداء العام للمؤسسة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Winkler, J. K., & Gellis, Z. D. (2018). ودراسة Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007) ودراسة Karp, H. B. (2017) على أن إدارة الصراعات في المدارس تؤثر على رضا المعلمين ونوايا التحول وثقة المعلمين بأنفسهم وأدائهم في العمل.

المعنى الثاني: أنواع وأسباب الصراعات التنظيمية التي تحدث في المدارس ويرمز له بالرقم (2.1). وفي هذا المعنى ارتأت الباحثة دمج الأنواع والأسباب في معنى واحد؛ كون الأنواع قد تتداخل مع الأسباب التي أدت إليها، ويمكن تصنيفها وفقا لذلك، وتشير نتائج الدراسة الميدانية إلى عدد من أنواع الصراعات التنظيمية التي تحدث في المدارس، وذلك بحسب استجابات أفراد عينة الدراسة المشاركين في المقابلات، وتتلخص في أن الصراع قد يكون بين زميل وزميل آخر أو بين فرد والسلطة التابع لها، وبين جماعة وجماعة أخرى، ومن خلال حوار الباحثة مع مديري المدارس استنبطت من خلال حديثهم عن أسباب الصراعات التنظيمية بأن هناك أنواع أخرى للصراعات التنظيمية كصراع الدور، "وذلك لأن لكل فرد من الأفراد العاملين في المنظمة عدد من الأدوار والمهام التي يجب عليه القيام بها، ولكل فرد له دور واضح محدد رسمي أو غير رسمي وغالبًا تتضارب هذه الأدوار وهنا ينشأ بما يسمى "بصراع الدور".(أبو عساكر، 2008، 21)

وقد اتفق جميع أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس المشاركين في المقابلة، على أن هناك عدة أسباب تسبب الصراعات داخل المؤسسة، ومن بين هذه الأسباب الشخصية والصفات السلبية التي يمكن أن يتحلى بها الفرد وتسهم في حدوث الصراعات، مثل الشعور بالنقص والكراهية تجاه الآخرين، والرغبة في السعي للحصول على مكانة أعلى من الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تنشأ الصراعات بسبب الغيرة والتنافس بين الأفراد، ويمكن أن تكون نتيجة ضغط العمل الذي يتعرض له الأفراد. وتعزو المشاركة في الدراسة تلك التصريحات إلى تعارض الأدوار أو التغير فيها، ويحدث ذلك بسبب الضغوط المتراكمة التي يواجهها الفرد وتعددها في نفس الوقت. وبالتالي، يجد الشخص صعوبة في التعامل مع هذه الضغوط المتعارضة. وأيضًا، تم ذكر أن المعلمين داخل المدرسة يتعرضون دائمًا لطلبات أداء مهام إضافية، وهذا يؤدي إلى إحساسهم بالإحباط ويمكن أن يسبب الصراعات نتيجة للضغط الذي يشعرون به.

ولربما يرجع ذلك إلى أن أبرز أسباب الصراع التنظيمي داخل المدرسة اختلاف وتباين ثقافات الأفراد التي قد تؤثر على تصرفاتهم وسلوكياتهم، كأن ينظر الموظف إلى مصالحه الشخصية التي قد تؤثر سلبًا على سير العمل، فثقافة الفرد تتحكم في شخصيته، وهذا ما ذكره أغلب المشاركين بأن الصراعات تنافسية ونوع من الغيرة وقد تسبب الصراعات في تكوين أحزاب داخل المؤسسة، الأمر الذي يؤثر بشكل كبير على نجاح سير العمل، وهذا ما لاحظته فعلًا من خلال الملاحظات التي نفذتها الباحثة، ورصدتها في سجل تأملاتها اليومية، مما يؤكد التوافق بين ما أدلى به المشاركون من وصف للصراعات التنظيمية التي تحدث بمدارسهم، وبين ما سجلته الباحثة من ملاحظات.

وتدعم هذه النتائج دراسة سابقة أجريت بواسطة الباحث البكري في عام 2011، حيث أشارت إلى أن عدم الرضا عن العمل بسبب ضغوط العمل يعتبر واحدًا من أبرز أسباب الصراعات التنظيمية، بالإضافة إلى المنافسة غير الشريفة بين المعلمين. ومن خلال هذه الدراسة، يتبين أن هناك عدة عوامل تساهم في حدوث الصراعات داخل المؤسسات التعليمية، ويمكن أن تستخدم هذه النتائج لتحسين بيئة العمل وتعزيز التعاون والتفاعل الإيجابي بين أفراد المؤسسة.

كما أكدّ المشاركين بأن الصراعات قد تكون سببها السلطة الأعلى من خلال إهمال حاجات العاملين وعدم الاستماع لآرائهم واستغلال الموظفين كونهم ما زالوا في بداية عملهم وهنا يشعر الموظف بعدم إحساسه بالعدالة، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (فطر. ومحمد، 2015) على أن عدم العدالة في التعامل مع المرؤوسين هي أحد الأسباب التي تؤدي إلى نشوء الصراع، ويجب على السلطة الأعلى العمل على خلق روح المودة والانسجام فيما بين الادارة والعاملين تجنبًا لوقوع الصراعات التنظيمية في المؤسسة، وعدم تجاهل شكاوى العاملين والتقليل من شأن الصراعات، ومنح العاملين مزيدًا من السلطات للقيام بالمهام الموكلة إليهم.

المعنى الثالث: العوامل المؤثرة في إدارة الصراعات التنظيمية ويرمز له بالرقم (3.1). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدد من العوامل التي تؤثر على خبرات وممارسات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية، بحسب ما أفاد به جميع أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس المشاركين

في المقابلة، بأن العلاقات الجيدة مطلوبة بين العاملين والإدارة داخل المؤسسة، ولكن يجب ألا تطغي المصالح الشخصية على سير العمل، ويجب أن تكون وفق حدود، كما أن العلاقات الطيبة والودية بينهم لها دور كبير في حل الصراعات داخل المؤسسة، كذلك من الممكن أن تعكس إيجابًا في تقليل حدوث الصراعات إذا كانت العلاقة جيدة فيما بينهم، وأكد أغلب المشاركين بأن استشارت المدير للأشخاص العاملين معه كالمعلمين الأوائل والإداريين والأخصائيين، من أبرز العوامل التي قد تؤثر على قرار المدير في حل الصراعات. وهذا ما اتفقت عليه نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (دميرداغ وكالافات، 2016) بضرورة التعاون والترابط بين المسؤولين والمعلمين. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (سايتي، 2015) بأن النزاعات المدرسية كانت تعزى بشكل أساسي إلى كل الأسباب الشخصية والتنظيمية، وأوصت الدراسة بضرورة التعاون والترابط بين العاملين في المدرسة لوضع إستراتيجية مناسبة بناءة لإدارة الصراعات وتعزيز الأداء المدرسي بصورة أفضل.

وذكر جميع المشاركين بأن الصفات الشخصية للمدير تؤثر أيضًا على اتخاذه للقرار كعدم فهمه للموضوع، وعدم الاستماع لأطراف الصراع جميعها، وتحيز المدير لشخصيات دون أخرى، وإهمال العلاقات الإنسانية، أيضًا الخبرة لها دور كبير في حل الصراعات، فكلما كان المدير لديه خبرة في مجال إدارة الصراعات، يستطيع التعامل مع الصراعات التي قد تحدث في المدرسة بشكل فاعل، كون هذه الصراعات قد تكون متكررة أو متشابهة. وهذا ما أكدته البلوشية (2018) أن نمط القيادة المتبع داخل المؤسسة له دور كبير في خلق الصراعات، فعندما تتبع القيادة نمط تسلطي أو ديموقراطي بدون ضوابط قد تنشأ الصراعات بين العاملين، كذلك تغيير المناصب الإدارية وعدم القدرة على إدارة الاجتماعات وحرمان العاملين في اتخاذ القرارات التي تخصهم أو تخص العمل، كذلك الاهتمام الكبير بتطبيق القوانين وإهمال العلاقات الإنسانية وقلة التواصل بين الإدارة والعاملين معهم، وتحيز الإدارة لفئة معينة من المعلمين.

وأشارت نتائج الدراسة أن غالبية المشاركين يرون أن العوامل المؤثرة في إدارة الصراعات التنظيمية، هي مهارات مدير المدرسة وما يتصف به من مهارات وإمكانيات تجعله قادرًا على إدارة الصراع الذي يقع داخل المدرسة، حيث أكدّ جميعهم أهمية الخبرة في مجال الإدارة وحكمته وتحليله للصراعات، والقدرة على اتخاذ القرار، وأن يتصف مدير المدرسة بسمات القائد سواء كانت سمات مكتسبة أو فطرية، وأن يمتلك أسلوب الإقناع، ويتصف بالهدوء والصبر وعدم التسرع، وأن يكون محايدًا لا يتحيز لأي طرف لكي يتمكن من إدارة الصراعات بفاعلية وبخسائر أقل. وهذا يتفق مع ما ذكره Leithwood(2003) بأن العوامل الشخصية للمديرين تعتبر أحد أهم العوامل المؤثرة في خبراتهم وممارساتهم في إدارة الصراعات التنظيمية وأن مهارات التواصل الفعال، والقدرة على التحليل والتفكير الصحيح والقدرة على اتخاذ القرار مهما كانت صعوبته، والقدرة الكافية على التعامل مع أي ضغط تعتبر مهمة في تأثير ممارسات المدير لإدارة الصراعات بشكل فعال.

ويتفق كذلك مع ما أشارت له الأبحاث إلى أن بعض الصفات الشخصية والعقلية لمدير المدرسة يمكن أن تؤثر على قدرته على إدارة الصراعات التنظيمية بفعالية. على سبيل المثال، توصلت بعض الدراسات إلى أن القدرة على التواصل الفعال، والقدرة على فهم وتقدير وجهات نظر الآخرين، والقدرة على التحليل واتخاذ القرارات الصائبة تعتبر صفات مرتبطة بنجاح إدارة الصراعات التنظيمية (Rahim.2002).

ولربما ترجع تلك النتيجة أيضًا إلى الخلفية الثقافية والاجتماعية التي يتمتع بها مديري المدارس؛ كونهم ينتمون لنفس البيئة الاجتماعية والطبيعية بمحافظة الداخلية، فهم يتفاعلون مع فئات بشرية تنتمي لنفس المنطقة الجغرافية داخل المدرسة وخارجها، سواء أكان معلمين أو أولياء أمور، وغيرهم من منسوبي المدرسة، كذلك كونهم أفرادًا في المجتمع المحلي، تربطهم روابط القرابة أو المصاهرة، مما يجعلهم متعاونين ومنغمسين في حل الصراعات التي تحدث داخل المجتمع، التي بطبيعة الحال أكسبتهم خبرات ومهارات في التعامل مع مختلف الشخصيات من بني البشر.

وهذا يتفق مع دراسة Deal (2016) والذي أكد بأن العوامل البيئية تؤثر في خبرات وممارسات المديرين المدرسيين، وقد تكون أبرز هذه العوامل ثقافة المدرسة، والتوجه الإداري، والعلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين، والمجتمع المحلي، وقد تؤثر نوعية العلاقات والتواصل في البيئة المدرسية على قدرة المدير على التعامل مع الصراعات بشكل فعال.

أما عن الظروف الشخصية للمدير تعتبر من العوامل التي قد تؤثر على اتخاذه للقرارات المدرسية في إدارة الصراعات، فقد أكد أغلب المشاركين بأن الظروف الشخصية تؤثر وبشكل كبير على اتخاذ القرارات، من قبل مديرات المدارس بشكل أكثر من الذكور؛ نظرًا لغلبة الجانب العاطفي عليهن بحسب الفطرة التي فطرن عليها، بالإضافة إلى دورها الأسري والعائلي في التعامل مع الصراعات التي تحدث معها بشكل مستمر في تربيتها لأبنائها، وحرصها الكبير لتضيف أفضل السُبل في التعامل مع تلك الصراعات. وتبرر الباحثة ذلك، بأن يمكن أن يكون للجانب العاطفي والانفعالي لمديري المدارس دورًا في إدارة الصراع بشكل إيجابي، كأن يتعرض بعض الطلبة للتنمر؛ كنتيجة لمشكلات دراسية كصعوبة في التعلم أو التأخر الدراسي، أو أية إعاقات أخرى، قد تؤدي إلى حدوث صراعات بسبب إهمال بعض المعلمين في التعامل مع المواقف اليومية.

المعنى الرابع: تأثير الصراعات التنظيمية على البيئة المدرسية ويرمز له بالرقم (4.1). لقد اتفق جميع أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس المشاركين في المقابلة، أن للصراعات التنظيمية تأثيرات إيجابية، إذ يكسبهم العديد من المهارات تتمثل في الخبرة لإدارة الصراع بالطريقة الصحيحة، ومن وجهة نظر الباحثة قد يُعزى ذلك إلى أهمية خبرة المدير وكثرة اطلاعه وسعيه للبحث عن أساليب فاعلة في إدارة الصراعات داخل

مدرسته، كما أن خبرته في العمل المدرسي التي تفرض عليه التعامل مع فئات مختلفة داخل وخارج المدرسة، تجعله كثيرًا ما يتنبأ بوجود الصراع، ومصادره وأنواعه، وبالتالي محاولة احتوائه قبل حدوثه أو تطوره، لكيلا يؤثر ذلك على سيرالعمل.

وهذا يتفق مع دراسة أوستنر وكيس (2014) أن كفاءة اتصال المدير مع العاملين تجعله قادرًا على التنبؤ للصراع التنظيمي. لهذا للخبرة أثر عميق للتنبؤ بالصراعات قبل حدوثها. ويتفق ذلك أيضًا مع ما أشار إليه Leithwood(2003) إلى أن مهارات التواصل الفعال، والقدرة على التحليل والتفكير الاستراتيجي، والقدرة على اتخاذ القرارات الصعبة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتوترات، تعتبر مهمة في تأثير ممارسات المدير لإدارة الصراعات بشكل فعال. وأشار (عطوي،2008) أن الاتصال عبارة عن أساليب متنوعة تؤدي إلى تفاعل بين الأطراف للوصول إلى تفاهم متبادل، فالاتصال والعلاقات الإنسانية مرتبطتان ببعض وإن بناء العلاقات الطيبة بين أفراد المؤسسة لا تتم إلا بواسطة الاتصال.

وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة حدوث هذه الصراعات، بأن يكون هناك تواصلًا بين الأطراف المتصارعة ومع مدير المدرسة، وهنا من الضروري أن يكون هناك كفاءة في الاتصال بين المدير والعاملين معه؛ ليتمكن من إدارة الصراع بكفاءة وفي كل مرة يكتسب فيها خبرة من خلال تواصله معهم يجعله قادرًا على التنبوء بالصراعات قبل وقوعها.

كما أكدّ المشاركين في الدراسة من المديرين أن للصراعات التنظيمية داخل المؤسسة إيجابيات عديدة، كتعزيز روح العمل كفريق من خلال تقبل وجهات النظر المختلفة، ويكون هناك تعاون بين الأطراف وتبادل وجهات النظر، فهي فرصة للإبداع إذا أدير الصراع بالطريقة الصحيحة، ولربما يعود ذلك إلى نوع المبادرات والحلول المقترحة في إدارة الصراعات، بتنوع خبرات المشاركين في إداراتها، وهذا ينعكس إيجابًا على فاعلية اتخاذ القرارات في أنجع الأساليب المتبعة، وهذا ما أكده الثبيتي (2005) عن إيجابيات الصراعات التي تحدث داخل المؤسسة كشعور الأفراد من خلال الصراع بأهمية العمل الجماعي، وتقبل واحترام آراء الآخرين لتطوير المؤسسة، و يبرز طاقات وإبداع الأفراد ويبرز قدراتهم التي لا تظهر في الظروف العادية، وأضاف الثبيتي (2005) أن الصراع التنظيمي يتطلب نوع من الاتصال بين الأفراد لحل هذا الصراع، والذي بدوره يفتح المجال لتقوية العلاقات الإنسانية.

وهذا ما أكده بعض المشاركين بأن للصراع أهمية كبيرة في بناء العلاقات الإنسانية، وهذا ما تراه الباحثة بأن كلما كانت إدارة الصراعات بطريقة فاعلة، بعيدة عن التحيز أو فرض الأحكام، وبمشاركة جميع الأطراف والاستماع لهم جيدًا، ينعكس إيجابًا على ثقتهم في مدير المدرسة وفي قراراته الإدارية حيال أي موقف فيه نزاع أو صراع داخل المدرسة، ويجعلهم يحترمون ذلك القرار كونه يراعي الصالح العام، وهذا ما يجعل علاقة جميع الأطراف ببعضهم علاقة طيبة تسودها الاحترام المتبادل.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه (عطوي،2008) بأن العلاقات الإنسانية عامل مهم في الإدارة، فالقدرة على التعامل والعمل مع الآخرين بطريقة ديمقراطية وبناءة هي من السمات المهمة التي يجب أن يتميز بها المدير، فالقيادة الإدارية الناجحة هي التي تحظى باحترام وتقدير من الآخرين من خلال معرفة حاجات العاملين، وجعل المؤسسة الرسمية بها علاقات جيدة واجتماعية بين العاملين والإدارة فإنها ستتمتع بولاء الأفراد العاملين فيها وزيادة ثقتهم بها، بسبب تحقيقها لرغباتهم وحاجاتهم وأهدافهم.

أما عن الآثار السلبية للصراعات فقد اتفق جميع المشاركين من مديري المدارس بأن أبرز الآثار السلبية للصراعات التنظيمية التي تحدث داخل المدرسة، هي تعطيل سير العمل ويكون العطاء من قبل العاملين أقل، وتضعف الانتماء الوظيفي لدى العاملين، وهذا يؤدي إلى قلة الإنتاجية، كذلك الصراعات المتكررة داخل المدرسة قد تؤثر على المستوى التحصيلي للطلبة، وتؤخر في إنجاز العمل في الوقت المطلوب، وتنعدم روح المبادرة لدى العاملين، كما تتشكل الأحزاب والفرق داخل المدرسة وتنعدم الألفة بين الأفراد، وتولد الكراهية بينهم وإلى الإحباط وعدم الشعور بالأمان الوظيفي.

وترى الباحثة أنه لربما يعود ذلك أن طبيعة العنصر البشري في التأثر النفسي تجاه أي مواقف تمثل تحديًا يعيق تحقيق أهدافه وطموحاته، او تعرقل سير عمله، خاصة حين يرتبط الأمر بمصالحه الشخصية أو المهنية، فتجعله يتخذ موقفًا صعبًا أو يظهر ردود أفعالًا قد تولد صراعات داخلية مع نفسه، أو مع زملائه داخل المدرسة، أو مع إدارة المدرسة ذاتها، فيؤثر ذلك بطبيعة الحال على أدائه التدريسي، وبالتالي تأثر المستوى التحصيلي للطلاب، نتيجة ضعف قدرة المعلم على العطاء بشكل تام داخل غرفة الصف في ظل الصراعات المدرسية على اختلاف مصادرها وأنواعها، وقد يقود ذلك كله إلى الشعور بعدم الرضا، والرغبة في ترك الوظيفة والبحث عن فرص وظيفية أخرى. وهذا يتفق مع دراسة الزهراني(1999) بأن الصراع يدفع الأطراف إلى سلوكيات وتصرفات تضر بمصلحة العمل، وقد يؤدي الصراع إلى إعاقة العمل التعاوني، ويعمل على تبديد الطاقات والجهود التي من المفروض أن تصرف لخدمة العمل مما يؤثر على إنتاج المؤسسة.

المعنى الخامس: التحديات والصعوبات التي تواجه إدارة الصراعات التنظيمية في المدارس ويرمز له بالرقم (5.1). اتفق جميع أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس المشاركين في المقابلة على أن ضعف التواصل، وقلة التفاهم بين المدير والعاملين، يُعدّ أحد التحديات التي تعرقل جهود المدير في إدارة الصراعات التي تحدث داخل المدرسة، وقد يعزى ذلك إلى أهمية شعور المعلمين بدورهم المهني، وحقهم في المشاركة في صنع القرارات. كذلك إتاحة الفرصة لخلق جيل من القادة كصف ثاني في المدرسة، قادرين على التعامل مع الصراعات التي تحدث فيما بينهم دون الحاجة لتدخل مدير المدرسة في كل صغيرة وكبيرة، كما تجد العاملين بالمدرسة يقبلون على العمل بروح الفريق الواحد ويكون العطاء أكثر فاعلية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة حمّاد وعباس (2019) التي أوصت بزيادة الاتصال والتواصل بين العاملين داخل المدرسة. وكذلك دراسة الشهوان (2019) التي أوصت بأهمية التخطيط بشفافية لعملية ممارسة تعاقب القيادات، وإعداد مختصين لوضع آلية لتعاقب القيادات، كما تتفق مع دراسة الجرايدة والعريمي (2018) التي أوصت بضرورة منح مديري المدارس الصلاحيات المناسبة ليكون لديهم ثقة أكبر في عملية التفاوض.

مناقشة نتائج السؤال الثاني، والذي نصه: "ما خبرات وممارسات إدارة الصراعات التنظيمية لدى مديري المدارس في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان؟

المعنى الأول: الأساليب والإجراءات التي يستخدمها مديرو المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية ويرمز له بالرقم (1.2). أظهرت استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس المشاركين في المقابلة اتفاقًا كبيرًا، حيث أكدوا بأن يجب على المدير اتباع العديد من الأساليب والإجراءات لإدارة الصراعات فأبرز ما اتفقوا عليه هو محاولة إقناع الأطراف المتصارعة، والجلوس معهم ومحاورتهم من أجل الاستماع لهم والوصول إلى حل مناسب. إن الصراع ينطوي على أهداف أولية غير متكافئة لدى الأطراف المتصارعة، وفي هذه الحالة الوسيلة المفضلة من قبل الأطراف المتصارعة هي عملية الحوار للحصول على حالة من التكافؤ في الأهداف (شلابي، 2019). وقد يُعزى ذلك إلى تأكيد المشاركين في الدراسة بضرورة الجلوس مع الأطراف التي نشأ بينها الصراع ومحاولة تهدئتهم والفهم منهم ما يحسون به أو ما تعرضوا له من أجل التعرف على سبب وجود ذلك الصراع، فالجلوس معهم والتحاور معهم يشعرهم بأهميتهم من قبل المدير وأنهم أفراد لهم شخصياتهم التي يجب على المدير إعطاءها الأهمية الكبيرة لما له أثر إيجابي في سهولة إقناعهم بالحلول المناسبة لإنهاء الصراع.

كما اتفق أفراد عينة الدراسة بأهمية التسوية بين الأطراف في إدارة الصراعات. والقصد من التسوية التوفيق، وتعني الوسطية بين التعاون والذاتية، وتتضمن مبدأ الأخذ والعطاء، وتحدث بها تنازلات من أحد أطراف الصراع لإيجاد حل وسط يرضي جميع الأطراف (ميلود،2020). وقد يعزى ذلك إلى أن البيئة المدرسية دائمًا ما يحدث بها الصراعات وهنا يكون مدير المدرسة حريص لدرجة كبيرة بالبحث عن أفضل الحلول للتوفيق بين الأطراف ومن الممكن أن يقدم أحد الأطراف بعض التنازلات التي لا تضر به كفرد ولا تضر بالمؤسسة وسير العمل من أجل إدارة الصراع بطريقة صحيحة. وترى الباحثة بأن هذه الإستراتيجية فاعلة جدًا في حل النزاع، كذلك تجعل الأطراف المتصارعة تحترم آراء بعضهم البعض، لوجود صفات وغايات ومصالح مشتركة بينهما.

كما اتفق جميع أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس المشاركين في المقابلة، على أن التعاون بين الأفراد العاملين داخل المدرسة مهم جدًا، ومن الضروري دمج الأفراد ببعضهم ومحاولة التخلص من جميع الأحزاب التي قد تنشأ داخل المدرسة من خلال تكوين مجموعات وفرق للعمل ودمج المجموعات ببعضها ليتعرف الأفراد ببعضهم، وتشكيل اللجان داخل المدرسة من معلمين أو معلمات من عدة مجالات ليصبح بينهم تعاون وحوارهؤلاء الأفراد مختصين لمحاورة الأطراف المتصارعة والبحث عن أسباب الصراع لمحاولة تلافيها مستقبلًا ومن أجل إدارة الصراعات التي تحدث بصورة صحيحة. فأسلوب التعاون يجعل جميع أطراف الصراع متعاونين في حله، ويمكن بذلك الحصول على نتائج أفضل وفعالة ترضي الجميع. وكما أشار النملة (2007) يحتاج هذا الأسلوب لنجاحه وفعاليته إلى جهد كبير من المدير، من خلال قدرته على التدخل في الوقت المناسب وسعيه لجعل أطراف الصراع يعتقدون بأن أهدافهم متساوية ومتوافقة وليست مستقلة عن أهداف بعضهم، فبهذا الاعتقاد يكون لدى أطراف الصراع احترام لوجهات نظر بعضهم البعض، ويتمكنوا من مناقشة الخلافات الناشئة بينهم بوضوح وصراحة. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع توصيات دراسة دميرداغ وكالافات Demirdag & Kalafat (2016) والتي أوصت بضرورة التعاون والترابط بين المسؤولين والمعلمين، وتدريب المسؤولين على حل النزاعات والصراعات قبل تزايدها، كذلك ضرورة توعية وتدريب المسؤولين لمواجهة الصراع في مدارسهم.

المعنى الثاني: الخبرات والمهارات المكتسبة من إدارة الصراعات التنظيمية ويرمز له بالرقم (2.2). جاءت نتائج المقابلات مع أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس، بأن هناك العديد من المهارات والخبرات التي اكتسبونها من إدارتهم للصراعات، أبرزها الهدوء وطولة البال وعدم التسرع في اتخاذ القرارات، كذلك الاستماع الجيد لجميع الأطراف، والحوار الجيد مع العاملين وضبط النفس ولا يكون سريع الغضب، القدرة على احتواء الصراع، وعدم التحيز لطرف دون آخر، تبادل وجهات النظر ومشورة الآخرين، وأسلوب الاقناع والصبر، واتخاذ القرار المناسب لصالح المؤسسة والعاملين، واكتساب ود واحترام العاملين، وفهم شخصيات الأفراد، وتحمل المسؤولية أكثر، والحكمة في التعامل، والاتصاف بالعدل، واكتساب الثقة بالنفس، وعدم شخصنة الأمور أي فصل العلاقات الشخصية عن العمل، ومعرفة أسباب الصراعات وتحديد نوع الصراعات، وما هي الأساليب الأنسب لحلها، فجميع هذه المهارات المعرفية والشخصية ذكرها جميع المشاركين بأنها أبرز ما استفادوا منه من إدارتهم للصراعات.

كما أكدّ المشاركين بضرورة اتصاف المدير بالديموقراطية وأن لا يكون قائدًا مستبد ومتسلط ودكتاتوري، كما أشارت البلوشية (2018) أن المدير الدكتاتوري مستند على استغلال السلطة التي يتمتع بها وعلى قوة مركزه، وينظر المدير للعاملين معه على أنهم مجرد وسائل وأدوات لتنفيذ قراراته وتحقيق رغباته، وفيها يستغل المدير سلطته من خلال إجبار العاملين معه على تنفيذ أوامره حتى وإن كانت ضد مصالحهم خوفًا من العواقب التي قد تؤثر عليهم كاتخاذ المدير بقرار عقابهم في حال عدم تنفيذهم ما يؤمرون عليه.

واتفق على ذلك أيضًا علي (2006) بأن تكون علاقة إدارة المدرسة بالعاملين قائمة على أسس ديمقراطية اشتراكية أساسها التعاون والانسجام بين الإدارة والمعلمين؛ كي يؤدوا واجباتهم من خلال الاجتماعات التي تعقدها الإدارة، وتكون هذه الاجتماعات بدلًا من التعليمات والأوامر؛ من أجل تعزيز الألفة والمحبة ليتحقق التعاون المشترك.

المعنى الثالث: احتياجات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية، ويرمز له بالرقم (3.2). لقد اتفق غالبية المشاركين على بعض الجوانب التي يحتاج إليها مدير المدرسة في إدارة الصراعات التنظيمية، كزيادة الثقة في قدرته على إدارة الصراعات التي تحدث بمدرسته، دون تدخل مباشر من المسؤولين بالمديرية التعليمية في أي موقف صراع، كذلك تنمية مهارات الاتصال والتواصل، التي تساعده في إدارة حوار بنّاء، والاستماع الجيد إلى وجهات النظر المختلفة، حيث يساعد ذلك مدير المدرسة في انتقاء أفضل المشاركات لاتخاذ قرار فعّال. كما أكدّ جميع المشاركين على أهمية التدريب والتنمية المهنية لمديري المدارس في مجال إدارة الصراعات التنظيمية.

وقد تعزو الباحثة ذلك، لتجدد وتنوع الصراعات التنظيمية التي تحدث في بيئة العمل التربوية؛ نتيجة المستجدات والتطورات المستمرة، التي تستدعي تدريب وتأهيل مستمر للقيادات التربوية في إدارة المدارس، وإدارة الصراعات التي يمكن أن تحدث بشكل مفاجئ، خاصة في حال حدوث أزمات مفاجئة كما حدث في جائحة فيروس كورونا، التي أربكت جميع قطاعات الأعمال، والقطاع التربوي بشكل خاص؛ كونه أحد القطاعات المهمة المرتبطة بخطط ومناهج دراسية وأيام دراسية معتمدة خلال العام الدراسي، وأي تعطيل فيها؛ يُعطل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. وذلك يتفق مع ما أشار إليه Hoy(2013) إلى أن المديرين يحتاجون إلى قدرات تحليلية لفهم الصراعات وتشخيصها، والقدرة على التفاوض والوساطة، والمهارات القيادية لتوجيه وتوحيد الفريق وتحقيق التوازن بين المصالح المختلفة، كذلك ما أكدّه Sergiovanni (1992) أن التدريب والتطوير أداة لتعزيز خبرات وممارسات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية.

المعنى الرابع: التأمل في الممارسات ويرمز له بالرقم (4.2). وفي هذا المعنى، اتفق أفراد عينة الدراسة على أهمية التأمل مع الذات أو مع الآخرين جميع أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس المشاركين في المقابلة، وكيف من الممكن أن يؤثر على اتخاذ القرارات، فالبعض ذكر بأنه استرخاء وفترة نقاهة والبعض ذكر بأنه نوع من أنواع المحاسبة للنفس، وأنه يجب على الإنسان أن يحاسب نفسه قبل محاسبة الآخرين له. ولربما يرجع ذلك سيادة الفكر التربوي الحديث المتمثل في مبدأ التامل في الممارسات اليومية، الذي يتيح فرصة تطوير أداء الفرد المهني بشكل ذاتي، وفي هذه الدراسة فمن الأهمية حقًا أن يتأمل مدير المدرسة كقائد تربوي، ترفع إليه كافة أنواع الصراعات على اختلاف مستوياتها، وإن كان من قُبيل الإحاطة بما يجري داخل مدرسته، وبالتالي تسجيل الإجراءات والأساليب المتبعة، النجاحات أو الإخفاقات في إدارة تلك الصراعات، لتكون رصيدًا معرفيًا ومهاريًا له في تجنب الكثير من الصراعات التي من الممكن أن تحدث في البيئة المدرسية. وقد أكدّ جميع المديرين من أفراد عينة الدراسة بأن التأمل يوسع لهم مداركهم ويستطيعوا من خلاله اتخاذ القرارات المناسبة لحل أي صراع، وعدم التسرع في اتخاذ القرارات.

أما عن التأمل بمساعدة الآخرين، فقد اتفق جميع المشاركين من مديري ومديرات المدارس بأنه دائمًا ما يلجأ المدير لبعض العاملين معه لاتصافهم بالعديد من الصفات التي تساعده على حل الصراعات كالحكمة والهدوء وضبط النفس والقبول مع الآخرين، كذلك لمكانتهم في المؤسسة وخبرتهم التي تساعده على حل الصراعات التنظيمية في المدرسة، ومن أبرز هؤلاء العاملين هم الأخصائيين الاجتماعيين لكونهم الأقرب للمعلمين والطلبة ولأنهم قادرين على البحث عن المشكلات والتقصي بها وإيجاد الحلول المناسبة لها. وهذا ما أكده دليل دور الأخصائي الاجتماعي في المدارس بسلطنة عُمان بأن يساعد دوره في تقديم خدمات معينة لمساعدة الأفراد والتلاميذ أما بمفردهم أو داخل جماعات ليتكيفوا على المشاكل والصعوبات الاجتماعية والنفسية الخاصة والتي تقف أمامهم وتؤثر في قيامهم بالمساهمة بمجهود فعال في الحياة وفي المجتمع. (وزارة التربية والتعليم،2020)، وقد ذكر المشاركين في الدراسة بأنهم كثيرًا ما يستعينون بالمعلمين الأوائل لخبراتهم ومن الممكن يكونوا مؤثرين لزملائهم ولديهم أسلوب اقناع الأطراف الأخرى ويمتلكون صفات القائد ولديهم القدرة على التنبؤ بالصراعات قبل حدوثها. وتتفق الدراسة الحالية مع Sergiovanni (1992) إلى أن الممارسة التأملية يمكن أن تكون لها تأثير قوي وإيجابي على خبرات وممارسات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية، إذ تساعدهم هذه التأملات في تطوير وعيهم وتركيزهم، وعلى هدوءهم وعدم انفعالهم وعلى التفكير النقدي الصحيح، وهذا يساعد مدير المدرسة على تمكينه لتحليل الصراعات وإدارتها بشكل بناء.

المعنى الخامس: التوصيات للإدارة الفعالة للصراعات التنظيمية ويرمز له بالرقم (5.2). يشير هذا العنصر إلى أبرز المقترحات والتوصيات التي يرى مدير المدرسة بأنها ضرورية لتفادي حدوث الصراعات في المدرسة أو لتقليلها، أو تساعد على إدارتها في حال تكرارها مستقبلًا. وقد اتفقت أغلب آراء المشاركين بضرورة استخدام المدير للغة التفاهم وأن يكون الحوار ضروري مع الأطراف للوصول لحل مناسب للصراعات، كذلك أن يتصف بالمرونة وتقبل آراء الآخرين، ويشاورهم في صنع القرارات، وأن يتصف بالعدالة مع الجميع، ويشجع ويحفز العاملين معه ليتمكن من رفع الدافعية وخلق بيئة عمل جاذبة، وأن يحافظ المدير على أسرار تلك الصراعات ولا تخرج من المبنى المدرسي إلا في حالة وقت الضرورة فهنا يلجأ المدير للسلطة الأعلى واتخاذ الإجراءات القانونية، كما أكد جميع المشاركين بضرورة فهم العاملين داخل المدرسة بحقوقهم وواجباتهم، وأن يعرفوا طبيعة عملهم وتجنب الازدواجية في العمل؛ ليتمكن العامل من إنجاز أعماله وتحقيق أهدافه بصورة صحيحة.

وترى الباحثة بأن معرفة العاملين لحقوقهم وواجباتهم يجعلهم أكثر التزامًا، وتقسيم الأعمال بينهم بالتساوي بقدر الإمكان قد يجنب المدرسة الكثير من الصراعات، فالمعلم على سبيل المثال إذا شعر بضغط في العمل وبتعدد الكثير من المهام، يتولد بداخله الشعور بالإحباط وباليأس، وهذا الأحاسيس قد تؤدي بعد ذلك إلى نشوء صراعات داخل المدرسة بينه وبين المعلمين أو بين المعلمين أنفسهم، أو مع فئات أخرى من ذوي العلاقة بالعمل المدرسي، وهذا ما أكد عليه كنعان (2010) أن التعارض أو التغير في الأدوار يحدث بسبب وجود كثرة الضغوط التي يعاني منها الفرد وتعددها في نفس الوقت، فيجد الشخص صعوبة الاستجابة إلى واحدة أو أكثر من مجموعة الضغوط الأخرى.

وقد اتفق جميع أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس المشاركين في المقابلة على أهمية عمل دورات تدريبية مستمرة بحكم المستجدات التي تحدث في البيئة المدرسية بشكل مستمر، فالدورات التدريبية قد تساعد مديري المدارس في عرض تجاربهم والصراعات التي يواجهونها داخل المدرسة وما اتبعوه من أساليب لحلها وما هي الطرق المناسبة التي يجب اتباعها في حال تكرر ذلك الصراع مستقبلًا، وتساعد عرض هذه الصراعات لباقي المدراء لاكتساب الخبرات والمهارات والمعرفة من تجارب المدارس الأخرى.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة النملة (2007)، بضرورة الاهتمام بتدريب مديري المدارس على طرق حل الصراعات، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أوصت به دراسة حمّاد وعباس (2019) بضرورة التدريب المستمر لمديري المدارس فيما يتعلق بإدارة الصراع التنظيمي في المدرسة، والتطوير الذاتي لمدير المدرسة من أجل اكتساب المهارة على حل الخلافات المدرسية بصورة ترضى الجميع. كما تتفق مع دراسة Akram & Hussain, (2020) التي أوصت بأهمية تعريف المعلمين والإداريين بالإستراتيجيات الفردية والتنظيمية من خلال التدريبات لتقليل الصراع. وأكد Sergiovanni, (1992)، بأنه ينصح توفير فرص التدريب وورش العمل التي تساعد المديرين على تطوير المهارات اللازمة للتعامل مع الصراعات في البيئة المدرسية. وترى الباحثة من المهم توفير فرص تدريبية لمديري المدارس، التي تؤهلهم لإدارة المدرسة بشكل صحيح، وتساعدهم على زيادة خبراتهم ومعارفهم ومداركهم حول الصراعات التنظيمية، وإيجاد الحلول المناسبة وكيفية التعامل مع الصراعات التي قد تحدث داخل المدرسة، كذلك عرض تجارب الآخرين وتبادل الخبرات مع الآخرين أثناء التدريب.

كما ذكر جميع المشاركين في الدراسة من مديري المدارس بضرورة الدعم المعنوي والمادي للمدارس لما يعانيه المعلم على سبيل المثال من ارتفاع كبير في نصاب الحصص، وهذا الأمر كثيرًا ما يسبب الصراعات بين المعلمين، وذلك بسبب الضغط والجهد المضاعف الذي يطلب منه فهو في المقابل لا يحصل على دعم في ذلك، كزيادة في الحوافز المالية التي لها أثر في تشجيعه للعمل والإبداع، فالمعلم يطلب منه العديد من المهام بجانب الحصص الدراسية كتفعيل حصص الإحتياطي والمناوبات وتكليفه بالأنشطة المدرسية المختلفة.

وتفسر الباحثة ذلك حرص المشاركين على تقديم توصيات ذات قيمة تربوية ومهنية، في إدارة الصراعات التنظيمية، هو الخبرة الجيدة التي اكتسبوها، سواء بالممارسة اليومية، والتأملات التي يوظفونها، والدورات والمشاغل التدريبية التي التحقوا بها في مجال الإدارة والقيادة المدرسية، على سبيل المثال فيما يتعلق بالتوصية لمنحهم صلاحيات إدارية أكبر في إدارة المدارس التي تمكنهم من صرف منح أو علاوات مالية أو الأخذ بتوصياتها في هذا الشان على سبيل المثال؛ كونها الأكثر تحفيزًا ودافعًا للمعلم لتحمل ضغوطات العمل، وهذا يتفق مع دراسة النملة (2007) التي أشارت إلى ضرورة منح مديري المدارس مزيدًا من الصلاحيات التي تتفق مع مستوى مسؤولياتهم فيما يتعلق بالعمل الإداري بصفة عامة، وفيما يتعلق بإجراءات حل الصراعات بصفة خاصة.

وهو ما ذكره جميع المشاركين بأن البرنامج التخصصي بوزارة التربية والتعليم له دور كبير في صقل مهارات المدير، ولكن يحتاج لمزيد من التعمق في مجال إدارة الصراعات، وضرورة التركيز على هذا المجال في المسارات الأكاديمية في الجامعات والكليات، وهذا يتفق مع دراسة النملة (2007) التي أشارت إلى أهمية إتاحة الفرص أمام المديرين لمواصلة البحث العلمي في إدارة الصراعات عن طريق ترشيحهم للالتحاق بالبرامج المتخصصة، أو برامج الدراسات العليا. كما تتفق مع دراسة الجرايدة والعريمي (2018) التي اوصت بتنفيذ دورات وبرامج تدريبية لمديري المدارس في أسلوب التفاوض، وضرورة إعداد فريق تفاوضي مؤهل ومدرب في كل مدرسة بحيث يكون مسانداً ومعاونًا لمدير المدرسة عند حدوث أي صراعات طارئة في المدرسة.

توصيات الدراسة:

التوصيات المتعلقة بوصف الصراعات التنظيمية:

- تبني مبدأ مجتمعات التعلم المهنية؛ لتبادل الخبرات بين مديري مدارس محافظة الداخلية في إدارة الصراعات التنظيمية، بإشراف عدد من المشرفين الإداريين بالمحافظة.
- تكليف إدارات المدارس بتوظيف سجل التأمل الذاتي في الممارسات اليومية؛ في إدارة المواقف المدرسية بشكل عام، وإدارة الصراعات التنظيمية بشكل خاص.
- تعزيز الهوية المؤسسية والقيم المشتركة بين أفرادالمجتمع المدرسي، من خلال تنظيم فعاليات وأنشطة تعزز الانتماء والتعاون، وتعزيز القيم المشتركة مثل الاحترام والنزاهة والعدالة، وخلق بيئة عمل إيجابية تقلل من حدوث الصراعات التنظيمية.

التوصيات المتعلقة بخبرات وممارسات إدارة الصراعات التنظيمية:

- تطوير مهارات إدارة الصراعات لدى المديرين والمعلمين، من خلال تنظيم دورات تدريبية حول إدارة الصراعات وحل المشكلات، وتزويد الفريق التعليمي بالأدوات والإستراتيجيات اللازمة للتعامل مع الصراعات التنظيمية بشكل بنّاء وفعّال.
- تطوير برنامج القيادة المدرسية الذي يستهدف مديري المدارس في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، بتضمين محورًا خاصًا بالصراعات التنظيمية والأساليب الفعالة في إدارتها.
- منح مديري المدارس صلاحيات أكبر في إدارة الصراعات التي تحدث بمدارسهم، وفق ما يراه مناسبًا لسير العمل، دون التدخل المباشر من الإدارة التعليمية في كل موقف مدرسي، طالما لم يلجأ مدير المدرسة بنفسه للمسؤول المباشر.

