

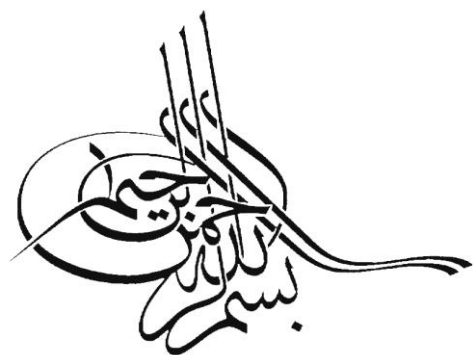
مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السابع والأربعون
شوال ١٤٤٧ هـ

(الجزء الثاني)

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ هـ بتاريخ ٢٧ / ٤ / ١٤٣٦ هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ١٦٥٨ . ٧٠٣٠







المشرف العام
أ.د. أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
أ. د. نايف بن محمد العتيبي
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
أ.د. علي بن يحيى آل سالم
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

مدير التحرير
أ.د. هند بنت محمد عبدالله الأحمد
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية



أعضاء هيئة التحرير

■ أ.د. محمد مصطفى كامل إبراهيم

الأستاذ في قسم التصميم التعليمي والتكنولوجيا - كلية التربية والقيادة التعليمية - جامعة أركنساس للتكنولوجيا-الولايات المتحدة الأمريكية

■ أ.د. علام النور عثمان أحمد

الأستاذ في إدارة المعرفة والتنمية المستدامة - معهد السياسات العالمي - جامعة كوين ميري لندن-المملكة المتحدة

■ أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي

الأستاذ في قسم تقنيات التعليم - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك-المملكة العربية السعودية

■ أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم

الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية المملكة الأردنية الهاشمية

■ أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة سوهاج-جمهورية مصر العربية

■ أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة

الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة عين شمس-جمهورية مصر العربية

■ د. خولة بنت هلال علي المعمرى

أستاذ مشارك في قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس-سلطنة عمان

■ د. سميرة بنت محمد الدوسري

أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

- تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفاً عاماً هو: نشر المعرفة التربوية وإثرائها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدًا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:
١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
 ٢. إتاحة الفرصة للمفكرين والباحثين في العلوم التربوية لنشر نتائجهم العلمي والبحثي.
 ٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
 ٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
 ٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:
أولاً: شروط قبول البحث.

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

١. يُرسل البحث إلكترونياً في منصة المجالات <https://imamjournals.org>
 ٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
 ٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
 ٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
 ٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
 ٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
 ٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، والغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).
- ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقاً لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.
٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعاً: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحوصاً أولياً وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
 ٢. تُحكّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
 ٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
 ٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
 ٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.
- خامساً: نشر البحث
١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
 ٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
 ٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
 ٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلبي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ فاكس (٢٥٩٠٢٦١)

<http://imamudsr.com/>

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

* * *

المحتويات

١٥	التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم أ. سهيا عبدالرحمن محمود - أ.د حسان العمري
٧٩	رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في جامعة أم القرى - إستراتيجية مقترحة د. منال بنت أحمد عبد الرحمن الغامدي
١٤٥	وحدة مُقترحة لتنمية الوعي البيئي في مقرّ المهارات الحياتيّة والأسريّة للصفّ السادس الابتدائيّ في ضوء مبادرة السّعوديّة الخضراء د. ميمونة بنت صالح بن علي أبا الخيل
٢٠٥	واقع تطبيق القيادة الإلكترونية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ظل التحول الرقمي د. فهد بن أحمد بن بشر النعيمش
٢٦١	واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية ومعوقات ممارستها لها في الميدان التعليمي أ. سلطان بن سعيد مسفر الشمراي-أ. عهد بنت تريحيب النحيت الحربي-أ. ساره بنت جار الله التميمي

التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية في
الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم

أ.د حسان العمري

قسم علم النفس التربوي – كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية – المملكة الأردنية الهاشمية

أ. سها عبدالرحمن محمود

قسم علم النفس التربوي – كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية – المملكة الأردنية الهاشمية





التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم

أ. سها عبدالرحمن محمود

أ.د. حسان العمري

قسم علم النفس التربوي – كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية – المملكة الأردنية الهاشمية

قسم علم النفس التربوي – كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية – المملكة الأردنية الهاشمية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦/١٢/١١ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/٠٧/١٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أبرز التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم، ودراسة أثر متغيري الجنس وشدة السمع في تقييم تحديات التحصيل الأكاديمي لهم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، واختير جميع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بأسلوب العينة القصدية من دائرة الإرشاد الطلابي التابعة لعمادة شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (٤٦) طالباً وطالبة. تم تطوير أداتين تقيسان التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية؛ حيث استخدمت (لغة الإشارة) من قبل الباحثة بمقابلتهم شخصياً لأخذ إجاباتهم على فقرات الأداة الكمية والنوعية، وتكونت الفقرات الكمية من (٣٤) فقرة، توزعت على ثلاثة أبعاد، وهي: التحديات المرتبطة بالاختبارات الفصلية، والتحديات المرتبطة بالواجبات الفصلية، والتحديات المرتبطة بالمشاركة الصفية، أما الفقرات النوعية فتكونت من (٩) فقرات على شكل أسئلة مفتوحة تتعلق بالتحديات التي تواجه الطلبة في تقييم التحصيل الأكاديمي. وأظهرت النتائج المرتبطة أن التحديات المرتبطة بالاختبارات الفصلية كانت مرتفعة والتحديات المرتبطة بالمشاركة الصفية كانت متوسطة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس وشدة السمع، وجاءت توصيات الدراسة بضرورة تكيف تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية لضمان تقييمات صادقة تناسب احتياجات الطلبة.

الكلمات المفتاحية: التقييم، الجامعات الأردنية، الطلبة ذوو الإعاقة السمعية، التحصيل الأكاديمي.

Challenges Associated with Evaluating the Academic Achievement of Students with Hearing Impairment at Jordanian Universities from Their Perspectives

Ms.Suha Abdl Rhman Mahmoud

Department Educational Psychology
Faculty Educational Sciences
Jordan University - Jordan

Prof. Hassan Al-Omari

Department Educational Psychology
Faculty Educational Sciences
Jordan University - Jordan

Abstract:

The present study aimed to identify the major challenges associated with evaluating the academic achievement of students with hearing impairments at Jordanian universities from the students' perspective. The study also examined the effects of gender and degree of hearing loss on students' perceptions of these challenges. To achieve the objectives of the study, a descriptive research design was employed. The study sample consisted of all students with hearing impairments (N = 46), who were purposively selected from the Student Counseling Departments affiliated with the Deanships of Student Affairs at Jordanian universities. Two instruments were developed to assess the challenges associated with evaluating the academic achievement of students with hearing impairments. Sign language was used by the researcher during face-to-face interviews to collect responses to both the quantitative and qualitative instruments. The quantitative instrument consisted of 34 items distributed across three domains: challenges related to semester examinations, coursework assignments, and classroom participation. The qualitative instrument consisted of nine open-ended questions addressing the challenges students face in the evaluation of their academic achievement. The findings revealed that challenges related to semester examinations were perceived as high, whereas challenges related to classroom participation were perceived as moderate. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the study dimensions attributable to gender or degree of hearing loss. The study recommended adapting academic assessment methods for students with hearing impairments to ensure valid and appropriate evaluations that accommodate their needs.

key words: assessment; Jordanian universities; students with hearing impairments; academic achievement.

المقدمة:

يتنامى الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة السمعية تزايداً ملحوظاً من قبل المؤسسات الرسمية والتطوعية، إدراكاً لأهمية تمكينهم من الاعتماد على أنفسهم والمشاركة الفاعلة في المجتمع، وقد أولى قانون حقوق الأشخاص المعوقين رقم (٣١) لسنة (٢٠٠٧) هذا الجانب اهتماماً خاصاً؛ حيث نصّت المادة (٤) منه على "اعتماد برامج الدمج بين الطلبة المعوقين وأقرانهم من غير المعوقين وتنفيذها في إطار المؤسسات التعليمية"، بما يضمن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في جميع المراحل، بما فيها التعليم العالي.