مقترحات بحثية:

- إستراتيجية مقترحة لتطوير مهارات مديري المدارس في إدارة الصراعات التنظيمية بمدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.
- العلاقة بين إدارة الصراعات التنظيمية والاستغراق الوظيفي لدى مديري المدارس في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.
- تطوير أساليب إدارة الصراعات التنظيمية لدى مديري المدارس في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

البكري، راشد. (2011). *واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في سلطنة عُمان*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.

البلوشية، عائشة. (2018). *إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة مسقط*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، كلية العلوم والآداب.

البيومي، محمد. (2019). المنهج الاستقرائي أهميته في البحث العلمي. *مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدمياط*: (7)، 390.

جامع، محمد نبيل. (2019). *البحوث النوعية ودراسة الحالة*. كلية الزراعة، جامعة الإسكندرية.65-66.

جامع، محمد. (2019). *البحوث النوعية ودراسة الحالة. جامعة الإسكندرية بالشابطي*، كلية الزراعة.

الجرايدة، محمد. والعريمي، حمدان، (2018). درجة ممارسة مديري المدارس لأسلوب التفاوض في إدارة الصراع في ولاية جعلان بني بو حسن في سلطنة عُمان. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت: 24 (4). 299-323.

الحبسية، رضية. (2022). *قطاف تربوية "مجموعة من المقالات التربوية، الإدارية والمجتمعية"*. مكتبة بذور التميز. 148-150.

حسين، طه؛ حسين، سلامة. (2006). *إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية*. دار الفكر للنشر والتوزيع. ص 73.

دليل عمل الاخصائي الاجتماعي في المدارس، وزارة التربية والتعليم. سلطنة عُمان. 2020 https://arabpsychology.com/kb/pdf

الزهراني، محمد عبدالله. (2020). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 8 (3)، 612-614

السواعير، حسام. (2020). *تعاقب القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عُمان و علاقته بإدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية. [دار المنظومة].

شلابي. زهير.(2019)، *الصراع التنظيمي وإدارة المنظمة*. دار اليازوري.

الشهوان، ديانا. (2019). *القيادة الإبداعية لدى عمداء الكليات في الجامعات الأردنية في محافظة العاصمة عُمان وعلاقتها بإدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية*. [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية.

صادق، فاطمة والبحرانية، منى وكاظم، علي. (2017). تشكل مفهوم الذات لدى الأطفال العُمانيين: دراسة نوعية. *مجلة الطفولة العربية*: 19 (73). 9-45.

صبرينة، غربي. (2013). الذكاء الانفعالي وإستراتيجيات مواجهة الصراع التنظيمي لدي القادة التربويين بمؤسسات التعليم المتوسط. *جامعة قاصدى مرباح ورقلة، الجزائر*. 6 (2). 71-96.

الصيرفي، محمد. (2007). *إدارة الصراع*. مؤسسة حورس الدولية.

عباس، زينب. وحماد، محمد، (2018). درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي وعلاقته بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والمديرين أنفسهم، جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*:27 (5). 603- 631.

العدساني، هبة خالد، والعبد اللطيف، أحلام، محمد. (2022). العوامل المؤثرة على الاستخدام الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية:* 23 (1). 58.

أبو عساكر، فوزي. (2008). *أنماط إدارة الصراع وأثراها على التطوير التنظيمي دراسة تطبيقية على وزارة الصحة الفلسطينية في قطاع غزة*. الجامعة الإسلامية، كلية التجارة. غزة.

العصري، عبد الملك. (2006). *أثر إدارة الصراع على الرضا الوظيفي*. دراسة تطبيقية على وزارة التربية في اليمن.

عطوي. جودت. (2008)، *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها*. ط(1). الإصدار الثالث دار الثقافة. 189-191.

علي. كريم. (2006). الإدارة والإشراف التربوي. دار الشروق. رام الله. ط(1). 69-70.

العمري، نبيلة، (2017). إدارة الصراع التنظيمي للمديري والمديرات وعلاقته بالولاء التنظيمي للمعلمين والمعلمات في محافظة إربد بالأردن. *جامعة عين شمس، مجلة كلية التربية*، 41 (1).171-226.

العموري، ميلود. (2020). نموذج رحيمROCI-II في إدارة الصراع التنظيمي بين الواقع والتطبيق، دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة المدية، *المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية*: 13(1). 45-59.

فطر، جميلة. ومحمد، الطاهر. (2015). الصراع التنظيمي وأثره في تحقيق الرضا الوظيفي (دراسة تطبيقية للعاملين في مستشفى الخرطوم التعليمي). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. *مجلة العلوم الاقتصادية:* 16 (1).

الفقيه، أحمد. (2017). *تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية*. كلية التربية، جامعة الباحة.

القحطاني، عبد المحسن. (2013). أنماط القيادة الإدارية المدرسية في دولة الكويت :دراسة استطلاعية نوعية. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي*.

القحطاني، عبدالعزيز. والشهراني، فلاح. (2020). *إدارة الصراع وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، مجلة العلوم التربوية:* 5 (4).

كاميك، بول؛ رووس، جون؛ وباره لي، لوسي. (2007). *البحث النوعي في علم النفس :منظور موسع في المنهجية والتصميم*، ترجمة وتحقيق :صلاح الدين محمود علام .عُمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

المسعري، زاهر. (1424هـ). *فن الإدارة المدرسية*. مكتبة المتنبي. ص165.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bloomberg, L. D. & Volpe, M. (2019). *Completing Your Qualitative Dissertation: A Road Map from Beginning to End* (4th ed). SAGE Publications.

Creswell, J. & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches* (4th Ed). *SAGE Publications*.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises (3rd ed.)*. Jossey-Bass.

Demirdag, S. & Kalafat, S. (2016). *Applying School Administrators' Authentic Leadership Skills in Conflict Situations: The Perceptions of Substitute Teachers*. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7). https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040716

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice (9th ed.)*. McGraw-Hill Education.

Karp, H. B. (2017). Conflict management in schools: A qualitative study of elementary school principals' practices. *Journal of School Leadership*, 27(1), 1-27 .

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What We Know About Successful School Leadership*. https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/What-We-Know-About-Successful-School-Leadership.pdf

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Mahvish, A. & Hussain C. A. (2020*). Relationship of Work Family Conflict with Job Demands*. Social Support and Psychological Well-Being of University Female Teachers in Punjab. 42(1).

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235. https://doi.org/10.1108/eb022874

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership,* 43 (4). https://doi.org/10.1177/1741143214523007

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the Heartbeat: Leading and Learning Together in Schools*. Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003

Winkler, J. K., & Gellis, Z. D. (2018). Teacher conflict management styles and their associations with job satisfaction and turnover intentions. *Journal of School Psychology*, 68, 132-145.

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Abw 'Esakr, Fwzy. (2008). Anmat Edarh Alsra'e Wathraha 'El Alttwyr Altnzymy Drash Ttbyqyh 'Ela Wzarh Alshh Alflstynyh Fy Qta'e Ghzh. Aljam'eh Aleslamyh, Klyh Altjarh. Ghzh.

Albkry, Rashd. (2011). Waq'e Mmarsh Mdyry Mdars Alt'elym Alasasy Lestratyjyat Edarh Alsra'e Altnzymy Mn Wjhh Nzr Alakhsa'eyyn Alajtma'eyyn Fy Sltnh 'Euman, [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Alsltan Qabws, Klyh Altrbyh.

Alblwshyh, 'Ea'eshh. (2018). Estratyjyat Edarh Alsra'e Altnzymy Lda Mdyry Mdars Alt'elym Alasasy W'elaqtha Balwla' Altnzymy Llm'elmyn Fy Mhafzh Msqt, [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Nzwa, Klyh Al'elwm Waladab.

Albywmy, Mhmd. (2019). Almnhj Alastqra'ey Ahmyth Fy Albhth Al'elmy. Mjlh Klyh Aldrasat Aleslamyh Wal'erbyh Bdmyat: (7), 390.

Al'edsany, Hbh Khald, Wal'ebd Alltyf, Ahlam, Mhmd. (2022). Al'ewaml Alm'ethrh 'Ela Alastkhdam Alakadymy La'eda' Hy'eh Altdrys Lmwaq'e Altwasl Alajtma'ey. Almjlh Al'elmyh Ljam'eh Almlk Fysl: Al'elwm Alensanyh Waledaryh: 23 (1). 58.

Al'emry, Nbylh, (2017). Edarh Alsra'e Altnzymy Llmdyry Walmdyrat W'elaqth Balwla' Altnzymy Llm'elmyn Walm'elmat Fy Mhafzh Erbd Balardn. Jam'eh 'Eyn Shms, Mjlh Klyh Altrbyh, 41 (1).171-226.

Al'emwry, Mylwd. (2020). Nmwdj Rhym Roci-Iify Edarh Alsra'e Altnzymy Byn Alwaq'e Walttbyq, Drash Halh Klyh Al'elwm Alaqtsadyh Waltjaryh W'elwm Altsyyr Jam'eh Almdyh, Almjlh Al'erbyh Fy Al'elwm Alensanyh Walajtma'eyh: 13(1). 45-59.

Al'esry, 'Ebd Almlk. (2006). Athr Edarh Alsra'e 'Ela Alrda Alwzyfy. Drash Ttbyqyh 'Ela Wzarh Altrbyh Fy Alymn.

Alfqyh, Ahmd. (2017). Tsmym Albhth Alnw'ey Fy Almjal Altrbwy M'e Altrkyz 'Ela Bhwth T'elym Allghh Al'erbyh. Klyh Altrbyh, Jam'eh Albahh.

Alhbsyh, Rdyh. (2022). Qtaf Trbwyh "Mjmw'eh Mn Almqalat Altrbwyh, Aledaryh Walmjtm'eyh". Mktbh Bdwr Altmyz. 148-150.

Aljraydh, Mhmd. Wal'erymy, Hmdan, (2018). Drjh Mmarsh Mdyry Almdars Laslwb Altfawd Fy Edarh Alsra'e Fy Wlayh J'elan Bny Bw Hsn Fy Sltnh 'Euman. Mjlh Almnarh Llbhwth Waldrasat, Jam'eh Al Albyt: 24 (4). 299-323.

Alms'ery, Zahr. (1424h). Fn Aledarh Almdrsyh. Mktbh Almtnby. S165.

Alqhtany, 'Ebd Almhsn. (2013). Anmat Alqyadh Aledaryh Almdrsyh Fy Dwlh Alkwyt: Drash Asttla'eyh Nw'eyh. Mjlh Drasat Alkhlyj Waljzyrh Al'erbyh, Jam'eh Alkwyt - Mjls Alnshr Al'elmy.

Alqhtany, 'Ebdal'ezyz. Walshhrany, Flah. (2020). Edarh Alsra'e W'elaqtha Balaltzam Altnzymy Lda M'elmy Almdars Althanwyh Bmhafzh Khmys Mshyt, Mjlh Al'elwm Altrbwyh: 5 (4).

Alshhwan, Dyana. (2019). Alqyadh Alebda'eyh Lda 'Emda' Alklyat Fy Aljam'eat Alardnyh Fy Mhafzh Al'easmh 'Euman W'elaqtha Bedarh Alsra'e Altnzymy Mn Wjhh Nzr R'esa' Alaqsam Alakadymyh. [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh].Jam'eh Alshrq Alawst, Klyh Al'elwm Altrbwyh.

Alswa'eyr, Hsam. (2020). T'eaqb Alqyadat Alakadymyh Fy Aljam'eat Alardnyh Alkhash Fy Mhafzh Al'easmh 'Euman W 'Elaqth Bedarh Alsra'e Altnzymy Mn Wjhh Nzr A'eda' Hy'eh Altdrys, [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Alshrq Alawst, Klyh Al'elwm Altrbwyh. [Dar Almnzwmh].

Alsyrfy, Mhmd. (2007). Edarh Alsra'e. M'essh Hwrs Aldwlyh.

Alzhrany, Mhmd 'Ebdallh. (2020). M'eayyr Tqyym Jwdh Albhwth Alnw'eyh Fy Al'elwm Alensanyh. Almjlh Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 8 (3), 612- 614

Dlyl 'Eml Alakhsa'ey Alajtma'ey Fy Almdars, Wzarh Altrbyh Walt'elym. Sltnh 'Euman. 2020 Https://Arabpsychology.Com/Kb/Pdf

'Ebas, Zynb. Whmad, Mhmd, (2018). Drjh Fa'elyh Edarh Alsra'e Altnzymy W'elaqth Baltmkyn Aledary Lda Mdyry Almdars Althanwyh Fy Mhafzh Erbd Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn Walmshrfyn Walmdyryn Anfshm, Jam'eh Alyrmwk. Mjlh Aljam'eh Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh:27 (5). 603- 631.

'Ely. Krym. (2006). Aledarh Waleshraf Altrbwy. Dar Alshrwq. Ram Allh. T(1). 69-70.

'Etwy. Jwdt. (2008), Aledarh Alt'elymyh Waleshraf Altrbwy Aswlha Wttbyqatha. T(1). Alesdar Althalth Dar Althqafh. 189-191.

Ftr, Jmylh. Wmhmd, Altahr. (2015). Alsra'e التنظيمي وأثره في تحقيق الرضا الوظيفي (دراسة تطبيقية للعاملين في مستشفى الخرطوم التعليمي. Jam'eh Alswdan Ll'elwm Waltknwlwjya. Mjlh Al'elwm Alaqtsadyh: 16 (1).

Hsyn, Th: Hsyn, Slamh. (2006). Estratyjyat Edarh Aldghwt Altrbwyh Walnfsyh. Dar Alfkr Llnshr Waltwzy'e. S 73.

Jam'e, Mhmd Nbyl. (2019). Albhwth Alnw'eyh Wdrash Alhalh. Klyh Alzra'eh, Jam'eh Alesskndryh.65-66.

Jam'e, Mhmd. (2019). Albhwth Alnw'eyh Wdrash Alhalh. Jam'eh Alesskndryh Balshabty, Klyh Alzra'eh.

Kamyk, Bwl: Rwws, Jwn: Wbarh Ly, Lwsy. (2007). Albhth Alnw'ey Fy 'Elm Alnfs: Mnzwr Mws'e Fy Almnhjyh Waltsmym, Trjmh Wthqyq: Slah Aldyn Mhmwd 'Elam. 'Euman: Dar Alfkr Llnshr Waltwzy'e.

Sadq, Fatmh Walbhranyh, Mna Wkazm, 'Ely. (2017). Tshkl Mfhwm Aldat Lda Alatfal Al'eumanyyn: Drash Nw'eyh. Mjlh Altfwlh Al'erbyh: 19 (73). 9-45.

Sbrynh, Ghrby. (2013). Aldka' Alanf'ealy Westratyjyat Mwajhh Alsra'e Altnzymy Ldy Alqadh Altrbwyyn Bm'essat Alt'elym Almtwst. Jam'eh Qasda Mrbah Wrqlh, Aljza'er. 6 (2). 71-96.

Shlaby. Zhyr.(2019), Alsra'e Altnzymy Wedarh Almnzmh. Dar Alyazwry.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.3 pp: 466-492

June (2024)

Article 7

إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لمديري المدارس بمحافظة الزرقاء

Total Quality Management and its Relationship to the Creative Leadership of School Principals at Zarqa Governorate

أسماء جاسر عودة[1]، أيمن أحمد العمري[2]

Asma'a Jaseer Odeh[1], Aieman Ahmad Al-Omari[2]

[1] المدارس العمرية، الزرقاء- الأردن

[2] أستاذإدارة التعليم العالي- كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية- الأردن

[1] Alomaria Schools, Zarqa, Jordan

[2] Professor of Higher Education Administration, Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Jordan

[1] asomodeh@gmail.com, [2] aieman66@hu.edu.jo

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/5/13	2024/5/1	2024/4/15

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.3.7

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

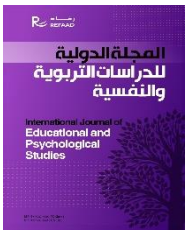
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لمديري المدارس بمحافظة الزرقاء

Total Quality Management and its Relationship to the Creative Leadership of School Principals at Zarqa Governorate

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس بمديرية التربية والتعليم الزرقاء الأولى وعلاقتها بمستوى القيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي.

المنهجية: تم اعتماد المنهج الوصفي الإرتباطي، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغت (369) فردًا بنسبة بلغت (10%)، من مجتمع الدراسة، وأُستخدمت الاستبانة الأولى منها للتعرف إلى درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس، تكونت من (33) فقرة. أما الثانية فكانت للتعرف إلى مستوى القيادة الإبداعية موزعة إلى أربعة مجالات تكونت من (31) فقرة.

النتائج: أشارتْ نتائج الدّراسة إلى أنَّ درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس ككل وللمجالات جميعها جاءت مرتفعة، وأظهرت أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغيري الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى القيادة الإبداعية لدى مدير المدارس جاء مرتفعًا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى القيادة الإبداعية، وفقًا لمتغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية ودالة إحصائيًا بين جميع مجالات إدارة الجودة الشاملة مجتمعة ومستوى القيادة الإبداعية.

الخلاصة: في ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بتقديم جائزة سنوية لأفضل قائد مبدع، ولأفضل مدرسة تقوم بتطبيق معايير الجودة الشاملة، وتأهيل مديري المدارس لتمكينهم على إعطاء دورات تدريبية للمعلمين فيما يتعلق بالقيادة الإبداعية.

الكلمات المفتاحية: *إدارة الجودة الشاملة؛ القيادة الإبداعية؛ مديري المدارس؛ محافظة الزرقاء.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to investigate the extent of implementation of Total Quality Management (TQM) by school principals in the Education Directorate of the First Zarqa and its relationship with the level of creative leadership from the perspective of teachers, as well as to determine if there are statistically significant differences between the means of responses of study sample individuals on the study instrument, attributed to variables (gender, teaching experience, and educational qualification).

Methods: To achieve the study objectives, a descriptive correlational approach was adopted, and the sample was selected using simple random sampling, with 369 individuals representing 10% of the study population. A questionnaire was used: the first tool to identify the extent of TQM implementation by school principals, consisting of 33. The second tool aimed to assess the level of creative leadership, consisting of 31 items.

Results: The results of the study indicated that the degree of TQM implementation by school principals as a whole and in all areas was high. Moreover, statistically significant differences were found between the responses of the study sample individuals, attributed to variables of teaching experience and educational qualification. Additionally, the results showed that the level of creative leadership among school principals was high. There were no statistically significant differences between the responses of the study sample individuals for the level of creative leadership based on gender, teaching experience, and educational qualification variables. Furthermore, the results indicated a positive, significant, and statistically significant relationship between all areas of TQM implementation and the level of creative leadership.

Conclusions: In light of the study results, the study recommended presenting an annual award for the best creative leader and for the best school implementing TQM standards, as well as providing training courses for school principals to enhance their ability to conduct training sessions for teachers regarding creative leadership.

Keywords*: Total Quality Management; Creative leadership; Principals; Zarqa governorate.*

المقدمة:

إن العصر الحالي يشهد ثورة في المعرفة، مما أدى إلى ظهور مفاهيم إدارية جديدة تهدف إلى تطوير الأداء ومواكبة التطورات والتحديث المستمر في الخدمات، وتعتبر إدارة الجودة الشاملة من أهم الاتجاهات الحديثة التي أثبتت نجاحها على المستوى التربوي. ويُعتبر قطاع التعليم جزءًا لا يتجزأ من المجتمع، حيث يتأثر بشكل كبير بالمتغيرات الخارجية، مما يتطلب وجود قيادة إبداعية قادرة على التكيف مع هذه التحولات وتحسين جودة التعليم ومواجهة التحديات.

وفي هذا السياق، يشير مكي (2014) إلى أن إدارة الجودة الشاملة تعني التطوير المستمر للعمليات الإدارية لتحسين الأداء وزيادة الكفاءة وتقليل التكاليف، ويؤكد أن تطبيقها في مجال التعليم يتطلب قيادة مؤهلة قادرة على فهمها وتطبيقها لتحسين مخرجات التعليم. ويشير المرهاق (2019) إلى أن إدارة الجودة الشاملة تعتمد على نمط إداري يهدف إلى تحقيق رضا الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم، فيما يرى الخطيب (2005) أن التغلب على الفجوة الإدارية يتطلب اعتماد نهج إداري مبتكر مثل إدارة الجودة الشاملة.

ويتطلب التقدم في المؤسسات التعليمية قيادات قادرة على تحفيز الموارد البشرية وتشجيع الإبداع وتحقيق الأهداف بطرق مبتكرة. ويُعتبر القائد الإبداعي الذي يُعتمد على التفكير المبدع مهمًا لتحقيق هذا التطور وتحقيق النجاح. بالإضافة إلى ذلك، يرى عاشور (2022) أن التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة يتطلب توجهات إدارية فعالة وبيئة تنظيمية مناسبة، مع توجيه الاهتمام نحو العنصر البشري وتطوير مهارات مديري المدارس لتحقيق القيادة الإبداعية والتميز في الأداء. ويوضح براهيمي (2022) أن التفكير الإبداعي ضروري لتحقيق التقدم والتطور، وأنه يمكن تنميته من خلال التدريب والتحفيز، كما يسهم في تحقيق النجاح في مختلف المجالات.

تعرف إدارة الجودة الشاملة إستراتيجية إدارية حديثة تقوم بتحسين كل من الإجراءات والعمليات بهدف تحسين المخرجات ومما يؤدي إلى تلبية رغبات كل من أولياء الأمور والطلبة (جوازنه،2021). ويشير حسن (2015) إلى أن إدارة الجودة الشاملة تعد مدخل إداري حديث تقوم على أساس الإستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة من خلال أساليب فنية ومهارات متخصصة تؤدي إلى التحسين المستمر. وتعرف إدارة الجودة الشاملة في التعليم توجه الأنظمة والعمليات والسياسات والمنهج لوجود ظروف ملائمة للإبداع والإبتكار وتلبية المتطلبات للمستوى المطلوب والتميز في تقديم الخدمة للمستفيد مما يؤدي إلى تحقيق الرضا لديه (القيسي،2014).

وهناك مجموعة من الإجراءات ومراحل التطبيق ذكرها العارفة (2007) كما يلي: المرحلة الأولى: تبني الإدارة العليا الجودة من خلال مجموعة من الإجراءات تتمثل في اتخاذ القرارات المتعلقة بالجودة من قبلها، وضع الأهداف والمتعلقة بالمؤسسة التعليمية، وتدريب القيادات في المؤسسات التعليمية على مبادئ الجودة. المرحلة الثانية: مرحلة التخطيط، وفيها يتم تكوين مجلس إستشاري للجودة، وتحديد الموارد المالية، وإعداد البرامج التدريبية، ووضع الخطط الإستراتيجية والتفصيلية. المرحلة الثالثة: مرحلة التنفيذ، يتم إختيار الأفراد الذين يتوكلون مهمة التنفيذ، وتدريبهم على الوسائل المتعلقة بالجودة. المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم، يتم من خلال هذه المرحلة طرح التساؤلات حول نقاط القوة ونقاط الضعف في المؤسسة قبل عملية تطبيق الجودة. المرحلة الخامسة: مرحلة النشر وتبادل الخبرات، يتم نشر المخرجات التي تم تحقيقها من خلال مرحلة التقويم، بهدف تبادل الخبرات بين المؤسسات.

وقد أثرت إدارة الجودة الشاملة على العديد من الأساليب التقليدية وأصبحت لغة القرن الحادى والعشرين لدورها الأساسي في الحيوية الجديدة، وهناك عدت سمات حيوية لتطوير الجودة ذكرها خليل (2001) أنها مرتبطة بالسلوك الإنساني الرائع، ومبدأ عملها هو جعل المخرجات هي الطرق الأفضل، وأن الجودة أصبحت لغة عمل دولية، تميز إداري واسع الإنتشار. وكما يرى اللوزي (2004) أن تطبيق هذا المفهوم ليس بأمر سهل في القطاع الحكومي فيتطلب نجاحه العمل على توفير مجموعة من المتطلبات، ومراعاة الاختلافات بين عملاء القطاع الخاص والعام، وذلك لفرق الدرجات والمستويات المختلفة في كل من القطاعين ومنها المقدرة على تحقيق الرضا للجمهور، وأن المديرين والعاملين في القطاع الحكومي هم من يحددون الخدمات المطلوبة للمستفيدين على إعتبار أنها هي الجهة الوحيدة التي تقدم هذه الخدمات ومن الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع العام عدم وجود المنافسة وتأثير العوامل السياسية على اتخاذ القرارات، وتأثير قوانين الخدمة المدنية، وعدم تطبيق أنظمة العقوبات والمساءلة في حالة التجاوزات، وعدم إعطاء أهمية للقياس وتقييم الأداء، والإفتقار لنظام الحوافز الجيد، عدم توافر الخبرات والمهارات الجيدة، وعدم التركيز على الإبداع والإبتكار.

وهناك من يرى القيادة الإبداعية أنها الخروج عن التسلسل العادي أو التقليدي بالتفكير ويتم التغيير عندما يشعر القائد بالمشاكل وكل النواقص والعناصر المفقودة فيتم التوجه نحو التفكير الإبداعي (سكارنة، 2011). كما قالت كركود (2021) أن القائد المبدع هو القائد الفعال والمتميز قادر على إحداث فرق في أداء المهام اليومية في المنظمة وفي إنجاز العمل. وكما قالت اللمعي (2014) أن القيادة الإبداعية: القدرة على التحكم في البيئة المؤسسية وإيجاد حلول للمشكلات، ورفع مستوى ثقافة المنظمة والثقة بالآخرين أن لديهم القدرة على تحمل المسؤولية والعمل، مع مراعاة وجود رؤية استراتيجية وتوجه مستمر لتطوير العمل. وعرفت كل من البوشي وبوبيشت (2018) أن القيادة الإبداعية قدرة القائد على إدارة التغيير وتطوير المؤسسة التعليمية وبطريقة غير تقليدية للوصول إلى التميّز والتفوّق، من خلال مهارات وسيمات وقدرات مميزة. كما عرفت آل حسين (2018) القيادة الإبداعية: هي القدرة على إستحداث نهج وأسلوب جديد، يناسب حاجات المجتمع والعصر الحديث، أي القدرة على التغييروالتجديد.كما عرفت الضويحي (2020) أن القيادة

الإبداعية نوع من أنواع القيادة يعمل على حل المشكلة بطريقة إبتكارية وغير تقليدية وتشجيع الآخرين على الإبداع لتحقيق أهداف المؤسسات الإبداعية.

هناك أربعة أبعاد للقيادة الإبداعية تساهم في تقديم العمل الإبداعي في المؤسسات التعليمية تتمثل في ما يلي كما ذكرها هريو(2022): أولًا: بعد المبادرة: تعد من السمات الإبداعية تساهم في وجود مناخ صحي في المؤسسة التعليمية مما يؤدي إلى تشجيع العاملين ويحفزهم ويوجد منافسة صحية من خلال تبني المبدعين وكذلك يشجع الحماس والإبداع ولا يقتله لدى العاملين من خلال القمع والغيرة، كما يتميز القائد المبادر بقدرته على إتخاذ القرارات التي تساهم في إحداث التغيرات الهامة وتحقيق مستوى أداء عالٍ في المؤسسة التعليمية وكذلك قدرته على تحديد الفرص المتاحة وحُسن استثمارها. ثانيًا: بعد الأصالة: ويقصد به أن يبتعد الشخص عن ما هو مألوف أو شائع أي أنه قادر على التجديد والتميز بالأفكار وينتج أفكار جديدة، أي يكون قادر على الإبتكار. ثالثًا: الحساسية للمشكلات: إن الشخص المبدع لديه حساسية إتجاه المشكلات فهو قادر على رؤية المشكلات في الأشياء أو النظم الإجتماعية لا يستطيع أن يراها الأشخاص الآخرين، مما يجعله يفكر في إدخال التحسينات من خلال الإحساس بمشكلة ما، مما يؤدي إلى معرفة الأخطاء وجوانب القصور فهو يشعر بالأشياء التي لا يشعر بها الآخرين ومن ذلك يكون لديه القدرة على إيجاد حلول إبداعية للمشكلات التي تواجهه. رابعًا: بعد المثابرة: هو الشخص الكفء ويمتلك القوة والعزيمة والإصرار على إنجاز العمل، والشخص الذي يتمتع بالمثابرة قادر على تحمل المسؤولية والميل للأعمال التي فيها تحدي وصبر، كما أنه يسعى في العمل للوصول إلى حلول مبتكرة جديدة للمشكلات.

كما أورد كل من المالكي(2022) والنمري والجهني (2023) بعدين آخر للقيادة الإبداعية: الطلاقة: وتعني الإستجابة لعدد كبير من الأفكار والسرعة في توليد الأفكار واستدعاء لمعلومات وخبرات سبق تعلمها، أما البعد الثاني فهو المرونة: القدرة على تغيير الأفكار بشكل إيجابي أو تحويل مسار تفكيره أو وجهة نظره حسب الموقف. وهناك مجموعة من الخصائص تتعلق بالقيادة الإبداعية وقد ذكرها الغامدي (2021) فيما يلي: الذكاء المرتفع المتمثل بالقدرة والكفاءة، الاستبصار والتحليل، فهم المشكلات وطرح الحلول وإبداء الآراء والمقترحات، اليقظة والطلاقة اللغوية، المرونة والأصالة، فن التعامل مع الأزمات. كما أن للصفات الشخصية دور مهم من خلال الإعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، والإستقرار العاطفي، والصداقة والمودة، الإستقامة والعدل، التعاون والحماس للعمل، القدرة على ضبط النفس، والقدرة على تحمل الإحباط والفشل. ويعد التفوق الأكاديمي وامتلاك المهارات العلمية والفنية اللازمة وسعة المعرفة من مفاتيح النجاح الذي يتطلب الثبات والمثابرة والإبداع، ويتيح القدرة على ترتيب الأولويات والقدرة على التقدير بميزان حكيم والوصول إلى القرارات الموضوعية دون تمييز. أما الصفات الإجتماعية من الخصائص الفعالة للقيادة الإبداعية فمن خلالها يشارك القائد الآخرين في القرارات، ويؤمن بالقدرة على التغيير، ويقدر أعمال تابعيه ويثني على المجدين منهم، وتنظيم الجماعات المفككة، وقدرته على تقبل الرأي المخالف وسماع وجهات النظر، ويكون مستعد لخدمة الآخرين، ويمتلك المعرفة بالعادات والتقاليد الإجتماعية والسلوك الإنساني، ويكون ذو شعبية عند الآخرين كما ويتمكن من المساهمة في أنشطة جماعية يمتلك القدرة على التوجيه والإنجاز والتخطيط الجيد والمتابعة المستمرة وتقييم النتائج الصادرة منهم. وكذلك القدرة حل الصراعات والمشاكل بين فريق العمل وتخفيف التوتر والعمل لصالحهم دون التركيز على المنفعة الشخصية أو الأنانية أو الإتكالية.

وهناك مجموعة من المهارات الأساسية التي لا بد من وجودها لنجاح القيادة الإبداعية، حيث يتوقف النجاح على مدى قدرتها على توظيف هذه المهارات عمليًا أثناء ممارستها لأعمالها وتعاملها مع العاملين، وكذلك معرفة مدى تأثيرها على سلوكهم، ودفعهم للعمل نحو تحقيق أهداف المؤسسات التربوية، وقد ذكر المهنا (2020) أن من هذه المهارات: استخدام الحاسب الآلي في إعداد البرامج التربوية، من خلال أنشطة عملية، واستخدام الأجهزة الحديثة والمتطورة منها ما يمكن من كشف أماكن متعددة من مكتب مدير المدرسة، وغير ذلك من ما يسهل عمل مدير المدرسة، وتطبيق الإدارة المفتوحة والمشاركة الفعلية لجميع العاملين في المدرسة وتحمل المسؤولية الكاملة لتحقيق الأهداف التربوية ورفع الأداء وتحقيق إدارة الجودة الشاملة، والعمل على تكوين فريق عمل يعمل من أجل تحقيق الأهداف التربوية، وحل المشكلات، وتقويم الأداء بدقة ووضوح من خلال التغذية الراجعة، والقدرة على التصور المستقبلي وتحديد الأهداف وإكتشاف الفرص والقدرة على توضيحها للعاملين في المؤسسة التربوية، والرؤية الحقيقة للمشكلة وليس لمظاهرها الخارجية، وعدم الإنحصار في فترة زمنية قصيرة، والتعامل مع الظروف بعيدة الأجل.

كما ذكر العنزي (2017) أن نجاح القيادة الإبداعية مرهون بإمتلاك القائد لمجموعة من المهارات وهي: أولًا: مهارة إدارة الذات: وهي قدرة الفرد على التوازن بالحياة ليوفق بين كل من الواجبات والرغبات والأهداف، ويجب أن يكون ناجح مع نفسه وإدارة ذاته ليتمكن من تنفيذ المهام المطلوبة منه بفاعلية. ثانيًا: مهارة إدارة الصراع: يعد الصراع التنظيمي تعارض لرغبة داخل الفرد نفسه أو بينه وبين أفراد آخرين نتيجة لعدم توافق بينهم أو وعدم وجود وسيلة تحقق هذه الأهداف أو هذه الرغبات، مما يتوجب على القيادة الإبداعية ممارسة دورها لتقلل من هذه الصراعات إلى أدنى حد ممكن الذي يؤثر على سير العملية التعليمية، مما يتطلب أن يمتلك مهارة إدارة الصراع وتعزيز أسلوب التعاون. ثالثًا: مهارة إدارة ضغط العمل: يعتبر ضغط العمل مصدر يوجد في مجال العمل ويفرض حملًا زائدًا على العاملين مما يؤدي إلى الضيق والتوتر، ويقصد بإدارة ضغط العمل: الطرق التي يستخدمها القائد للقدرة على إيجاد توازن بين متطلبات العمل وقدرات العاملين، وقدرة القائد على تقديم المساندة لجميع العاملين. رابعًا: مهارة التعامل مع الحاسب الآلي: حيث أن الحاسب الآلي يساعد القائد على زيادة الإنتاجية، ويساعد القائد على الإبداع والتطوير. خامسًا: مهارة القدرة على إتخاذ القرارات: على القائد أن يشارك الآخرين في إتخاذ القرارات مع مراعاة الإطار الزمني المحدد. سادسًا: مهارة القدرة على الشرح والتفسير: أي قدرة القائد على إزالة التضارب

والغموض عما يصدر من تعليمات، وشرح أفكاره وتوضيحها ومناقشة العاملين فيها مما يؤدي إلى تسير التأثير بالعاملين، عدم غموض التعليمات لانها لا تحقق الإتصال الجيد والمشاركة المرغوبة.

هناك مجموعة من المتطلبات لتحقيق القيادة الإبداعية حيث يرى العوين (2019) أن هناك عددًا من متطلبات القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية، وهي: وجود المشاركة في نظامها المؤسسي، وتبني أنظمية موضوعية لغاية تقويم الأداء، وإتباع مبدأ اللأمركزية الإدارية، والعمل على التدريب بشكل متكامل ومستمر، وإعتبار التدريب واجب لكل العاملين. وتدعيم الجانب الإنساني من خلال منح العاملين الحرية في التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم، والأخذ بها بعد القيام بتحليلها ودراستها، دعم القيادة وتوفيرها لمناخ تنظيمي المناسب للإبداع، وأن يكون القادة هم القدوة والمثل الأعلى في السلوكيات الوظيفية والتنظيمية، تبنيهم لمفهوم التنافس، وتنمية هذا الإتجاه، وتحريك مشاعر وحاجات الأفراد نحو العمل، من خلال وجود أنظمة وحوافز ذات كفاءة عالية وفاعلية.

هناك مجموعة من المراحل لتطبيق القيادة الإبداعية كما تراها العثيم (2023) متمثلة في ستة مراحل متسلسلة مرتبطة ببعضها البعض كالأتي: مرحلة الإعداد: وهي المرحلة الأولى من المراحل، وتعتبر مرحلة الإستعداد والتحضير حيث يتم فيها جمع البيانات والمعلومات. ومرحلة الإندماج مع المشكلة: وهي ما تسمى بمرحلة الإنغماس في المشكلة يتم من خلال هذه المرحلة دراسة الإهتمامات والآراء والحقائق المختلفة التي جمعت. ومرحلة إحتضان المشكلة: يتم في هذه المرحلة العمل على إيجاد الحلول المناسبة، ومراقبة العمليات. ومرحلة الوصول إلى حل: من خلال هذه المرحلة يتم الوصول للإجابة بشكل مفاجئ، ويكون على شكل حدس أو صورة أو فكرة. ومرحلة التقويم: يتم في هذه المرحلة التقويم من خلال التغذية الراجعة، وإختبار الفرضيات، وتعديل الأفكار الإبداعية وتطويرها. ومرحلة التطبيق: وتعد هذه المرحلة الأخيرة يتم فيها تطبيق الإبداع إلى واقع ملموس مما يجعل الإبداع ذو معنى وقيمة. ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة للتعرف إلى درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس وعلاقتها بمستوى القيادة الابداعية.

مشكلة الدراسة:

يرى الباحثان من خلال خبرتهما بالميدان التربوي وتوجه الإدارات المدرسية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة التي تحتاج إلى قيادة تتميز بالإبداع حتى يتم تطبيق إدارة الجودة الشاملة على أكمل وجه حيث تمت ملاحظة أهمية أن يمتلك مديري المدارس قيادة إبداعية لتدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس وأن كل من إدارة الجودة الشاملة والقيادة الإبداعية قادرة على الارتقاء بأداء كل من المعلمين والطلبة، ومقدرة مديري المدارس على الإستغلال الأمثل للوقت حيث يعد ذلك عامل مهم من الواجبات القيادات المدرسية.

مما سبق، فإنّ مشكلة الدراسة تكمن في تقصي درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس وعلاقتها بمستوى القيادة الابداعية، من وجهة نظر المعلمين، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق في الإستجابة بين أعضاء عينة الدراسة تعزى إلى الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، بإختلاف متغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي؟
- ما مستوى ممارسة القيادة الابداعية لدى المديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الإبداعية، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، بإختلاف المتغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي؟
- هل هناك علاقة ارتباطية بين تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، ومستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة المعلمين في محافظة الزرقاء؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تقصي درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى.
- الكشف عن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى المديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى.
- تقصي العلاقة الإرتباطية بين تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، ومستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

- الأهمية النظرية للدراسة: تتوضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة بالنظر إلى موضوعها المتمثل في دراسة بالعلاقة بين درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومستوى القيادة الإبداعية. بالإضافة إلى أنها قد تسد بعض النقص الموجود في الدّراسات الأردنية المتعلقة بالعلاقة بهذا الموضوع وتشجع الباحثين التربويين لتقصي العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة، ومتغيرات أخرى.
- الأهمية التطبيقية للدراسة: تتوضح أهمية الدراسة العملية من خلال نتائجها من حيث مساعدة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم ومديري المدارس في تبني المفاهيم الإدارية الحديثة وسد الفجوة بينها وبين الدول المتقدمة. وتزويد المكتبة بأدب نظري ملائم، وخاصة في ما يتعلق بالإدارة التربوية ودراسات سابقة مفيدة حول درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة، ومستوى القيادة الإبداعية.

التعريفات الإجرائية:

- **إدارة الجودة الشاملة:** فلسفة إدارية تمزج بين كل من المهارات الفنية والوسائل الإدارية من أجل الإرتقاء بمستوى الأداء في المؤسسة التعليمية وذلك بهدف إحداث تغييرات إيجابية والتحسين المستمر لتبية احتياجات المجتمع ومتطلباته (يوسف،2020). وتعرف إجرائيًا: فلسفة تقوم على تبني إستراتيجية من خلال نظام شامل ليعمل على التحسين المستمر في كل من الإجراءات والعمليات مما يؤدي إلى قدرت المؤسسات التربوية على مواجهة الظروف المختلفة، والإستخدام الأمثل لكل من الموارد البشرية والمادية لتقديم خدمة متميزة، وذلك لتحقيق رضا كل من العاملين في المؤسسة ومتلقي الخدمة من أولياء أمور والطلبة.
- **القيادة الإبداعية:** القدرة على جمع الأفكار الجديدة مع بعضها البعض والإنطلاق منها للإبداع، وإحداث تطورات في مجال العمل، والقدرة على إكتشاف المشكلات، وتهيئة المناخ الفعال لحلها وتلبية كل من حاجات المرؤوسين والبيئة المحيطة (عوض الله، 2018). وتعرف إجرائيًا: أسلوب حديث ومهارة قيادية يقوم المدير من خلالها بإدارة المؤسسة بتميز، وقدرة على إيجاد حلول إبتكارية في حل المشكلات، والأفكار غير التقليدية وتوفير بيئة تحفز العاملين لديه لتنمية الإبداع لديهم.

الدراسات السابقة

قدم في هذا الجزء عرضًا للدراسات التي تناولت موضوعي إدارة الجودة الشاملة والقيادة الإبداعية من الأحدث إلى الأقدم.

الدّراسات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة:

- **بين كل من ديوي، باتةو اتي، أسبري،ساسونو، وبورو انتو (Dewi, Patmawati, Asbari, Sasono, & Purwanto, 2023)** أن إدارة الجودة المتكاملة تتطلب في إندونيسيا ثلاث مراحل على الأقل من التنفيذ، وهي: الإعداد والتخطيط والتنفيذ. وتشمل العوائق التي تحول دون تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في إندونيسيا مقاومة التغيير، وعدم الالتزام بالجودة، والافتقار إلى الاستعداد والكفاءة البشرية. والحلول البديلة ضرورية لأهمية التغيير في تحقيق الجودة والمحافظة عليها وتطويرها، بحيث ينمو الالتزام المشترك بالجودة.
- **وقام جوازنه (2021)** بالعمل على تطبيق الأنموذج المقترح للتطوير الإداري من منظور إدارة الجودة الشاملة للمدارس الخاصة بأبعاده الثمانية المجتمعة والاهتمام بتقديم الحوافز المادية والمعنوية للعاملين، والحرص على استمرار توفير البرامج التدريبية للعاملين وتطويرها بما يتناسب مع التطورات في البيئة التعليمية وزيادة إهتمام الإدارات العليا في المدارس الخاصة بإستمرارية تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة كمنهج مهم في التحسين والتطوير الإداري، كما تدعوا هذه الدراسة مديرية التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم إلى تبني الأنموذج المقترح.
- **وبينت دراسة موعد (2021)** للكشف عن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التربية الخاصة العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بفاعلية الأداء التدريسي لدى المعليمن من وجهة نظرهم، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي واستبانة على عينة مكونة من 281 معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. بينت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة متوسطة، وتوجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة وفاعلية الأداء التدريسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا ولمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأطول.
- **وهدفت دراسة العلعالي (2020)** إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لمديري المدارس الخاصة بلواء الجامعة في الأردن في ضوء معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، والتعرف إلى أثر الجنس، وسنوات الخبرة في الإدارة والمؤهل العلمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة، والتي تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، بحيث كان مجموع العينة (138) مديرًا ومديرة، وأظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس على الأداة ككل كانت متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي) في تقديرات مديري المدارس لدرجة احتياجاتهم التدريبية في المجالات كافة. وهدفت دراسة قوقزة (2020) إلى تعرف درجة إدارة الجودة الشاملة في المدارس اللخاصة في محافظة جرش وعلاقتها بالمخرجات التعليمية للطلبة من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من معلمي المدارس الخاصة واستخدمت الاستبانة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة إدارة الجودة الشاملة جاءت متوسطة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تقدير عينة الدراسة لإدارة الجودة

اشلاملة تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث باستثناء مجال المناخ الاجتماعي جاء لصالح الاناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس فأقل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

- **أجرى الحوامدة (2019)** دراسة حول واقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة بالأردن من وجهة نظر المديرين من خلال تطبيق المنهج المسحي على عينة دراسية مكونة من (285) مدير المدارس الخاصة، وكانت نتيجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، لدرجة تقدير واقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة بالأردن.
- **وهدفت دراسة الوريكات (2019)** إلى تحديد درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة البلقاء الحكومية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لديهم، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة كانت مرتفعة لكافة المجالات وكانت بالتوالي المدرسة والمجتمع، والقيادة والإدارة، والتعلم والتعليم، بيئة الطالب. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمقياس تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لتغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات.
- **وقد هدفت دراسة سعودي، مويسي (2018)** إلى تحسين العملية التربوية ومواكبة التطورات السريعة وتحليل النجاح والتفوق على الصعيد المحلي والأقليمي من خلال أسلوب إدارة الجودة الشاملة من خلال العمل الجماعي وطرق التقييم الدقيق واستثمار التكنولوجيا في الجزائر للمرحلة الأبتدائية.
- **ودراسة مسلم (2018)** هدفت التعرف إلى درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، واختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات: الجنس والتخصص والمؤهل وسنوات الخبرة. وتم اختيار المنهج الوصفي وتم تطوير استبانة مكونة من (65) فقرة طبقت على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (298) معلمًا ومعلمة، أشارت نتائج الدراسة لما هو آت: إن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة المعلمين لدرجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن تعزى لمتغيرات الدراسة.
- **وأجرى حماد (2017)** بولاية سنارفي السودان دراسة على (83) مديرًا ومديرة وتوصل من خلال دراسته إلى قدرة إدارة الجودة الشاملة على حل المشكلات والتحديات وأوصت على ضرورة التوسع في نشر ثقافة جودة التعليم لجميع العاملين.
- **وهدفت دراسة الزيود (2017)** إلى تعرف درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (125) معلمًا ومعلمة من المدارس الثانوية الحكومية للواء وادي السير. وتم تطوير استبانة تكونت من جزئين و(41) فقرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لإدارة الجودة الشاملة، في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين، جاءت متوسطة، وأن درجة الرضا الوظيفي للمعلمين كانت متوسطة، وهناك علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لإدارة الجودة الشاملة ودرجة الرضا الوظيفي للمعلمين
- **وتوصلت دراسة البو ايزة (2016)** إلى إنشاء مديرية لإدارة الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم والعمل على تدريب وتأهيل مديري ومديرات المدارس ونشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة لكافة العاملين في وزارة التربية والتعليم. وبين حسن(2015) من خلال دراسته أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسَّسة الجامعَّة، وأوصى من خلال دراسته على أهمية التَّجارب النَّاجحة في تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، على مستوى النطاق العالمي التي يجب على الأُمة الإستفادة منها بعد مراعاة الفارق الديني والإجتماعي.
- **وهدفت دراسة قعايمة (2014)** إلى تعرف متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية بمجافظة الزرقاء من وجهة نظر مديريها، تم تطوير أداة مكونة من 48 فقرة موزعة إلى أربعة مجالات هي: المجتمع المحلي، وتهيئة متطلبات الجودة، واتخاذ القرارات، ومتابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها. وتكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس. بينت نتائج الدراسة أن مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة لجميع المدالات جاء متوسطًا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والتخصص.
- **وهدفت دراسة خير الله (2013)** إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأنماط القيادة التربوية. وقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من (443) معلمًا ومعلمةً من معلمي المدارس الثانوية الخاصة ومعلماتها. وقد تم تطوير أداتين لجمع البيانات، الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة لإدارة الجودة الشاملة، والثانية لقياس درجة ممارسة المديرين أنفسهم لأنماط القيادة التربوية من وجهة نظر معلميهم. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة إدارة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلميهم كانت متوسطة. وأن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان لأنماط القيادة التربوية كانت متوسطة. وجاء في الرتبة الأولى النمط الديمقراطي، تلاه النمط الأتوقراطي (التسلطي)، وجاء في الرتبة الأخيرة النمط الترسلي (المتساهل). وجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة لإدارة الجودة

الشاملة والنمط الديمقراطي، وجود علاقة إرتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة لإدارة الجودة الشاملة والنمطين الأتوقراطي والترسلي (المتساهل).

- **وهدفت دراسة الطراونة (2010)** التعرف إلى درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية في محافظة الكرك من وجهة نظر مديري المدارس.
- **وتوصل (Aruri , 2007)** في دراسته إلى أنه على الرغم من أن إدارة الجودة الشاملة وصلت لمرحلة متقدمة في عالم الصناعة والأعمال، إلا أنها ما زالت في مراحلها الأولى في حقل التعليم.
- **وهدفت دراسة الهيشان (2004)** إلى معرفة مدى فاعلية إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم الشمال في الأردن، وتكونت عبين الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم في إقليم الشمال وعددهم 33، مع تطوير أداة الدراسة وبينت نتائج الدراسة أن فاعلية تطبيق إدارة الجودة الشاملة عليه، وتوجد فروق تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح مدير التربية والتعليم بالنسبة لمجال التخطيط، ولصالح المسمى الوظيفي مدير السؤون الفنية والتعليمية بالنسبة لمدالي الأسلوب الإداري والتقويم. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنتغير المؤهل العمي ولصالح أعلى من ماجستير بالنسبة لمجالي التخطيط والأسلوب الإداري.

الدراسات المتعلقة بالقيادة الإبداعية:

- **توصلت دراسة العثيم (2023)** التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديرات الثانوية الحكومية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتألفت العينة من 304 معلمات.
- **هدفت دراسة نبابتة (2022)** إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الابداعية وعلاقتها بدرجة ممارسة إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في لواء ماركا بالعاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين، وأوصت بتعزيز السلوكات والمهارات القيادية الابداعية لدى المديرين الذين يتمتعون بمهارات القيادة، وإعداد برامج تعلم مستمر في مواقع العمل، وتدريب القيادات على إدارة التغيير والتطوير، وتبادل الخبرات بين القيادات التربوية من خلال تكليفهم بتقديم مشروعات مبتكرة وسهلة التطبيق.
- **هدفت دراسة إسماعيل (2022)** إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية للواء بني كنان من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية تم اختيار عينة الدراسة من المعلمين بالطريقة العشوائية البسيطة وتطوير استبانة واستخدام المنهج الوصفي المسحي. وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وعدد سنوات الخبرة، ووجود فروق تبعًا لمتغير الرتبة الوظيفية لصالم معلم خبير.
- **وأجرى الغامدي دراسته (2021)** للتعرف إلى العلاقة بين إدارة الذات والقيادة الإبداعية لدى قادة المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة وأوصى بدراسته لضرورة الإهتمام بالقيادة الإبداعية بشكل عام والمدارس الثانوية بشكل خاص.
- **وهدفت دراسة قطناني (2021)** إلى تعرف درجة ممارسة القيادة الإبداعية بفاعلية القرارات التربوية لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في لواء قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت استبانة على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من 230 فردًا، وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديرير المدارس الأساسية الخاصة للقيادة الابداعية عالية، ووجود علاقة طردية إيجابية بين درجة ممارسة القيادة الإبداعية وفاعلية القرارات التربوية لدى مديري المدارس.
- **وبين مهنا (2020)** أن تنمية قدرة مديري المدارس بالمرحلة الثانوية على حل المشكلات بموضعيه.
- **هدفت دراسة الخثعمى (2020)** التعرف إلى درجة ممارسة قادة مدارس محافظة خميس مشيط للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين، وأوصى فيها بالإستمرار في تعزيز مفهوم القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس لتحسين المخرجات وتمكينها في سوق العمل بأن يعمل قادة المدارس على طرح الأفكار غير التقليدية لتطوير العمل.
- **وهدفت دراسة الشرفا (2019)** إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية بمحافظات غزة للقيادة الإبداعية وعلاقتها بالكفاءة المهنية لدى المعلمين. منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي. استخدمت استبانتين الأولى: لقياس درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظات غزة، وتكونت من (21) فقرة موزعة على أربعة مجالات: (الأصالة والتجديد، المرونة، الحساسية للمشكلات، المبادرة) والاستبانة الثانية: لقياس الكفاءة المهنية لدى المعلمين وتكونت من (18) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (الكفاءة المعرفية، الكفاءة الأدائية، الكفاءة الشخصية والإنسانية). مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية الحكومية والبالغ عددهم (262) مديرًا في محافظات غزة، ومعلمي تلك المدارس والبالغ عددهم (4573) معلمًا، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية من (170) مديرًا، و(500) معلمًا. أهم النتائج: بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية بمحافظات غزة للقيادة الإبداعية جاءت بدرجة كبيرة ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير (الجنس) لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متوسط استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الأساسية بمحافظات غزة للقيادة الإبداعية ومتوسط استجاباتهم لمستوى الكفاءة المهنية للمعلمين.

- **قامت أبو شاويش (2018)** ببناء تصور مقترح لتطوير القيادة الابداعية لدى مديري المدارس الثانوية الفلسطينية، يستند إلى تعزيز مبادئ القيادة الإبداعية، وتبني فلسفة التحسين المستمر وتعزيز قدرات مديري المدارس، وتوفير بيئة تعليمية داعمة للأنشطة الإبداعية.
- **وهدفت داسة أبو حيش (2018)** التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الإبداعية، وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلميهم في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانتين، الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الإبداعية وتكونت من (4) مجالات، والثانية لقياس درجة ثقافة الإنجاز وتكونت من (4) مجالات. تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات وكالة الغوث الدولية في المحافظات الجنوبية من قطاع غزة والبالغ عددهم حسب السجلات الرسمية (3005) معلمًا ومعلمة، وبلغت عينة الدراسة (400) معلمًا ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الإبداعية جاءت كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للقيادة الإبداعية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة. ووجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين متوسطات درجات تقديرات عينة الدراسة للقيادة الإبداعية ومستوى ثقافة الإنجاز.
- **وبينت دراسة جويفل (2016)** درجة القيادة الإبداعية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة التفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (291) معلمًا ومعلمة؛ تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية؛ ولجمع بيانات الدراسة استخدمت استبانتان؛ الأولى لقياس درجة القيادة الإبداعية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، والثانية لقياس درجة التفاؤل الأكاديمي للمعلمين. وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة الإبداعية ودرجة التفاؤل الأكاديمي للمعلمين في هذه المدارس. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة الإبداعية تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير الخبرة لصالح من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات؛ ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- **وقدم الرفاعي (2013)** بالعمل على منح الصلاحيات لمديري المدارس تتناسب مع مسؤولياتهم، والعمل على تخفيف المركزية في اتخاذ القرارات، وتقديم برامج تدريبية للمديرين متخصصة في طريقة حل المشكلات بأساليب إبداعية.
- **وهدفت دراسة السلمي (2012)** التعرف إلى العلاقة بين القيادة الإبداعية والمناخ التنظيمي في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من 343 مديرًا ومعلمًا بمدينة جدة، واستخدام الاستبانة. بينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية جاءت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الإبداعية والمناخ التنظيمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ممارسة القيادة الإبداعية تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمحاولتها التعرف إلى درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة في مديرية التربية والتعليم الزرقاء الأولى وعلاقتها بمستوى القيادة الإبداعية لدى مدير المدارس، وتفردها بدراسة هذين المتغيرين حيث أنه وعلى حد علم الباحثان لا يوجد أي دراسة قامت بتناول هذين المتغيرين. فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، يرى الباحثان تباينًا بين الدراسات العربية والأجنبية في أهدافها وموضوعاتها، فقد تناولت جميع الدراسات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة كواحد من متغيراتها، كما وتناولت جميع الدراسات المتعلقة بمتغير القيادة الإبداعية كإحدى متغيراتها. ومن حيث منهج الدراسة: تبين أغلب الدراسات السابقةاستخدامها المنهج الوصفي، فاستخدمت دراسة مهنا (2020) والغامدي (2021) المنهج الوصفي فيما قامت بعض الدراسات باستخدام المنهج الوصفي المسحي كدراسة حوامدة (2019)، ودراسة (العثيم، 2023).كما واستخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي التحليلي حماد (2018) والخثعمى (2020) لتحقيق أهداف الدراسة، واسخدمت دراسة جوازنه (2021) ودراسة الطراونة (2010) المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت دراسة حسن (2018) المنهج الوصفي النَّظري، واستخدمت دراسة البوايزة (2016) المنهج المسحي التطويري. تشابهت بعض الدراسات مع هذه الدراسة باستخدامها للمنهج الوصفي الإرتباطي في تحقيق أهداف دراستها، ومنها دراسة نبابتة (2022).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تمّ تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، والذي يقوم على جمع البيانات من عينة المجتمع ثمّ تحليلها وتفسيرها، ثم تحديد العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة، وقد اختير هذا المنهج (المنهج الوصفي الارتباطي) لكونه أكثر ملائمةً لطبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدّراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديريّة التربية والتّعليم الزرقاء الأولى للعام الدّراسي 2023/2022 والبالغ عددهم (3609)، وتكوّنت عيّنة الدّراسة الّتي اختيرت بالطّريقة العشوائيّة البسيطة من 369 معلمًا ومعلّمة بنسبة (10%) من مجتمع الدّراسة، وجدول (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

جدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي

المتغيرات	الفئات والمستوى	العدد
الجنس	أنثى	262
	ذكر	107
	المجموع	369
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	71
	5 إلى 10 سنوات	85
	أكثر من 10 سنوات	213
	المجموع	369
المؤهل	بكالوريوس	248
	دراسات عليا	121
	المجموع	360

أداتا الدراسة:

لقياس إدارة الجودة الشاملة، تم الإطلاع على بعض أدوات القياس التي اعتمت في الدراسات السابقة، وتمت الاستفادة من عدة دراسات لتطوير أداة إدارة الجودة الشاملة مثل دراسات (المطوطح، 2016، حجاج،2017، مسلم، 2018)، بعد تكيف الباحثان له ليلائم هدف الدّراسة، كما تمت الاستفادة من عدة دراسات لتطوير أداة القيادة الإبداعية مثل موسى (2018) وأبو حيش (2018) وجويفل (2016) لتحديد مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس ، ونتيجة لذلك توصل الباحثان إلى مجالات أداة الدراسة وتحديد الفقرات ذات الارتباط بمجالات الدراسة ومتغيراتها المتمثلة بدرجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة ومستوى القيادة الإبداعية. وقد تمّ تطبيق مقياس ليكرت الخماسي كما يلي: "غير موافق ابدًا" (1)، و"غير موافق" (2)، و"محايد" (3)، و"موافق" (4)، و"موافق بشدة" (5). وقسمت درجات الموافقة على الفقرات وفق التدرج التالي: أ- منخفضة: (1-2.33)، ب- متوسطة: (2.34-3.67)، ج- عالية: (3.68 فما فوق).

صدق أداتي الدّراسة:

للتأكد من صدق الأداة الّتي تقيس درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، وصدق الأداة الثّانية التي تقيس مستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس، تم توزيعهما على أحد عشرَ محكّمًا من أعضاء هيئة التّدريس المتخصصين في العلوم التّربويّة في الجامعة الهاشميّة، والجامعة الأردنية، جامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة عمان العربية، وفي ضوء ملاحظاتهم، تمّ فقط إعادة صياغة بعض الفقرات، وإجراء عدد من التّعديلات والتّصحيحات اللغويّة والطّباعيّة.

ثبات أداتي الدّراسة:

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا بالاعتماد على عينة من خارج عينة الدراسة الأصلية مكونة من (20) معلمًا ومعلمة، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الإستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (2).

جدول (2): معامل ثبات الإتساق الدّاخلي لأداتي قياس كلّ من درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة ومستوى القيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء

المتغيرات	رقم المجال	المجال	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)
إدارة الجودة الشاملة	الأول	البيئة التنظيمية	0.90	0.92
	الثاني	التخطيط الإستراتيجي	0.88	0.92
	الثالث	القيادة الإدارية	0.89	0.91
	الرابع	إدارة الموارد البشرية والمادية	0.93	0.89
	الخامس	التقويم والرقابة	0.90	0,97
	الكلي		**0.95**	**0.96**
القيادة الإبداعية	الأول	بُعد المبادرة	0.93	0.84
	الثاني	بُعدالأصالة	0.90	0.92
	الثالث	بُعد حساسية المشكلة	0.91	0.87
	الرابع	بُعد المثابرة	0.91	0.90
	الكلي		**0.94**	**0.93**

اتضح من جدول (2) أنّ معامل الثّبات لإستبانة قياس درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة بلغ (0.95) في حين بلغ ذلك المعامل لقياس مستوى القيادة الإبداعية (0.94)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات مرتفعة.

عرض نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعرفة ترتيب درجة تطبيق مديري المدارس لمجالات إدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء حسب استجابات أفراد عينة، وجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة وفقًا لكل مجال والمجالات مجتمعة

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات	الدرجة
1	1	البيئة التنظيمية	3.98	.856	8	مرتفعة
4	2	إدارة الموارد البشرية والمالية	3.91	.901	6	مرتفعة
3	3	القيادة الإدارية	3.89	.887	8	مرتفعة
2	4	التخطيط الإستراتيجي	3.88	.905	6	مرتفعة
5	5	التقويم والرقابة	3.85	.881	5	مرتفعة
		المتوسط الكلي للمجالات مجتمعة	3.90	.838	33	

تشير النتائج الواردة في جدول (3) أنَّ درجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى ككل وللمجالات جميعها جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الكلي للمجالات (3.90) وبانحراف معياري (.838) وتشير النتائج إلى أن مجال البيئة التنظيمية جاء في المرتبة الأولى، وحصل على متوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري (0.856) وهو يمثل الدرجة المرتفعة، بينما جاء مجال إدارة الموارد البشرية والمالية في المرتبة الثانية، وحصل على متوسط حسابي بلغ (3.91) وانحراف معياري (0.901) ويمثل الدرجة المرتفعة، كما جاء مجال القيادة الإدارية في المرتبة الثالثة وحصل على متوسط حسابي بلغ (3.89) وانحراف معياري (0.887) ويمثل الدرجة المرتفعة، كما جاء مجال التخطيط الإستراتيجي في المرتبة الرابعة وحصل على متوسط حسابي بلغ (3.88) وانحراف معياري (0.905) ويمثل الدرجة المرتفعة، وأخيرًا وفي الترتيب الخامس جاء مجال التقويم والرقابة، وحصل على متوسط حسابي بلغ (3.85) وانحراف معياري (0.881) ويمثل الدرجة المرتفعة.

وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مجالات إدارة الجودة الشاملة، وفقًا لاستجابات أفراد عينة الدراسة من معلمي مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، كما تم ترتيبها تنازليًا حسب متوسطاتها الحسابية.

المجال الأول: البيئة التنظيمية

للتعرف على درجة ممارسة البيئة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لهذا المجال والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول(4): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لفقرات المجال الأول: البيئة التنظيمية

تسلسل	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة
6	1	يحفظ مدير المدرسة النظام والإلتزام بالإنضباط داخل المدرسة	4.07	.950	مرتفعة
1	2	يدعم مدير المدرسة التغيير والتجديد	4.05	.987	مرتفعة
7	2	يسعى مدير المدرسة لتعزيز الشعور بالمسؤولية لدى العاملين	4.05	.962	مرتفعة
2	4	يتقبل مدير المدرسة الأفكار الجديدة والإنفتاح الفكري	4.04	.983	مرتفعة
8	5	يحقق مدير المدرسة رضا المستفدين من الطلبة وأولياء الأمور	4.02	.938	مرتفعة
3	6	يوظّف مدير المدرسة التكنولوجيا في العملية التعليمية	3.97	.929	مرتفعة
5	7	يُشعر مدير المدرسة المعلمين بالطمأنينة والأمان	3.85	1.092	مرتفعة
4	8	يحقق مدير المدرسة العدل والمساواة و تكافؤ الفرص بين المعلمين	3.75	1.111	مرتفعة
		الكلي	3.98	.856	

تشير النتائج الواردة في جدول (4) أن درجة ممارسة البيئة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى للمجال ككل جاءت مرتفعة وفقًا لاستجابات أفراد عينة الدراسة، من المعلمين في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، وقد كانت الفقرات بالدرجة المرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (3.75 – 4.07)، كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال البيئة التنظيمية بلغ (3.98) وهو يمثل الدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (6) التي تنص على: "يحفظ مدير المدرسة النظام والإلتزام بالإنضباط داخل المدرسة"، في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.07) وانحراف معياري (0.950) ودرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة (4) التي تنص على: "يحقق مدير المدرسة العدل والمساواة وتكافؤ الفرص بين المعلمين"، في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.75) وانحراف معياري بلغ (1.111) ودرجة ممارسة مرتفعة.

المجال الثاني: التخطيط الإستر اتيجي

للتعرف إلى درجة ممارسة التخطيط الإستراتيجي لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لهذا المجال وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول(5): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لفقرات المجال الثاني: التخطيط الاستر اتيجي

تسلسل	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
11	1	يسعى مدير المدرسة للتطوير والتحسين للمعلمين	3.92	1.025	مرتفعة
14	2	يشارك مدير المدرسة قيادات المجتمع المحلي في حل مشكلات المدرسة	3.91	.989	مرتفعة
9	3	ينظم مدير المدرسة الوقت لإنجاز المهام ومعالجة المشكلات	3.89	1.056	مرتفعة
10	4	يضع مدير المدرسة أهدافًا مرنة	3.88	.963	مرتفعة
13	4	يضع مدير المدرسة خطط بديلة للعمل	3.88	1.019	مرتفعة
12	6	يهتم مدير المدرسة بمطابقة مخرجات النظام التعليمي للمعايير العالمية	3.79	.965	مرتفعة
		الكلي	3.88	.905	

تشير النتائج الواردة في جدول (5) أن درجة ممارسة التخطيط الإستراتيجي لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى للمجال ككل جاءت مرتفعة وفقًا لاستجابات أفراد عينة الدراسة، من المعلمين في مديريّة التّربية والتّعليم لمديرية الزرقاء الأولى، وقد كانت الفقرات بالدرجة المرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (3.92-3.79)، كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال البيئة التخطيط الإستراتيجي بلغ (3.88) وهو يمثل الدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (11) التي تنص على: "يسعى مدير المدرسة للتطوير والتحسين للمعلمين" في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.92) وانحراف معياري (1.025) ودرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة (12) التي تنص على: "يهتم مدير المدرسة بمطابقة مخرجات النظام التعليمي للمعايير العالمية"، في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.79) وانحراف معياري بلغ (.965) ودرجة ممارسة مرتفعة.

المجال الثالث: القيادة الإدارية

للتعرف على درجة ممارسة القيادة الإدارية لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لهذا المجال وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول(6): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لفقرات المجال الثالث: القيادة الإدارية

تسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
18	1	يفعل مدير المدرسة مجلس أولياء الأمور لخدمة المدرسة وبيئتها	3.93	.974	مرتفعة
20	2	ينظم مدير المدرسة الإجتماعات على نحو فعّال	3.92	.997	مرتفعة
15	2	يلم مدير المدرسة بالتقنيات الحديثة التي يمكن الإستفادة منها في المدارس	3.92	.971	مرتفعة
17	4	يساعد مدير المدرسة في حل مشكلات الطلبة بطريقة تربوية مناسبة	3.91	.979	مرتفعة
21	5	ينسق مدير المدرسة بين أدوار العاملين لضمان تكاملها وفاعلية أدائها	3.90	1.011	مرتفعة
19	6	يستثمر مدير المدرسة الندوات والمحاضرات المختلفة لنشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة	3.86	.998	مرتفعة
16	7	يستخدم مدير المدرسةطرق فنية لتفويض الصلاحيات	3.83	.993	مرتفعة
22	7	يطبق مدير المدرسة مبادئ الإدارة التشاركية في كافة المستويات الإدارية	3.83	1.059	مرتفعة
		الكلي	3.89	.887	

تشير النتائج الواردة في جدول (6) أن درجة ممارسة القيادة الإدارية لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى للمجال ككل جاءت مرتفعة وفقًا لاستجابات أفراد عينة الدراسة، من المعلمين في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، وقد كانت الفقرات بالدرجة المرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (3.93-3.83)، كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال القيادة الإدارية بلغ (3.89) وهو يمثل الدرجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (18) التي تنص على: "يفعل مدير المدرسة مجلس أولياء الأمور لخدمة المدرسة وبيئتها" في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري (0.974) ودرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة (22) التي تنص على: "يطبق مدير المدرسة مبادئ الإدارة التشاركية في كافة المستويات الإدارية"، في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.83) وانحراف معياري بلغ (1.059) ودرجة ممارسة مرتفعة.

المجال الرابع: إدارة الموارد البشرية والمادية

للتعرف إلى درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية والمادية لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لهذا المجال وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول(7): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لفقرات المجال الرابع: إدارة الموارد البشرية والمادية

تسلسل	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
23	1	يحرص مدير المدرسة على الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية	3.98	.992	مرتفعة
26	2	يقوم مدير المدرسة بترتيب الأولويات وتحديد الإحتياجات حسب توافر الموارد لديه	3.95	.992	مرتفعة
24	3	يهتم مدير المدرسة بتقليل التكاليف من خلال الكشف عن الأخطاء وجوانب القصور	3.90	.952	مرتفعة
25	3	يشجع مدير المدرسة على تبادل العلاقات مع المؤسسات	3.90	1.016	مرتفعة
28	3	يهتم مدير المدرسة بالعلاقات الإنسانية بين العاملين	3.90	1.004	مرتفعة
27	4	يعتمد مدير المدرسة التقييم بناءً على الجدارة والتميز	3.83	1.085	مرتفعة
		الكلي	3.91	.901	

تشير النتائج الواردة في جدول (7) أن درجة ممارسة إدارة الموارد البشرية والمادية لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى للمجال ككل جاءت مرتفعة وفقًا لاستجابات أفراد عينة الدراسة، من المعلمين في مديريّة التّربية والتّعليم لمديرية الزرقاء الأولى، وقد كانت الفقرات بالدرجة المرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (3.98-3.83)، كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال البيئة إدارة الموارد البشرية والمادية بلغ (3.91) وهو يمثل درجة مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (23) التي تنص على: "يحرص مدير المدرسة على الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية" في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.98) وانحراف معياري (0.992) ودرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة (27) التي تنص على : "يعتمد مدير المدرسة التقييم بناء على الجدارة والتميز"، في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.83) وانحراف معياري بلغ (1.085) ودرجة ممارسة مرتفعة.

المجال الخامس: التقويم والرقابة

للتعرف على درجة ممارسة التقويم والرقابة لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لهذا المجال والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول(8): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لفقرات المجال الخامس: التقويم والرقابة

تسلسل	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
33	1	يحرص مدير المدرسة على متابعة وتجميل البيئة المدرسية	4.00	.928	مرتفعة
31	2	يعتمد مدير المدرسة على التقويم المستمر للتعرف على حجم الإنجازات التي تحققها	3.89	.985	مرتفعة
32	3	يعتمد مدير المدرسة على التغذية الراجعة لتقييم ومتابعة أداء مهامه	3.87	.996	مرتفعة
29	4	يمارس مدير المدرسة أعماله بعيداً عن أسلوب التخويف والترهيب	3.82	1.063	مرتفعة
30	5	يستخدم مدير المدرسة الأساليب الإحصائية لتحديد المشكلات وحلها	3.67	1.013	متوسطة
		الكلي	3.85	.881	

تشير النتائج الواردة في جدول (8) أن درجة ممارسة التقويم والرقابة لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم لمديرية الزرقاء الأولى للمجال ككل جاءت مرتفعة وفقًا لاستجابات أفراد عينة الدراسة، من المعلمين في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، وقد كانت الفقرات بالدرجة المرتفعة عدا الفقرة رقم (30) جاءت بالدرجة المتوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (3.67-4.00)، كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال التقويم والرقابة بلغ (3.85) وهو يمثل الدرجة المرتفعة، حيث جاءت الفقرة (33) التي تنص على: "يحرص مدير المدرسة على متابعة وتجميل البيئة المدرسية " في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.00) وانحراف معياري (0.928) ودرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة (30) التي تنص على : "يستخدم مدير المدرسة على الأساليب الإحصائية لتحديد المشكلات وحلها"، في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري بلغ (1.013) ودرجة ممارسة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، بإختلاف متغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد (Multivariate Anova)، لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين، وفقًا لكل متغير من متغيرات الدراسة، ويتم عرض نتائج السؤال وفقًا للآتي.

جدول (9): تحليل التباين المتعدد للفروق في درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، بإختلاف متغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي

المتغير		القيمة	F	درجة الحرية المفترضة	الخطأ في درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	Hotelling's Trace	.025	1.416	6.000	342.000	.208
الخبرة التدريسية	Wilks' Lambda	.929	2.145	12.000	684.000	*.013
المؤهل	Hotelling's Trace	.040	2.290	6.000	342.000	*.035

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)

تشير النتائج الواردة في جدول (9) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، تعزى لمتغير الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

متغير الخبرة التدريسية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق إدرة الجودة الشاملة، واستخدام اختبار(One Way Anova) لتحديد الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لمجالات درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة حسب مستويات متغير الخبرة

مجالات درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة	مستويات الخبرة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
المجال الأول: البيئة التنظيمية	أقل من 5 سنوات	4.109	.123
	5 إلى 10 سنوات	4.019	.119
	أكثر من 10 سنوات	3.910	.065
المجال الثاني: التخطيط الاستراتيجي	أقل من 5 سنوات	3.998	.130
	5 إلى 10 سنوات	3.921	.125
	أكثر من 10 سنوات	3.784	.069
المجال الثالث: القيادة الإدارية	أقل من 5 سنوات	3.963	.129
	5 إلى 10 سنوات	3.987	.124
	أكثر من 10 سنوات	3.832	.068
المجال الرابع: إدارة الموارد البشرية والمادية	أقل من 5 سنوات	3.899	.132
	5 إلى 10 سنوات	3.921	.127
	أكثر من 10 سنوات	3.913	.070
المجال الخامس: التقويم والرقابة	أقل من 5 سنوات	3.906	.128
	5 إلى 10 سنوات	3.888	.123
	أكثر من 10 سنوات	3.807	.068
المجموع الكلي	أقل من 5 سنوات	3.975	.121
	5 إلى 10 سنوات	3.947	.117
	أكثر من 10 سنوات	3.849	.064

تشير النتائج الواردة في جدول (10) إلى أن هناك فروق ظاهرية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية ولتحديد تلك الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي وجاءت النتائج موضحة في جدول (11) كما يلي.

جدول(11): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن تقديرهم لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية

مجالات درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجال الأول: البيئة التنظيمية	2.505	2	1.252	1.782	.170
المجال الثاني: التخطيط الاستراتيجي	2.350	2	1.175	1.512	.222
المجال الثالث: القيادة الإدارية	1.445	2	.722	.942	.391
المجال الرابع: إدارة الموارد البشرية والمادية	.003	2	.002	.002	.998
المجال الخامس: التقويم والرقابة	.572	2	.286	.378	.685
المجموع الكلي	1.007	2	.504	.739	.479

تشير النتائج الواردة في جدول (11) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، وفقًا لمتغير الخبرة في كل مجال، وعلى مستوى المجالات مجتمعة.

متغير المؤهل العلمي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة، لتحديد الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة، وجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لمجالات درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة حسب مستويات متغير المؤهل العلمي

مجالات درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة	مستويات الخبرة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
المجال الأول: البيئة التنظيمية	بكالوريوس	3.937	.065
	دراسات عليا	4.084	.105
المجال الثاني: التخطيط الاستراتيجي	بكالوريوس	3.871	.069
	دراسات عليا	3.918	.111
المجال الثالث: القيادة الإدارية	بكالوريوس	3.913	.068
	دراسات عليا	3.937	.110
المجال الرابع: إدارة الموارد البشرية والمادية	بكالوريوس	3.906	.070
	دراسات عليا	3.919	.113
المجال الخامس: التقويم والرقابة	بكالوريوس	3.838	.068
	دراسات عليا	3.893	.109
المجموع الكلي	**بكالوريوس**	3.893	.064
	دراسات عليا	3.950	.104

تشير النتائج الواردة في جدول (12) إلى أن هناك فروق ظاهرية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء، وفقًا لمتغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح من يحمل مؤهل الدراسات العليا حسب المتوسطات الحسابية الواردة في جدول (12).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى ممارسة القيادة الابداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء حسب استجابات أفراد عينة، وجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة القيادة الابداعية لدى مديري المدارس وفقًا لكل مجال والمجالات مجتمعة

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات	الدرجة
4	1	المثابرة	3.94	.951	10	**مرتفعة**
1	2	المبادرة	3.87	.958	8	**مرتفعة**
3	3	حساسية المشكلة	3.81	.942	7	**مرتفعة**
2	4	الأصالة	3.80	.935	6	**مرتفعة**
		الكلي	3.85	.912		

المجال الأول: المبادرة

للتعرف إلى مستوى ممارسة المبادرة لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لهذا المجال وجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لفقرات المجال الأول: المبادرة

تسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة
8	1	يشجع مدير المدرسة المبادرات التي يقدمها المعلمين	4.03	1.001	مرتفعة
1	2	يهتم مدير المدرسة بتطوير المعلمين مهنيًا	3.99	1.015	مرتفعة
3	3	يعتمد مدير المدرسة على الحلول الوقائية لمواجهة المشاكل	3.91	.975	مرتفعة
5	4	يمتلك مدير المدرسة المقدرة على التركيز رغم الأعباء الإدارية	3.88	1.057	مرتفعة
2	5	يمتلك مدير المدرسة رؤية مستقبلية قابلة للتطبيق	3.84	1.039	مرتفعة
4	5	يستمر مدير المدرسة فترات في العمل من أجل الوصول لحلول مبتكرة	3.84	1.049	مرتفعة
7	6	يستخدم مديرالمدرسة أساليب إبداعية في أداء الأعمال	3.73	1.117	مرتفعة
6	7	يستخدم مدير المدرسة تقنيات فائقة الجودة في العمل	3.69	1.109	مرتفعة
		الكلي	3.87	.958	

تشير النتائج الواردة في جدول (14) أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى للمجال ككل جاءت مرتفعة وفقًا لاستجابات أفراد عينة الدراسة، من المعلمين في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، وكانت الفقرات بالدرجة المرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (3.69-4.03)، كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال بُعد المبادرة بلغ (3.87) وهو

يمثل المستوى مرتفع، حيث جاءت الفقرة (8) التي تنص على:"يشجع مدير المدرسة المبادارت التي يقدمها المعلمين" في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.03) وانحراف معياري (1.001) ومستوى ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة (6) التي تنص على: "يستخدم مدير المدرسة تقنيات فائقة الجودة في العمل"، في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.69) وانحراف معياري بلغ (1.109) ومستوى ممارسة مرتفعة.

المجال الثاني: الأصالة

للتعرف على درجة مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لهذا المجال وجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لفقرات المجال الثاني: الأصالة

تسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة
9	1	يدرك مدير المدرسة آلية العلاقات بطريقة مختلفة عن الآخرين	3.85	.970	مرتفعة
12	1	يمتلك مدير المدرسة المقدرة على تكوين شبكات تواصل رسمية وغير رسمية بين المعلمين	3.85	1.029	مرتفعة
11	3	يمتلك مدير المدرسة مهارة فن إدارة النقاش والحوار	3.82	1.033	مرتفعة
10	4	يمتلك مدير المدرسة أفكار جديدة تميزه عن غيره	3.80	.986	مرتفعة
13	4	يتجنب مدير المدرسة الأساليب الروتينية قدرالإمكان	3.80	1.047	مرتفعة
14	6	يتميز مدير المدرسة بالأفكار الطريفة المثيرة للدهشة	3.70	1.075	مرتفعة
		الكلي	3.80	.912	

تشير النتائج الواردة في جدول (15) أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لمجال الأصالة لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى للمجال ككل جاءت مرتفعة وفقًا لاستجابات أفراد عينة الدراسة، من المعلمين في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، وقد كانت الفقرات بمستوى المرتفع، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (3.85-3.70)، كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال الأصالة بلغ (3.80) وهو يمثل الدرجة المرتفعة، حيث جاءت كل من الفقرة (9) التي تنص على: "يدرك مدير المدرسة آلية العلاقات بطريقة مختلفة عن الآخرين"، والفقرة (12) التي تنص على: "يمتلك مدير المدرسة المقدرة على تكوين شبكات تواصل رسمية وغير رسمية بين المعلمين" في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.85) ودرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة (14) التي تنص على: "يتميز مدير المدرسة بالأفكار الطريفة المثيرة للدهشة"، في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.70) وانحراف معياري بلغ (1.075) ومستوى ممارسة مرتفعة.

المجال الثالث: حساسية المشكلة

للتعرف على مستوى ممارسة بُعْد حساسية المشكلة لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لهذا المجال وجدول (16) يوضح ذلك.

جدول(16): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لفقرات المجال الثالث: حساسية المشكلة

تسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة
19	1	يقوم مدير المدرسة بإغتنام الفرص في العمل المدرسي والبناء عليها	3.90	.995	مرتفعة
21	2	يشجع مدير المدرسة المعلمين على إبداء الرأي	3.89	1.033	مرتفعة
17	3	يجمع مدير المدرسة أكبر قدر من المعلومات لحل المشكلة التي تواجهه	3.83	1.039	مرتفعة
18	4	يضع مدير المدرسة أكثر من حل للمشكلة	3.81	1.006	مرتفعة
20	5	يقوم مدير المدرسة برصد التهديدات المؤثرة على العمل المدرسي والقضاء عليها	3.79	1.060	مرتفعة
16	6	يساعد مدير المدرسة على تحديد المشكلات التي تواجه المعلمين ويعمل على حلها	3.78	1.021	مرتفعة
15	7	يتوقع مدير المدرسة المشكلة قبل وقوعها	3.70	1.044	مرتفعة
		الكلي	3.81	.912	

تشير النتائج الواردة في جدول (16) أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى للمجال ككل جاءت مرتفعة وفقًا لاستجابات أفراد عينة الدراسة، من المعلمين في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال حساسية المشكلة بلغ (3.81) وهو يمثل مستوى مرتفع، وقد كانت الفقرات بالدرجة المرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (3.90-3.70)، حيث جاءت الفقرة (19) التي تنص على: "يقوم مدير المدرسة بإغتنام الفرص في العمل المدرسي والبناء عليها" في المرتبة

الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.90) وانحراف معياري (0.995) ودرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة (15) التي تنص على: "يتوقع مدير المدرسة المشكلة قبل وقوعها"، في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.70) وانحراف معياري بلغ (1.044) ومستوى ممارسة مرتفعة.

المجال الرابع: المثابرة

للتعرف على درجة ممارسة بُعْد المثابرة لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لهذا المجال وجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لفقرات المجال الرابع: المثابرة

تسلسل	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
29	1	يشعر مدير المدرسة بالثقة ومقدرته على تحقيق الأهداف	4.12	1.828	مرتفعة
31	2	يشجع مديرالمدرسة المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية بما يتعلق بالقيادة	4.08	.939	مرتفعة
25	3	يلتزم مدير المدرسة بأخلاقيات العمل وتوفير المعاملة الحسنة مع المعلمين	4.02	.965	مرتفعة
26	4	يهتم مدير المدرسة بمشاعر الآخرين وسلوكهم في المواقف المختلفة	3.96	1.027	مرتفعة
30	5	يتقبل مدير المدرسة الأفكار الجديدة التي تساعد على حل المشكلات	3.95	1.000	مرتفعة
28	6	يقوم مدير المدرسة بتحديد الأسباب في حال وجود تدني بمستوى العمل	3.89	.972	مرتفعة
24	7	يقوم مدير المدرسة بدعم المعلمين وتحفيزهم وتدريبهم والاهتمام بهم	3.87	1.059	مرتفعة
27	8	يكتشف مدير المدرسة نقاط الضعف في العمل قبل وقوع المشكلة	3.83	1.020	مرتفعة
22	9	يميل مدير المدرسة للأعمال التي فيها تحدٍ للقدرات والإمكانات	3.81	1.060	مرتفعة
23	9	يعطي مدير المدرسة وقتًا كافيًا لدراسة الأفكار الجديدة من جميع المعلمين	3.81	1.004	مرتفعة
		الكلي	3.93	.952	

تشير النتائج الواردة في جدول (17) أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى للمجال ككل جاءت مرتفعة وفقًا لاستجابات أفراد عينة الدراسة، من المعلمين في مديريّة التّربية والتّعليم الزرقاء الأولى، وقد كانت الفقرات بمستوى الدرجة المرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المجال ما بين (3.81-4.12)، كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال بُعْد المثابرة بلغ (3.93) وهو يمثل المستوى المرتفع، حيث جاءت الفقرة (29) التي تنص على: "يشعر مدير المدرسة بالثقة و مقدرته على تحقيق الأهداف" في المرتبة الاولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.12) وانحراف معياري (2.828) ومستوى ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة (23) التي تنص على: "يعطي مدير المدرسة الوقت الكافي لدارسة الأفكار الجديدة من جميع المعلمين"، في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري بلغ (1.004) ومستوى ممارسة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الإبداعية، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، بإختلاف المتغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد (Multivariate Anova)، لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى ممارسة القيادة الابداعية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين، وفقًا لكل متغير من متغيرات الدراسة، ويتم عرض نتائج السؤال وفقًا للآتي.