ورغم أن برامج الدمج قد أتاحَت للطلبة ذوي الإعاقة السمعية فرصاً حقيقية لتحقيق طموحاتهم الأكاديمية والاجتماعية فإنهم ما زالوا يواجهون تحديات متعددة، خصوصاً في عمليات التعليم والتقييم، فضعف الحصيلة اللغوية، وصعوبات القراءة والكتابة، ومحدودية الذاكرة اللغوية تجعل استيعابهم للغة المنطوقة والمكتوبة أقل مقارنة بأقرانهم (العقباوي، ٢٠١٠). وعليه فكلما ازدادت المتطلبات اللغوية للمسابقات، ازدادت صعوبة التحصيل الأكاديمي لديهم.

هذه التحديات تؤدي إلى شعور الطلبة بالعجز المتعلم (Learned Helplessness)، وهي الحالة التي يفقد فيها الفرد الدافعية للمحاولة نتيجة إدراكه بأن جهوده لا تؤدي إلى النجاح (Peterson, Maier & Seligman, 1993). وعلى الرغم من وجود مترجمي لغة الإشارة الذين يساهمون في توضيح المحتوى الدراسي، فإن اعتماد الطلبة الزائد عليهم في الاختبارات والواجبات والمشاركة الصفية خلق نوعاً من الاتكالية، مما يجعل نتائجهم الأكاديمية لا تعكس بالضرورة قدراتهم الفعلية، بحيث أصبحت نتائج التقييم تُعبر عن أداء المترجم الإشاري بالنيابة عن أداء الطلبة

ذوي الإعاقة السمعية، مما يدفعنا إلى التفكير بتفعيل تقييمات مناسبة وواضحة تقيس مهاراتهم وتحدد المستوى الفعلي لقدراتهم دون الاعتماد على مترجم لغة الإشارة.

من هنا تبرز الحاجة إلى دراسة لتحليل تحديات تقييم التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم، مما يساهم في تطوير أدوات تقييم أكثر عدلاً وموضوعية، ويعزز مصداقية الحكم على أدائهم الأكاديمي بما يتناسب مع قدراتهم الحقيقية.

مشكلة الدراسة:

بدأ التعرف على وجود تحديات في تقييم التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من خلال الخبرة الميدانية في ترجمة لغة الإشارة والملاحظة المباشرة لواقع الطلبة في بيئة التعليم الجامعي؛ فقد تبين أن هؤلاء الطلبة يواجهون صعوبات متعددة أثناء الاختبارات الفصلية، أبرزها شعورهم بالقلق الزائد مع اقتراب موعد الاختبار نتيجة محدودية استيعابهم للمحتوى الدراسي وصعوبة المفردات اللغوية المستخدمة في المقررات، الأمر الذي يعيق قدرتهم على فهم فقرات الاختبار (Alshamsan, 2017)، كما تظهر الملاحظات أن صياغة بعض فقرات الاختبار تختلف أحياناً عن أسلوب الكتاب المقرر، مما يزيد من صعوبة الفهم، في حين تُعد الأسئلة المقالية من أكثر الأنواع تحدياً للطلبة ذوي الإعاقة السمعية؛ إذ تتطلب مهارات لغوية كتابية متقدمة لا تتوافر لدى جميعهم، حتى مع وجود مترجمي لغة الإشارة الذين يوضحون المفردات فقط، بينما يبقى الربط بين المفاهيم الدراسية والإشارات تحدياً معرفياً ولغوياً واضحاً، ويُعزى ذلك إلى محدودية التطور اللغوي

لدى الطلبة الصم وما يترتب عليه من تأثير على نموهم المعرفي وقدرتهم على معالجة النصوص الأكاديمية.

وتشير الملاحظات الميدانية كذلك إلى وجود صعوبات في أداء الواجبات الفصلية؛ حيث يتبين أن بعض أعضاء هيئة التدريس لا يمتلكون الخبرة الكافية في تصميم مهام تتناسب مع خصائص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، مما يؤدي أحياناً إلى تكليفهم بأنشطة لا تراعي احتياجاتهم اللغوية والمعرفية، مثل مطالبتهم بمتابعة مقاطع فيديو تعليمية وكتابة ملخصات عنها أو إعداد تقارير بلغة أكاديمية متقدمة. وقد بينت الدراسات السابقة أن هذه الفئة تعاني ضعفاً في مهارات الفهم القرائي والكتابي (Marschark & Spencer, 2010)، وهو ما يجعل بعض الواجبات غير مناسبة لمستواهم اللغوي ويدفعهم للاعتماد المفرط على مترجمي لغة الإشارة في إنجازها، مما يعزز الاتكالية لديهم بدلاً من تنمية استقلاليتهم الأكاديمية.

أما فيما يتعلق بالمشاركة الصفية، فيظهر أن بعض الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يعانون من ضعف التفاعل داخل القاعة الصفية، إذ يتردد بعض أعضاء هيئة التدريس في إشراكهم في النقاشات تجنباً لاستهلاك وقت المحاضرة في عملية الترجمة، مما يقلل من فرصهم في التعبير عن آرائهم والتحقق من مدى فهمهم للمادة، وتشير الأدبيات إلى أن محدودية التفاعل الصفّي تُعد من العوامل المؤثرة سلباً على دافعية التعلم لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. (Lang, 2002) كما أن الدعم الذي يقدمه مترجمو لغة الإشارة غالباً ما يتوقف بانتهاء المحاضرة، مما يحرم الطلبة من فرص مراجعة المحتوى أو طرح الأسئلة بعد انتهاء الدرس، ويجعل اكتسابهم للمعرفة محصوراً في وقت المحاضرة فقط.

ومن هذه التحديات تبين الحاجة إلى دراسة علمية معمقة لفهم واقع تقييم التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعليم الجامعي، خاصة في ظل محدودية الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع بشكل متكامل، وتبرز ضرورة تسليط الضوء على فجوة التواصل الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة الصم وتأثيرها على دقة تقييم أدائهم الحقيقي، مع توقع أن تسهم نتائج الدراسة في تطوير إستراتيجيات تقييم أكثر عدلاً وفاعلية تراعي خصائصهم اللغوية والمعرفية، وتدعم مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم العالي، كما تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى هذه التحديات واختلافها وفق بعض المتغيرات، مثل الجنس ونوع الإعاقة والمرحلة الدراسية، اعتماداً على استجابات الفئة نفسها بوصفها الأقرب إلى وصف واقع تجربتها التعليمية.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والمرتبطة بتقييم تحصيلهم الأكاديمي في مجال كل من (الاختبارات الفصلية، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية) من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق في مستوى التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظرهم تعزى للجنس (ذكور، وإناث)، وشدة الإعاقة (بسيطة، ومتوسطة، وشديدة)؟
- ما أبرز المقترحات التي يقدمها الطلبة ذوو الإعاقة السمعية لتحسين اليات تقييم التحصيل الأكاديمي في الجامعات الأردنية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي الجامعي، والكشف عن مستويات هذه التحديات وفق الجنس والكلية كما ستقدم مقترحات تحسن من واقع تقييم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة النظرية في ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وبالتالي فإن الدراسة الحالية تعد أول دراسة تناولت الموضوع في الجامعات الأردنية، وستوفر إطاراً نظرياً حول تحديات طلبة ذوي الإعاقة السمعية، وستوفر معلومات كمية دقيقة عن مستوى التحديات وفق الجنس والكلية، وستوفر أداة موضوعية لرصد التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية في تقييم تحصيلهم، وستقدم - أيضاً - مقترحات لحل مشاكل تقييمهم وستشكل منطلقاً للباحثين المستقبليين للبحث وطرح العديد من الموضوعات البحثية الجديدة.