جدول(18): تحليل التباين المتعدد للفروق في مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الابداعية، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، بإختلاف متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي

المتغير	القيمة	F	درجة الحرية المفترضة	الخطأ في درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجنس Hotelling's Trace	.013	.859	5.000	343.000	.509
الخبرة التدريسية Wilks' Lambda	.960	1.404	10.000	686.000	.174
المؤهل العلمي Hotelling's Trace	.025	1.682	5.000	343.000	.138

تشير النتائج الواردة في جدول (18) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى لدرجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، وفقًا لمتغيرات (الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي) في كل مجال، وعلى مستوى المجالات مجتمعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، ومستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة المعلمين في محافظة الزرقاء؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك لتحديد العلاقة بين درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومستوى القيادةالإبداعية، وجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومستوى القيادة الإبداعية في المدارس في محافظة الزرقاء

درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة / مستوى القيادة الإبداعية	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجموع الكلي
المجال الأول	.848**	.848**	.837**	.817**	.869**
المجال الثالث	.899**	.863**	.865**	.842**	.900**
المجال الثاني	.902**	.854**	.845**	.847**	.895**
المجال الخامس	.898**	.891**	.899**	.854**	.919**
المجال الرابع	.893**	.851**	.886**	.858**	.905**
المجموع الكلي	**.939****	**.911****	**.916****	**.892****	**.949****

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01)

تشير النتائج الواردة في جدول (19) إلى معامل ارتباط بيرسون (pearson) لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك لتحديد العلاقة بين درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومستوى القيادة الإبداعية لمديري المدراس في مديرية التربية والتعليم الزرقاء الأولى، حيث تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية ودالة إحصائيًا بين جميع مجالات إدارة الجودة الشاملة ومستوى القيادة الإبداعية. كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية ودالة إحصائيًا بين جميع مجالات إدارة الجودة الشاملة مجتمعة ومستوى القيادة الإبداعية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي(0.949).

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الأوّل: ما درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء؟

بينت نتائج السّؤال أنّ درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية في مديريّة التربية والتعليم الزرقاء الأولى لإدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، جاءت مرتفعة وجاء مجال البيئة التنظيمية في الترتيب الأول، وتبعه مجال إدارة الموارد البشرية والمادية، وتبعه مجال القيادة الإدارية ثم مجال التخطيط الإستراتيجي و أخيرًا مجال التقويم والرقابة.

وقد تعزى هذه النتائج إلى وعي مديري المدارس بأهمية إدارة الجودة الشاملة والعمل على تطبيق مبادئها لقدرتها على تحسين مخرجات التعليم والقدرة على الإستخدام الأمثل للموارد وهذا ما أكد عليه البوايزة (2016). اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الوريكات (2019) ودراسة البوايزة (2016) ودراسة الهيشان (2004) حيث جاءت درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة مرتفعة. بينما اختلفت مع دراسة قوقزة (2020) ودراسة الحوامدة (2019) ودراسة الزيود (2017) حيث جاءت بدرجة متوسطة.

فيما يتعلق بمجالات إدارة الجودة الشاملة، فقد جاءت النتائج على النحو التالي، مرتبة تنازليًا كالآتي:

- مجال البيئة التنظيمية: حقق مجال البيئة التنظيمية المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم تضع الخطة الإستراتيجية والأهداف العامة مما يساعد مديري المدارس على تهيئة مناخ تعليمي مناسب وفق لهذه الخطط، وشعور مديري المدارس بالمسؤولية وحرصهم على الإلتزام بالنظام داخل المدارس يساهم في تحقيق تكافؤ الفرص بين المعلمين مما يشعرهم بوجود العدل والمساواة فيما بينهم وتُكون العلاقات الإيجابية في العمل، وفي إيجاد ثقافة العمل التعاوني وتشكيل فريق عمل متماسك من أجل تحقيق الأهداف وأن الوعي المهني للأفراد ومعرفة الأدوار التي يجب أن يقوموا بها يساهم في القدرة على التغيير والتجديد ومواكبة روح العصر وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية. والتي انسجمت مع نتائج دراسة البوايزة (2016).
- مجال إدارة الموارد البشرية والمادية: حصل مجال إدارة الموارد البشرية والمادية على المرتبة الثانية، وبدرجة مرتفعة. يمكن تفسير هذه النتيجة بحرص مديري المدارس على الإستثمار الأمثل في الموارد البشرية والمادية، وذلك لقلة الموارد المتوفرة مقارنةً مع المتطلبات الفعلية. كما يقوم مديرو

المدارس بترتيب أولوياتهم وتحديد احتياجاتهم حسب الموارد المتوفرة، ويهتمون بتوفير الكفاية الكاملة التي تساعد العاملين على القيام بأداء المهام بطريقة صحيحة خالية من الأخطاء، مما يؤدي إلى الحد من التكاليف. بالإضافة إلى ذلك، يشجعون على تبادل العلاقات بين المؤسسات مما يسهم في تعليم الطلبة وإشراكهم في المجتمع المحلي. ويُعَدّ العنصر البشري أساسًا لنجاح العمل وتميزه.

- وتأكيدًا لأهمية إدارة الموارد البشرية، وبناءً على التوجهات الملكية السامية، قررت وزارة التربية والتعليم تطوير خطة إستراتيجية أعدتها اللجنة الوطنية لتنمية الموارد البشرية (2016-2025). عملت الوزارة على المواءمة بين الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم والإستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية. وتتضمن الخطة عدة محاور، وفيما يتعلق بمجال الموارد البشرية، ركزت على القضايا المتعلقة بتوظيف المعلمين وتحسين عملية اختيارهم وتعديل نظام تصنيف وتقييم وترفيع المعلمين وحفزهم وتنميتهم مهنيًا، بالإضافة إلى ترخيص وإصدار الشهادات والمعايير لمزاولة المهنة للمناصب القيادية المدرسية. واتفقت هذه النتائج مع دراسة مسلم (2018) حيث ترى أن سياسة التحفيز المادية والمعنوية تعتمد على نظام الجدارة المعتمد في المدرسة والذي يبنى على الأداء الخاص بالمعلمين.
- مجال القيادة الإدارية: حقق مجال القيادة الإدارية المرتبة الثالثة، وبدرجة مرتفعة. يُعزى ذلك إلى أهمية تفويض الصلاحيات والتنسيق بين أدوار العاملين لضمان تكاملها وفاعلية أدائهم، وحل المشكلات بطريقة تربوية مناسبة، ووعي مديري المدارس بالأساليب التقنية الحديثة والعمل على الإستفادة منها لتسهيل العمل، وتنظيم الإجتماعات بطريقة فعالة. أكدت خير الله (2013) أن وعي القيادة المدرسية وإدراكها حجم المسؤولية وزيادة المعارف لدى العاملين يمكنهم من صنع القرارات وحل المشكلات، بالإضافة إلى توفير شبكات الاتصالات التنظيمية بين العاملين. تشابهت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغافري (2004)، حيث جاءت في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، مما يُظهر حرص وزارة التربية والتعليم على تطوير وتأهيل القيادات المدرسية. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مسلم (2018)، التي أظهرت أن مجال القيادة الإدارية جاء بدرجة متوسطة وبالرتبة السابعة، مما يُشير إلى أن فعالية الاجتماع المنظم من قبل الإدارة يُعتبر أساس تناغم فرق العمل لتنفيذ برامج تحسين الجودة.
- مجال التخطيط الاستراتيجي: حقق مجال التخطيط الاستراتيجي المرتبة الرابعة، وبدرجة مرتفعة، ويرجع ذلك إلى مركزية نظام التعليم في الأردن، مما يجعل مديري المدارس يمتلكون رؤية واضحة وخططًا واضحة لتحقيق الأهداف بفعالية، وينتهجون مبدأ الإدارة التشاركية من قبل المعلمين لتحديد الأهداف بناءً على الواقع الفعلي واحتياجات الطلبة. وتشابهت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جوازنه (2021)، التي أظهرت أن مجال التخطيط الاستراتيجي جاء في الترتيب الثالث وبدرجة مرتفعة، ومدى وضوح وسلامة الأسس والمبادئ التي استند عليها مديرو المدارس. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(2006) .Ngware et al ، التي أظهرت أن المدارس غير ملتزمة بالتخطيط الاستراتيجي، واختلفت مع دراسة .Sit et al (2009) ودراسة خير الله (2013) التي وجدت أن التخطيط الاستراتيجي كان بدرجة متوسطة.
- مجال التقويم والرقابة: جاء في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة، ويرجع ذلك إلى توفر أنظمة الرقابة والتقويم بتكاليف منخفضة، مما يسهل على المديرين متابعة المعلمين والطلبة داخل المدرسة وتحديد الأخطاء وتصحيحها والعمل على تحسين الجودة. وتبين حرص مدير المدرسة على متابعة وتجميل البيئة المدرسية، حيث يعزى ذلك لأهمية البيئة المدرسية في تحسين التفكير والإبداع. ويستخدم مدير المدرسة الأساليب الإحصائية لتحديد المشكلات وحلها، وقد يعزى ذلك إلى استخدام أساليب إحصائية بسيطة نظرًا للضغوط الإدارية والفنية التي يواجهها المديرون. تشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البوايزة (2016)، التي أظهرت أهمية التقويم المستمر وحصوله على ترتيب مرتفع، وأشارت إلى الوعي الإداري لدى المديرين بضرورة تعزيز التقويم الذاتي لدى المعلمين. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحوامدة (2019) ودراسة مسلم (2018)، التي أظهرتا درجة متوسطة لمجال التقويم، مما قد يعكس التحديات التي تواجه عملية التقويم والرقابة في المدارس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، بإختلاف متغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي؟

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، بناءً على متغير الجنس. هذه النتيجة تعكس اختلافات في تقييم المعلمين لممارسة مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة بناءً على جنسهم. من جانب آخر، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي في درجة تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، وذلك وفقًا لوجهة نظر المعلمين في المحافظة. يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى عوامل متعددة، بما في ذلك تجارب المعلمين الفردية مع مديري المدارس، وتوجهاتهم الشخصية تجاه إدارة الجودة الشاملة، وتباين الأساليب التي يتبعها المديرون في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة. تتماشى هذه النتائج مع دراسة العلعالي (2020) ودراسة قعايمة (2014)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة بناءً على متغير الجنس. ومع ذلك، فإن هذه النتائج تختلف عن نتائج دراسة البوايزة (2016) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير الجنس.

توضح النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، بالنسبة لمتغير الخبرة التدريسية. هذا يعني أن التقييم الذي قدمه المعلمون لممارسة المديرين لإدارة الجودة الشاملة كان متجانسًا بغض النظر عن خبرتهم التدريسية. يُعزى ذلك جزئيًا إلى قدرة المدراء على بناء علاقات عمل جيدة مع المعلمين والحرص على تحقيق المساواة بينهم.

من ناحية أخرى، تشير النتائج إلى وجود فروق ظاهرية بين استجابات أفراد العينة لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، بناءً على متغير المؤهل العلمي. وبالتحديد، كانت الفروق تعزى لصالح حملة المؤهلات العلمية الدراسات العليا. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الذين يحملون درجة الدراسات العليا قد يكونون متميزين بالخبرة العملية والعلمية والفهم الأعمق لإدارة الجودة الشاملة، مما يؤهلهم لتقديم تقييمات مختلفة أو أكثر تميزًا لممارسة المدراء. يتفق هذا التحليل مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة موعد (2021)، التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة المؤهلات العلمية الدراسات العليا. ومع ذلك، فإن هذه النتائج تتعارض مع بعض الدراسات الأخرى مثل دراسة البوايزة (2016) ودراسة العلعالي (2020) التي لم تظهر فروقًا دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الثالث: ما مستوى ممارسة القيادة الابداعية لدى المديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء؟

تبين من النتائج أن مستوى ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس في محافظة الزرقاء، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كان مرتفعًا. وتفوق بُعد المثابرة في تقدير المعلمين، مما يشير إلى قدرة المديرين على الاستمرار في تحفيز وتشجيع المعلمين لتحقيق الأهداف المدرسية بشكل مستمر. بينما جاء بعد المبادرة بعد ذلك، مما يشير إلى استعداد المديرين لاتخاذ الخطوات اللازمة لتحقيق التغيير والتطوير داخل المدرسة.

وبالنظر إلى بُعد حساسية المشكلة، فقد جاء في المرتبة الثالثة، وهذا يدل على قدرة المديرين على فهم وتقدير التحديات والمشاكل التي تواجههم، واتخاذ الإجراءات اللازمة للتعامل معها بشكل فعّال وإبداعي. وأخيرًا، جاء بُعد الأصالة، مما يشير إلى قدرة المديرين على التفكير والعمل بطرق جديدة ومبتكرة لتحقيق أهداف المدرسة وتحسين أداء الطلاب والمعلمين.

تتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة دراسة قطناني (2021) ومع دراسة الشرفا (2019) ودراسة نبابتة (2022) ودراسة إسماعيل (2022) التي أظهرت ارتباطًا إيجابيًا بين ممارسة القيادة الإبداعية للمديرين وأداء المدارس ورضا المعلمين والمعلمات. ويعكس هذا التفاعل الإيجابي بين القيادة الإبداعية والنتائج المدرسية إلى حد كبير قدرة المديرين على تحفيز وتمكين فريق العمل في المدرسة لتحقيق أقصى إمكاناتهم وتحسين الأداء المدرسي بشكل شامل.

تبين من النتائج أن بُعد المثابرة حقق المرتبة الأولى في درجة تطبيق القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس، وذلك بدرجة مرتفعة. يعزى هذا الأمر إلى القدرة القيادية للمديرين على تحمل المسؤولية والتصدي للتحديات بصبر واستمرارية، وثقتهم في قدرتهم على تحقيق الأهداف والتعامل بفعالية مع المشكلات المختلفة. كما يعود ذلك أيضًا إلى اهتمامهم بتطوير العلاقات الإيجابية مع المعلمين ودعمهم وتحفيزهم لتحقيق الأهداف المدرسية. بالإضافة إلى ذلك، فإن بُعد المثابرة يساهم في تشجيع المديرين على استيعاب ودراسة الأفكار الجديدة التي يطرحها المعلمون، وإيجاد الفرص المناسبة لتطبيقها وتحقيقها في البيئة المدرسية. ويعكس هذا الاهتمام بأفكار المعلمين قدرة المديرين على إدارة العلاقات الاجتماعية بشكل فعّال وبناء جو من التفاعل الإيجابي والتعاون في سبيل تحسين أداء المدرسة بشكل شامل. تتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة نبابتة (2022) ودراسة أبو حيش (2018) ودراسة السلمي (2012) التي أظهرت أهمية بُعد المثابرة في تحقيق النجاح القيادي وتحسين الأداء المدرسي. وتعكس هذه الموافقة الاهتمام المستمر بدراسة تأثير بُعد المثابرة في سياق القيادة التربوية والتأكيد على أهميتها في تحفيز وتمكين الفرق التعليمية لتحقيق الأهداف المدرسية بفاعلية.

تبين النتائج أن بُعد المبادرة حصل على المرتبة الثانية في درجة تطبيق القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس، وذلك بدرجة مرتفعة. يرجع هذا الترتيب إلى اهتمام المديرين بتشجيع المبادرات والإبداع في بيئة المدرسة، حيث يقدمون الدعم والتحفيز للعاملين للتفاعل بشكل إيجابي وتقديم الحلول المبتكرة للمشكلات والتحديات التي تواجههم. من خلال تشجيع المديرين للمعلمين على المبادرة وتقديم الأفكار الجديدة، يتمكنون من بناء بيئة تعليمية تشجع على الإبداع والابتكار، مما يؤدي إلى تحفيز الطلاب على التعلم بشكل مبتكر وتحفيزهم لتطوير مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية. كما يعكس اهتمام المديرين بتطبيق تقنيات فائقة الجودة في العمل قدرتهم على استخدام الموارد المتاحة بشكل فعّال لتحقيق الأهداف المدرسية بشكل مبتكر ومبادر. تظهر هذه النتائج توافقًا مع الدراسات السابقة مثل دراسة نبابته (2022) ودراسة جويفل (2016) التي أشارت إلى دور بُعد المبادرة في تحفيز الإبداع والتطوير في بيئة المدرسة. يؤكد هذا التوافق على أهمية التفاعل الإيجابي بين المديرين والعاملين في المدرسة في تعزيز الابتكار وتحسين الأداء التعليمي بشكل عام.

تظهر النتائج أن بُعد حساسية المشكلة حقق المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة في تطبيق القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس. يرجع هذا الترتيب إلى قدرة المديرين على التعرف على المشكلات والتحديات والتعامل معها بشكل فعّال وإبداعي. من خلال حساسيتهم للمشكلات، يستطيع المديرون رؤية الأمور من منظور مختلف وتحديد الأسباب الجذرية للمشكلات والتحديات التي تواجههم في بيئة المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، يتميزون بقدرتهم على تحليل البيانات وجمع المعلومات بشكل دقيق، مما يمكنهم من تطوير حلول إبداعية ومبتكرة لتلك المشكلات. بفضل حساسيتهم للمشكلات، يكون المديرون قادرين على الاستفادة من الفرص المتاحة وتحويل التحديات إلى فرص للتطوير والنمو. كما يعتمدون على التخطيط الاستباقي والتوقعات المستقبلية لتجنب المشكلات والتحديات قبل وقوعها. تتماشى هذه النتائج مع الدراسات السابقة دراسة نبابتة (2022) وجويفل (2016) وأبو حيش (2018) ومسلم (2018)، التي أشارت إلى دور بُعد حساسية المشكلة في تعزيز القيادة الإبداعية وتحسين الأداء التنظيمي في بيئة المدرسة. إن قدرة

المديرين على التعرف على المشكلات والتحديات والعمل على حلها بشكل فعّال تعزز فعالية القيادة الإبداعية وتعزز التحسين المستمر في العملية التعليمية.

بُعد الأصالة يشير إلى تميز مديري المدارس بالقدرة على التفكير الخلاق والابتعاد عن المألوف، مما يمكّنهم من إنتاج أفكار جديدة ومبتكرة. تعزز هذه الصفة القدرة على التجديد والابتكار في بيئة المدرسة، مما يسهم في تحسين الأداء التنظيمي وتعزيز جودة التعليم. بفضل قدرتهم على إدراك العلاقات بطريقة مختلفة، يتمكنون من التفكير النقدي وفهم التفاعلات بين العناصر المختلفة في بيئة المدرسة. كما يمتلكون مهارات قوية في إدارة النقاش وتكوين شبكات تواصل فعّالة، مما يعزز التعاون والتفاعل الإيجابي بين المعلمين والإدارة. على الرغم من أنهم يتجنبون الأساليب الروتينية، إلا أنهم يمتلكون قدرة فائقة على فهم السياق التعليمي والتفاعل معه بطريقة مثيرة للدهشة، مما يجعلهم قادرين على تطبيق الأفكار الجديدة بطريقة إبداعية. هذه النتائج تؤكد أهمية بُعد الأصالة في تعزيز القيادة الإبداعية وتحفيز التحول والتجديد في بيئة المدرسة. إن قدرة المديرين على التفكير الخلاق والتعبير عن أفكارهم بشكل مثير للدهشة تعزز الروح التجاربية وتعزز الابتكار والتغيير الإيجابي في النهج التعليمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الإبداعية، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء، بإختلاف المتغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي؟

تحليل النتائج يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الإبداعية، وذلك بناءً على تقييم المعلمين، وبغض النظر عن المتغيرات المدروسة مثل الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي. هذا يعني أن المعلمين لديهم رؤى متشابهة حول ممارسة القيادة الإبداعية لمديري المدارس.

من الملاحظ أن هذه النتيجة تتماشى مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة أبو حيش (2018)، التي وجدت أن الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي لم تكن لها تأثير دال إحصائيًا على تقييم ممارسة القيادة الإبداعية. ومن الجدير بالذكر أن التوافق في التقييم بين المعلمين قد يشير إلى اتساق في تطبيق ممارسات القيادة الإبداعية من قبل مديري المدارس. وأشارت أبو حيش (2018) أن مهارات القيادة الابداعية مهارات شخصية يمتلكها الفرد ضمن عوامل قد تكون وراثية تولد مع الفرد. ومن الناحية الأخرى، هناك دراسات أخرى تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في تقييم ممارسة القيادة الإبداعية بين الجنسين مثل دراسة قطناني (2021) أن الفروق الدالة الإحصائية لصالح الذكور، مما يظهر أن النتائج قد تختلف بين الدراسات بناءً على السياق الثقافي والتربوي والمؤسسي. وأشارت نتيجة دراسة قطناني (2021) فروق ذات دالة إحصائية لصالح الأقل خبرة. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السلمي (2012) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واشارت دراسة قطناني (2021) إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية لصالح الدراسات العليا وذلك لإطلاعهم الأوسع التي تجعل منهم أكثر قدرة في بيان درجة ممارسة المديرين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسّؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية بين تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة، ومستوى القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهة المعلمين في محافظة الزرقاء؟

تبين من النتائج أن هناك علاقة إيجابية وطردية دالة إحصائيًا بين تطبيق مديري المدارس لإدارة الجودة الشاملة ومستوى القيادة الإبداعية لديهم، من وجهة نظر المعلمين في محافظة الزرقاء. هذه العلاقة تعكس التأثير المباشر الذي قد يكون لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على تعزيز مستوى القيادة الإبداعية لدى المديرين.

من الجدير بالذكر أن هذه النتائج تتماشى مع الأبحاث السابقة التي وجدت علاقة إيجابية بين إدارة الجودة الشاملة والعديد من المتغيرات الأخرى المرتبطة بالأداء التربوي والمؤسسي. على سبيل المثال، تشير دراسة قوقزة (2020) إلى علاقة إيجابية بين إدارة الجودة الشاملة ومستوى المخرجات التعليمية، وتؤكد دراسة موعد (2021) على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إدارة الجودة الشاملة وفاعلية الأداء التدريسي. علاوة على ذلك، تدعم النتائج الحالية أيضًا الأبحاث التي تربط بين القيادة الإبداعية وعدد من العوامل المؤسسية الأخرى، مثل مستوى الريادة المؤسسية وإدارة الأزمات، مما يوضح التكامل والتفاعل بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة وممارسات القيادة الإبداعية في تحسين أداء المدارس وتعزيز البيئة التعليمية. بشكل عام، يبرز أن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في إدارة المدارس قد يكون عاملاً مهماً في تعزيز القيادة الإبداعية لدى المديرين، وبالتالي تحسين الأداء التربوي وتعزيز الروح المعنوية والتفاعل الإيجابي داخل المؤسسة التعليمية. والتي تنسجم مع نتائج دراسات خير الله (2013) ودراسة الحوامدة (2019) التي كشفت عن وجود علاقة طردية إيجابية بين ممارسة القيادة الإبداعية ومستوى الريادة المؤسسية.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت اليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- تعزيز كل من فكرة القيادة الإبداعية وإدارة الجودة الشاملة وذلك لأهميتها على مستوى العالمي والإقليمي والمجتمعي.
- تقديم جائزة سنوية لأفضل قائد مبدع على مستوى مديرية التربية والتعليم لمديرية التربية والتعليم الزرقاء الأولى، ولأفضل مدرسة تقوم بتطبيق معايير الجودة الشاملة.
- تأهيل مديري المدارس لتمكينهم على إعطاء دورات تدريبية للمعلمين فيما يتعلق بالقيادة الإبداعية.

- تشجيع مديري المدارس على تقديم الأبحاث العلمية ومشاركتهم في مؤتمرات تربوية بشكل دوري ومستمر.
- إجراء المزيد من الدراسات ذات علاقة بموضوع هذه الدراسة، وعلى مجتمعات أخرى وعلى قطاع التعليم والميادين التربوية المختلفة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

آل حسين، سارة بنت عبد الله. (2018). القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الإبتدائية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية:* ع15، 97-179.

أبو حيش، أسماء اسماعيل. (2018). *درجة ممارسة مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الإبداعية وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم من وجهة نظر معلميهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أبو شاويش، فدوي أحمد. (2018). *تصور مقترح لتطوير القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية الفلسطينية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

إسماعيل، ريم محمد. (2022). *درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

براهيمي، مختار. (2022). مستوى القيادة الإبداعية وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية: دراسة ميدانية في ولاية المسيلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*: 14(1)، 241-260.

البوايزة، واصل عبد الرزاق. (2016). *تصوير مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية في الأردن في ضوء القيادة الفعالة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

البوشي، غادة عبدالله، بوبيشت، الجوهرة إبراهيم. (2018). درجة ممارسة القيادة الإبداعية وسبل تطويرها في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *مجلة البحث العلمي في التربية:* 11(19)، 607-642.

جوازنه، عمرو خالد. (2021). *أنموذج مقترح للتطوير الإداري من منظور إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط.

جويفل، عبير محمد. (2016). *درجة ممارسة القيادة الابداعية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة التفاؤل الأكاديمي للمعلمين من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

حجاج، أنور محمد. (2017). *مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي: دراسة ميدانية ولاية كسلا*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

حسن، محيي الدين. (2015). إدارة الجودة الشاملة: مدخل إلى التطوير الإداري في المؤسسة الجامعية. *مجلة آفاق التربوية:* 57-90.

حماد، الهادي صالح. (2017). *واقع إدارة الجودة الشاملة في مدارس مرحلة الأساس بولاية سنار: دراسة تحليلية تقويمية*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

الحوامدة، محمد حمدالله. (2019). واقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة بالأردن. *المجلة التربوية الأردنية:* 4(2)، 30-48.

الخثعمي، مسفر سعيد مسفر. (2020). القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس في محافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*: 36، 1، 482-508.

الخطيب، أحمد محمود. (2005). *إدارة الجودة الشاملة نموذج مقترح لإصلاح التعليم العالي وتجديده*. المؤتمر التربوي الخامس- جودة التعليم الجامعي، 23-42، مج1.

خليل، أحمد السيد. (2001). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم خبرات أجنبية وإمكان الإفادة منها في مصر*. (المؤتمر السنوي التاسع- الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات). 9، 302-391، جامعة عين شمس، القاهرة.

خير الله، مها سليمان. (2013). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بأنماط القيادة التربوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الرفاعي، رجا الله. (2013). *مستوى القيادة الابداعية لدى مديري مدارس التعليم العام في محافظة ينبع*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، السعودية.

الزبود، رائدة عبد الرحيم. (2017). *درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

سعودي، عبد الصمد، مويسي، مروة. (2018). دور إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التميز في المنظومة التعليمية: دراسة تطبيقية على مدرسة ابتدائية. *مجلة آفاق للبحوث والدراسات:* ع2، 346-362.

السلمي، فهد نجم. (2012). *القيادة الإبداعية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي بالمدارس الحكومية المتوسطة بمدينة جدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الشرفا، أمل صلاح. (2019). *درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية بمحافظات غزة للقيادة الإبداعية وعلاقتها بالكفاءة المهنية لدى المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الضويحي، عائشة كساب. (2020). معوقات تطبيق القيادة الإبداعية لدى قائدات المدارس المرحلة الإبتدائية: دراسة وصفية على عينة من منسوبات التعليم في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية:* 79(3)، 239-258.

الطراونة، رشا عمر. (2010). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الأردن.

العارفة، عبد اللطيف عبدالله. (2007). *معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربوين ومديري المدارس بمنطقة الباحة التعليمية*. (اللقاء السنوي الرابع عشر: الجودة في التعليم العام)، 14، 15-69، جامعة الملك السعود، الرياض.

عاشور، محمد علي. (2022). دور القيادة الإبداعية في تطوير المؤسسات التربوية. *إربد للبحوث والدراسات الإنسانية:* 25، عدد خاص، 45-67.

العلعالي، هناء عمر. (2020). *تصميم برنامج تدريبي مقترح لمديري المدارس الخاصة بلواء الجامعة في ضوء متطلبات معايير المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عوض الله، فوزية علي. (2018). أثر القيادة الإبداعية في تحسين مستوى التعليم الجامعي: دراسة ميدانية كما يراها أعضاء هيئة تدريس الجامعة. *مجلة البحوث التجارية:* 40(1)، 122-194.

العثيم، مها بنت خالد. (2023). القيادة الإبداعية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة:* 2(2)، 79-131.

العنزي، مشعل بن سليمان. (2017). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى المشرفين التربويين بمدينة الرياض. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والإجتماعية:* ع1، 21-48.

العوين، عبد اللطيف. (2019). واقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى قيادات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة البحث العلمي في التربية:* 20(5)، 1-37.

الغامدي، بندر راجح. (2021). إدارة الذات وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية في منطقة الباحة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية:* ع67، 170-248.

الغافري، صالح بن عبيد. (2004). *درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عمان كما يتصورها مديرو المدارس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

قطناني، آية عمر. (2021). *درجة ممارسة القيادة الإبداعية وعلاقتها بفاعلية القرارات التربوية لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في لواء قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

قعايمة، علايا محمد. (2014). *مدى توافر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر مديريها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.

قوقزة، وفاء سعيد. (2020). *إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة في محافظة جرش وعلاقتها بالمخرجات التعليمية للطلبة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.

القيسي، حسان. (2014). *إدارة الجودة الشاملة: المبادئ والأسس والأدوات*. *المعرفة*، 53(609)، 258-268.

كركود، أحلام. (2021). القيادة الإبداعية كاحد متطلبات التميز التنظيمي: حالة المؤسسة الوطنية للدهن(ENAP). *المجلة العلمية المستقبل الإقتصادي:* 9(1)، 142-165.

اللمعي، فاطمة محمد. (2014). القيادة الإبداعية التربوية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي والفكر الإداري المعاصر: منظور مقارن. *مجلة الإدارة التربوية:* 1(3)، 223-301.

اللوزي، موسى سلامة (2004). *إدارة الجودة الشاملة*. (المؤتمر العربي السنوي الخامس في الإدارة – الإبداع والتجديد: دور المدير العربي في الإبداع والتميز). 5، 368-393، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، شرم الشيخ.

المالكي، بدر عابد. (2022). الأنماط القيادية وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لقادة المدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية:* ع71، 221-270.

المرهاق، عبد الناصر علي. (2019). إدارة الجودة الشاملة في التعليم. *مجلة كلية الآداب:* ع33، 243-270.

مسلم، رامي محمد. (2018). *درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

المطوطح، مشاري جويعد. (2016). *أثر ممارسات إدارة الجودة الشاملة على الإبداع في البنوك الإسلامية الكويتية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

مكي، علي سعيد. (2014). *مفهوم إدارة الجودة الشاملة*. المجلس العام للبنوك والمؤسسات المالية الإسلامية: 44-47 ،20.

موسى، ريم محمد. (2018). *الذكاء الثقافي لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة التي تدرس المنهاج البريطاني وعلاقته بالقيادة الإبداعية في إمارة دبي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

موعد، حسن واصف (2021). *درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التربية الخاصة العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بفاعلية الأداء التدريسي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين: المعيقات ومقترحات التطوير*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

المهنا، محمد فرج (2020). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها. *مجلة العلوم التربوية:* 1(1)، 235-303.

نبابتة، رشا نعيم (2022). *القيادة الابداعية لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

النمري، علي بن جبور، الجهني، عبيد الله حسين (2023). دور القيادة الإبداعية في حل مشكلات التعليم عن بعد في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية:* ع17، 126-146.

الهيشان، محمد سليم. (2004). *مدى فاعلية تطبيق إدارة الشاملة في مديريات التربية والتعليم من وجهة نظر مديري التربية والتعليم في إقليم الشمال*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

هريو، دزاير. (2022). القيادة الإبداعية ودورها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة. *مجلة الرواق للدراسات الإجتماعية والإنسانية:* 1(8)، 975-996(2022).

الوريكات، نعيم قبلان. (2019). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة البلقاء الحكومية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لديهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

يوسف، داليا طه. (2020). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو إدارة الجودة الشاملة: دراسة ميدانية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية:* ع50، 11-59.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Aruri, (2007). *Total Quality Management Implementation in AL-Iman School: A descriptive study*. Unpublished Master Thesis, BirZeit University.

Dewi, V.; Patmawati, S.; Asbari, M.; Sasono, I.; & Purwanto, A. (2023). Implementation of integrated quality management in educational institutions. *Journal of Information Systems and management*, 2(1), 27-32.

Ngware, M., Wamukura, D. & Odebero, O. (2006). Total Quality Management in Secondary Schools in Kenya: Extent of Practice. *Quality Assurance in Education*, 14(4), 339-362. https://doi.org/10.1108/09684880610703947

Sit, W., Ooi, K., Lin, B., Loong Chong, A. (2009). TQM and Customer Satisfaction in Malaysia service sector. *Industrial Management and Data Systems*, 109(7), 957-975.

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Abw Hysh, Asma' Asma'eyl. (2018). Drjh Mmarsh Mdyry Almdars Bwkalh Alghwth Aldwlyh Bmhafzat Ghzh Llqyadh Alebda'eyh W'elaqtha Bthqafh Alenjaz Ldyhm Mn Wjhh Nzr M'elmyhm. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Aleslamyh, Flstyn.

Abw Shawysh, Fdwy Ahmd. (2018). Tswr Mqtrh Lttwyr Alqyadh Alebda'eyh Lda Mdyry Almdars Althanwyh Alflstynyh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Aleslamyh, Flstyn.

Al Hsyn, Sarh Bnt 'Ebd Allh. (2018). Alqyadh Alebda'eyh Lda Qa'edat Mdars Almrhlh Alebtda'eyh. Almjlh Aldwlyh Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh: 'E15, 97-179.

Albwayzh, Wasl 'Ebd Alrzaq. (2016). Tswyr Mqtrh Lttbyq Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Almdars Alhkwmyh Fy Alardn Fy Dw' Alqyadh Alf'ealh. Atrwhh Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Alardnyh, Alardn.

Albwshy, Ghadh 'Ebdallh, Bwbysht, Aljwhrh Ebrahym. (2018). Drjh Mmarsh Alqyadh Alebda'eyh Wsbl Ttwyrha Fy Jam'eh Alemam 'Ebd Alrhmn Bn Fysl. Mjlh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh: 11(19), 607-642.

Aldwyhy, 'Ea'eshh Ksab. (2020). M'ewqat Ttbyq Alqyadh Alebda'eyh Lda Qa'edat Almdars Almrhlh Alebtda'eyh: Drash Wsfyh 'Ela 'Eynh Mn Mnswbat Alt'elym Fy Almmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Mjlh Klyh Altrbyh: 79(3), 239-258.

Al'earfh, 'Ebd Alltyf 'Ebdallh. (2007). M'ewqat Ttbyq Aljwdh Fy Alt'elym Al'eam Mn Wjhh Nzr Alms'ewlyn Walmshrfyn Altrbwyn Wmdyry Almdars Bmntqh Albahh Alt'elymyh. (Allqa' Alsnwy Alrab'e 'Eshr: Aljwdh Fy Alt'elym Al'eam), 14, 15-69, Jam'eh Almlk Als'ewd, Alryad.

Al'el'ealy, Hna' 'Emr. (2020). Tsmym Brnamj Tdryby Mqtrh Lmdyry Almdars Alkhash Blwa' Aljam'eh Fy Dw' Mttlbat M'eayyr Almnzmh Al'erbyh Ldman Aljwdh Fy Alt'elym. Atrwhh Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alyrmwk, Alardn.

Al'enzy, Msh'el Bn Slyman. (2017). Drjh Mmarsh Alqyadh Alebda'eyh Lda Almshrfyn Altrbwyyn Bmdynh Alryad. Mjlh Jam'eh Tbwk Ll'elwm Alensanyh Walejtma'eyh: 'E1, 21-48.

Al'ethym, Mha Bnt Khald. (2023). Alqyadh Alebda'eyh Lda Mdyrat Almdars Althanwyh Alhkwmyh Fy Mdynh Brydh Mn Wjhh Nzr Alm'elmat. Almjlh Aldwlyh Ll'elwm Altrbwyh Walensanyh Alm'easrh: 2(2), 79-131.

Al'ewyn, 'Ebd Alltyf. (2019). Waq'e Mmarsh Alqyadh Alebda'eyh Lda Qyadat Aledarh Al'eamh Llt'elym Bmntqh Alqsym Mn Wjhh Nzr Almshrfyn Altrbwyyn. Mjlh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh: 20(5), 1-37.

Alghafry, Salh Bn 'Ebyd. (2004). Drjh Ttbyq Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Mdars Alt'elym Alasasy Bsltnh 'Eman Kma Ytswrha Mdyrw Almdars. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alyrmwk, Alardn.

Alghamdy, Bndr Rajh. (2021). Edarh Aldat W'elaqtha Balqyadh Alebda'eyh Lda Qadh Mdars Almrhlh Althanwyh Fy Mntqh Albahh. Almjlh Aldwlyh Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh: 'E67, 170-248.

Alhwamdh, Mhmd Hmdallh. (2019). Waq'e Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Almdars Alkhash Balardn. Almjlh Altrbwyh Alardnyh: 4(2), 30-48.

Alhyshan, Mhmd Slym. (2004). Mda Fa'elyh Ttbyq Edarh Alshamlh Fy Mdyryat Altrbyh Walt'elym Mn Wjhh Nzr Mdyry Altrbyh Walt'elym Fy Eqlym Alshmal. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Al Albyt, Alardn.

Alkhth'ema, Msfr S'eyd Msfr. (2020). Alqyadh Alebda'eyh Lda Qadh Almdars Fy Mhafzh Khmys Mshyt Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn: Drash Mydanyh. Mjlh Klyh Altrbyh: 36, 1, 482-508.

Alkhtyb, Ahmd Mhmwd. (2005). Edarh Aljwdh Alshamlh Nmwdj Mqtrh Leslah Alt'elym Al'ealy Wtjdydh. Alm'etmr Altrbwy Alkhams- Jwdh Alt'elym Aljam'ey, 23-42, Mj1.

Allm'ey, Fatmh Mhmd. (2014). Alqyadh Alebda'eyh Altrbwyh Fy Dw' Alfkr Aledary Aleslamy Walfkr Aledary Alm'easr: Mnzwr Mqarn. Mjlh Aledarh Altrbwyh: 1(3), 223-301.

Allwzy, Mwsa Slamh (2004). Edarh Aljwdh Alshamlh. (Alm'etmr Al'erby Alsnwy Alkhams Fy Aledarh – Alebda'e Waltjdyd: Dwr Almdyr Al'erby Fy Alebda'e Waltmyz). 5, 368-393, Almnzmh Al'erbyh Lltnmyh Aledaryh, Shrm Alshykh.

Almalky, Bdr 'Eabd. (2022). Alanmat Alqyadyh W'elaqtha Balqyadh Alebda'eyh Lqadh Almdars Almrhlh Althanwyh Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn. Almjlh Aldwlyh Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh: 'E71, 221-270.

Almhna, Mhmd Frj (2020). Drjh Mmarsh Alqyadh Alebda'eyh Lda Mdyry Mdars Almrhlh Althanwyh Fy Dwlh Alkwyt Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn Wsbl Thsynha. Mjlh Al'elwm Altrbwyh: 1(1), 235-303.

Almrhaq, 'Ebd Alnasr 'Ely. (2019). Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Alt'elym. Mjlh Klyh Aladab: 'E33, 243-270.

Almtwth, Mshary Jwy'ed. (2016). Athr Mmarsat Edarh Aljwdh Alshamlh 'Ela Alebda'e Fy Albnwk Aleslamyh Alkwytyh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Al Albyt, Alardn.

Alnmry, 'Ely Bn Jbwr, Aljhny, 'Ebyd Allh Hsyn (2023). Dwr Alqyadh Alebda'eyh Fy Hl Mshklat Alt'elym 'En B'ed Fy Almrhlh Alabtda'eyh Bmdynh Alta'ef Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn. Mjlh Alqlzm Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh Wallghwyh: 'E17, 126-146.

Alqysy, Hsan. (2014). Edarh Aljwdh Alshamlh: Almbad'e Walass Waladwat. Alm'erfh, 53(609), 258-268.

Alrfa'ey, Rja Allh. (2013). Mstwa Alqyadh Alabda'eyh Lda Mdyry Mdars Alt'elym Al'eam Fy Mhafzh Ynb'e. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Tybh, Als'ewdyh.

Alshrfa, Aml Slah. (2019). Drjh Mmarsh Mdyry Almdars Alasasyh Bmhafzat Ghzh Llqyadh Alebda'eyh W'elaqtha Balkfa'h Almhnyh Lda Alm'elmyn. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Aleslamyh, Flstyn.

Alslmy, Fhd Njm. (2012). Alqyadh Alebda'eyh W'elaqtha Balmnakh Altnzymy Balmdars Alhkwmyh Almtwsth Bmdynh Jdh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Am Alqra, Als'ewdyh.

Altrawnh, Rsha 'Emr. (2010). Drjh Ttbyq M'eayyr Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Mdars Mhafzh Alkrk Alhkwmyh Mn Wjhh Nzr Mdyry Almdars. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh M'eth, Alardn.

Alwrykat, N'eym Qblan. (2019). Drjh Ttbyq M'eayyr Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Mdars Mhafzh Alblqa' Alhkwmyh W'elaqtha Bfa'elyh Aldat Alakadymyh Ldyhm. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alblqa' Alttbyqyh, Alardn.

Alzywd, Ra'edh 'Ebd Alrhym. (2017). Drjh Ttbyq Mdyry Almdars Althanwyh Alhkwmyh Ledarh Aljwdh Alshamlh W'elaqtha Balrda Alwzyfy Llm'elmyn Mn Wjhh Nzrhm. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh 'Eman Al'erbyh, Alardn.

Brahymy, Mkhtar. (2022). Mstwa Alqyadh Alebda'eyh Wedarh Alwqt Lda Mdyry Almdars Alabtda'eyh: Drash Mydanyh Fy Wlayh Almsylh. Mjlh Albahth Fy Al'elwm Alensanyh Walejtma'eyh: 14(1), 241-260.

'Eashwr, Mhmd 'Ely. (2022). Dwr Alqyadh Alebda'eyh Fy Ttwyr Alm'essat Altrbwyh. Erbd Llbhwth Waldrasat Alensanyh: 25, 'Edd Khas, 45-67.

Esma'eyl, Rym Mhmd. (2022). Drjh Mmarsh Alqyadh Alebda'eyh Lda Mdyry Almdars Alhkwmyh Fy Lwa' Bny Knanh Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alyrmwk, Alardn.

'Ewd Allh, Fwzyh 'Ely. (2018). Athr Alqyadh Alebda'eyh Fy Thsyn Mstwa Alt'elym Aljam'ey: Drash Mydanyh Kma Yraha A'eda' Hy'eh Tdrys Aljam'eh. Mjlh Albhwth Altjaryh: 40(1), 122-194.

Hjaj, Anwr Mhmd. (2017). Mda Ttbyq M'eayyr Aljwdh Alshamlh Fy Aledarh Almdrsyh Fy Mrhlh Alt'elym Alasasy: Drash Mydanyh Wlayh Ksla. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alnylyn, Alswdan.

Hmad, Alhady Salh. (2017). Waq'e Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Mdars Mrhlh Alasas Bwlayh Snar: Drash Thlylyh Tqwymyh. Atrwhh Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alnylyn, Alswdan.

Hryw, Dzayr. (2022). Alqyadh Alebda'eyh Wdwrha Fy Ttbyq Edarh Aljwdh Alshamlh. Mjlh Alrwaq Lldrasat Alejtma'eyh Walensanyh: 1(8), 975-996.

Hsn, Mhya Aldyn. (2015). Edarh Aljwdh Alshamlh: Mdkhl Ela Alttwyr Aledary Fy Alm'essh Aljam'eyh. Mjlh Afaq Altrbwyh: 57-90.

Jwaznh, 'Emrw Khald. (2021). Anmwdj Mqtrh Llttwyr Aledary Mn Mnzwr Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Almdars Alkhash Fy Mhafzh Al'easmh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alblqa' Alttbyqyh, Alslt.

Jwyfl, 'Ebyr Mhmd. (2016). Drjh Mmarsh Alqyadh Alabda'eyh Lmdyry Almdars Althanwyh Alhkwmyh Fy Mhafzh 'Eman W'elaqtha Bdrjh Altfa'el Alakadymy Llm'elmyn Mn Wjhh Nzrhm. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alshrq Alawst, Alardn.

Khlyl, Ahmd Alsyd. (2001). Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Alt'elym Khbrat Ajnbyh Wemkan Alefadh Mnha Fy Msr. (Alm'etmr Alsnwy Altas'e- Aledarh Alt'elymyh Fy Alwtn Al'erby Fy 'Esr Alm'elwmat). 9, 302-391, Jam'eh 'Eyn Shms, Alqahrh.

Khyr Allh, Mha Slyman. (2013). Drjh Mmarsh Mdyry Almdars Althanwyh Alkhash Ledarh Aljwdh Alshamlh W'elaqtha Banmat Alqyadh Altrbwyh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh 'Eman Al'erbyh, Alardn.

Krkwd, Ahlam. (2021). Alqyadh Alebda'eyh Kahd Mttlbat Altmyz Altnzyma: Halh Alm'essh Alwtnyh Lldhn(Enap). Almjlh Al'elmyh Almstqbl Aleqtsady: 9(1), 142-165.

Mky, 'Ely S'eyd. (2014). Mfhwm Edarh Aljwdh Alshamlh. Almjls Al'eam Llbnwk Walm'essat Almalyh Aleslamyh: 44-47 ,20.

Mslm, Ramy Mhmd. (2018). Drjh Ttbyq Mbad'e Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Almdars Alasasyh Alhkwmyh Fy Mdynh Al'eqbh Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alshrq Alawst, Alardn.

Mw'ed, Hsn Wasf (2021). Drjh Ttbyq M'eayyr Aljwdh Alshamlh Fy Mdars Altrbyh Alkhash Al'erbyh Dakhl Alkht Alakhdr W'elaqtha Bfa'elyh Alada' Altdrysy Lda Alm'elmyn Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn: Alm'eyqat Wmqtrhat Alttwyr. Atrwhh Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alyrmwk, Alardn.

Mwsa, Rym Mhmd. (2018). Aldka' Althqafy Lda Mdyry Almdars Althanwyh Alkhash Alty Tdrs Almnhaj Albrytany W'elaqth Balqyadh Alebda'eyh Fy Emarh Dby. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alshrq Alawst, Alardn.

Nbabth, Rsha N'eym (2022). Alqyadh Alabda'eyh Lda Mdyry Almdars Alhkwmyh W'elaqtha Bedarh Alazmat Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn Fy Al'easmh 'Eman. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alshrq Alawst, Alardn.

Q'eaymh, 'Elaya Mhmd. (2014). Mda Twafr Mttlbat Ttbyq Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Almdars Alhkwmyh Bmhafzh Alzrqa' Mn Wjhh Nzr Mdyryha. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Jrsh, Alardn.

Qtnany, Ayh 'Emr. (2021). Drjh Mmarsh Alqyadh Alebda'eyh W'elaqtha Bfa'elyh Alqrarat Altrbwyh Lda Mdyry Almdars Alasasyh Alkhash Fy Lwa' Qsbh 'Eman Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alblqa' Alttbyqyh, Alardn.

Qwqzh, Wfa' S'eyd. (2020). Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Almdars Alkhash Fy Mhafzh Jrsh W'elaqtha Balmkhrjat Alt'elymyh Lltlbh Mn Wjhh Nzr Alm'elmyn. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Jrsh, Alardn.

S'ewdy, 'Ebd Alsmd, Mwysy, Mrwh. (2018). Dwr Edarh Aljwdh Alshamlh Fy Thqyq Altmyz Fy Almnzwmh Alt'elymyh: Drash Ttbyqyh 'Ela Mdrsh Abtda'eyh. Mjlh Afaq Llbhwth Waldrasat: 'E2, 346-362.

Ywsf, Dalya Th. (2020). Alanmat Alqyadyh Alsa'edh Lda Mdyry Almdars Althanwyh W'elaqtha Batjahat Alm'elmyn Nhw Edarh Aljwdh Alshamlh: Drash Mydanyh. Almjlh Aldwlyh Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh: 'E50, 11-59.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.3 pp: 493-511

June (2024)

Article 8

فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة

Effectiveness of Applying the E- learning Education at the University of Technology and Applied Sciences in Rustaq during the Corona - Covid 19 Pandemic from the Perspective of University Students

حمدة بنت حمد بن هلال السعدية

Hamda Hamed Hilal Al Saadi

أستاذ دكتور في الإدارة التربوية- جامعة التقنية والعلوم التطبيقية- سلطنة عُمان

Professor in Educational Administration, University of Technology and Applied Sciences, Sultanate of Oman

hamda.alsaadi@utas.edu.om

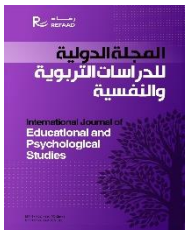
Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/4/20	2024/4/2	2024/3/18

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.3.8

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3
E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة

Effectiveness of Applying the E- learning Education at the University of Technology and Applied Sciences in Rustaq during the Corona - Covid 19 Pandemic from the Perspective of University Students

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف على فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد19 من وجهة نظر طلبة الجامعة. وتحديد الفروق في آراء الطلبة والتي تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومكان السكن، والسنة الدراسية.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانه تكونت من (47) عبارة موزعة على ثلاث محاور وهي: محور واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، ومحور تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا، ومحور إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا، تم تطبيق أداة على عينة تكونت من (225) طالبًا.

النتائج: أشارتْ نتائج الدّراسة إلى أن فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة بشكل عام جاء ضمن فاعلية تطبيق عالية؛ لكنها أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات الطلبة لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد19 تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيرات التخصص، ومكان السكن والسنة الدراسية.

الخلاصة: في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة تكثيف الدورات التدريبية للطلبة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) بما يساعدهم على تطوير مهاراتهم. توفير المتطلبات الضرورية لتطوير منظومة البنية التحتية في الجامعة مما يعزز من توفير الدعم الفني المناسب، وتطوير بعض المقررات الدراسية بما يتناسب مع متطلبات التعليم الإلكتروني عن بعد.

الكلمات المفتاحية: *فاعلية؛ التعليم الإلكتروني؛ كورونا كوفيد19.*

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the effectiveness of applying the e-learning education at the University of Technology and Applied Sciences in Rustaq during Covid-19 pandemic from the perspective of university students. In addition, it aimed at identifying the differences in students' opinions in relation to some variables such as gender, specialization, place of residence, and academic year.

Methods: To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a questionnaire consisting of (47) paragraphs distributed over three focuses: the focus on the reality of e-learning in light of the spread of the Corona pandemic, the focus on the challenges of e-learning in light of the Corona pandemic and the focus on the positives of e-learning in light of the Corona pandemic. The tool was applied on a sample consisting of (225) students.

Results: Its results showed that the effectiveness of applying the e-learning education at the University of Technology and Applied Sciences in Rustaq during Covid-19 pandemic, from the perspective of university students in general, was highly effective .However, it refereed statically that there are significant differences in students' estimates on the effectiveness of the e-learning application at the University of Technology and Applied Sciences in Rustaq during Covid-19 pandemic related to variables such as gender that was in favor of males, while there are no statically significant differences due to the variables related to specialization, place of residence and year of study.

Conclusions: Considering these amazing results, the researcher recommended intensive training courses for students on using the e- learning management system (Blackboard) to help them develop their skills. It also recommends providing the necessary requirements to develop the infrastructure system at the university, which enhances the provision of appropriate technical support, and developing some academic courses in line with the requirements of distance e-learning.

Keywords*: Effectiveness; e-learning; Corona - Covid-19.*

المقدمة:

إن ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات التي يشهدها القرن الحادي والعشرين أحدثت تغيرات، وتطورات في العملية التعليمية الجامعية؛ وأصبح لزاما على مؤسسات التعليم العالي الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية بالتحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، وتهيئة البيئة التعليمية الجامعية؛ بحيث تكون بيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية تستثمر جميع التطبيقات التكنولوجية في العملية التعليمية، ويستفيد منها كل من عضو هيئة التدريس، والطالب؛ وبالتالي يطلب من المؤسسات الجامعية تأهيلهم على كيفية التعامل مع تلك المستحدثات التكنولوجية وجعل التعليم الإلكتروني الخيار الاستراتيجي للعملية التعليمية الجامعية.

فقد ظهر التعليم الإلكتروني الذي كان ظهوره في بداية عقد التسعينيات، وتزايد بعد النتائج الإيجابية التي أظهرها في دعم العملية التعليمية، حيث يتم من خلاله إيصال المعلومة للمتعلمين بأسرع وقت وأقل كلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وقياس تقييم أداء المتعلمين (عبدالمجيد والعاني، 2015).

أن في أواخر نوفمبر وبداية ديسمبر من العام (2019) حدث وباء يصيب الرئتين وذلك في مدينة ووهان بمقاطعة هوبي بجمهورية الصين الشعبية. عندما ظهرت سلسلة من التقارير عن الالتهاب الرئوي الذي أصيب به بعض السكان، تم تحديده ليكون أحد الفيروسات التاجية وسُمي في البداية "فيروس ووهان" وأعيدت تسميته لاحقًا Covid-19 وهو وثيق الصلة بالسارس العامل المسبب لمتلازمة الجهاز التنفسي الحادة الوخيمة عام (2003) بعد ذلك أبلغت حكومة جمهورية الصين الشعبية من خلال المركز الصيني للأمراض منظمة الصحة العالمية، عن تفشي المرض في الثالث من يناير (2020) وفي 30 يناير (2020) أعلن المدير العام لمنظمة الصحة العالمية تفشي سلالة جديدة من الفيروس التاجي كحالة طارئة للصحة العامة، ذات أهمية دولية، وعليه أعلنت منظمة الصحة العالمية عن Covid-19 (مرض فيروس التاجي 2019) على أنه جائحة وقد أوجدت جائحة كوفيد 19 أكبر انقطاع في نظم التعليم في التاريخ، وهو ما تضرر منه نحو 1.6 بليون من طالبي العلم في أكثر من 190 بلدًا وفي جميع القارات، وأثرت عمليات إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التعلم على 94% من الطلاب في العالم وهي نسبة ترتفع لتصل إلى 99% في البلدان المنخفضة الدخول والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا (United, National,2020).

ترى الباحثة أن أزمة فيروس كورونا ليست مجرد أزمة صحية عالمية، بل هي أزمة إنسانية بكل المقاييس، لأن لها العديد من الأبعاد الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والتعليمية، والثقافية بالإضافة إلى ذلك فإن لهذه الأزمة تأثير عميق، وسلبي على تنفيذ خطة التنمية المستدامة 2030 حيث إن نسبة كبيرة من موارد العالم ستذهب لمواجهة آثار فيروس كورونا وستبقى نسبة أقل فيما بعد لتنفيذ خطط التنمية المستدامة في العالم.

وبالنسبة للهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالتعليم فأنه يأتي من أكثر أهداف التنمية المستدامة تأثراً بجائحة كورونا، حيث أدت هذه الأزمة إلى اغلاق آلاف المدارس، والجامعات حول العالم، فقد تعين على 1.5 مليار طفل وشاب في 188 دولة حول العالم البقاء في منازلهم (تم توثيق البيانات) بعد إغلاق المدارس ومؤسسات التعليم العالي، وفي ظل هذه الجائحة العالمية التي عانت منها مختلف دول العالم أصبح من الضروري استخدام التعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة؛ وذلك لاستمرار العملية التعليمية، سواء من الطلبة أو المعلمين، والمعلمات، وهذا ما فرض على جميع المؤسسات التربوية، والجامعية التحول من التعليم الوجاهي الذي يتيح التقارب الجسدي والذي يشكل فرصة لانتقال العدوى إلى التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بُعد. (إحصائيات اليونسكو،2020).

إن استخدام التعليم الإلكتروني أصبح الخيار الوحيد بعد تعرض العالم أجمع لجائحة كورونا، الأمر الذي زاد من أهمية هذا النوع من التعليم ولفت أنظار المهتمين بالتعليم إلى ضرورة تبني تطويره والاهتمام به كأحد أهم الطرق الناجعه في التعليم. وعلى إثر ذلك فقد تنامت الحاجة إلى استخدام تقنية المعلومات، والاتصالات في العملية التعليمية وواجب على مؤسسات التعليم العالي إهداء طلابها لمجابهة التطورات الحديثة ودفعهم إلى استخدام التعليم الإلكتروني (فطيمة،2021).

لقد لجئت الجامعات العمانية ومنها جامعة التقنية والعلوم التطبيقية التحول إلى التعلم الإلكتروني عن بعد، وذلك كي تضمن استمرار العملية التعليمية لطلابها، وللحفاظ على سلامة الكادر الوظيفي، وطلبة الجامعة لديها، عن طريق المنصات التعليمية وبالتحديد منصة البلاك بورد فقد أتاحت تلك المنصة نظامًا مفتوحًا ومجانيًا لإدارة التعليم الإلكتروني في تدريس جميع المقررات بكلياتها المختلفة خلال الفصل الدراسي الثاني/ ربيع 2020م، وما تبعه من فصول دراسية حتى نهاية الأزمة فجرى استعمالها بديلًا تعليميًا في ظل هذه الجائحة.

مشكلة الدراسة:

إن قطاع التعليم يُعد أكثر القطاعات تأثرًا في ظل أزمة كورونا كوفيد 19 فقد توقف التعليم وجها لوجه في معظم دول العالم، ونتيجة للإجراءات المعتمدة من قبل الدول على كافة المؤسسات عمومًا والمؤسسات التعليمية خاصة في مثل هذه الظروف للتعامل مع معطيات الأزمة كان لزامًا غلق المدارس والجامعات والمعاهد، حيث أعلنت اللجنة العليا المكلفة ببحث آلية التعامل مع فيروس كورونا المستجد كوفيد 19 في سلطنة عُمان عن تعليق دوام المؤسسات التعليمية سواء كان على مستوى التعليم العام أم التعليم الجامعي اعتبارًا من 15 مارس 2020 وقد اتخذت المؤسسات التعليمية عدة إجراءات للتعامل مع تعليق الدراسة بسبب الظروف الاستثنائية التي تجتاح العالم، لذلك فإن معظم المؤسسات الجامعية رأت أن الخيار الوحيد لاستمرار التعليم

بها هو التحول إلى التعليم الإلكتروني، والاستفادة من التطورات التكنولوجية ووسائل الاتصال الحديثة، وما أكدته الدراسات التربوية من أهمية التعليم الإلكتروني في تحسين عملية التعليم والتعلم، وتحقيق المخرجات التعليمية المرجوة، كما أكدت وثيقة رؤية عمان 2040 من أهمية التحول التقني في الجانب التعليمي، فإن جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق أصبحت تعتمد على التعليم الإلكتروني، والاعتماد على منصات تعليمية، وبرمجيات إليكترونية، والتدريس بالفصول الافتراضية من خلال البلاك بورد لضمان استمرار العملية التعليمية خلال فترة الجائحة وأيضًا الأزمات التي تؤدي إلى تعطيل التعليم التقليدي (رؤية عمان، 2024).

يتضح أن كل هذه المعطيات وانطلاقًا منها تدفعنا الحاجة لمعرفة فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة، للوقوف على حجم التجربة ومدى انعكاسها على الطلبة والاستفادة منها ومعرفة تحدياتها.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومكان السكن، والسنة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- التعرف على فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومكان السكن، والسنة الدراسية.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في الآتي:

- أهمية مواكبة التطورات، والتغيرات الحادثة في العالم، والمجتمع نتيجة توقف التعليم التقليدي، والاعتماد على التعليم الإلكتروني وخاصة نظام البلاك بورد والذي أصبح هو الأساس الذي تعتمد علية جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في إدارة منظومتها التعليمية.
- التعليم الإلكتروني وأهمية توظيفه في إنجاح العملية التعليمية في ظل ظاهرة انتشار فيروس كورونا كوفيد 19 .
- تخرج الدراسة بتوصيات ومقترحات تفيد صناع القرار بالمستويات الإدارية العليا بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية لتطوير نظام التعليم الإلكتروني للتغلب على التحديات التي تواجههم في ظل الأزمات التي تؤثر على العملية التعليمية مستقبلًا.
- تفيد أدوات هذه الدراسة الباحثون في إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات.

التعريفات الإجرائية:

- **أزمة كورونا:**

هي الأزمة التي نتجت عن تفشي فايروس كورونا كوفيد 19 في العالم أجمع التي تسبب اعتلالات تتنوع بين الزكام وأمراض أكثر خاصة تشمل الأعراض الشائعة للعدوى أعراضًا تنفسية والحمى، والسعال، وضيق النفس، وصعوبات في التنفس والتي أثرت في جميع القطاعات التعليمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والصحية في معظم دول العالم (منظمة الصحة العالمية، 2020).

- **التعليم الإلكتروني:**

منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد على وجود بيئة إلكترونية رقمية تعرض للطالب المقررات والأنشطة بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية (Berg, Simonson,2018).

- **فاعلية:**

العمل على بلوغ أعلى درجات الإنجاز وتحقيق أفضل النتائج بأقل التكاليف (الكيلاني، 2005).

فاعلية التعليم الإلكتروني إجرائيًا: هو التعليم الذي اعتمدته جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق فترة جائحة كورونا كوفيد 19 كبديل للتعليم التقليدي، يقوم هذا التعليم بين أعضاء هيئة التدريس، والطلبة بتوظيف المنصات التعليمية، والبرمجيات التعليمية التفاعلية، وتوظيف الاختبارات الإلكترونية، ووسائل التواصل الاجتماعي؛ لضمان استمرار التعليم وقد جرى قياسه بالدرجة التي استجاب لها الطالب لمعرفة الفاعلية في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق البالغ عددهم (225) طالب وطالبة.
- الحدود المكانية: جرى تطبيق الدراسة في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني (ربيع/ 2023) للعام الأكاديمي 2023/2022م.
- الحدود الإجرائية: تم تحديد المحددات الإجرائية من خلال نتائج هذه الدراسة هذه الدراسة بصدق أداة الدراسة وثباتها والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها.

الإطارالنظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

يعتبر التعليم الإلكتروني أحد أحدث طرق التعليم عن بُعد ويعتمد ذلك النوع من التعليم على استخدام العديد من الأجهزة الإلكترونية، والتقنيات الحديثة، مما يسهل على المتعلم تلقي المواد العلمية أيًا كان مجالها بسهولة كبيرة، ويتم استخدام التعليم الإلكتروني الاتصال بالإنترنت، حيث أنه يمكن المتعلم من الدخول على المواقع والصفحات المختلفة التي تمكنه من الحصول على المواد العلمية المختلفة (القضاة والمقابلة،2013). اليوم أصبح التعليم الإلكتروني يعتمد على وسائل التكنولوجيا الحديثة كالكمبيوتر، واللوحات، والهواتف الذكية؛ فهناك من وسائل التعليم الإلكتروني الذي يوفر اتصالًا مباشرًا ما بين المعلم، والمتعلم في الوقت ذاته كالاتصالات الهاتفية، ووسائل التواصل الاجتماعي؛ فوسائل التعليم إلكتروني تتوفر للأفراد في كل مكان بغض النظر عن الوقت وهي ما تستخدمه المواقع المتخصصة في التعليم الإلكتروني أو الجامعات كالفيديوهات التي يقوم بها المعلمون بتسجيلها؛ ومن ثم الطلاب بمشاهدتها في أوقات فراغهم أو البرامج التي تعرض على التلفزيونات والتي تبث المواد التعليمية أو المراسلات عن طريق الإنترنت كوسائل التواصل الاجتماعي الفيسبوك وتويتر واليوتيوب أو البريد الإلكتروني (عميرة وآخرون، 2019). يؤكد العقاب (2021) إن الطلب على التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي في نمو متزايد على مستوى العالم، ففي الولايات المتحدة ارتفعت نسبة الطلبة الملتحقين في برامج التعلم الإلكتروني من 10% في عام 2002 إلى حوالي 33.5% في عام 2012 لتصل إلى 77% في عام 2017. وتشير الإحصائيات إلى أنه في عام 2016 بلغ سوق منتجات التعلم الإلكتروني الذاتي 46,67 مليار دولار أمريكي، ومن المتوقع أن يتجاوز سوق التعلم الإلكتروني في جميع أنحاء العالم 243 مليار دولار أمريكي بحلول 2022 كما أن حوالي 92% من الطلاب في جميع أنحاء العالم يعتمدون على الأجهزة التقنية المختلفة في عملية التعلم.

أشارت منظمة " اليونسكو" إلى ضرورة تطوير مناهج ابتكارية، وبرامج دراسية، ومسارات تعليمية بديلة وطرق التعليم العالي، وكل ذلك يمكن تيسيره عبر الإنترنت والتعليم عن بعد والدورات القصيرة القائمة على المهارات ووضعت المنظمة مجموعة من البرامج ومنها تطبيق بلاك بورد وهو تطبيق يعتمد على تصميم المقررات، والمهمات، والواجبات، والاختبارات، وتصحيحها إلكترونيًا، والتواصل مع الطلاب من خلال بيئة افتراضية وتطبيقات يتم تحميلها عن طريق الهواتف الذكية وكذلك منصة (أدمودو/Edmodo) وهي منصة اجتماعية مجانية توفر للمعلمين، والطلاب بيئة آمنة للاتصال، وتبادل المحتوى التعليمي، وتطبيقاته الرقمية إضافة إلى الواجبات المنزلية، والدرجات، والمناقشات، وتطبيق "إدراك" المعني بتعليم اللغة العربية عبر الإنترنت وتطبيق "جوجل كلاسروم" وتطبيق سي سو وهو تطبيق يساعد الطلاب على توثيق ما يتعلمونه في المدرسة وتقاسمه مع المعلمين وأولياء الأمور وتطبيقMindspark الذي يعتمد على نظام تعليمي تكيفي عبر الإنترنت يساعد الطلاب على ممارسة الرياضيات وتعلمها (زايد، 2020).

وقد أثارت تجربة التعليم الإلكتروني، خلال تطبيقه منذ انتشار فيروس كورونا، الكثير من النقاش بين جميع فئات المجتمع الواحد وعبر مجتمعات بلدان العالم أجمع، وعلى الرغم من احتدام الجدل الذي كشف عن تخبط الرؤى، يمكن حصر الآراء في قطبين: قطب يدفع باتجاه تبني هذا الأسلوب ممثلًا بالمختصين في التقنيات والحاسوب، الذين يدافعون عنه بقوة وحماس، مستندين إلى الأثر الملموس للثورة المعلوماتية، التي تفجرت في ظل التطور المتسارع في التكنولوجيا الرقمية، على تفاصيل حياتنا اليومية بما في طرق تواصلنا وتعلمنا وتفكيرنا. وهم يؤمنون بأن توظيف هذا النوع من التعليم بطريقة متكاملة، وشاملة هو أمر حتمي لا بد من تنبيه بشكل واسع في المستقبل، ينصح القطب الثاني ممثلًا بكثير من المختصين التربويين وعلماء الاجتماع، والإنسانيات بالتروي وضرورة أخذ الحيطة بإجراء الدراسات، وتحليلات البيئة، بما فيها الثوابت، والمتغيرات، قبل أخذ القرارات حول جدوى تبني أسلوب التعليم الإلكتروني ومدى توظيفه، وكيفية استخدامه (Yulia,2020).

مميزات التعليم الإلكتروني:

أشار حمدتو (2020) إلى أن من أهم مميزات التعليم الإلكتروني أن المعلم يصبح مديرًا للعملية التعليمية وليس ملقنًا، كما أنه يساعد الطالب على التقويم الذاتي ومعرفة مستواه في الحال بالإضافة إلى أنه يشجع الطالب على حل الواجبات، ويراعي الفروق الفردية بين الطلاب. ولكن التعليم الإلكتروني شأنه شأن أي نوع من أنواع التعليم، فإنه يحتاج إلى تخطيط جيد حتى يعطي النتائج المرجوة منه، وقد جاء في ورقة عمل نشرتها اليونسكو (2020) أن

هناك خمسة عناصر يلزم توفرها من أجل تعليم جيد عن بعد وهي صناعة المحتوى الرقمي، والتواصل والتعاون، والتقييم وتحليل النتائج، وتحقيق التعلم الشامل، وتوفير مصادر ومواد رقمية إثرائية للمتعلمين، كما ظهر أن من إيجابيات التعليم الإلكتروني أنه يساعد الطلبة على تنمية مهارات التعلم الذاتي. وقد ذكرت زكي (2021) بأن التعليم عن بعد يحقق عدة مبادئ للتعليم وهي العدالة، والاتصال والتواصل، والتطبيق، والتعزيز، والتغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

معوقات التعليم الإلكتروني:

يؤكد الجمال (2019) أن هناك مجموعة من المعوقات التي قد تسهم في الحد من الاستفادة من تطبيق التعلم الإلكتروني وتحقيق أهدافه على أكمل وجه وهي:

أولًا: المعوقات التقنية: وتعد هذه المعوقات من المعوقات الأساسية في بيئة التعلم الإلكتروني وتتمثل فيما يلي:

عدم توفر المعدات، والأجهزة اللازمة للتعلم مثل أجهزة الحاسوب، والطباعة وغيرها، وعدم توفر بنية تحتية صلبة وما تحتويه من العتاد، وخطوط الهواتف الأرضية، وعدم توفر شبكة عالية الجودة الأمر الذي يساعد على تنزيل المناهج، والبرمجيات بسرعة عالية، وحدوث الأعطال بشكل مفاجئ في الشبكة الخارجية أو الداخلية أو أجهزة الحاسوب، عدم ملاءمة تطوير المناهج الدراسية مع التطوير التقني والتعلم الإلكتروني، وعدم وجود تطبيقات تعلم إلكتروني تدعم اللغة العربية.

ثانيًا: المعوقات المالية: وتعد هذه المعوقات من المعوقات المهمة التي تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني وتتمثل في:

التكلفة الإضافية التي تتحملها المؤسسة التعليمية بسبب عدم امتلاك المتعلمين خبرة باستخدام الحاسوب والإنترنت الأمر الذي يحمل المؤسسة التعليمية بعض التكاليف الإضافية لتدريب المتعلمين، وقلة الحوافز التي تشجع المعلمين لإقامة دورات في التعلم الإلكتروني، وتكلفة شبكة الإنترنت الباهظة ومحدودية تغطيتها، وعدم انتشار أجهزة الحاسوب، التكلفة العالية لأعمال الصيانة التي يحتاجها الفنيين، والاختصاصيين لمتابعة عمل أجهزة الحاسوب والشبكة، وارتفاع تكلفة تصميم المناهج وفق حاجات المتعلمين، وإنشاء البرامج الدراسية، وارتفاع التكلفة الإضافية لتوفير قاعات دراسية مخصصة لتطبيق التعلم الإلكتروني.

ثالثًا: المعوقات البشرية: تعد هذه المعوقات من المعوقات التي تعيق تطبيق التعلم الإلكتروني وتتمثل فيما يلي:

قلة توافر الكوادر البشرية، والتعليمية، والفنية المدربة لإعداد مقررات التعلم الإلكتروني والقادرة على النهوض بهذا النوع من التعلم، وعدم تكثيف الدورات التدريبية التي تقيمها المؤسسة التعليمية للمعلمين، عدم وعي بعض أعضاء هيئة التدريس بأهمية التعلم الإلكتروني واتجاههم السلبي ضده، وعدم توفر فنيين يشرفون على أجهزة القاعات الدراسية لتوفير البرامج اللازمة التي تخدم المنهج ومتطلباته فضلا عن تقديم الصيانة المستمرة للأجهزة والدعم المتواصل للمعلمين.

كما إن من التحديات التي تواجه هذا النوع من التعليم هو تأثيره على اكتساب بعض المهارات المعتمدة على استخدام اليد، وقد يكون الحل في هذه الحالة وفقاً لما أوصت به دراسة بوارس والعشي (2017) هو تطبيق التعليم الإلكتروني في بيئة متمازجه مع التقليدي بحيث لا يستغني عن التقليدي بل يكون مكملان لبعضهما وخاصة للأطفال في سن مبكرة كي لا يؤثر على جوانب أخرى كتراجع مستوى الكتابة باليد.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة، وجدت الباحثة أن هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بهذا المجال، وقد عرضت الدراسات من الأحدث إلى الأقدم ومنها.

- **قام نجمي والسيد، ومصطفى (2023)** بدراسة هدفت إلى تقييم الإجراءات الإدارية، والممارسات التعليمية، والخدمات المجتمعية، والأنشطة الطلابية التي قامت بها الجامعات السعودية أثناء جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي من خلال استطلاع آراء (52) خبيرًا نحو أهم أدوار الجامعة للتعامل مع جائحة كوفيد 19 تم تطبيق استبانة على (513) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس و(1137) طالبًا من طلاب الجامعات السعودية. أظهرت نتائج الدراسة تحقيق الإجراءات الإدارية التي قامت بها الجامعة أثناء الجائحة كوفيد 19 بدرجة كبيرة جدًا والممارسات التعليمية بدرجة كبيرة، وكل من الخدمات المجتمعية والأنشطة الطلابية بدرجة متوسطة.
- **بينما هدفت دراسة البحيصي وآخرون (2023)** إلى معرفة فاعلية التعلم الإلكتروني المعزز نظام (Moodle) خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة في كلية فلسطين التقنية-دير البلح؛ ولتحقيق ذلك تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (226) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ممن قاموا بالتعلم على نظام التعلم الإلكتروني (Moodle) طبقت باستخدام استبانة، كشفت نتائج عن فاعلية التعلم الإلكتروني المعزز بنظام (Moodle) خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة بمستوى تحقق مرتفع كذلك بالمجالات الفرعية إذ جاءت جميعها بمستوى تحقق مرتفع.

- **كما هدفت دراسة العليمات وآخرون (2022)** التعرف على مدى فاعلية التعليم بالتعلم عن بعد من وجهة نظر طلبة كلية الإعلام في جامعة اليرموك في ظل أزمة كورونا ومستجداتها، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، من خلال توزيع استبانة مكونة من أربعة أبعاد رئيسه هي التفاعل، المحتوى، التقييم، أدوات التعليم عن بعد على عينة من (350) طالبًا وطالبة من طلبة كلية الإعلام في جامعة اليرموك، أظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية التعليم بالتعلم عن بعد في ظل انتشار فيروس كورونا على نحو عام كان متوسطًا، وأن أبعاد فاعلية التعليم بالتعلم عن بعد جاءت بدرجة متوسطة.
- **وجاءت دراسة الشهر اني، وآخرون (2022)** إلى تقويم تجربة جامعة بيشة في استخدام التعلم الإلكتروني عن بعد في ظل جائحة كورونا؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانتين على أفراد عينة الدراسة المكونة من (135) عضوًا و (799) طالبًا وطالبة؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك درجة موافقة لاستخدامات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة للتعلم الإلكتروني عن بعد في ظل جائحة كورونا، وأن هناك درجة موافقة على معوقات استخدام التعلم الإلكتروني عن بعد في ظل جائحة كورونا، كما أشارت النتائج أن هناك درجة متوسطة للمعوقات المتعلقة باستخدام الطلاب بجامعة بيشة للتعلم الإلكتروني عن بعد في ظل جائحة كورونا.
- **وهدفت دراسة العودة (2022)** التعرف على فاعلية التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته للدراسة بتطبيق استبانة على عينة عشوائية مكونة من (375) طالبة من طالبات جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بمحافظة الخرج من جميع الأقسام بالجامعة، أظهرت نتائج الدراسة أن طالبات جامعة الأمير سطام لديهن اتجاهات إيجابية بدرجة عالية نحو واقع التعليم الإلكتروني بالجامعة، وأن الطالبات موافقات على التحديات التي تواجههن بدرجة متوسطة، وأهم تلك التحديات افتقاد الدعم الفني المناسب عند التعرض لمشكلة في التعليم الإلكتروني، ووجود صعوبة في تلقي المعلومات من خلال منصة التعليم الإلكتروني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة البحث عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير القسم الأكاديمي والمستوى الدراسي.
- **وأجرى العامري وآخرون (2022)** دراسة هدفت إلى تقييم تجربة جامعة السلطان قابوس في التعلم عن بُعد باستخدام منصة مودول في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد كوفيد 19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على استبانة لتقييم التجربة، أظهرت نتائج الدراسة أن تجربة التعلم عن بعد كانت فاعلة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكشفت كذلك عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين آراء أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الجنس، في حين لم يوجد أثر دال إحصائيًا لمتغير الخبرة التدريسية.
- **كما هدفت دراسة الحجري وآخرون (2021)** إلى الكشف عن مدى فاعلية التعليم عن بعد في جامعة الشرقية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة. وقد تكونت عينة الدراسة من (299) طالبًا وطالبة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية في سلطنة عمان، استخدم المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة عليهم، أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية جاءت بمستوى متوسط لجميع محاور الاستبانة باستثناء محور التواصل والتفاعل حيث حصل مستوى مرتفع، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الطلبة لفاعلية التعليم عن بعد تعزى لمتغير السنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الأولى، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير السكن.
- **كما جاءت دراسة (Bismala, Manurung,2021)** إلى معرفة رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني خلال جائحة كوفيد 19 مع تحليل أهمية الأداء وإلى التحقق من رضا الطلاب عن استخدام التعلم الإلكتروني كأسلوب للتعلم عن بعد خلال الجائحة باستخدام تحليل أداء الأهمية (IPA) بلغت عينة الدراسة (132) طالب وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدة عوامل تحتاج إلى تحسين مثل المواد المقدمة في التعلم الإلكتروني، والتفاعل مع المحاضرين، وتوافر المرافق، أما الإيجابيات فقد تمثلت في المرونة، والتقييم في التعلم الإلكتروني الذي يُعتقد أنه مناسب، وفوائد التعلم الإلكتروني، وقدرة الطلاب على تخصيص الوقت.
- **وهدفت دراسة (Khan et al,2021)** إلى فحص تصور الطلاب واستعدادهم لنظام التعلم عبر الإنترنت المعتمد في المستوى الجامعي بسبب تفشي كوفيد 19، وإغلاق المؤسسات التعليمية بسبب طبيعة المرض المعدي، تم الحصول على إجابات من 184 طالب جامعي من إقليم العاصمة الوطنية في دلهي في الهند وشملت جامعات دلهي، جامعة الملة الإسلامية، وجامعة جورو، من خلال استبانة عبر الإنترنت، أظهرت نتائجها أن هناك إيجابية لدى الطلاب وإدراك نحو التعلم الإلكتروني، وبالتالي قبول نظام هذا التعليم، وكذلك أهمية التعلم الإلكتروني خلال أزمة كوفيد 19، كما أشارت نتائج الدراسة أن التعليم الإلكتروني ظهر كطريقة جديدة لتحسين عملية التعليم بشكل عام، بينما عملت وسائل التواصل الاجتماعي على تحسينات إضافية على مخرجات هذا التعليم.
- وجاء استطلاع بيلوسو وآخرون (Peloso, R.M,& other,2020) إلى تقييم مخاوف طلاب التعليم العالي المرتبط بالصحة في البرازيل فيما يتعلق بالتعلم عن بعد خلال جائحة فيروس كورونا، استخدمت استبانة أرسلت عن طريق الواتس اب إلى الطلاب في جامعة خاصة، استجاب (704) طالب وطالبة، تحدث الطلبة عن شعورهم بالقلق بسبب الوباء، ووافق معظم الطلاب على امتلاك القدرة على مواصلة التعليم من خلال التعلم عن بعد، لكن القليل منهم استمتعوا به، كما كان الطلاب قلقين من أن تعلم المواد السريرية والتدريب المهني سيضعف، وكانوا خائفين من فشل عام التعليم.

- **كما هدفت دراسة بخيت (2021)** إلى تقييم فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا في المدارس الحكومية التابعة للواء الأغوار الشمالية بالأردن، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (184) طالبًا و (86) معلمًا و (58) ولي أمر، و (15) مشرفًا تربويًا و (15) مدير مدرسة من مديرية تربية لواء الأغوار الشمالية، كشفت نتائج الدراسة أن تقييم فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا من وجهة نظر المعلمين، والطلبة، ومدراء المدارس والمشرفين كان متوسطًا. بينما كان المتوسط الحسابي مرتفع في تقييم الفاعلية من وجهة نظر أولياء الأمور، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا في المدارس الحكومية التابعة للواء الأغوار الشمالية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- **وهدفت دراسة أوبابة (2020)** إلى تقييم تجربة تحول الطلبة إلى التعلم عن بعد في ظل إغلاق الجامعة بسبب Covid19 وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، انطلقت الدراسة من محاولة فهم الخطة التي رسمتها تعليمات وزارة التعليم العالي لمواجهة الظرف الطارئ، ثم أجريت دراسة تطبيقية على طلبة كلية الاقتصاد بجامعة غرداية حيث جمعت البيانات من عينة من 100 فرد بواسطة استبانة إليكترونية. أظهرت النتائج أن هنالك تكيفا مع الأزمة واستعدادًا مقبولًا للتعلم عن بعد، وأن الطلبة يفضلون الدعامات التي تتسم بالتفاعل غير المتزامن؛ إلا أن مستوى التفاعل كان منخفضًا، وتفاوت بين المستويات والتخصصات في حين يتطلب الولوج إلى منصة الجامعة (Moodle) دعمًا أكبر.
- **وهدفت دراسة فولففانغ وآخرون (Wolfgang,et al, 2020)** إلى تقييم تجربة الطلبة والتكيف مع التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا في برنامج مشترك بين ثلاث جامعات فرنسية وألمانية، وسويسرية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي المقارن، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (157) طالبًا وطالبة من هذه الجامعات الثلاثة، توصلت نتائج الدراسة إلى اعتقاد الطلبة بتسهيل أعضاء هيئة التدريس لهم عن عملية الانتقال إلى بيئة التعلم الجديد كما أشارت النتائج إلى تعرض الطلبة لحالة من الضغط بسبب التعامل مع الوضع الجديد وعدم التنسيق بين المواد في المهام المطلوبة، وأن أبرز الأدوات المستخدمة في التعلم (Moodle, EMAIL, Webex).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة قامت الباحثة بتحديد مدى الإفادة من الدراسات السابقة ومدى الاختلاف وموقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة وهي كالآتي:

- استفادت الباحثة من بعض المحاور التي شملتها بعض الدراسات السابقة بما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية.
- تشابهت هذه الدراسة مع بعض المتغيرات مثل الجنس، والمستوى الدراسي، ومكان السكن.
- اختلفت هذه الدراسة مع بعض المتغيرات مثل متغير القسم الأكاديمي.
- كما أن الدراسة الحالية تشابهت من حيث تناول عينة الطلبة فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة.
- بينما اختلفت مع دراسة بخيت (2021)؛ التي تناولت المعلمين وأولياء الأمور والمدراء والمشرفين؛ ودراسة أبو شخيدم وآخرون (2020)؛ التي تناولت أعضاء هيئة التدريس.
- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها المنهج الوصفي باستثناء دراسة (Bismala Manurung,2021) التي استخدمت تحليل أداء الأهمية، ودراسة (Walfgange et al,2020) التي استخدمت المنهج المقارن.
- وتميزت هذه الدراسة بأنها طبقت في مجتمع يختلف عن المجتمعات التي طبقت بها الدراسات الأخرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق ببرنامج التربية تخصص (فيزياء كيمياء أحياء رياضيات) والبالغ عددهم (376) طالبًا وطالبة خلال العام الأكاديمي 2023/2022م، وفق الإحصائيات الواردة من مركز القبول والتسجيل بالجامعة للعام الأكاديمي 2023/2022م (جامعة التقنية والعلوم التطبيقية،2023).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (225) من طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق للعام الأكاديمي 2023/2022 والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، ومكان السكن، والسنة الدراسية) يظهر جدول (1) البيانات التفصيلية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	109	%100
	أنثى	116	%100
البرنامج الدراسي	رياضيات	86	%100
	فيزياء	36	%100
	أحياء	60	%100
	كيمياء	43	%100
مكان السكن	قريب من موقع الجامعة	132	%100
	بعيد من موقع الجامعة	93	%100
السنة الدراسية	الثالثة	111	%100
	الرابعة	114	%100
مجموعة أفراد العينة		**225**	**%100**

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتعلقة بمعرفة فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ولبناء الأداة تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة؛ ومن هذه الدراسات دراسة المناجرة وجوينان وروابدة (2022)؛ ودراسة العودة (2022)؛ حيث استفادت الباحثة من المنهجية المستخدمة في بناء أداة الدراسة وتحديد محاورها وعباراتها وتمت صياغة الأداة في صورتها الأولية التي تكونت من ثلاثة محاور وهي المحور الأول واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، والمحور الثاني تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا، والمحور الثالث إيجابيات التعليم الإلكتروني، حيث تضمّنت (50) عبارة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال الصدق الظاهري، حيث عرضت الأداة في صورتها الأولية على (6) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية، وطلبت الباحثة منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات الاستبانة ومحاورها، من حيث شموليتها وتنوع محتواها وتقويم الصياغة اللغوية، وبعد الاطلاع على آرائهم تم تعديل محتوى عدد من العبارات وحذف عبارات وإضافة عبارات أخرى وأصبحت الأداة بصورتها النهائية تضمّ (47) عبارة.