الأهمية التطبيقية: يتوقع لهذه الدراسة أن توفر معلومات دقيقة وموضوعية فيما إذا كانت مشكلة تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية ظاهرة عامة في جميع التخصصات العملية والنظرية أم يقتصر على الكليات التي تعتمد على الإطار النظري فقط، كما أنها تقدم تشخيصاً لواقع تقييم الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية في ثلاث مجالات، هي الاختبارات، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية، وتقدم مقترحات للجامعات الأردنية لتحسين مستوى واقع التقييم للتحصيل الأكاديمي لطلبة ذوي الإعاقة السمعية من خلال توفير إستراتيجية تقييم أكاديمية

مناسبة لقدرات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، كما يتوقع -أيضاً- أن توفر معلومات لأعضاء هيئة التدريس تفيد في تحسين واقع تقييم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وعدم الاعتماد على مترجم لغة الإشارة في الإجابة عن الاختبارات والواجبات الفصلية، واعتماد طلبة ذوي الإعاقة السمعية على أنفسهم.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في الآتي:

حدود زمانية: تم تطبيق أدوات هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023/2024م).

حدود مكانية: تم تطبيق أدوات هذه الدراسة على عينة من الجامعات الأردنية الحكومية (الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة البلقاء التطبيقية وأفرعها).

حدود بشرية: تم تطبيق أدوات هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات البكالوريوس في الجامعات الأردنية الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية من ذوي الإعاقة السمعية.

حدود موضوعية: اقتصرَت الدراسة على التحديات المرتبطة بتقييم التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية، وذلك باستخدام مقياس مُعد من قبل الباحثين.

مصطلحات الدراسة:

لغايات هذه الدراسة يمكن تعريف المصطلحات على النحو الآتي:

التقييم Assessment: عملية تجميع وتكميم المعلومات والبيانات المتعلقة بالأداء بقصد المساعدة في اتخاذ القرار، وهو أسلوب متعدد السمات ومتعدد الطرق (Multimethod) وهو أكثر شمولاً من القياس ويسبق التقويم وأقل شمولاً منه

(الفتلي، ٢٠١٦). إجرائياً: عملية التقييم التي يقوم بها المدرسون لتقييم تحصيل الطلبة الصم أو ضعاف السمع في الجامعات الأردنية، وينتج عنها تحديد مستوى تحصيل الطالب في المساق.

التحصيل الأكاديمي Academic achievement: مدى استيعاب الطلبة لما تمكنوا من تحقيقه من خبرات معينة من خلال دراستهم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (إبراهيم، ٢٠٠٣). إجرائياً: مدى تمكن الطالب من المهارات والمعارف للمساقات التدريسية من خلال درجة تقييم التحصيل الأكاديمي، ويقاس بمعدل الطالب التراكمي للفصل الدراسي.

الإعاقة السمعية Hearing Impairment: هي خلل في الجهاز السمعي عند الفرد مما يحد من قيامه بوظائفه، أو يقلل من قدرته على سماع الأصوات؛ مما يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم لديه (القريوتي، ٢٠٠٦).

الطلبة ذوو الإعاقة السمعية: هم الطلاب/ الطالبات المسجل في الجامعات الأردنية الذي تمنعه إعاقته السمعية من اكتساب المعلومات اللغوية عن طريق حاسة السمع سواء باستخدام السماعات الطبية أو بدونها.

التحديات: يقصد بالتحديات في الدراسة الحالية، المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية في مجال تقييم التحصيل، وتقاس هذه التحديات باستجابات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة:

يُشكل الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مجموعة غير متجانسة أكثر من الطلبة السامعين، فمعظمهم نشأ في بيئات ذات تحديات لغوية؛ لذا، ليس لديهم الكفاءة

اللغوية اللازمة للاستخدام الفعال والتفسير أو استخدام الكتب المدرسية (Marschark et al., 2005)، وربما الكثير من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أقبلوا إلى التعليم العالي وهم أقل استعداداً من زملائهم السامعين.

ونتيجة لما سبق، فإن التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع يكون منخفضاً عن أقرانهم السامعين بالرغم من أن الطلبة ضعاف السمع متساوون في الذكاء مع أقرانهم العاديين، وتبدو العلاقة واضحة بين شدة الإعاقة والتحصيل الأكاديمي بالنسبة للطلاب الصم وضعاف السمع، وأن أكثر مجالات التحصيل الأكاديمي تأثراً بالفقد السمعي هي القراءة والكتابة والحساب، وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب التحصيلية اعتماداً أساسياً على النمو اللغوي (إبراهيم، ٢٠٠٣).