ثبات الأداة:

تم تطبيق معادلة ألفا- كرونباخ لحسب قيم الثبات لجميع محاور الأداة، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): يبين معامل ألفا- كرونباخ للمحاوروالدرجة الكلية

المحاور	ألفا كرونباخ	عدد العبارات
واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا	.875	14
تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	.863	16
إيجابيات التعليم الإلكتروني	.869	17
الدرجة الكلية للأداة	**.908**	**47**

متغيرات الدراسة:

أولًا: المتغيرات التابعة: فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة.

ثانيًا: المتغيرات المستقلة: شملت الدراسة على المتغيرات المستقلة الآتية:

- **الجنس** وله فئتان: ذكر، أنثى.
- **التخصص**: وله أربعة فئات رياضيات، فيزياء، أحياء، وكيمياء.
- **مكان السكن**: وله فئتان قريب من موقع الجامعة، بعيد من موقع الجامعة.

- **السنة الدراسية**: وله مستويان: السنة الثالثة، السنة الرابعة.

إجراءات تطبيق الأداة:

بعد التحقق من صدق صلاحية أداة الدراسة وثباتها وإخراجها بصورتها النهائية ثم توزيع الاستبانة على طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق عن طريق الباحثة بالمرور في القاعات الدراسية وقد استغرقت عملية توزيع الاستبانات ثلاثة أسابيع في نهاية الفصل الدراسي الثاني (ربيع) للعام الأكاديمي 2023/2022.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الإجابة على السؤال الأول، بينما تم استخدام تحليل التباين الأحادي في السؤال الثاني للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية.

نتائج الدراسة الميدانية:

تضمنت الدراسة عددًا من النتائج والتي تمثل إجابات لأسئلة الدراسة بناء على إجابات المستجيبين، وتمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الأدب التربوي، والدراسات السابقة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق حول فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق على أداة الدراسة بشكل عام، ثم عبارات كل محور من محاور أداة الدراسة، ويبين جدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لتقديرات وجهة نظر الطلبة على أداة الدراسة بشكل عام.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات وجهة نظر أفراد العينة بشكل عام مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم المحور	الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فاعلية التطبيق
1	3	واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا	3.51	.64	عالية
2	2	تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	3.66	.62	عالية
3	1	إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	3.79	.64	عالية
الدرجة الكلية			**3.65**	**0.48**	**عالية**

يشير جدول (3) إلى أن فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة بشكل عام جاء ضمن فاعلية تطبيق عالية بمتوسط حسابي (3.65) وبانحراف معياري (0.48) وبالنسبة للمحاور فقد جاء محور إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا بالترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (3.79) وبانحراف معياري (.64) بفاعلية تطبيق عالية بينما في الترتيب الثاني جاء محور تحديات التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (.62) وبفاعلية تطبيق عالية، وجاء محور واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3.51) وبانحراف معياري (.64) وبفاعلية تطبيق عالية.

أما نتائج عبارات كل محور من محاور فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة فكانت كما يأتي:

محور: و اقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا

يبين جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة في محور واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات وجهة نظر أفراد العينة بمحور"و اقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا"، مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فاعلية التطبيق
1	9	وجدت سلاسة في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا.	3.35	1.100	متوسطة
2	13	وفرت الجامعة دورات تدريبية لطلبة الجامعة عن آلية استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء أزمة كورونا.	2.95	1.10	متوسطة
3	12	اعتمدت الجامعة دعم فني دائم للصعوبات التي يواجها الطلبة أثناء التعليم الإلكتروني.	3.01	1.10	متوسطة
4	1	سهل الموقع الإلكتروني (البلاك بورد) الذي وفرته الجامعة للطلبة تقديم مشاريعهم وواجباتهم التعليمية بطريقة سليمة	4.08	.92	عالية جدا
5	11	طور الطلبة كفاياتهم التكنولوجية باستمرار خلال التعليم الإلكتروني من خلال اشتراكهم في دورات تدريبية متخصصة.	3.20	1.18	متوسطة
6	5	وفرت الجامعة برمجيات وتطبيقات موثوقة لضمان التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطالب	3.60	.959	عالية
7	5	أمتلك الطلبة مهارات كافية في التعامل مع المحتوى الإلكتروني للمقرر والاختبارات الإلكترونية بشكل فعال	3.60	1.02	عالية
8	2	ساعد عضو هيئة التدريس الطلبة في توظيف الاستراتيجيات الموجودة في خصائص البلاك بورد من خلال(تزويد الطلبة بالمحتوى التعليمي- البريد الإلكتروني تكليف الطلبة بأداء الواجبات وتقويمها	3.92	.970	عالية
9	6	استخدم عضو هيئة التدريس لوحة المناقشة في نظام البلاك بورد للتفاعل مع الطلاب.	3.57	1.06	عالية
10	8	ابتكر عضو هيئة التدريس استراتيجيات حديثة للتواصل مع الطلبة في ظل التعليم الإلكتروني.	3.45	1.05	عالية
11	4	أجاب عضو هيئة التدريس بسهولة على استفسارات الطلبة عن المادة العلمية المرفقة في النظام الإلكتروني.	3.72	1.00	عالية
12	10	تقيم إدارة الجامعة بشكل مستمر آلية التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	3.31	1.10	متوسطة
13	3	أسهمت تقنية التعليم الإلكتروني بفاعلية في استمرارية ونجاح العملية التعليمية بالجامعة في ظل أزمة كورونا	3.83	1.06	عالية
14	7	يوجد تفاعل بين الطلبة وعضو هيئة التدريس في تقديم التغذية الراجعة المناسبة للطلاب عند تقييم الأنشطة الإلكترونية	3.54	.99	عالية

تظهر النتائج في جدول (4) أن المتوسط العام لتقديرات الطلبة حول فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 في "محور واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا " تراوحت بين العالية جدًا والمتوسطة، وقد جاءت العبارة (4) " سهل الموقع الإلكتروني (البلاك بورد) الذي وفرته الجامعة للطلبة تقديم مشاريعهم وواجباتهم التعليمية بطريقة سليمة " في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (.92) وفاعلية تطبيق عالية جدًا، في حين جاءت العبارة (8) " ساعد عضو هيئة التدريس الطلبة في توظيف الاستراتيجيات الموجودة في خصائص البلاك بورد من خلال(تزويد الطلبة بالمحتوى التعليمي- البريد الإلكتروني تكليف الطلبة بأداء الواجبات وتقويمها " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.92) وبانحراف معياري (.970) وفاعلية تطبيق عالية، بينما جاءت العبارة (2) " وفرت الجامعة دورات تدريبية لطلبة الجامعة عن آلية استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء أزمة كورونا." في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.95) وبانحراف معياري (1.10) وفاعلية تطبيق متوسطة.

محور: تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا

يبين جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق حول فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 في "محور "تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا"، مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات وجهة نظر أفراد العينة بمحور "تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا"، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فاعلية التطبيق
15	4	يعيق زيادة الساعات الدراسية للطلبة التميز في التعليم الإلكتروني.	3.80	1.13	عالية
16	13	قلة البرامج التدريبية المقدمة لتوعية الطلبة بالتعليم الإلكتروني.	3.51	1.04	عالية
17	3	ضعف البنية التحتية وبطء الاتصال بشبكة الإنترنت بالجامعة.	3.86	1.11	عالية
18	9	حاجة الطالب إلى وقت طويل للمتابعة لإعداد المحاضرات عبر أدوات التعليم الإلكتروني.	3.66	.99	عالية
19	7	يواجه الطلبة مشاكل تقنية في التعامل مع المحاضرات الإلكترونية.	3.70	1.05	عالية
20	16	قلة التزام الطالب بتفعيل الكاميرات أثناء الاختبارات	3.37	1.30	متوسطة
21	2	تكرار حدوث الأعطال الفنية في المنصات التعليمية والمواقع الإلكترونية أثناء تأدية المحاضرات يؤدي إلى ضعف التدريس.	3.88	.99	عالية
22	6	انخفاض دافعية الطالب نحو التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	3.72	1.12	عالية
23	12	نوعية الأجهزة المستخدمة من قبل الطلب قديمة ولا تواكب التحديث الجديد.	3.52	1.11	عالية
24	14	قلة المتابعة الإدارية والفنية الجيدة في الجامعة لنظام التعليم الإلكتروني.	3.50	1.03	عالية
25	11	الاتجاه السلبي لدى الطلبة نحو التعليم الإلكتروني واستخدام أدواته.	3.58	1.10	عالية
26	10	قلة تمكن بعض الطلبة من مهارات استخدام مواقع التعليم الإلكتروني .	3.62	.98	عالية
27	8	انشغال الطلاب بمواقع ليست لها علاقة بالمحتوى والمقرر التعليمي.	3.68	1.12	عالية
28	15	اضعاف دور عضو هيئة التدريس التربوي والإداري نتيجة استخدامه التعليم الإلكتروني.	3.46	1.06	عالية
29	1	افتقار التعليم الإلكتروني للحضور والتفاعل الإنساني بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.	4.00	1.01	عالية
30	5	يؤثر استخدام التعليم الإلكتروني على الجانب النفسي للطالب حيث يشعر البعض بالعزلة عن زملائهم عند استخدام التعليم الإلكتروني.	3.73	1.13	عالية

تبين النتائج في جدول (5) أن المتوسط العام لتقديرات الطلبة حول فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 في "محور تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا" تراوحت بين فاعلية تطبيق عالية ومتوسطة، وقد جاءت العبارة (29) " افتقار التعليم الإلكتروني للحضور والتفاعل الإنساني بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب." في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (1.01) بفاعلية تطبيق عالية، في حين جاءت العبارة (21) "تكرار حدوث الأعطال الفنية في المنصات التعليمية والمواقع الإلكترونية أثناء تأدية المحاضرات يؤدي إلى ضعف التدريس. في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.88) وبانحراف معياري (.99) بفاعلية تطبيق عالية، بينما جاءت العبارة (20) " قلة التزام الطالب بتفعيل الكاميرات أثناء الاختبارات " في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.37) وبانحراف معياري (1.30) وفاعلية تطبيق متوسطة.

محور: إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا

يبين جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية حول فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 في "إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا"، مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات وجهة نظر أفراد العينة بمحور "إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا"، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	الرتبة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فاعلية التطبيق
31	3	وفر التعليم الإلكتروني الوقت والجهد أكثر من التعليم التقليدي	4.03	1.05	عالية جدًا
32	1	أتاح التعليم الإلكتروني فرصة للطلبة للتعلم الذاتي.	4.08	.95	عالية جدًا
33	2	زاد التعليم الإلكتروني خلال أزمة كورونا من مهارات عضو هيئة التدريس والطالب في توظيف التقنيات التكنولوجية بالتدريس الجامعي.	4.04	.93	عالية جدًا
34	13	استطاع الطالب طرح أي تساؤلات واستفسارات من خلال أدوات التعليم الإلكتروني.	3.64	1.03	عالية
35	15	شجع التعليم الإلكتروني التعاون بين عضو هيئة التدريس والطلبة لتحقيق أهداف التعليم الجامعي.	3.54	1.10	عالية
36	16	عزز التعليم الإلكتروني من مهارات الإبداع والتفكير الناقد لدى الطلاب.	3.51	1.05	عالية
37	15	أضاف التعليم الإلكتروني نوعا من الحرية في التعامل مع المقرر الدراسي.	3.54	1.08	عالية
38	10	وفر التعليم الإلكتروني طرقا متعددة لتقييم الطلاب مثل المؤتمرات-المنتديات- الاختبارات الإلكترونية.	3.78	2.35	عالية
39	9	أسهم التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا في تحقيق مطالب التنمية من القوى البشرية المؤهلة والمدربة لاستخدام التقنيات الحديثة في التعليم الجامعي.	3.80	.90	عالية
40	5	ساعد التعليم الإلكتروني في ترشيد الانفاق من حيث التقليل من طباعة الأوراق واستخدام الاحبار وغيرها.	3.93	1.03	عالية
41	6	شجع التعليم الإلكتروني في ظل ازمة كورونا الكوادر البشرية الفنية الموجودة في الجامعة من تصميم البرامج اللازمة لعملية التعليم.	3.91	.93	عالية
42	7	امتلك الطالب معرفة واسعه ساعدته في تطوير مهارات جديدة في استخدام التعليم الإلكتروني في أي وقت.	3.86	.92	عالية
43	12	اكسبت الجامعة كفاءات عالية في تطبيق التعليم الإلكتروني في ظل الأزمات.	3.69	1.04	عالية
44	11	اكتسب أعضاء هيئة التدريس والطلبة مهارات عديدة تشجعهم في الاستمرار بالتعليم الإلكتروني.	3.75	1.08	عالية
45	4	وفر التعليم الإلكتروني تعلما موضوعياً في أي وقت وأي مكان.	4.02	.99	عالية
46	14	ساعد التعليم الإلكتروني الطالب في الحصول على تغذية فورية جيدة.	3.59	1.07	عالية
47	8	مكن التعليم الإلكتروني تقديم تعلم متزامن وغير متزامن مما ساعد تطوير العملية التعليمية.	3.84	1.06	عالية

تشير النتائج في جدول (6) أن المتوسط العام لتقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية حول فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 في "محور إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا" تراوحت بين فاعلية تطبيق عالية جدًا وعالية، وقد جاءت العبارة (32) " أتاح التعليم الإلكتروني فرصة للطلبة للتعلم الذاتي." في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (.93) وبفاعلية تطبيق عالية جدًا، في حين جاءت العبارة (33) " زاد التعليم الإلكتروني خلال أزمة كورونا من مهارات عضو هيئة التدريس والطالب في توظيف التقنيات التكنولوجية بالتدريس الجامعي. " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.04) وبانحراف معياري (.93) وبفاعلية تطبيق عالية جدًا، بينما جاءت العبارة (36) " عزز لتعليم الإلكتروني من مهارات الإبداع والتفكير الناقد لدى الطلاب." في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.51) وبانحراف معياري (1.05) وبفاعلية تطبيق عالية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومكان السكن، والسنة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19على المحاور الثلاثة لأداة الدراسة وذلك حسب متغير الجنس، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): يبين نتائج اختبار(ت) للفروق في تقديرات أفراد العينة حسب متغير "الجنس"

المحاور	الذكور (ن) 109		الإناث (ن) 116		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا	3.65	.57	3.37	.68	3.35	.095
تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	3.79	.57	3.54	6.38	3.07	.137
إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	3.95	.56	3.65	.69	3.56	.008
الدرجة الكلية للاستبانة	**3.8**	**.419**	**3.52**	**.49**	**4.52**	**.186**

يبين جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين متوسط تقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى لمتغير الجنس على محاور واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا، وإيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا، والدرجة الكلية، وكانت جميع الفروق لصالح الذكور.

بالنسبة لمتغير التخصص فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط تقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19على محاور الدراسة تعزى لمتغير التخصص، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في تقديرات أفراد العينة حسب متغير "التخصص"

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا	بين المجموعات	3.438	3	1.146	2.791	0.41
	داخل المجموعات	90.763	221	4.11		
	المجموع	94.201	224			
تحديات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	1.251	3	.417	1.085	3.56
	داخل المجموعات	85.000	221	.385		
	المجموع	86.251	224			
إيجابيات التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	2.025	3	.675	1.615	.187
	داخل المجموعات	92.381	221	.418		
	المجموع	94.406	224			
الدرجة الكلية للاستبانة	**بين المجموعات**	**12.190**	**3**	**4.063**	**1.981**	**.118**
	داخل المجموعات	**453.298**	**221**	**2.051**		
	المجموع	**465.488**	**224**			

يتبين من جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في جميع المحاور تعزى لمتغير التخصص، لتقديرات طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19.

بالنسبة لمتغير مكان السكن تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19على محاور الدراسة تعزى لمتغير مكان السكن، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9): يبين نتائج اختبار(ت) للفروق في تقديرات أفراد العينة حسب متغير "مكان السكن"

المحاور	قريب من موقع الجامعة (ن) 132		بعيد من موقع الجامعة (ن) 93		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا	3.54	.65	3.46	.63	.868	.594
تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	3.61	.65	3.72	.56	-1.298	.085
إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	3.80	.66	3.78	.62	.324	.358
الدرجة الكلية للاستبانة	**3.656**	**.52**	**3.65**	**.42**	**-21.**	**.046**

يبين جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في تقديرات طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى لمتغير مكان السكن على جميع المحاور.

بالنسبة لمتغير السنة الدراسية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19على محاور الدراسة تعزى لمتغير السنة الدراسية، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): يبين نتائج اختبار(ت) للفروق في تقديرات أفراد العينة حسب متغير"السنة الدراسية"

المحاور	الثالثة (ن) 111		الرابعة (ن) 114		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا	3.52	.63	3.49	.66	.326	.937
تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	3.68	.59	3.63	.64	.568	.399
إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	3.83	.61	3.76	.68	.789	.444
الدرجة الكلية للاستبانة	**3.68**	**.42**	**3.63**	**.52**	**.747**	**.043**

يبين جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) لتقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى **لمتغير السنة الدراسية** على جميع المحاور.

مناقشة النتائج:

يتناول هذا الجزء مناقشة النتائج وقد تم تقسيمها إلى جزئيين:

الجزء الأول يتناول النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص: ما فاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 من وجهة نظر طلبة الجامعة؟

تمت مناقشة هذا السؤال إلى جزين الجزء الأول يتعلق بالمحاور التي تضمنتها الدراسة وهي واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، ومحور تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا، ومحور إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا، حيث جاءت النتائج بشكل عام لجميع المحاور بفاعلية تطبيق عالية، ربما يعود السبب في ذلك إلى توفر البنية التحتية للتعليم الإلكتروني من حيث توفر أجهزة الحاسوب، ووجود اتصال للإنترنت، ووجود توجه إيجابي من قبل الطلبة إلى توظيف التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا حتى لا تتوقف العملية التعليمية، ويساعد التعليم الإلكتروني على استمراريتها، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة البحيصي وآخرون (2023) واختلفت نتائجها مع دراسة الشهراني وخليفة (2022). وبالنسبة لترتيب المحاور فقد جاء "محور إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا" بالترتيب الأول بفاعلية تطبيق عالية وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التعليم الإلكتروني له القدرة على استمرار المنظومة التعليمية في ظل جائحة كورونا؛ فضلًا عن وجود خطة استراتيجية وضعتها الجامعة فور الإعلان عن توقف التعليم التقليدي، والتوجه نحو التعليم الإلكتروني، ورغبة الأكاديميين والطلبة في الاستمرار في التعليم، كما أن الجامعة وبالتعاون مع الهيئة الأكاديمية استطاعت توفير وسائل، وأدوات ساعدت على نجاح التعليم الإلكتروني في ظل الجائحة، كما أن معرفة الطلبة للعديد من التطبيقات الإلكترونية دفع الطلبة للتوجه نحو التعليم الإلكتروني كبديل للتعليم التقليدي، اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العودة (2022).

بينما حصل "محور تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا" على الترتيب الثاني بفاعلية تطبيق عالية، تفسر الباحثة ذلك ربما أن التعليم الإلكتروني يتطلب كفايات حاسوبية عالية وتدريب عالي، وهذا التعليم الإلكتروني مستجد جديد تزامن مع وجود الجائحة كبديل للتعليم التقليدي، كما أن بعض الطلبة تنقصهم المهارات العالية في توظيف التقانة في العملية التعليمية، وكل مستجد يواجه صعوبات، وتحديات في البداية حتى يصبح خبرات ومهارات تمارس فيزيل كل المعيقات، والتحديات وبالتالي يتكيف التعليم الإلكتروني بما يتناسب مع ظروف بيئة التعلم. اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العودة (2022)؛ حيث جاءت التحديات بدرجة متوسطة؛ ودراسة الشهراني وخليفة (2022)؛ جاءت المعوقات بدرجة متوسطة.

بينما جاء "محور واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا" في المرتبة الأخيرة وبفاعلية تطبيق عالية وليست متوسطة أو منخفضه على الرغم من حصوله على المرتبة الأخيرة في المحاور وهذا يعتبر مؤشرًا إيجابيًا على تحقيق التعليم الإلكتروني، وتعزي الباحثة ذلك إلى أن عينة الدراسة أعطت استجابات صحيحة حول الواقع من حيث ضعف شبكة الإنترنت في بعض المناطق البعيدة أو لأن بعض الطلبة ليست لديهم شبكة قوية في منازلهم، أو

لأن التعليم الإلكتروني لم يكن مهيأ في الجامعة إلا بشكل بسيط والانتقال فجاه إلى التعليم الإلكتروني يحتاج إلى تدريب الطلبة وتأهيلهم. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العودة (2022)؛ واختلفت نتائجها مع دراسة شحات والعامري (2022)؛ حيث جاءت النتائج متوسطة.

كما أظهرت نتائج الدراسة من حيث العبارات التي تضمنتها المحاور كالآتي: في "محور واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا" وقد جاءت العبارة (4) " سهل الموقع الإلكتروني (البلاك بورد) الذي وفرته الجامعة للطلبة تقديم مشاريعهم ووجباتهم التعليمية بطريقة سليمة " في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (.92) وفاعلية تطبيق عالية جدًا، والسبب في ذلك لأن هذا النظام هو الذي اعتمدته الجامعة كبديل للتعليم التقليدي في توظيف التعليم الإلكتروني، وعملت الجامعة وبالتعاون مع المختصين من أعضاء هيئة التدريس والموظفين على تدريب الطلبة على نظام البلاك بورد تدريب مكثف لمعرفة خصائص هذا النظام، ومميزاته، والمنتديات، وغرف المناقشة، والتواصل المرئي المباشر ليتمكن الطلبة من التفاعل مع النظام، ورفع أعمالهم وتأدية الامتحانات. في حين جاءت العبارة (8) " ساعد عضو هيئة التدريس الطلبة في توظيف الاستراتيجيات الموجودة في خصائص البلاك بورد من خلال (تزويد الطلبة بالمحتوى التعليمي- البريد الإلكتروني تكليف الطلبة بأداء الواجبات وتقويمها " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.92) وبانحراف معياري (.970) وفاعلية تطبيق عالية، ربما يعود السبب في ذلك إلى أن الطلبة عاشوا واقع التجربة لذلك جاءت الاستجابات بدرجة عالية في هذه العبارة وشعورهم بالاهتمام بهم من قبل أعضاء هيئة التدريس وتزويدهم بالمحتوى التعليمي أول بأول خوفًا من تراكم الدروس عليهم، كما أن البريد الإلكتروني سهل على الطلبة والأعضاء التواصل بشكل مباشر دون وجود حواجز. بينما جاءت العبارة (6) " وفرت الجامعة دورات تدريبية لطلبة الجامعة عن آلية استخدام نظام التعليم الإلكتروني أثناء أزمة كورونا." في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2.95) وبانحراف معياري (1.10) وفاعلية تطبيق متوسطة، يعزى السبب في ذلك للظروف التي يمر بها الطالب وعضو هيئة التدريس وجميع العاملين في الجامعة خاصة في ظل الحجر وانتشار الوباء وما تبعها من ضغوط نفسية، كما أن عامل الوقت ربما يكون هاجس الجميع بأن الطالب يعطي دورات محددة تساعده على اتقان المقررات، ومعرفة الآليات الخاصة بتأدية الامتحانات.

بينما محور تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا، تراوحت بين فاعلية تطبيق عالية ومتوسطة، وقد جاءت العبارة (29) " افتقار التعليم الإلكتروني للحضور والتفاعل الإنساني بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب." في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (1.01) بفاعلية تطبيق عالية، ويعزى السبب في ذلك إلى وجود تفاعل إيجابي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال الالتزام بالمحاضرات، والمشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية. في حين جاءت العبارة (21) " تكرار حدوث الأعطال الفنية في المنصات التعليمية والمواقع الإلكترونية أثناء تأدية المحاضرات يؤدي إلى ضعف التدريس. في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.88) وبانحراف معياري (.99) بفاعلية تطبيق عالية، يعزى السبب في ذلك إلى عدم وجود الدعم الفني المناسب مما يؤدي إلى كثرة الأعطال التي تتعرض لها الأجهزة التعليمية المستخدمة في التعليم الإلكتروني، بينما جاءت العبارة (20) " قلة التزام الطالب بتفعيل الكاميرات أثناء الاختبارات " في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.37) وبانحراف معياري (1.30) وفاعلية تطبيق متوسطة، ربما تعزي الباحثة ذلك إلى حرص إدارة الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس على تشغيل الكاميرات لتحقيق الجودة في العملية التعليمية، وإيجاد النزاهة في تأدية الاختبارات، وتحقيق الفروق الفردية بين الطلبة.

بينما محور إيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا، تراوحت بين فاعلية تطبيق عالية جدًا وعالية، وقد جاءت العبارة (32) " أتاح التعليم الإلكتروني فرصة للطلبة للتعلم الذاتي." في الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (.93) وبفاعلية تطبيق عالية جدًا، والسبب أن التعليم الإلكتروني يسهم في رفع المستوى الثقافي، والعلمي لدى الطلبة، كما يوفر مصادر تعليمية متنوعة، ومتعددة تساعد على التعلم بطريقة ذاتية، ويقدم الطلبة من خلاله طرق إبداعية ضمن بيئة تفاعلية تتركز حول المتعلمين؛ وبالتالي تحسن من الأداء. في حين جاءت العبارة (33) " زاد التعليم الإلكتروني خلال أزمة كورونا من مهارات عضو هيئة التدريس والطالب في توظيف التقنيات التكنولوجية بالتدريس الجامعي. " في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.04) وبانحراف معياري (.93) وبفاعلية تطبيق عالية جدًا، تعزي الباحثة ذلك إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الإلكتروني من خلال مشاركتهم خبرات زملائهم في التعليم التقني والتي تساعدهم على تصميم الدروس رقميًا والالتحاق ببرامج التعليم الإلكتروني لمواكبة كل ما هو جديد في عالم التقنية. بينما جاءت العبارة (36) " عزز التعليم الإلكتروني من مهارات الإبداع والتفكير الناقد لدى الطلاب." في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.51) وبانحراف معياري (1.05) وبفاعلية تطبيق عالية والسبب في ذلك ربما فقدان الحوار والنقاش الفعال بين الطلبة.

الجزء الثاني: يتناول النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومكان السكن، والسنة الدراسية؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين متوسط تقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى **لمتغير الجنس** على محاور واقع التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، تحديات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا، وإيجابيات التعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا، والدرجة الكلية، وكانت جميع الفروق لصالح الذكور. وربما يعود السبب في ذلك إلى احتكاك الذكور بالوسائل التقنية الحديثة،

واحتمالية حضورهم إلى دورات تدريبية خارج المنزل عكس الإناث التي لديهن التزامات أسرية ولا تستطيع الخروج. اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شحات والعامري (2022) حيث كشفت النتائج عدم وجود دالة إحصائيًا.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في جميع المحاور تعزى لمتغير التخصص، لتقديرات طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19، ربما يعزى ذلك إلى أن معظم تخصصات الطلبة علمية ويرون أن طبيعة هذه التخصصات تحتاج إلى التعليم التقليدي أكثر من التعليم الإلكتروني لوجود مختبرات، والقيام بالتجارب داخل المختبرات، كما أن تدريس الرياضيات يحتاج إلى التعليم التقليدي أكثر من التعليم الإلكتروني.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في تقديرات طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى **لمتغير مكان السكن** على جميع المحاور، ويمكن أن يرجع ذلك إلى طبيعة المناطق في توزيع خدمات الإنترنت وأنها مكافئه، كما أن الطلبة في فترة كورونا كانوا معظمهم في مناطق سكناهم وفرص تواجد الإنترنت بسهولة في منازلهم. اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الحجري وآخرون (2021).

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) لتقديرات وجهة نظر طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لفاعلية تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، في ظل جائحة كورونا كوفيد 19 تعزى **لمتغير السنة الدراسية** على جميع المحاور، ربما يعود ذلك إلى أن مستوى الإفادة التي حصل عليها طلبة السنة الثالثة هي نفسها التي حصل عليها طلبة السنة الرابعة. (المحكم يتسآل هل مستوى المعرفة لطلبة السنة الثالثة هو نفسه لسنة رابعة؟ لا تقصد الباحثة بالمعرفة في المقررات الدراسية وانما في توظيف الإنترنت لذلك تري أن يبقي التفسير) اتفقت نتائجها مع دراسة العودة (2022)؛ واختلفت نتائجها مع دراسة الحجري وآخرون (2021).

توصيات الدراسة ومقترحاتها

بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- تكثيف الدورات التدريبية للطلبة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) بما يساعدهم على تطوير مهاراتهم.
- توفير المتطلبات الضرورية لتطوير منظومة البنية التحتية في الجامعة مما يعزز من توفير الدعم الفني المناسب.
- نشر ثقافة الرقمنة، والتشجيع والاستفادة من كل ما هو متاح إلكترونيًا في مجال التعليم.
- الاستمرار في توظيف التعليم الإلكتروني لما له من فوائد إيجابية على العملية التعليمية.
- تطوير بعض المقررات الدراسية بما يتناسب مع متطلبات التعليم الإلكتروني عن بعد.
- الاستفادة من الجامعات الأخرى في تجربة التعليم الإلكتروني.
- إجراء دراسة للتعرف على دور القيادة الأكاديمية وتأثيرها في دعم التعلم الإلكتروني في جامعة التقنية والعلوم التطبيقية.
- إجراء دراسة حول مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التعليم الإلكتروني.

المراجع:

أويابة، صالح وصالح، أبو القاسم الشيخ. (2020). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كوفيد 19، من وجهة نظر الطلبة، دراسة حالة بجامعة غرداية بالجزائر، *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*:3(3)، 26-34.

البحيصي، محمد، شاهين، إبراهيم، وشاويش، حسام، (2023). فاعلية التعلم الإلكتروني المعزز بنظام Moodle في التعليم العالي خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة، *مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية*: (15)، 319-297.

بخيت، وفاء. (2021). دراسة تقييمية لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا في المدارس الحكومية التابعة للواء الأغوار الشمالية بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 5 (24)، 23-44.

بوراس، فايزة والعشي، هارون. (2017). أهمية التعليم الإلكتروني في تحقيق التنمية البشرية، أبحاث المؤتمر الدولي المحكم، الإدارة الإلكترونية، بين الواقع والحتمية، *مركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح ومختبر التنمية التنظيمية وإدارة الموارد البشرية*، جامعة البليدة 2 لونيسي علي، الجزائر.

جامعة التقنية والعلوم التطبيقة، (2023). إحصائيات بأعداد الطلبة، *مركز القبول والتسجيل*، سلطنة عمان، مسقط.

الجمال، محمد عاطف.(2019). التعليم الإلكتروني للمكفوفين، *مكتبة الكونجرس*، ص10.

الحجري، راشد، الفارسي، عبدالله، العجمي، قاسم. (2021). مدى فاعلية التعليم عن بعد في جامعة الشرقية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة، *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*: 3 (4)،19-48.

حمدتو، هشام. (2020). *مدى تطبيق وفاعلية التعليم الإلكتروني في الجامعات السودانية بولاية الخرطوم*. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم التكنولوجيا.

زايد، محمد (2020). أهمية التعليم عن بعد في ظل تفشي فيروس كورونا، *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية*: 9 (4)، 488-511.

زكي، حنان. (2021). تعليم عن بعد أم بعد عن التعليم، نظرة تحليلية للعملية التعليمية في ظل الظروف الراهنة وجائحة كورونا. المجلة التربوية: *جامعة سوهاج، كلية التربية*: (88)، 691-706.

الشهراني، مفلح، وخليفة، هشام. (2022). تقويم تجربة جامعة بيشه في استخدام التعلم الإلكتروني عن بعد في ظل جائحة كورونا، إدارة البحوث والنشر العلمي. *المجلة العلمية، كلية التربية*، جامعة أسيوط:(12): 38- 339.

العامري، محمد، وشحات، محمد. (2022) تقييم تجربة جامعة السلطان قابوس للتعلم عن بُعد باستخدام منصة موودل (Moodle) في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد19" من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة دراسات، العلوم التربوية، جامعة اليرموك*: 49 (2)، 316-329.

عبدالحميد، حذيفة، والعاني، مزهر. (2015). *التعليم الإلكتروني*. الطبعة الأولى، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.

العقاب، عبدالله محمد.(2021). تقويم تجربة أعضاء هيئة التدريس في توظيف نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد في العملية التعليمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، مركز النشر والترجمة*:(23)، 125-148.

العليمات، فرحان، المناجرة، مرام، جوينات، مارسيل، روابدة، مرام. (2022). مدى فاعلية التعليم بالتعلم عن بعد من وجهة نظر طلبة كلية الإعلام في جامعة اليرموك في ظل أزمة كورونا ومستجداتها، *مجلة دراسات، العلوم التربوية*: 49 (2)، 258-271.

عميرة، جويدة وطرشون، عثمان وعليان، علي. (2019). خصائص وأهداف التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدول العربية، *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*:(6)، 285-298.

العودة، ابتسام.(2022). فاعلية التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطالبات بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها*، 33، (131)، 337-376.

فطيمة، سايح.(2021).تقييم مدى فاعلية التعليم الإلكترونية في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلبة، جامعة سكيكدة أنموذجا، *دراسات وأبحاث المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*: 13(1)، 472-489.

القضاة، خالد يوسف ومقابلة، بسام. (2013). تحديات التعلم الإلكتروني التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الخاصة. *مجلة المنارة*: 19(3)، 213-254.

الكيلاني، ماجد. (2005). *التربية والتجديد*. ط4، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.

منظمة الصحة العالمية، (2020). *فيروس كورونا كوفيد -19* متوفر على الرابط http://www.emro.who.int/ar/health-topics/corona-virus/about-covid-19.html.

نجمي، علي، عبدالرؤوف السيد، مصطفى، جمال. (2023). تقييم دور الجامعات السعودية في التعامل مع جائحة كوفيد19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*: (92)، 80-94.

وثيقة رؤية عمان 2040، *سلطنة عمان*. (2020).https://www.mof.gov.om

اليونسكو. (2020). اضطراب التعليم بسبب كوفيد 19 والتصدي له، https://bit.ly/391h6w

اليونسكو.(2020). التعليم عن بعد: مفهومه- أدواته واستراتيجياته. *منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم*.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Berg, G., Simonson, M. (2018). *Distance Learning. Britannica.* https://www.britannica.com/topic/distance-learning.

Bismala, L. M. & Yayuk H., (2021). Student Satisfaction in E-learning along the COVID-19 Pandemic with Importance Performance Analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*: (3): P753-759. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21467

Khan, M.A., Vivek, N., M. K., Khojah, M. & Tahir, M. (2021). Students Perception towards E-learning during COVLD-19 Pandemic in India, An Empirical Study. *Sustainability*, 13, 57. https://doi.org/10.3390/su13010057

Peloso, R. M, et al. (2020). Notes from the Students in Brazil pertaining to distance Learning during field: concerns of health-related higher education the coronavirus pandemic. *Evaluation & the Health professions*: 43 (3), 201-203. https://doi.org/10.1177/0163278720939302

United National. (2020). *Policy Brief: Education during COVIVD-19 and beyond*. Newyork.

Wolfgang Schmid- Grotjohann, et al. (2020). *Distance Learning in an Extraordinary Circumstance COVID-19*. Assessment of Student Experience and Coping, Preprint. DOIResear.

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. ETERNAL, *English Teaching Journal*. https://doi.org/10.26877/eternal.v11i1.6068

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

Albhysy, Mhmd, Shahyn, Ebrahym, Wshawysh, Hsam, (2023). Fa'elyh Alt'elm Alelktrwny Alm'ezz Bnzam Moodle Fy Alt'elym Al'ealy Khlal Ja'ehh Kwrwna Mn Wjhh Nzr Altlbh, Mjlh Jam'eh Alesra' Ll'elwm Alensanyh: (15), 319-297.

Al'eamry, Mhmd, Wshhat, Mhmd. (2022) Tqyym Tjrbh Jam'eh Alsltan Qabws Llt'elm 'En Bu'ed Bastkhdam Mnsh Mwwdl (Moodle) Fy Zl Ja'ehh Fyrws Kwrwna Almstjd "Kwfyd19" Mn Wjhh Nzr A'eda' Alhy'eh Altdrysyh. Mjlh Drasat, Al'elwm Altrbwyh, Jam'eh Alyrmwk: 49 (2), 316-329.

Al'elymat, Frhan, Almnajrh, Mram, Jwynat, Marsyl, Rwabdh, Mram. (2022). Mda Fa'elyh Alt'elym Balt'elm 'En B'ed Mn Wjhh Nzr Tlbh Klyh Ale'elam Fy Jam'eh Alyrmwk Fy Zl Azmh Kwrwna Wmstjdatha, Mjlh Drasat, Al'elwm Altrbwyh: 49 (2), 258-271.

Al'eqab, 'Ebdallh Mhmd.(2021). Tqwym Tjrbh A'eda' Hy'eh Altdrys Fy Twzyf Nzam Edarh Alt'elm Alelktrwny Blak Bwrd Fy Al'emlyh Alt'elymyh Bjam'eh Alemam Mhmd Bn S'ewd Aleslamyh. Mjlh Al'elwm Alensanyh Waledaryh, Mrkz Alnshr Waltrjmh:(23), 125-148.

Al'ewdh, Abtsam.(2022). Fa'elyh Alt'elym Alelktrwny Mn Wjhh Nzr Altalbat Bjam'eh Alamyr Stam Bn 'Ebdal'ezyz. Mjlh Klyh Altrbyh: Jam'eh Bnha, 33, (131), 337-376.

Alhjry, Rashd, Alfarsy, 'Ebdallh, Al'ejmy, Qasm. (2021). Mda Fa'elyh Alt'elym 'En B'ed Fy Jam'eh Alshrqyh Athna' Ja'ehh Kwrwna Mn Wjhh Nzr Altlbh, Almjlh Al'elmyh Ll'elwm Altrbwyh Walshh Alnfsyh: 3 (4),19-48.

Aljmal, Mhmd 'Eatf.(2019). Alt'elym Alelktrwny Llmkfwfyn, Mktbh Alkwnjrs, S10.

Alkylany, Majd. (2005). Altrbyh Waltjdyd. T4, Dar Alqlm Llnshr Waltwzy'e, Dby.

Alqdah, Khald Ywsf Wmqablh, Bsam. (2013). Thdyat Alt'elm Alelktrwny Alty Twajh A'eda' Alhy'eh Altdrysyh Fy Aljam'eat Alardnyh Alkhash. Mjlh Almnarh: 19(3), 213-254.

Alshhrany, Mflh, Wkhlyfh, Hsham. (2022). Tqwym Tjrbh Jam'eh Byshh Fy Astkhdam Alt'elm Alelktrwny 'En B'ed Fy Zl Ja'ehh Kwrwna, Edarh Albhwth Walnshr Al'elmy. Almjlh Al'elmyh, Klyh Altrbyh, Jam'eh Asywt:(12): 38- 339.

Alywnskw. (2020). Adtrab Alt'elym Bsbb Kwfyd 19 Waltsdy Lh, Https://Bit.Iy/391h6w

Alywnskw.(2020). Alt'elym 'En B'ed: Mfhwmh- Adwath Wastratyjyath. Mnzmh Alamm Almthdh Lltrbyh Walthqafh Wal'elwm .

Awyabh, Salh Wsalh, Abw Alqasm Alshykh. (2020). Tqyym Tjrbh Alt'elym 'En B'ed Fy Zl Ja'ehh Kwrwna Kwfyd 19, Mn Wjhh Nzr Altlbh, Drash Halh Bjam'eh Ghrdayh Baljza'er, Mjlh Drasat Fy Al'elwm Alensanyh Walajtma'eyh:3(3), 26-34.

Bkhyt, Wfa'. (2021). Drash Tqyymyh Lfa'elyh Alt'elym Alelktrwny Fy Zl Ja'ehh Kwrwna Fy Almdars Alhkwmyh Altab'eh Llwa' Alaghwar Alshmalyh Balardn. Mjlh Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh: 5 (24), 23-44.

Bwras, Fayzh Wal'eshy, Harwn. (2017). Ahmyh Alt'elym Alelktrwny Fy Thqyq Altnmyh Albshryh, Abhath Alm'etmr Aldwly Almhkm, Aledarh Alelktrwnyh, Byn Alwaq'e Walhtmyh, Mrkz Albhth Wttwyr Almward Albshryh Rmah Wmkhtbr Altnmyh Altnzymyh Wedarh Almward Albshryh, Jam'eh Alblydh 2 Lwnysy 'Ely, Aljza'er.

'Ebdalhmyd, Hdyfh, Wal'eany, Mzhr. (2015). Alt'elym Alelktrwny. Altb'eh Alawla, Mrkz Alktab Alakadymy, 'Eman, Alardn.

'Emyrh, Jwydh Wtrshwn, 'Ethman W'elyan, 'Ely. (2019). Khsa'es Wahdaf Alt'elym 'En B'ed Walt'elym Alelktrwny, Drash Mqarnh 'En Tjarb B'ed Aldwl Al'erbyh, Almjlh Al'erbyh Lladab Waldrasat Alensanyh:(6), 285-298.

Ftymh, Sayh.(2021).Tqyym Mda Fa'elyh Alt'elym Alelktrwnyh Fy Aljam'eh Aljza'eryh Mn Wjhh Nzr Altlbh, Jam'eh Skykdh Anmwdja, Drasat Wabhath Almjlh Al'erbyh Llabhath Waldrasat Fy Al'elwm Alensanyh Walajtma'eyh: 13(1), 472-489.

Hmdtw, Hsham. (2020). Mda Ttbyq Wfa'elyh Alt'elym Alelktrwny Fy Aljam'eat Alswdanyh Bwlayh Alkhrtwm. Rsalh Dktwrah Mnshwrh, Klyh Altrbyh, Klyh Aldrasat Al'elya, Jam'eh Alswdan Ll'elwm Altknwlwjya.

Jam'eh Altqnyh Wal'elwm Alttbyqh, (2023). Ehsa'eyat Ba'edad Altlbh, Mrkz Alqbwl Waltsjyl, Sltnh 'Eman, Msqt.

Mnzmh Alshh Al'ealmyh, (2020). Fyrws Kwrwna Kwfyd -19 Mtwfr 'Ela Alrabt Http://Www.Emro.Who.Int/Ar/Health-Topics/Corona-Virus/About-Covid-19.Html.

Njmy, 'Ely, 'Ebdalr'ewf Alsyd, Mstfa, Jmal. (2023). Tqyym Dwr Aljam'eat Als'ewdyh Fy Alt'eaml M'e Ja'ehh Kwfyd19 Mn Wjhh Nzr A'eda' Hy'eh Altdrys Waltlab. Mjlh Alfnwn Waladab W'elwm Alensanyat Walajtma'e: (92), 80-94.

Wthyqh R'eyh 'Eman 2040, Sltnh 'Eman. (2020). Https://Www.Mof.Gov.Om

Zayd, Mhmd (2020). Ahmyh Alt'elym 'En B'ed Fy Zl Tfshy Fyrws Kwrwna, Mjlh Alajthad Lldrasat Alqanwnyh Walaqtsadyh: 9 (4), 488-511.

Zky, Hnan. (2021). T'elym 'En B'ed Am B'ed 'En Alt'elym, Nzrh Thlylyh Ll'emlyh Alt'elymyh Fy Zl Alzrwf Alrahnh Wja'ehh Kwrwna. Almjlh Altrbwyh: Jam'eh Swhaj, Klyh Altrbyh: (88), 691-706.

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.3 pp: 512-523

June (2024)

Article 9

Navigating the Pandemic: Exploring Mental Health Impacts and Communication Patterns in Jordan During COVID-19

التعامل مع الجائحة: استكشاف تأثيرات الصحة النفسية و أنماط التواصل في الأردن خلال جائحة كوفيد-19

Bader Seetan Al-Madi[1], Mina Hatem Ghanem[2]

[1,2] School of Applied Humanities and Languages, German Jordanian University, Jordan

[1] Bader.madi@gju.edu.jo

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/3/5	2024/2/7	2024/1/13

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.3.9

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

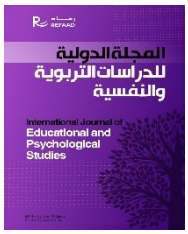
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



Navigating the Pandemic: Exploring Mental Health Impacts and Communication Patterns in Jordan During COVID-19

التعامل مع الجائحة: استكشاف تأثيرات الصحة النفسية و أنماط التواصل في الأردن خلال جائحة كوفيد-19

Abstract:

Objectives: This study aims to investigate the psychological, social, and economic effects of COVID-19 on Jordanians, explicitly focusing on mental health and communication skills.

Methods: A quantitative approach was employed, utilizing an online questionnaire to gather data from 705 participants across Jordan. The questionnaire covered various aspects, including mental health indicators and communication behaviors during the pandemic.

Results: Analysis revealed significant levels of depression and anxiety symptoms among respondents, with variations based on gender and age. Communication patterns were also impacted, with increased reliance on social media and online platforms for information and interaction.

Conclusions: The findings highlight the profound impact of COVID-19 on mental health and communication in Jordan. Urgent attention is needed to address the mental health needs of the population, particularly vulnerable groups. Efforts to promote awareness and provide support through online channels are crucial in mitigating the adverse effects of the pandemic on mental well-being.

Keywords: *COVID-19; Mental Health; Communication; Jordan; Pandemic Effects.*

الملخص:

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى دراسة الآثار النفسية والاجتماعية والاقتصادية لكوفيد-19 على الأردنيين، مع التركيز بشكل خاص على الصحة العقلية ومهارات الاتصال.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم نهج كمي باستخدام استبيان إلكتروني لجمع البيانات من 705 مشاركين في جميع أنحاء الأردن. غطى الاستبيان جوانب مختلفة، بما في ذلك مؤشرات الصحة العقلية وسلوكيات الاتصال أثناء الوباء.

النتائج: أشارتْ نتائج الدّراسة إلى أن كشف التحليل عن مستويات كبيرة من أعراض الاكتئاب والقلق بين المستجيبين، مع اختلافات بناءً على الجنس والعمر. كما تأثرت أنماط الاتصال، مع زيادة الاعتماد على وسائل التواصل الاجتماعي والمنصات عبر الإنترنت للحصول على المعلومات والتفاعل.

الخلاصة: تسلط النتائج الضوء على التأثير العميق لـCOVID-19 على الصحة العقلية والاتصال في الأردن. ويلزم إيلاء اهتمام عاجل لتلبية احتياجات السكان في مجال الصحة العقلية، ولا سيما الفئات الضعيفة. وتكتسي الجهود المبذولة لتعزيز الوعي وتقديم الدعم من خلال القنوات الإلكترونية أهمية حاسمة في التخفيف من الآثار الضارة للوباء على الصحة العقلية.

الكلمات المفتاحية: *COVID-19؛ الصحة العقلية؛ الاتصال؛ الأردن؛ آثار الجائحة.*

1 Introduction

As coronavirus spreads worldwide, it poses a severe danger to health systems and human social lives. Many measures to prevent the spread of the virus have restricted individual freedoms, as well as have appeared to increase the risk of psychiatric disorders and emotional distress and have led to communication difficulties among various social groups. Moreover, the pandemic embodies many stressful events, such as the loss of employment, financial and social insecurity, and the death of beloved ones — a further contributor to mental health challenges.

Many groups in Jordan have been affected by the pandemic's economic, emotional, and psycho-social impacts, with vulnerable groups the most highly affected.

This research aims to delve into the impact of the pandemic on communication and mental health in Jordan**.** It seeks to understand how the pandemic, quarantine periods, social distancing regulations, and challenges in accessing basic needs have affected the people of Jordan. The study also investigates if and how people's perspectives and priorities have shifted in the face of pandemic-induced restrictions and closures, and what communication channels and tools they now prefer.

This paper argues that Jordanians' state of communication and mental health is under threat due to the impact of COVID-19. Exploring the feelings of loneliness and isolation that were more prevalent during the pandemic are solid indicators for diagnosing anxiety, depression, and other psychiatric disorders.

Although mental health care and services in Jordan are developing, according to the World Health Organization (WHO) report (WHO-AIMS Report on Mental Health System in Jordan, 2015), Jordan has been left without a national mental health policy for decades, which makes addressing mental health more challenging. This research aims to investigate the impact of COVID-19 on mental health and Jordanians' communication, as well as the current state of mental health access and its affordability in Jordan.

1.1 Coronavirus History in a Glance

The first official cases of COVID-19 were reported on December 31, 2019, when the World Health Organization (WHO) received reports of pneumonia patients with no known source in Wuhan, China. Chinese authorities identified coronavirus, currently known as 2019-nCoV, as the cause of these infections on January 7 (Novel Coronavirus, 2020) Sohrabi (2019).

The appearance of a new pandemic in December 2019, which was linked to an old viral danger known as "coronavirus" exposed the world's weakness in dealing with such a catastrophic pandemic once again. COVID-19 is the third significant coronavirus outbreak, following SARS-CoV and MERS-CoV (Khan et al, (2020).

On January 30, 2020, the WHO declared the COVID-19 outbreak a global public health emergency due to the exponential increase in the number of cases and countries affected by the disease (World Health Organization 2020). Shortly after, on March 11, COVID-19 was declared a pandemic (World Health Organization 2020).

Although the international response was not very efficient initially, vaccine research and development were initiated in the early days of the outbreak (Novel Coronavirus, 2020).

The impact of COVID-19 has not been limited to a specific sector; it has disrupted supply chains and damaged manufacturing operations around the world in a rapid and unprecedented way. COVID-19 forced thousands of companies around the world to scale down or temporarily close assembly and manufacturing plants (Alabdullah et al., 2020).

Verma and Prakash (2020) state that many countries have reported an increase in domestic violence and intimate partner violence attributed to the pandemic-induced lockdowns. The lookdowns, which denied many people access to decent work opportunities and contributed to financial stress and uncertainty, have also led to an increase in aggression at home, with the abusers able to control large amounts of their victims' daily lives (Marroquín et al (2020), Ahrens et al (2021).

Social distancing, or physical distancing, has developed new survival habits and new approaches to interaction with those who are close, such as family members, and those who are farther in relation, such as friends or coworkers. These changes in patterns of social interaction have created gaps between friends and relatives (Alkhamees 2020). However, mobile phones and the internet have kept people close to each other.

Slowly, people have adapted to staying at home and have developed new habits to keep themselves engaged in professional work about domestic work Ammar, et al (2020).

Jordan has not been an exception from other nations around the world. People have changed their patterns of social relations amid the pandemic, as the pandemic has exposed people to different communication practices. However, there are also people whose social relation patterns have remained unchanged, which frequently corresponds with the denial of the pandemic and unconformity to the pandemic restrictions. However, those who initially do not change their social patterns often reach a point where they are alert to the seriousness of the situation, especially if the disease comes close to their family or they experience the death of an acquaintance, relative, or friend Greenstone & Nigam (2020).

Social isolation has also emerged as another change in the social relations patterns of Jordanians due to the pandemic. Social isolation involves limiting communication with others except for the utmost necessities, such as exchanges for material benefits, which are often devoid of emotional or social feelings. Most of these exchanges now occur through electronic communication, primarily through selling, buying, receiving goods, and transferring money. These exchanges are without being courted or showing love Greenstone & Nigam (2020). Ammar, et al (2020).

Additionally, much social relation has been transformed into electronic communication and thus has become dry. This has led to a low quality of shared emotional benefits despite the intensity of communication, as observed in most online education experiences through complaints from all parties (parents, students, teachers, and administrators).

Adaptive social relation is another form of communication and interaction that has been common throughout the pandemic. Those involved in this social relation have tried to adhere to prevention and physical distancing, while have sought solutions to establish and maintain positive relations remotely, through both electronic and in-person activities, with the aim to avoid social isolation and to activate human communication (Al-Talafheh 2021; Yıldırım, et al (2020).

During the pandemic, high levels of depression, anxiety, and stress emerged among Jordanians. Many people reported that the pandemic had a strong impact on their mental health. Factors associated with a greater mental health impact include a young age, a remote living environment, a low monthly income, or a bachelors or a graduate degree (Qasem 2021).

During the pandemic, high levels of depression, anxiety, and stress emerged among Jordanians. Many people reported that the pandemic had a substantial impact on their mental health. Factors associated with a more significant mental health impact include a young age, a remote living environment, a low monthly income, or a bachelor's or a graduate degree (Qasem 2021).

1.2 Jordan’s First Response for The Pandemic

Jordan traced its first case of COVID-19 to an individual who had traveled to Italy on March 2, 2020, Prime Ministry of Jordan (2020). At that time, Jordan's response was driven mainly by necessity. Jordan already faces massive economic challenges, hosts a large refugee population, and faces infrastructure challenges Raouf et al. (2020). The pandemic presented additional challenges to the Jordanian government and its institutions; the lockdown and restrictions on movement affected people who work day-by-day or do not have consistent work, including most workers in the country (The Washington Institute, 2020).

Jordan's first response appeared optimistic. The armed forces provided citizens with food, medications, and other necessities and offered services other than controlling movement. Additionally, despite Jordan's limited resources and financial challenges, the government was able to quarantine around 5,000 people from various countries at its own expense (Jordanian Ministry of Health, 2020).

The first step in preventing and limiting the spread of COVID-19 in Jordan was conducting temperature screenings for incoming tourists and imposing a quarantine on those who arrived from countries with high COVID-19 transmission rates. Another step Jordan made in the pandemic’s early stages was banning the entry of non-Jordanians from specific countries, such as China, Italy, and Iran, which had high rates of COVID-19 spread.

Furthermore, tight restrictions were applied to large-group gatherings for all social events, including weddings, funerals, hospital visits, cinemas, sports clubs, mosques, and youth centers. These restrictions were

applied intensively on March 17, 2020, and a curfew was declared by March 20, 2020 (Jordanian Ministry of Health, 2020, Prime Ministry of Jordan, 2020, (Ajloiny & Almahaireh, 2020).).

In conclusion, despite the uncertainty of the future scenarios, Jordan's approach to countering the COVID-19 pandemic was promising.

Social Factors:

The pandemic has dramatically changed the nature of our social interactions. Not only during the lockdown initiated in Jordan in March 2020 but also today, we often regard others as possible sources of infection. The coronavirus pandemic has altered many norms of social and economic behavior. The pandemic has influenced even fixed behaviors, such as habits, routines, and relationship patterns (Calbi & Marta, 2021).

Besides health risks, the pandemic also has put social attitudes at risk. This virus developed in front of people sporadically, forcing them to change their reactions, behaviors, and social relationships to prevent the virus's spread. Krings et al. (2021) argue that the pandemic has impacted how we view, act, and behave within the world. People who can work remotely now do so from the safety and isolation of their own homes. There has been an increase in the role of social media in mobilizing online action and street protests. However, social distancing and its related guidelines can also cause people to feel excluded from society Rodríguez-Fernández (2021).

Health authorities worldwide have implemented recommendations that have shaped new behaviors — the effort required to stay safe is enormous. The health recommendations have shaped positive and negative behaviors, influenced by anger, fear, and uncertainty (Ajloiny & Almahaireh, 2020).

The term' social distancing' has become ubiquitous since the onset of the pandemic. It refers to the practice of maintaining physical distance from others, even from close friends and relatives. However, this term has been misinterpreted, leading to a misconception of isolating oneself socially. This misunderstanding has negatively influenced behaviors and relationships, and in some instances, hindered communication (Greenstone & Nigam 2020).

Hales et al. (2021) investigated the implications of lockdowns and social distancing guidelines for mental health from the perspective of social ostracism. Restrictions on movement and behavior can result in people feeling excluded. However, Hales et al. (2021) and Krings et al. (2021) offered some cause for optimism. They found that people may be more resilient than they think in times of crisis and that social norms are quickly shifting, such that as time goes on, people may feel less ostracized and have a greater sense of belonging.

Effective crisis management necessitates the establishment of robust communication channels with various societal groups, taking into account the most widely used platforms. In the initial stages of the pandemic, 78% of people relied on Facebook and 41% on Twitter for information (The Daily Fact (2020) Brindha (2020). When discussing social aspects, the focus should be on communication, particularly during a crisis when misinformation and fake news pose a threat to social cohesion (Krause, 2020).

In this prioritized communication process, time is a crucial variable as it affects the content being delivered; it also determines the stage, the needs, and the assessments to be done at a given time (Brindha, D 2020).

1.3 Mental Health and Mental Health Access in Jordan

The WHO defines mental health as "a state of well-being enabling individuals to realize their abilities, cope with the normal stress of life, work productively and fruitfully, and contribute to their communities" (WHO-AIMS Report on Mental Health System in Jordan, 2010). Unfortunately, the importance of mental health is not gaining enough attention and support worldwide, especially in countries like Jordan, where it is relatively neglected.

The global burden of mental health problems is high and rising Rehm (2017). According to the WHO, 10 to 20% of children and adolescents worldwide experience significant mental health challenges. These challenges are considered the leading cause of disability among young people and are particularly impactful to society due to their harmful effects on child development. In particular, childhood behavioral disorders are pervasive, which can have adverse effects on society due to associated challenges with educational attainment, health, and productivity Rehm (2017). Additionally, childhood behavioral disorders are often the precursors to adult mental health disorders. It is projected that more than 70% of adult mental health problems begin in childhood or adolescence (Rehm, 2019; Luyckx, 2011; Nasir, 2002).

One in four families has at least one member with a mental health disorder that significantly impacts the family's quality of life. To improve the mental health of populations, the WHO has created the Mental Health Global Action Program (mhGAP) (WHO-AIMS Report on Mental Health System in Jordan, 2011).

All the efforts to improve mental health will lead to excellent outcomes for individuals, societies, and countries. These efforts include addressing disabilities, preventing suicidal attempts, and increasing countries' GDP and individuals' self-satisfaction (Barry, 2012).

Mental health has been a critical theme; the voices to raise awareness of mental health have increased. In addition, lockdowns and the isolation from loved ones, as well as the feeling of fear, grief, and isolation, have made the demand for mental health support services increase Krause (2020) (UN Volunteer, 2020). As the risk of mental disorders is much greater among developing countries WHO (2003), Jordan needs to make every possible effort to minimize the gap between physical and mental health importance to serve the community's best interest and its citizens Rayan & Jaradat (2016), Qasem et al. (2022).

Before the pandemic, the local statistics in Jordan show that about 1.75 million people suffer from mental illnesses, which is about 20% of the population [5]. The primary providers of mental health services in Jordan are The Ministry of Health and The Royal Medical Services. One-half of all Jordanians receive some care through private providers Qasem et al. (2022). It is estimated that outpatient mental health facilities serve 305 people per 100,000, and 39% of the service users of outpatient facilities are females Dmour (2021).

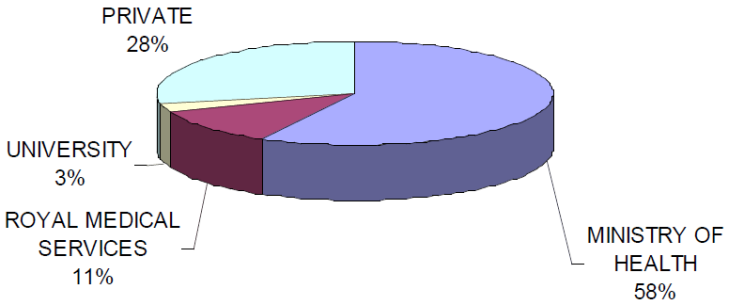


Figure 1: Distribution of Mental Health Outpatient Facilities in Jordan

There are 64 outpatient mental health facilities in the country; 37 (58%) are Ministry of Health facilities, seven (11%) are Royal Medical Services facilities, two (3%) are University facilities, and 18 (28%) are private (Figure 1). Only three (5%) outpatient facilities are for children and adolescents. These include two outpatient clinics at the Royal Medical Services and one at Jordan University.

It is essential to be aware that access to mental health services for displaced refugees is different. For example, although several agreements between the Ministry of Health and International agencies permit access to mental health services for refugee populations, medication is not free. As a result, mental health services for those groups are similar to those for uninsured Jordanians (Murshidi et al., 2013).

2 Methodology

The methodology employed in this study utilized an online questionnaire, specifically quantitative. The decision to opt for an online survey methodology was primarily driven by the constraints imposed by the COVID-19 lockdown measures, which restricted physical interactions and necessitated remote data collection methods. Given the widespread accessibility of the internet and digital devices, an online survey was deemed as the most viable approach to reaching and engaging with participants effectively. This method enabled data to be gathered from a diverse pool of respondents across different geographic locations in a timely and efficient manner across Jordan.

2.1 Sample

Was conducted from 'SA Journal of industrial psychology' and the 'US National library of medicine – National Institutes of Health COVID-19 Community Response Survey Guidance'. It's crucial to note that all the questions were developed rapidly from a variety of resources. The study's primary focus was to gain a comprehensive

understanding of the effects of COVID-19 on Jordanians, with a particular emphasis on mental health and communication, two areas significantly impacted by the pandemic.

The study was conducted in Jordan with a randomly selected group of 705 recipients (60.8% were females, 38.2% were males, and 1% preferred not to answer) aged 12 years and above, including other nationalities in the community such as Syrians. The survey was conducted online due to restrictions and governmental regulations regarding social distancing.

2.2 Measures

The mental health section in the questionnaire contains four subscales to capture different levels of depression tendencies during the COVID-19 situation in Jordan since March 2020. The questionnaire includes seven items of depression symptoms and indicators that were applied to the random sample. It asked the participants to indicate how often they have experienced every indicator or symptom: (0 = never, 1 = one to two days weekly, 2 = three to four days weekly, 3 = more than five days weekly).

2.3 Variables

The participants were also asked to indicate their demographic information, age, gender, marital status, educational level, occupation, place of living, and other data related to their mental health status and communication skills during the pandemic, such as sleeping problems, productivity, and their communication with the community and their co-workers.

2.4 Statistical Analysis and Reliability

The Microsoft EXCEL program, a widely recognized tool, was used by our team of experienced researchers to study and analyze the collected data. In addition, descriptive statistics tools and central tendency measures, such as the mean measures, were used to generate further helpful information data.

A crucial step involved subjecting the online survey instrument to a rigorous content validation, which entailed expert review by scholars in the fields of mental health and communication. This thorough scrutiny ensured the questionnaire's alignment with established theoretical frameworks and its capacity to effectively measure the targeted constructs. Additionally, pilot testing was conducted with a representative sample to assess the questionnaire's clarity, coherence, and comprehensibility. Feedback from the pilot study informed iterative refinements, optimizing the instrument's psychometric properties.

Moreover, measures were implemented to enhance the credibility of the online survey platform. Robust data encryption protocols and privacy safeguards were deployed to safeguard participants' confidentiality and anonymity, mitigating potential response biases. Furthermore, the study's large sample size and demographic diversity bolstered the generalizability of findings beyond the surveyed population.

3 Results

3.1 Socio-demographic characteristics

An analysis of the socio-demographic characteristics of the participants showed that their age distribution ranged from 12 years and above. In addition, most participants were females (60.7% of the respondents).

Table 1 below shows the age groups of the participants and related to their gender.

Table 1: Age Group and Gender

Age Group	Males	Females	Prefers Not to Answer
12-17	0.75%	3.97%	14.28%
18-30	53.3%	51.63%	57.14%
31-50	35.9%	40.43%	28.58%
50 +	10.05%	3.97%	-

3.2 Behavior, Communication, and Attitude During COVID-19

Home quarantine, social distancing, school and university closure, and unstable economic conditions have affected social networks between the different groups in the country Al-Maroof (2020).

Table 2 indicates that almost half of the studied sample recorded low productivity levels while working or studying remotely. The communication process among co-workers and within the community is mainly noticed to be low, as indicated above. Yet, observations of self-motivation and time management varied through the studied sample.

Wearing masks may be one barrier to communication; the questionnaire results indicate that 68.41% of recipients have shown discomfort wearing masks while communicating.

Table 2: Gender and Behavioral Factors

		Productivity	Self-motivation	Time Management	Communication with Co-workers	Communication with Community
Male	Low	48.7%	37.27%	36.16%	31.73%	46.86%
	Moderate	27.31%	26.94%	30.26%	25.46%	23.25%
	High	23.99%	35.79%	33.58%	42.80%	29.89%
Female	Low	44.4%	39.49%	34.35%	39.02%	48.13%
	Moderate	32.2%	31.31%	35.05%	29.67%	26.64%
	High	23.4%	29.2%	30.6%	31.31%	25.23%

Table 3 shows that 84.56% of the sample reported that their screen time has increased during the pandemic and 84.99% have started using social media and communication applications more often.

It also shows that people tend to stay home over going out due to the pandemic conditions and restrictions. Therefore, their reliance on phone calls increased compared to face-to-face communication.

Table 3: Methods of Communication

	Screen Time	Social Media Use	Preferring Calls Over Face-to-Face Communication	Tendency to Stay Home Over Going Out
Decreased	8%	5%	21%	25%
Not Affected	8%	10%	15%	16%
Increased	84%	85%	64%	59%

3.3 Mental Health and COVID-19

Coronavirus has had a significant impact in all countries so far. However, the situation in Jordan is considered more problematic than in other countries. This is because the pandemic has brought about many unparalleled societal changes, causing sudden and extensive modifications in human behaviors (Al-Tammemi, 2021).

Tables 4 and 5 study the indicators of mental health status among the studied sample according to gender and age. Both males (67.16%) and females (72.43%) agreed that they are overwhelmed about their future; these percentages are good indicators of psychological issues that might appear if the feelings are experienced constantly.

The studied sample recorded high percentages of people suffering from concentration problems due to a lack of interest caused by COVID-19.

Table 4: Mental Health Indicators Based on Gender

		Lost Interest in Things That Were Important Before COVID	Worried About Losing Job	Feeling Overwhelmed About the Futures	Difficulties Concentrating	Facing Sleeping Problems	Loss of Appetite
Male	Agreed	65.31%	39.1%	67.16%	57.20%	46.49%	24.36%
	Neutral	18.45%	32.1%	14.39%	21.03%	19.19%	18.08%
	Disagreed	16.24%	28.8%	18.45%	21.77%	34.32%	57.56%
Female	Agreed	63.3%	38.08%	72.43%	61.68%	51.40%	21.96%
	Neutral	17.8%	37.85%	12.85%	20.56%	17.76%	22.20%
	Disagreed	19.2%	24.1%	14.7%	17.76%	30.84%	55.84%

When analyzing indicators based on age, Table 5, shown below, reveals that youth in Jordan are worried and anxious about their future, which can be reflected in their productivity, interests, concentration abilities, in addition to some physical side effects, such as sleeping problems.

The age groups ranging from 12 to 17 years old and 18 to 30 years old shows some of the highest rates of mental health concerns out of the ages groups evaluated. These results put the society in a challenging situation, considering Jordan is a young country and this age group represents a large percentage of the population.

Table 5: Mental Health Indicators Based on Age

	Lost Interest in Things That Were Important Before COVID	Worried About Losing Job	Feeling Overwhelmed About the Futures	Difficulties Concentrating	Facing Sleeping Problems	Losing Appetite
12 - 17 (20)	70%	0%	85%	80%	50%	25%
18 -30 (370)	65.68%	41.08%	83.24%	72.97%	53.24%	27.57%
31 - 50 (272)	61.40%	36.40%	55.51%	44.49%	45.96%	14.71%
above 50 (44)	63.64%	27.27%	47.73%	31.82%	40.91%	31.82%

As depression is one of the most common mental health disorders, it is essential to study and analyze individuals who tend to have depression by examining depression symptoms that they experienced weekly. The studied symptoms were feeling nervous or on edge, loneliness, having suicidal thoughts, feeling pessimistic about the future, problems making decisions, and physical reactions such as sweating and breathing problems.

Items of depression symptoms and indicators were applied to the random sample of this study. The participants were asked to indicate how often they have experienced every indicator or symptom as follows: (0 = never, 1= one to two days weekly, 2 = three to four days weekly, 3 = more than five days weekly). Finally, an average of these seven answers was determined for each participant to classify their depression tendency, as follows: (0 = good health, 1 = mild, 2 = moderate, 3 = severe).

Table 6 indicates that almost half of the studied sample — 47.23% of males and 52.8% of females — have mild depression. At the same time, 18.45% and 3.69% of males and 21.7% and 4.7% of females have experienced moderate and severe symptoms, respectively. The numbers of moderate and severe tendencies should not be underestimated as they might lead to severe depression cases.

Table 6: Depression Tendency Based on Gender

		Depression Tendency
Male	Good Health	30.63%
	Mild	47.23%
	Moderate	18.45%
	Severe	3.69%
Female	Good Health	20.8%
	Mild	52.8%
	Moderate	21.7%
	Severe	4.7%

3.4 Mental Health Access in Jordan

Table 7 shows promising results: All age groups agreed upon the importance of mental health in their lives. The results show that many people from all age categories know how to ask for help when needed.

However, as presented in Table 7, over 50% of the studied sample is not covered by mental health insurance, and over 70% of the sample cannot afford mental health services or medication.

Table 7: Mental Health Access

	Believes That Mental Health Is Important	Knowing How to Get Help	Have Mental Health Insurance	Ability to Afford Mental Health Services
12 - 17 (20)	95%	70%	49%	30%
18 -30 (370)	98.11%	61.35%	40.27%	22.16%
31 - 50 (272)	92.28%	65.07%	36.40%	22.43%
above 50 (44)	84.09%	65.91%	36.36%	22.73%

3.5 Methodological Limitations

Many challenges affected this study. Conducting an online questionnaire was challenging for many reasons, including the limited number of recipients, the self-reported answers, and the restricted resources used to develop the survey questions.

The lack of literature and previous studies also challenged this research. The quantitative work undertaken in this project falls under the rapid studies of the current situation. Therefore, producing a qualitative helping method, such as observations or interviews, can help produce a more in-depth understanding and more accurate information in future studies.

4 Conclusion and Recommendations

The rapid spread of the pandemic around the world surprised governments, institutions, and individuals. Many governments have tried to reduce the negative impact of the pandemic on society, economics, and health. Jordan's government, like many others, has worked hard to deal with the pandemic, regardless of the country's economic hardships. Jordan is considered among the countries that have needed an adequate economic structure. So, many national measurements have been taken by the government to hinder the negative impact of the pandemic on its economy.

Jordan's government has worked on different approaches to stymie the pandemic's spread, such as social distancing regulations, mask-wearing restrictions, and lockdowns. People began to feel the negative impact of such policies, which quickly reflected in their behaviors, interactions, and responses to the pandemic's consequences. As a country that is not well equipped with the proper mental health policies, Jordan has struggled to offer reasonable solutions to its people who were affected mentally by the pandemic. All parties in Jordan need efforts for more professionalization to address mental health issues.

Based on the findings obtained from the data analysis and evaluation conducted in this study, several significant conclusions and recommendations emerge:

- **Concerns about COVID-19 Infection**: Approximately 35.83% of the sample expressed worry about contracting COVID-19. This underscores the population's persistent apprehension and anxiety regarding the ongoing pandemic.
- **Discomfort with Mask-Wearing:** 68.41% of respondents reported discomfort while wearing masks during communication. This highlights the potential challenges associated with adherence to mask-wearing protocols and the need for effective communication strategies to encourage compliance with preventive measures.
- **Increased Reliance on Social Media:** The study revealed that 84.99% of participants increasingly utilized social media and communication applications during the pandemic. This suggests that digital platforms serve as valuable channels for disseminating information and raising awareness about mental health amidst crises.
- **Impact on Productivity:** Nearly half of the sample reported low productivity levels while working or studying remotely. This underscores the pandemic's adverse impact on individuals' ability to maintain optimal levels of productivity in remote work and educational settings.

Based on these findings, the following recommendations are proposed:

- **Enhanced Communication Strategies:** Authorities and relevant stakeholders should prioritize the development and implementation of effective communication strategies to disseminate accurate information, promote adherence to preventive measures, and address public concerns about COVID-19.
- **Online Psycho-Social Support Services:** Given the limitations imposed by social distancing measures, there is a critical need for expanding online psycho-social support services. These services can provide accessible and timely assistance to individuals experiencing mental health challenges during the pandemic.
- **Focus on Refugee Communities:** Special attention should be directed towards addressing the mental health and social well-being of refugee populations, who may be particularly vulnerable to the adverse effects of the pandemic. Tailored interventions and support programs should be developed to meet the unique needs of refugee communities.
- **Promotion of Self-Care Practices:** Public health campaigns should prioritize promoting self-care practices to mitigate feelings of isolation and loneliness. Educational initiatives can empower individuals with strategies to maintain their mental well-being amidst the pandemic's ongoing uncertainty.

By implementing these recommendations, policymakers and stakeholders can contribute to fostering resilience, promoting mental well-being, and mitigating the adverse effects of the COVID-19 pandemic on individuals and communities.

References:

Alkhamees, A.A., Alrashed, S.A., Alzunaydi, A.A., Almohimeed, A.S. & Aljohani, M.S. (2020). The Psychological Impact of COVID-19 Pandemic on the General Population of Saudi Arabia. *Compr. Psychiatry*, 102, 152192. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2020.152192

Al-Tammemi, A. B. (2020). The Battle Against COVID-19 in Jordan: An Early Overview of the Jordanian Experience. *Frontiers in Public Health, 8*. https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00188

Alabdullah, T., Ahmad, E. & Nor, M. (2020). The World Declining Econom And Coronavirus Pandemic: Systems Should Be Continued. RJOAS, 6(102). https://doi.org/10.18551/rjoas.2020-06.11

Ajlouni, A. O., & Almahaireh, A. S. (2015). Relationship between coronavirus-related anxiety and optimism among undergraduates at the University of Jordan. *Education*.

Ahmad, E. (2021). The Relationship between Digital Marketing and SMES in Creating Value for Customers in Light of the Corona Pandemic in Jordan. *Saudi J Bus Manag Stud*, 6 (9), 389-393.

Al-Maroof, R. S. (2020). Fear from COVID-19 and technology adoption: the impact of Google Meet during Coronavirus pandemic. *Interactive Learning Environments. Taylor & Francis*, 1–16.

Ahrens, K.F., et al. (2021). Differential Impact of COVID-related Lockdown on Mental Health in Germany. *World Psychiatry,* 20, 140–141.

Ammar, A., Chtourou, H., Boukhris, O., Trabelsi, K., Masmoudi, L., Brach, M., ... & ECLB- COVID19 Consortium. (2020). COVID-19 home confinement negatively impacts social participation and life satisfaction: a worldwide multicenter study. *International journal of environmental research and public health*, *17*(17), 6237.

Al-Talafheh, H. (2021). *The Effect of Home Quarantine on Familial Relationships in the Jordanian Society During corona Pandemic*. None published Thesis, Alyarmouk University, Jordan.

Brindha, D. & Jayaseelan, R., Kadwswara, S. (2021). *Social Media Reigned by Information or Misinformation about COVID-19: A Phenomenological Study*. Institutional Repository.

Calbi, M., Langiulli, N., Ferroni, F., Montalti, M., Kolesnikov, A., Gallese, V., & Umilta, M. A. (2021). The consequences of COVID-19 on social interactions: an online study on face covering. *Scientific reports*, *11*(1), 1-10. https://doi.org/10.1038/s41598-021-81780-w

Dmour, H., et al (2020). Stigma of Mental Illness in Jordan. *Journal of The Royal Medical Services*, 27(1).

Greenstone, M., & Nigam, V. (2020). Does social distancing matter?. *University of Chicago, Becker Friedman Institute for Economics Working Paper*, (2020-26).

Jordanian Ministry of Health. COVID-19 in Jordan. (2020). https://corona.moh.gov.jo/ar

Krings, V. C., Steeden, B., Abrams, D., & Hogg, M. A. (2021). Social attitudes and behavior in the COVID-19 pandemic: Evidence and prospects from research on group processes and intergroup relations. *Group Processes & Intergroup Relations*, *24*(2), 195-200. https://doi.org/10.1177/1368430220986673

Krause, N. & Freilling, I, Beeys, B, & Brosssrd, D (2020). Fact-checking as risk communication: the multi-layered risk of misinformation in times of COVID-19. *Journal of Risk Research*, 23 (7-8). https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1756385

Marroquín, B., Vine, V., Morgan, R. (2020). Mental Health during the COVID-19 Pandemic: Effects of Stay- at- Home Policies, Social Distancing Behavior, and Social Resources. *Psychiatry Res.*, 293, 113419. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113419

Khan. M. et al (2020). COVID-19: A Global Challenge with Old History, Epidemiology and Progress So Far. *Molecules, 26*(1), 39. https://doi.org/10.3390/molecules26010039

Murshidi, M. M., Hijjawi, M. Q. B., Jeriesat, S., & Eltom, A. (2013). Syrian refugees and Jordan's health sector. *The Lancet*, *382*(9888), 206-207.

Nasir, Arwa (2020). Childhood Behavioral and Mental Health Problems in Jordan, medRxiv. preprint doi: https://doi.org/10.1101/2020.05.26.20113910.

Prime Ministry of Jordan. Official Reports. (2020). httpwww.pm.gov.jo/category/7603/?????.html

Qasem, N., Al-Ali, M., Sanwar, M., & Aquily, M. (2022). Psychological impact and mental health effect of COVID-19 among Jordanian population. *Jordan Medical Journal*, *56*(1), 1-16. https://doi.org/10.35516/jmj.v56i1.218

Rodríguez-Fernández, P., et. al. (2021). Psychological effects of home confinement and social distancing derived from COVID-19 in the general population—A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6528. https://doi.org/10.3390/ijerph18126528

Rehm, J., & Shield, K. D. (2019). Global burden of disease and the impact of mental and addictive disorders. *Current psychiatry reports*, *21*(2), 1-7. https://doi.org/10.1007/s11920-019-0997-0

Rabi, F. A., al Zoubi, M. S., Kasasbeh, G. A., Salameh, D. M., & Al-Nasser, A. D. (2020). SARS-CoV-2 and Coronavirus Disease 2019: What We Know So Far. *Pathogens*, *9*(3), 231. https://doi.org/10.3390/pathogens9030231

Raouf, M. Elsabbagh, D. & Wiebelt, M (2020). impact of COVID-19 on the Jordanian economy Economic sectors, food systems, and households. *Middle East and North Africa (IFPRI), Regional Policy Program Note* (9).

Rayan, A. & Jaradat, A. (2016). Stigma of mental illness and attitudes toward psychological help-seeking in Jordanian university students. *Research in Psychology and Behavioral Sciences*, *4*(1), 7-14.

Sohrabi C, Alsafi Z, O'Neill N, Khan M, Kerwan A, Al-Jabir A, et al. (2020). World Health Organization declares global emergency: a review of the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *Int J Surg*, 76, 71. https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2020.03.002

The importance of mental health during the COVID-19 pandemic
https://www.unv.org/Success-stories/importance-mental-health-during-covid-19-pandemic
http://rmsjournal.org/Articles/637272936889767110.pdf

The World Bank in Jordan, https://www.worldbank.org/en/country/jordan/overview

The Washington Institute *Jordan after COVID-19: From Crisis Adjustment to Crisis Management*. (2020, April).. https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/jordan-after-covid-19-crisis-adjustment-crisis-management

UNDP https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/en/home/coronavirus.html
ESCWA (2020). E/ESCWA/CL3.SEP/2020/Policy Brief.1

Verma, K. & Prakash, S. (2020). Impact of COVID-19 on Environment and Society. *Journal of Global Biosciences,* 9 (5), 7352-7363.

WHO-AIMS Report on Mental Health System in Jordan, WHO and. Ministry of Health, Amman, Jordan, 2011. Page 4. 4 WHO-AIMS Jordan

World Health Organization. WHO Europe Coronavirus Disease (COVID-19) Outbreak - WHO Announces COVID-19 Outbreak a Pandemic. (2020). http://www.euro.who.int/en/health- topics/health- emergencies/coronavirus- covid- 19/news/news/2020/3/who- announces- covid- 19-outbreak- a- pandemic

World Health Organization. (2003). Investing in mental health. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/42823

Yıldırım, M.,Arslan, G., & Aziz, I. (2020). Why Do people High in COVID-19 Worry Have More Mental MHealth Disorders? The Roles of Resilience and Maintaining in Life. *Psychiatria Danubina*,32(3-4),505-512. https://doi.org/10.24869/psyd.2020.50

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.3 pp: 524-538

June (2024)

Article 10

Evaluating the Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Private and Public Schools in Palestine during the Outbreak of COVID -19

تقييم فعالية تعلم اللغة الإنجليزية عبر الإنترنت غير المتزامن في المدارس الخاصة والعامة في فلسطين خلال تفشي جائحةCOVID-19

Samira Lotfy Issa Mahmoud

PhD in Learning and Teaching, An-Najah National University, Nablus, Palestine

samira.mahmoud@stu.najah.edu

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2024/4/17	2024/3/17	2024/2/25

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.3.10

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

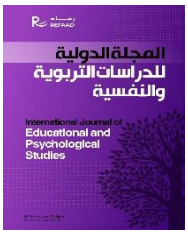
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



Evaluating the Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Private and Public Schools in Palestine during the Outbreak of COVID -19

تقييم فعالية تعلم اللغة الإنجليزية عبر الإنترنت غير المتزامن في المدارس الخاصة والعامة في فلسطين خلال تفشي جائحةCOVID-19

Abstract:

Objectives: The present study sought to "Evaluate the Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Private and Public Schools in Palestine during the Outbreak of COVID 19".

Methods: The study adopts a case–control study design (case–referent study), one type of observational study in which two existing groups differing in outcome are identified and compared on the basis of some predetermined causal attributes (Mann, 2003).

Results: As shown in the study results, asynchronous learning was significantly higher in private schools (4.05 ± 0.58) (t (383) = 5.765, p = 0.00). The results of the study showed that the perception of asynchronous learning in reading skill was the highest, with an average of (3.6) for the study sample, followed by speaking skill with an average of (3.5), writing skill with an average of (3.4), and the listening skill which got the last rank with an average of (3.2).

Conclusions: The researcher made several recommendations regarding the readiness of asynchronous learning in teaching English, which were as follows: Teachers are advised to be provided with appropriate training and qualification to use educational technology and apply best practices to online teaching, Teachers are advised to plan and design educational content well according to the learning objectives and needs of the students.

Keywords: *COVID19; Asynchronous Learning; Online English Language Skills; Public Education; Private Education.*

الملخص:

الأهداف: سعت الدراسة الحالية إلى "تقييم فعالية تعلم اللغة الإنجليزية غير المتزامن عبر الإنترنت في المدارس الخاصة والعامة في فلسطين أثناء تفشي فيروس كورونا".

المنهجية: تعتمد الدراسة على تصميم دراسة الحالة والشاهد (دراسة الحالة-المرجعية)، وهي نوع من الدراسات الرصدية التي يتم فيها تحديد مجموعتين قائمتين تختلفان في النتائج ومقارنتهما بناءً على بعض السمات السببية المحددة مسبقًا (مان، 2003)..

النتائج: كما هو مبين في نتائج الدراسة، كان التعلم غير المتزامن أعلى بكثير في المدارس الخاصة (4.05 ± 0.58) (t(383) = 5.765، p = 0.00). وأظهرت نتائج الدراسة أن التعلم غير المتزامن في مهارة فهم المقروء كان الأعلى بمتوسط (3.6) لدى عينة الدراسة، تليها مهارة التحدث بمتوسط (3.5)، ومهارة الكتابة بمتوسط (3.4)، ومهارة الاستماع التي حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.2).

الخلاصة: قدمت الباحثة عدة توصيات بشأن مدى جاهزية التعلم غير المتزامن في تدريس اللغة الإنجليزية، وكانت على النحو التالي :ينصح المعلمون بتزويدهم بالتدريب والتأهيل المناسب لاستخدام تكنولوجيا التعليم وتطبيق أفضل الممارسات في التدريس عبر الإنترنت، يُنصح المعلمون بتخطيط وتصميم المحتوى التعليمي بشكل جيد وفقًا لأهداف التعلم واحتياجات الطلاب.

الكلمات المفتاحية: *كوفيد 19؛ التعلم غير المتزامن؛ مهارات اللغة الإنجليزية عبر الإنترنت؛ التعليم العام؛ التعليم الخاص.*

1 Introduction

The state of Palestine announced the detection of the first COVID 19 case in March 2020. In applying containment measures, the national authorities imposed a comprehensive closure of all economic, social and education sectors. All public and private schools, kindergartens, universities and colleges went into lockdown on 3/6/2020. In the first weeks of the closure and with the rapid spread of the virus, some individual attempts were made by schools and teachers to resume the educational process and to communicate with students using various kinds of available technological tools, such as WhatsApp, Messenger groups, and YouTube (Affouneh et al., 2020).

The fact that exceptional measures were applied to Tawjihi students since Tawjihi students were not subject to precautionary measures to combat COVID 19 situation, inform of a lack of trust on the part of national authorities in the effectiveness of asynchronous learning. On the other hand, all public schools in Palestine used the freely available Microsoft Teams as the platform for delivering lessons. A new training program on this technology was created and implemented. Undoubtedly, this stage was characterized by randomness and confusion. The Palestinian Ministry of Education followed ad hoc interventions at this stage and issued daily, often contradictory decisions regarding the learning materials, methods and assessment (Karalis, 2020).

On the other hand, in the English classes, students and teachers found themselves grappling with an unfamiliar meeting tool, an experience that many had difficulty dealing with, but which, for those living in isolation, was the only way to ensure the continuation of any kind of education.

Some private schools used Google Class Meet because of their applications that work across multiple operating systems and devices are now ubiquitous (Hadad,2020); Microsoft Teams can do file storage as well as file collaboration, it also has a calendar application with reminders, some collaborative chat apps, including chat rooms, video conferencing and features that replicate popular social media (Martin and Tapp ,2019, p71).

In the present work, the researcher aims to evaluate the effectiveness of asynchronous online English language learning in Palestine during the outbreak of COVID 19. The researcher compares English language teaching performance during COVID 19 period in the private and public schools in Palestine with the aim of providing information to support informed decisions on the modes of online delivery of effective language lessons. The comparison will include the crucial aspects that are related to the management and delivery of English language training.

In light of the tremendous challenges facing a low-income country like Palestine, this study will address a host of problems related to the design, delivery and management of the digital learning in the EFL classroom in Palestine. More specifically, the study will address problems related teacher learner interaction and communication, learner to learner interaction, and equitable access to quality education. Since the teacher is the one who manages the implementation of the digital learning environments, assesses pupil's levels of achievement, administers daily class meetings, in addition to the many other follow up actions done by teachers, the researcher will collect data on the study problems from the teachers, recognizing that this will limit the results to the perspective of one actor, albeit an important actor.

Asynchronous learning is already an outstanding, optimistically viewed initiative with important pedagogical contributions to school education. The online education mode can be classified into two categories: Synchronous learning and asynchronous learning (Ersin et al., 2020). Synchronous learning means the participation of several people at the same time, where there is real-time interaction either in the classroom or via online platforms such as Zoom calls or webinars. On the other hand, asynchronous learning means learning that does not involve everyone at once and there is no real-time interaction between people (Shahabadi & Uplane, 2015).Resources and study materials are shared through online means such as recorded lectures, emails, etc. There are no restrictions on place or time for students or teachers. Here is an in-depth explanation about asynchronous learning (Ersin et al., 2020):

1.1 Asynchronous learning

Asynchronous learning has its roots in correspondence education which made education available to students living in faraway places. Correspondence education benefited from messaging but when schools and colleges invested in technology in the early 1980s, distance learning took the path of the Internet.

1.2 Advantages of asynchronous learning

- **Freedom and flexibility**

The attractive aspect of asynchronous learning is the flexibility it provides to students as well as to teachers. All that is required is a computer and an internet connection to access study materials from anywhere around the world. There are no restrictions on time or place and students can schedule their studies at their convenience (Shahabadi & Uplane, 2015).

This advantage would help extend education to even those with full-time jobs , ones who are too old to attend school or college, or ones who reside in remote areas and cannot access schools for economic or security reasons. This can help deal with the pressures and limitations on studying as one can study to suit his abilities and there is no pressure to perform at a set rate, either.

- **Students decide the pace of learning**

This type of learning is self-paced as students learn at their own speed. Students have ample time to review notes and study carefully, unlike in a traditional classroom where response is expected to be immediate.

This own-pace mode increases learning efficiency and also protects the confidence of students who find it difficult to keep up with other students in the class. It empowers students by putting them in control of their learning experience, and also relieves teachers from the burden and pressure they usually face in on-campus teaching (Lim, 2017).

- **Convenience and safety**

Social anxiety is a common problem among young people today; students often do not prefer face-to-face interaction even if it is online. Asynchronous learning is suitable for those who prefer selective interaction. The student enjoys his own comfortable space to study, and, as a result, many social barriers to learning are removed (Ersin et al., 2020).

In this type of education, the quiet student is placed on an equal level with social students, who usually perform better than others in face-to-face- education, which leads to low self-confidence for introverts. The focus here is on academic performance and the student's understanding of the information.

- **Availability of information**

The materials involved in asynchronous learning are always available for reuse, and students can search for any piece of information anytime, anywhere. It is also widely accessible compared to other modes. Once the lecture is recorded, whether it is audio or video, it can be sent anywhere in the world, even to places without intern (Zou et al., 2021) DVDs, televisions, and all other electronic devices that store information can be used offline for asynchronous learning. Thus, students living in remote parts of the world can access the notes, videos, or audios (Ersin et al., 2020).

- **Inclusive learning**

Asynchronous learning is within the reach of a wide range of learners, ranging from different age groups to different genders, ethnicities, and socio-economic backgrounds. Thus, teaching and learning can take place on a very large scale, with little investment because teachers do not need to constantly monitor students.This style of education has made group learning possible with ease and comfort. These lessons are also relatively easier to organize and take much less time than traditional lessons (Shahabadi & Uplane, 2015).

1.3 Disadvantages of asynchronous learning

- **Isolation**

While some prefer the lack of interaction, for others it can become a cause for concern. The lack of this human quality can make students feel isolated and also limit the scope for growth resulting from real-time interaction, feedback, and discussion. This type of learning style is suitable for people who want to earn a diploma or degree without much hassle due to time or any other constraints (Lim, 2017). For those who wish to make the most of their learning experience, asynchronous learning is not the right choice for them, as it completely excludes observational learning and other forms of social training necessary for all round development.

- **Apathy and procrastination**

This type of learning can lead to a lack of motivation in students who perform better working in groups or with other people. In addition, this style of learning is more prone to procrastination and neglectful behavior. Furthermore, students sometimes fail to complete their classes on time.

Teachers and students also check in with each other while interacting in real time. They enrich the learning experience through their collaborative efforts. Although it is fast and convenient, it can lead to boredom. It can also lead to superficial attempts on the part of teachers as well as students.

- **Time management skills**

Asynchronous learning may seem easy; however, most students lose interest halfway through and fail to complete their classes in due time. It is not easy to remain passionate about distance learning, especially without direct interaction with teachers and fellow students. Students who have good time management skills, focus, commitment, and a clear goal in mind - get the most out of class (Chung et al., 2020).

1.3 English language skills

- **Listening Skills**

Asynchronous learning incorporates pre-recorded audio and video materials, allowing students to practice listening at their own pace. They can replay content, which can be particularly beneficial for learners who need more time to process auditory information (Moorhouse and Wong, 2022).

- **Speaking Skills**

Asynchronous learning can include voice recording features or video assignments, providing opportunities for students to practice speaking independently. Although the feedback is not immediate, learners can review and improve their spoken responses before submission (Shahabadi & Uplane, 2015).

- **Reading Skills**

Asynchronous learning offers access to a wide range of reading materials, including digital texts, articles, and e-books. Learners can read at their own speed and have time for in-depth comprehension (Ji et al., 2022).

- **Writing Skills**

Asynchronous learning provides opportunities for students to complete writing tasks independently. They can take their time to plan, draft, and revise their written work before submission (Moorhouse & Wong, 2022).

1.4 Literature review

Previous studies that dealt with the subject of the study were reviewed. The gist of the arguments and findings are presented here:

- Aljaser, (2019) study aimed to identify the effectiveness of the asynchronous environment in developing the academic achievement, the trend towards learning English for fifth grade students. The asynchronous environment was designed and a test and scale were prepared to assess the tendency towards learning English. The quasi-experimental approach was applied to a sample of fifth grade students, divided into a control group taught through the traditional method, and an experimental group taught through the asynchronous environment. The results of the study showed that there were statistically significant differences in favor of the experimental group in both the post-achievement test and the measure of attitude towards learning the English language.
- Study conducted by Basilaia, Kvavadze (2020) aimed to study the experience of moving from school education to online learning during the spread of the Corona virus epidemic in Georgia was based on the statistics of the first week of the teaching process in a private school and its experience in moving from face-to-face education to asynchronous during the Corona pandemic discussed the results of online education EduPage and Gsuite platforms were used in the educational process asked on the statistics of the first week of the online teaching process, the researchers concluded that the transition between traditional education and online education was successful, and skills acquired by teachers, students and school management in the post-epidemic period in different cases such as those with special needs who

need extra hours, or by increasing the effectiveness of group teaching or increasing student independence and acquiring new skills.

- A study conducted by Draissi, Yong (2020) aimed at knowing the response plan to the outbreak of the COVID 19 disease and the implementation of distance education in Moroccan universities researchers examined various documents consisting of news articles daily newspapers, reports and notices from University website. The study used a content analysis approach, and the results of the study indicated that what is worrying is that the COVID 19 pandemic challenges universities to continue to overcome the difficulties facing both students and professors, invest in scientific research and the ongoing efforts to discover a vaccine. For the student, additional duties were assigned to the professors to maintain their business momentum from home, and to provide free access to a few paid asynchronous platforms or databases.
- A study conducted by Bashir (2019) aimed to model the interaction of asynchronous learning, learner satisfaction and continuous learning intentions in Ugandan higher education institutions. It consists of 28 paragraphs, and it was applied to 232 learners. The results revealed that the asynchronous learning consists of a three-factor structure: the learner interface, the feedback interaction, and the learning content.

2 Method

2.1 Research design

The study adopts a case–control study design (case–referent study), one type of observational study in which two existing groups differing in outcome are identified and compared on the basis of some predetermined causal attributes(Mann, 2003). On one level, this study was designed in a way to allow for comparing the findings in public and private schools to identify the nature and types of challenges faced in each context.

2.2 Data collection

Data collection is the process of collecting the required data for the selected group in the research (Statistics Canada, 2010, p. 37). The sources of data collection in this study were the primary data and secondary data.

2.2.1 Primary Data

The main source of data used in this study is the questionnaire. The questionnaire design defined as an outline for data collection, measurement, and analysis as its function is providing a collection of relevant evidence.

This method is common in collecting information, it is being adopted by specific individuals, research workers, private and public institutions and even by governments. A questionnaire is a data collection tool consisting of a group of questions for the aim of collecting data from respondents. Based on the literature and previous studies, a questionnaire was designed to collect data about the subject by the researcher, to answer research questions and to test its hypothesis.

2.2.2 Secondary data

Secondary data refers to data that has been previously collected by someone else or for a purpose other than the current research or study. It is a type of existing data that researchers or analysts can access and use for their own investigations. Unlike primary data, which is collected directly from the source for a specific research question, secondary data is already available and can be obtained from various sources. The study relies on data collected by other researchers that originally collected for other schooling purposes, such as: journals, books, bulletins, textbooks, scientific articles, newspapers, periodicals, etc. The main sources of secondary data using is this study include published literature. These publications can contain valuable data that others can use for further analysis. The previous studies were used to determine the survey topics, and the survey items. They also informed the comparisons of the results from Palestine with other contexts around the world, a step which has helped in highlighting the unique challenges faced by teachers, students and parents in the Palestinian context.

2.3 Research instrument

The questionnaire is used as the instrument to gather information from the target population for research study. The questionnaire included items to measure the respondents' views towards the study topic, "The Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19 ". The questionnaire used a Likert-type scale with five scale categories: 1- strongly disagrees, 2- disagree, 3- neutral, 4- agree, 5- strongly agree.

This structured questionnaire consisted of items distributed into two sections. Section A includes (7) demographic items about the respondents including respondents' gender, educational qualification, years of experience, type of school, school location, school is located Near the Separation Wall in Area C, and training course. Section B: included items related to the domains of the study: The effectiveness of asynchronous on the four language skills, educational environment readiness, parents and learners readiness, English language teacher readiness.

2.4 Validity and reliability

Validity refers to the accuracy and to whether the instrument measures what it is intended to measure. Ensuring validity is crucial in research because it determines the accuracy and credibility of the findings. If a measurement instrument lacks validity, the results and conclusions drawn from it may be flawed or misleading. Researchers employ various statistical techniques and validation processes to establish the validity of their measurements and enhance the overall quality of their research (Heale and Twycross, 2015). Nevertheless, Reliability has to do with the consistency and stability; it is the expectation that there will not be different findings each time the measures are used, assuming that nothing has changed in what is being measured (Salloum et al., 2019).

2.4.1 Face validity

Prior to the distribution of the survey to the study sample, a number of specialized experts and academics in the field reviewed the study questionnaire and provided feedback on these issues: ambiguities in the phrasing of questions, excessive complexity in the language that was used, inappropriate response categories for some questions, and if there were any redundant questions, and to ensure that the questionnaire was well designed and the items was measured the relevant dimensions. Inappropriate items or questions were removed. Feedback was collected from the reviewers and the questionnaire was adjusted accordingly.

2.4.2 Reliability

The next step was to measure the reliability. The reliability refers to the possibility of obtaining the same results if the measurement re-evaluated under the availability of similar circumstances and by using the same tool for the measurement tool (Taherdoost, 2016). The reliability of data was measured by Cronbach's coefficient alpha which is a statistical measure that indicates whether the items that were supposed to measure the same thing are positively correlated to one another.

Cronbach's alpha reliability coefficient normally ranges between 0.0 and +1.0. The closer Cronbach's alpha is to 1, the higher the internal cohesion reliability. The Cronbach's alpha coefficients for the variables (Table 1) provides Cronbach's coefficient test results for the research variables:

Table 1: Cronbach's alpha coefficients of the research variables

Cronbach's Alpha Coefficients Construct	Number of items	Cronbach's alpha
The effectiveness of Asynchronous on the four language skills	35	**0.96**

Cronbach's alpha is a measure of internal consistency, that is, how closely related a set of items are as a group. It is considered to be a measure of scale reliability. Technically speaking, Cronbach's alpha is not a statistical test – it is a coefficient of reliability (or consistency).

2.5 Study variables

Independent variable	dependent variable
The effectiveness of e-learning on the four language skills Educational environment readiness Parents' and learners' Readiness English language teachers' readiness	The Perception of English Language Teachers in Private and Public Schools Toward the Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19

2.6 Study population and sample

A stratified random sample representing the study population was chosen. Accordingly, the sample consisted of (385) English language teachers who were teaching English for Grades (1-10th) during the academic year 2021–2022. The sample included (70) teachers from private and (315) teachers from public schools.

Table 2: Distribution of the study sample according to the demographic variables

		Frequency	Percent
Gender	Male	170	44.2
	Female	215	55.8
Educational qualification:	Diploma		
	B.A	265	68.8
	M.A	120	31.2
Training course	Yes	210	54.5
	No	175	45.5
Type of school:	Public	315	82.5
	Private	70	18.5

2.7 Data Analysis Techniques

This study used different statistical techniques to analyze the data; once the data were collected, cleaned, verified and entered, they were analyzed using the following data analysis techniques: First, descriptive statistics including measures of the mean, standard deviation, percentages, and frequency were used to describe and summarize the characteristics of the members of the sample included in the study. Second, inferential statistics using multiple-regression were used to test the hypotheses of the research.

Data accuracy was insured through a double review process for each questionnaire returned. The data were coded and entered into SPSS database. At the conclusion of the data entry process information was checked for accuracy. No errors in entry were detected.

3 Results

3.1 The effectiveness of Asynchronous practices on the language skills

The first research question addresses the impact of the online learning practices on enhancing each of the four language skills. The results related to this variable are compared between the private and public schools to answer the question:

3.1.1 Research question 1: What are the perceptions of English language teachers towards the effectiveness of asynchronous learning on the four language skills?

To answer this question, the researcher prepared survey items for each skill which were intended to collect data on.

Table 3: The means and the standard deviations of the effectiveness of Asynchronous on the four-language skills domain

No.	Order	Items	Mean	Std. Deviation	%
1.	1	I believe that online classes are suitable for teaching the speaking skill.	3.47	1.08	69.35
2.	2	The school provided me with plans and materials to use in teaching EFL speaking.	2.97	1.25	59.48
3.	3	Synchronous classes provided an efficient alternative for teaching the speaking skills.	3.42	1.07	68.31
4.	4	The synchronous classes allowed for real time communication between the students and their teachers.	3.29	1.12	65.71
5.	5	Learners were able to practice using English during the online language sessions.	3.30	1.08	65.97
6.	6	Online learning made English-speaking learners feel more secure and dare to answer questions in English asked by the teacher.	3.51	1.10	70.13
7.	7	The school provided me with prepared activities for the speaking skill.	3.10	1.24	62.08
8.	8	I used the learning resources and activities for the speaking skills prepared by myself.	3.79	1.04	75.84
9.	9	Learners had fewer opportunities to practice speaking than they had in face-to-face sessions before the pandemic.	3.67	1.09	73.33
10.	10	Synchronous learning boosted learners' confidence in presenting their dialogues virtually.	3.62	1.08	72.47
11.	11	I felt uncomfortable with synchronous learning because of the inadequate support for the listening skill.	3.52	.92	70.37
12.	12	I used the prepared materials provided by my school for the listening sessions.	3.56	1.17	71.11
13.	13	I used materials prepared by myself for the listening sessions.	3.89	1.07	77.78
14.	14	I gave fewer listening sessions than I did in the face-to-face classes.	3.39	1.13	67.79
15.	15	I believe that online learning is suitable for teaching the listening skill.	3.25	1.12	64.94
16.	16	I planned and used asynchronous sessions so learners could train on listening by themselves.	3.18	1.05	63.64
17.	17	The synchronous sessions improved the quality and quantity of my students writing practices.	3.45	1.16	69.09
18.	18	The synchronous classes allowed enough time to practice writing.	3.45	1.23	69.09
19.	19	When I asked a question, I always got a response from the learners.	3.26	1.04	65.19
20.	20	The synchronous classes allowed enough time to give feedback on learners' writing.	3.60	1.10	71.95
21.	21	I planned and used asynchronous sessions for completion of writing activities.	3.51	1.10	70.13
22.	22	I planned and used asynchronous sessions so students could practice writing on their own.	3.51	1.03	70.13
23.	23	I believe that online learning is suitable for teaching the writing skill.	3.52	1.16	70.39
24.	24	Asynchronous learning enhances reading comprehension of distance learners.	3.58	1.09	71.69
25.	25	I believe that online learning is suitable for teaching the reading skill.	3.51	1.10	70.13
26.	26	I used to read materials provided by the school in the synchronous reading session.	3.57	1.17	71.43
27.	27	I developed and used reading activities by myself in the asynchronous sessions.	3.68	1.04	73.51
28.	28	I used asynchronous forums to allow students to discuss the reading materials in their own time.	3.70	.86	74.07
29.	29	Asynchronous forums and reading activities allowed students to obtain and share information.	3.59	.83	71.85

30.	30	Asynchronous learning allowed students to work collaboratively to solve each other's problems and difficulties.	3.37	1.06	67.41
31.	31	Asynchronous learning increased the time exposure to the language by providing different materials.	3.44	.83	68.89
32.	32	Asynchronous learning has improved students' self-learning.	3.48	1.14	69.63
33.	33	Asynchronous learning and information have made learners' engagement more efficient.	3.30	1.30	65.93
34.	34	Asynchronous forum also enabled learners to analyze an issue from different cultural, personal and professional perspectives.	3.07	1.16	61.48
35.	35	I provided a wide variety of recoding contents including lectures, radio interviews, news reports, and informal conversations—to allow opportunities for extensive and intensive listening and reading practice.	3.37	1.10	67.41
		The effectiveness of asynchronous learning on the four language skills	**3.46**	**.69**	**69.10**

As shown in the above table, the effectiveness of the synchronous sessions on the four-language skills domain were moderate (m = 3.46, SD = 0.69) which implies that the participating respondents have a moderate position towards the effectiveness of Asynchronous on the four-language skills domain.

Synchronous versus asynchronous learning:

- **Public versus private schools**

Table (4): Result of an independent t-test for the comparison between the effectiveness of asynchronous learning in public and privet schools

	Type of school	N	Mean	Std. Deviation	T	df	Sig. (2-tailed)
Asynchronous	Public	315	3.4259	.85948	5.868	383	.000
	private	70	4.0595	.58706			.000

An independent t-test was run on the data with a 95% confidence interval (CI) for the mean difference between the effectiveness of Asynchronous in public and private schools. It was found that asynchronous sessions were significantly higher in privet schools (4.05 ± 0.58) ($t(383) = 5.765$, $p = 0.00$).

The scores of asynchronous learning in private schools compared to public schools can be attributed to various factors, but it is essential to note that the impact of these approaches can vary depending on the specific context and the resources available to each type of institution. These results can be attributed to:

1. Resource allocation: Private schools often have more financial resources than public schools, allowing them to invest in technology, online platforms, and other educational tools. This better funding can result in more advanced asynchronous learning platforms and higher-quality synchronous communication tools, enhancing the overall effectiveness of these sessions.
2. Class size: Private schools typically have smaller class sizes compared to many public schools. Smaller class sizes make it easier to manage synchronous sessions with real-time interactions and personalized attention, leading to better engagement and more effective learning outcomes.
3. Customized curriculum: Private schools often have the flexibility to design and implement a more customized curriculum tailored to individual student needs. Asynchronous learning can support this customization by providing students with materials that align with their learning styles and pace, leading to more effective learning experiences.
4. Parental involvement: In many private schools, there is a higher level of parental involvement and support for the learning process. Asynchronous sessions can allow parents to be more actively engaged in their child's education by reviewing the materials and supporting their learning outside of school hours.
5. Teacher training: Private schools might have more resources for teacher training and professional development. This can result in educators who are better equipped to use both Asynchronous methods effectively, optimizing the learning experience for their students.

These results signal to inequity in the provision of the education service during emergency situation. Schools' fees around $3000 of yearly tuition that is only affordable to the upper middle class. The situation should alert decision makers to the fact that a majority of the students are not receiving equal opportunities and equal access to quality education services.

Table 5 presents respondents' satisfaction levels with the effectiveness of asynchronous learning in enhancing the four language skills:

Table 5: The teachers' attitude towards the effectiveness of Asynchronous Sessions for the four English language skills

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Listening skills	135	1.33	5.00	3.2469	1.01642
Writing skills	135	1.67	5.00	3.4321	.92780
Speaking skills	385	1.33	5.00	3.5541	.92953
Reading skills	135	2.00	5.00	3.6420	.71077

The results of the study indicate that the effectiveness of asynchronous learning for the reading skill was the highest, with an average of (3.64) for the study sample, followed by the speaking skill with an average of (3.55), writing skill with an average of (3.43), and the listening skill with an average of (3.24).

Poor asynchronous learning in English listening and writing skills can be attributed to several factors. Here are the possible causes:

1-Lack of effective interaction: In asynchronous education, there may be little direct interaction between the teacher and the students. In the absence of the teacher, and being accustomed to the presence of the teacher in a predominantly teacher-centered education, the students do not engage in peer-to-peer interactions.

2-Lack of practice: It may be that students in asynchronous education do not get enough opportunities to practice listening and writing in English.

3-Lack of immediate feedback: In asynchronous learning, students may not get immediate feedback from the teacher about their performance in listening and writing. Instant feedback is essential for effective improvement and error correction .

4 -Technical challenges: Sometimes, asynchronous learning encountered technical challenges such as problems with internet connectivity or weak hardware. This can affect students' ability to access educational resources effectively.

Improving the asynchronous learning experience in English listening and writing skills requires consideration of these factors and appropriate actions to enhance practice, provide immediate feedback, and develop effective instructional strategies.

3.2 Testing Hypotheses

Both the null hypothesis (denoted by H0) and the alternative hypothesis were involved in the hypothesis tests. The null hypothesis was assumed to be true but tested for possible rejection. The probability value (*p*-value) obtained from the statistical hypothesis test formed the basis of the decision-making process. If the p-value was less than or equal to a predetermined level of significance (α-level), the null hypothesis would be rejected and the alternative hypothesis would be supported. By contrast, if the *p*-value was greater than the α-level, the null hypothesis could not be rejected and no support was claimed for the alternative hypothesis.

3.2.1 First Main Hypothesis

There are no statistically significant differences at the significance level of 0.05 in the average study sample responses about evaluating the effectiveness of asynchronous online English language learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19 due to gender.

A two-sample t-test was performed to compare [The Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19] in [males] and [females].

Table 6: Two sample t-test was performed to compare [The Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19] in [males] and [females]

	Gender:	N	Mean	Std. Deviation	T	Df	Sig. (2-tailed)
The effectiveness of Asynchronous on the four language skills	Male	170	3.5419	.65583	2.193	383	.029
	Female	215	3.3864	.71726			

There [was] a significant difference in [The Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Palestine During the Outbreak of COVID 19] between [males] (M = [3.4], SD = [0.54]) and [females] (M = [3.3], SD = [0.46]); t (383) = [t-2.8], p = [0.004]. The results were in favor of males $H_{0.1}$. There are no statistically significant differences at the significance level of 0.05 in the average study sample responses about evaluating the effectiveness of asynchronous online English language learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19 due to educational qualification:

A two-sample t-test was performed to compare [The Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19] in [B.A] and [M.A].

Table 7: Two sample t-test was performed to compare [The Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19] in [B.A] and [M.A]

	Educational qualification	N	Mean	Std. Deviation	T	df	Sig. (2-tailed)
The effectiveness of asynchronous learning on the four language skills.	B.A	265	3.5435	.62671	3.780	383	.000
	M.A	120	3.2596	.79246			

There [was] a significant difference in [The Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Palestine During the Outbreak of COVID 19] between [B.A] (M = [3.4], SD = [0.49]) and [M.A] (M = [3.2], SD = [0.48]); t(383) = [t-4.05], p = [0.00], the results were in favor of B.A holders $H_{0.1}$. There are no statistically significant differences at the significance level of 0.05 in the average study sample responses about evaluating the effectiveness of asynchronous online English language learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19 due to type of school.

A two-sample t-test was performed to compare [The Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19] in [public] and [private].

Table 8: Two sample t-test was performed to compare [The Effectiveness of Asynchronous Online English Language Learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19] in [public] and [private]

	Type of school	N	Mean	Std. Deviation	T	Df	Sig. (2-tailed)
The effectiveness of Asynchronous on the four language skills	Public	315	3.3575	.71469	-6.123	383	.000
	Private	70	3.8942	.34450			

There [was] a significant difference in [The effectiveness of asynchronous Online English language Learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19] between [public] (M = [3.35], SD = [0.52]) and [private] (M = [3.53], SD = [0.32]); t(383) = [t-2.68], p = [0.008]. The results were in favor of private schools.

There are no statistically significant differences at the significance level of 0.05 in the average study sample responses about evaluating the effectiveness of asynchronous online English language learning in Palestine during the Outbreak of COVID 19 due to training.

A two-sample t-test was performed to compare [The effectiveness of asynchronous online English language learning in Palestine during the outbreak of COVID 19] in [teachers who received training] and [who did not].

4 Discussion

As for the skill of writing in the English language, Asynchronous learning can be a powerful tool for learning writing skills,(Almelhi, 2021; Zakarneh, 2018) as the researcher concludes that learners can access various learning resources via the Internet, such as articles, blogs, e-books and other educational materials. They can

use these resources to learn about different writing styles, expand their vocabulary, and improve their ability to formulate ideas clearly and logically. In addition, Asynchronous platforms can be used to provide written exercises and assignments to learners. Learners can practice writing by answering questions, completing writing assignments, participating in discussion forums, submitting reports, and writing in general. Teachers can provide immediate guidance and feedback on learners' writing skills. Asynchronous learning for English language learners can communicate with their teachers or fellow learners online to get feedback on their writing skills. They can share their articles or excerpts from their writing and ask for feedback and tips to improve it. This helps reinforce and develop skills based on the feedback received.

Many interactive educational tools are available online for English that help in learning writing skills. (Mutambik, 2018; Sariani et al., 2021; Zakarneh, 2018)Through these tools, learners can edit and improve texts in terms of organization, order, grammar, spelling, and style. Some tools also provide tips and suggestions to improve writing and develop language skills. Asynchronous learning in English language skills also enables the use of evaluation tools available in Asynchronous to evaluate and correct writings. Teachers can provide feedback and guidance to improve the structure, organization, expression, vocabulary, and grammar in the writings. Learners can receive and use this feedback to develop their writing skills. By using Asynchronous, learners can learn and practice writing skills independently and at their own convenient time. They can make use of available resources and receive guidance and feedback to improve their writing abilities effectively.

With regard to English reading skills, Asynchronous can be a powerful tool for learning and improving English reading skills.(Mutambik, 2018; Sariani et al., 2021). Asynchronous provides access to various learning resources such as e-books, articles, blogs, newspapers, magazines, and various websites. Learners can use these resources to develop their reading skills by reading a variety of texts specialized in different topics. They can improve their ability to comprehend texts, grasp meaning, and analyze ideas and information presented. In addition, Asynchronous platforms provide exercises and interactive activities aimed at improving reading skills. Learners can do exercises such as interactive reading, questions and explanations, fill-in-the-blanks, and give comments on texts. These exercises help develop reading comprehension, increase vocabulary, and improve the ability to extract key information from texts. Interactive e-books provide unique advantages for learning to read. These books include visual and audio aids, interactive games, and activities that encourage learners to actively participate in the reading process. Interactive e-books enhance reading comprehension, focus and excitement for learners. English learners can connect with teachers or fellow learners online to discuss texts and exchange ideas and comments. They can participate in discussion forums and virtual groups to read and discuss texts. This helps broaden learners' horizons, exchange experiences, and develop reading skills through discussion and interaction with others. With Asynchronous, it becomes possible for learners to benefit from a variety of resources, exercises, and tools to improve their reading abilities. Learners can progress at their own pace according to their level and needs, improving their comprehension and comprehension of written information in a flexible and appropriate way for them.

Asynchronous learning can be an effective way to learn and improve English listening skills.(Banditvilai, 2016; Mutambik, 2018; Waluyo, 2020) Asynchronous learning allows access to various sources of audio materials and online listening files, such as podcasts, recorded lectures, audio interviews, and other audio texts. Learners can listen to these resources to improve their ability to understand spoken English, and to enhance their vocabulary and comprehension of new words and phrases. In addition, Asynchronous platforms offer interactive exercises to develop listening skills. Learners can listen to audio texts and do activities such as listening and repeating, answering questions, filling in the blanks, and other interactive exercises aimed at improving the ability to comprehend meaning through listening. Learners can also communicate with teachers or fellow online learners through voice chats and audio forums. They can participate in audio discussions and live conversations to improve their comprehension and comprehension of spoken English. This helps develop listening skills, increase comprehension speed, and improve actual response and comprehension of audio content. Asynchronous provides tools and resources to improve English speaking and listening skills. Learners can listen to and try to repeat the sound patterns, and practice the correct pronunciation of new words and phrases. They can also use online pronunciation education apps and tools to simultaneously strengthen their listening and pronunciation abilities.

5 Conclusions

In conclusion, asynchronous learning can improve learners English listening abilities, develop listening comprehension, increase vocabulary level, and effectively improve actual response and comprehension of audio content. On the other hand, despite the benefits of asynchronous in learning English language skills, it can face some challenges and problems. Among these problems is the lack of personal communication in the asynchronous environment, as direct personal communication with the teacher and colleagues may be limited. Learners may lack opportunities for real-time interaction and personal conversation to help them develop English language and active listening skills. Also, the focus in some asynchronous platforms may be on the theoretical and cognitive aspects of the English language without providing sufficient practical and applied exercises. Practical practice and actual application of language skills, such as conversations, reading and writing, is an essential part of language learning.

Add to this the difficulty of performance assessment, as assessing English language skills in an asynchronous environment can be a challenge. It can be difficult to accurately determine progress and accurately assess listening, reading, writing and speaking skills through online activities alone. Learners may have difficulty finding opportunities to interact with native English speakers in the asynchronous environment. Access to real conversations and interactive resources may be limited, which hinders learners' opportunities to improve their listening and effective communication abilities in English. However, these problems can be overcome by mixing asynchronous with personal interaction and practical exercises, and seeking opportunities to engage in real discussions and conversations in English.

5.1 Recommendations

Based on the data analysis and the discussion demonstrated before, the researcher presents several important recommendations for the readiness of asynchronous learning in teaching English, as follows:

- Training and qualification: Teachers should be provided with appropriate training and qualification to use educational technology and apply best practices in online teaching. This includes becoming familiar with appropriate educational tools and applications and acquiring the skills needed to guide and support students in the digital learning environment.
- Content planning and design: Ministry of Education and teachers should cooperate in plan and design educational content well according to the learning objectives and needs of the students. The content should be varied, interactive and able to enhance English language skills in innovative and interesting ways.
- Communication and interaction: Effective communication and interaction between teacher and students should be encouraged in the Asynchronous learning environment. Available educational tools such as written chat, forums, and virtual groups can be used to enable students to participate, ask questions, and exchange ideas.
- Provide Feedback and Assessment: Appropriate feedback and assessment should be provided to students on a regular basis in the learning environment. This helps students to identify their strengths and weaknesses and to make continuous improvement in their English language skills.
- Technical follow-up and technical support: Continuous technical support should be available for teachers and students to deal with technical challenges and solve technical problems that they encounter during online learning.

5.2 Acknowledgments

I wish to thank all my professors at An-Najah National University who showed me how to complete my research successfully, specially Dr. Abdul Kareem Daraghmeh.
I would like to thank the Ministry of Education specially Dr. Mohammad Matter. I would like to thank the doctors who approved the questionnaire, Dr. Fawaz Aqel from An-Najah National University and Dr. Jaafar Abu Saa' from Palestine Technical University and for all people who supported me.

References:

Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. N. (2020). Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci*, *11*(2), 1–3.

Aljaser, A. M. (2019). The Effectiveness of E-Learning Environment in Developing Academic Achievement and the Attitude to Learn English among Primary Students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *20*(2), 176–194. https://doi.org/10.17718/TOJDE.557862

Almelhi, A. M. (2021). Effectiveness of the ADDIE Model within an E-Learning Environment in Developing Creative Writing in EFL Students. *English Language Teaching*, *14*(2), 20–36. https://doi.org/10.5539/elt.v14n2p20

Banditvilai, C. (2016). Enhancing Students Language Skills through Blended Learning. *Electronic Journal of E-Learning*, *14*(3), pp223-232. https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1757

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), 2468–4929. https://doi.org/10.29333/pr/7937

Basri, M., Husain, B., & Modayama, W. (n.d.). University Students' Perceptions in Implementing Asynchronous Learning During Covid-19 Era. *METATHESIS: JOURNAL OF ENGLISH LANGUAGE LITERATURE AND TEACHING*, *4*(3), 2020–2263. https://doi.org/10.31002/metathesis.v4i3.2734

Chung, E., Subramaniam, G., & Dass, L. C. (2020). Online Learning Readiness Among University Students in Malaysia Amidst Covid-19. *Asian Journal of University Education*, *16*(2), 45–58. https://doi.org/10.24191/AJUE.V16I2.10294

Draissi, Z., & ZhanYong, Q. (2020). COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/SSRN.3586783

Ersin, P., Atay, D., & Mede, E. (2020). Boosting Preservice Teachers' Competence and Online Teaching Readiness through E-Practicum during the COVID-19 Outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, *2*(2), 112. https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.09

Hadad ,Tamarah (2020) Promising models for e-learning... - Google Scholar. (n.d.). Retrieved February 17, 2024, from https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Hadad+%2CTamarah+%282020%29+Promising+models+for+e-

Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-Based Nursing*, *18*(3), 66–67. https://doi.org/10.1136/EB-2015-102129

Ji, H., Park, S., & Shin, H. W. (2022). Investigating the link between engagement, readiness, and satisfaction in a synchronous online second language learning environment. *System*, *105*, 102720. https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2022.102720

Karalis, T. (2020). PLANNING AND EVALUATION DURING EDUCATIONAL DISRUPTION: LESSONS LEARNED FROM COVID-19 PANDEMIC FOR TREATMENT OF EMERGENCIES IN EDUCATION. *European Journal of Education Studies*, *0*(0), 2020. https://doi.org/10.46827/EJES.V0I0.3047

Khan, I. A. (2016). Effectiveness of E-learning for the Teaching of English: A Study of Comparative Strategies. *Advances in Language and Literary Studies*, *7*(3), 125–135. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.7n.3p.125

Lim, F. P. (2017). *An Analysis of Synchronous and Asynchronous Communication Tools in e-Learning*. https://doi.org/10.14257/astl.2017.143.46

Mann, C. J. (2003). Observational research methods. Research design II: cohort, cross sectional, and case-control studies. *Emergency Medicine Journal*, *20*(1), 54–60. https://doi.org/10.1136/EMJ.20.1.54

Martin, L., & Tapp, D. (2019). Teaching with Teams: An introduction to teaching an undergraduate law module using Microsoft Teams. *Innovative Practice in Higher Education Martin, Tapp*, *3*(3).

Moorhouse, B. L., & Wong, K. M. (2022). Blending asynchronous and synchronous digital technologies and instructional approaches to facilitate remote learning. *Journal of Computers in Education*, *9*(1), 51–70. https://doi.org/10.1007/S40692-021-00195-8/FIGURES/3

Mutambik, I. (2018). The Role of e-Learning in Studying English as a Foreign Language in Saudi Arabia: Students' and Teachers' Perspectives. *English Language Teaching*, *11*(5), 74–83. https://doi.org/10.5539/elt.v11n5p74

Rahim, M. N., & Chandran, S. S. C. (2021). Investigating EFL Students' Perceptions on E-learning Paradigm-Shift During Covid-19 Pandemic. *Elsya : Journal of English Language Studies*, *3*(1), 56–66. https://doi.org/10.31849/ELSYA.V3I1.5949

Salloum, S. A., Qasim Mohammad Alhamad, A., Al-Emran, M., Abdel Monem, A., & Shaalan, K. (2019). Exploring students' acceptance of e-learning through the development of a comprehensive technology acceptance model. *IEEE Access*, *7*, 128445–128462. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2939467

Sariani, El Khairat, M., & Yaningsih. (2021). An Optimization of Language Learning in Writing through E-Learning: Encountering COVID-19 Pandemic. *International Journal of Language Education*, *5*(1), 528–541. https://doi.org/10.26858/ijole.v5i1.15375

Shahabadi, M. M., & Uplane, M. (2015). Synchronous and Asynchronous e-learning Styles and Academic Performance of e-learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *176*, 129–138. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.01.453

Taherdoost, H. (2016). Validity and Reliability of the Research Instrument; How to Test the Validation of a Questionnaire/Survey in a Research. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/SSRN.3205040

Waluyo, B. (2020). The Journal of Asia TEFL Learning Outcomes of a General English Course Implementing Multiple E-learning Technologies and Active Learning Concepts. *THE JOURNAL OF ASIA TEFL*, *17*(1), 160–181. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.1.10.160

Zakarneh, B. M. (2018). Effectiveness of E-learning Mode for Teaching English Language in Arab Universities. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *7*(7), 171–181. https://doi.org/10.7575/AIAC.IJALEL.V.7N.7P.171

Zou, C., Li, P., & Jin, L. (2021). Online college English education in Wuhan against the COVID-19 pandemic: Student and teacher readiness, challenges and implications. *PLOS ONE*, *16*(10), e0258137. https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0258137