بحيث تُعد القراءة قاعدة أولية لاكتساب المعرفة، وتعرف بأنها "عملية عقلية في التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي فهم معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً، فتعلم القراءة عمل معرفي يتطلب مستوى من القدرات والمهارات، والطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل خاص يختلفون في القدرة على تعلم مهارات القراءة، فالإحاطة بهذه الفروق مهمة في تنويع عملية التعلم وفي إمداد المعلم بالمحتويات التعليمية المتدرجة، فبعض الطلبة لا يستطيعون السيطرة على كل المهارات من برنامج القراءة المقدم للطلاب العادي، فالقراءة ضرورية للتعلم وهي الأساس في التعليم وإذا كان الطلاب من الصم أو ضعاف السمع يعانون من نقص القراءة، فإن ذلك ينطوي على احتمالية تأثر جميع

مجالات التقدم الأكاديمي، فالنقص يمكن أن يمنع هؤلاء الطلاب من الوصول إلى مستوى أداء أقرانهم السامعين.

وتُعد الكتابة المهارة الثانية في تكوين اللغة وهي تسبق مهارتي التهئية والتعبير الكتابي وتعتمد على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية، كالإنتباه والتمييز السمعي والبصري، والقدرة على إدراك التتابع، والتآزر بين حركة العين واليد، وقوة الذاكرة السمعية والبصرية، ونوع اليد المستخدمة في الكتابة (القاسم، ٢٠٠٠).

وبالتالي يوجد مشكلة في موضوع الكتابة عند الطلاب عموماً، وعند الصم خصوصاً لكن الفرق كان أن الأخطاء الكتابية عند الصم ارتبطت بالقدرة السمعية أكثر من ارتباطها بالمرحلة العمرية، وبالتالي أن صياغة الكتاب المدرسي والأمثلة الموجودة فيه لا تناسب قدرات الصم وصعوبة قواعد اللغة تزيد من الأخطاء (أبو شعيرة، ٢٠٠٧).

إن التقييمات التقليدية، مثل أسئلة الاختيار من متعدد، أو كتابة المقالات، قد لا تكون مناسبة تماماً للطلاب الذين يعانون من إعاقات سمعية، كونها تحتاج الكثير من الإشارات السمعية، مما يجعل من الصعب على الطلبة ذوي الإعاقات السمعية الفهم الكامل لأسئلة التقييم والرد عليها، فقد تكون تنسيقات التقييم البديلة، مثل التقييمات المرئية أو التفاعلية، أكثر ملائمة هؤلاء الطلبة (Jafri & Lal, 2019)، كما تتفق دراسة أوبونج (Oppong et al., 2018) التي أكدت على وجود مشكلة في نوعية اسئلة الامتحانات التحصيلية، وأنه يجب أن يتم تقييمهم طبقاً لما تم دراسته، وقد تكون صياغة لغة الاختبار غير مناسبة مع مستوى فهم الطالب ذوي الإعاقة السمعية لغوياً، فيقوم بدراسة الكتاب المقرر بأسلوب الحفظ

الأصم دون فهم وتفسير للكلمات، وهذا ما يجعل الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يشعرون بالارتباك الشديد قبل وأثناء الاختبار.

وتؤكد دراسات أنه يوجد خمسة تحديات جراء التقييمات الأكاديمية مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وهي: قدرتهم على إظهار الأداء الأكاديمي غالباً ما تتعرض للتحديات بطريقة ما بسبب تأخر تطور مهارات الاتصال واللغة والقراءة والكتابة، وأنه غالباً ما تسبب الاختبارات الموحدة مشاكل للطلاب الصم أو ضعاف السمع، لأن الاختبارات تتطلب القدرة على القراءة، حتى عند تقييم مهارات أخرى غير القراءة، فقد تعكس درجات الاختبار أوجه قصور في مهارات القراءة وأن الطلبة الصم أو ضعاف السمع الذين ينتقلون إلى أماكن أخرى في العالم غالباً ما يقدمون تحديات لغوية وثقافية إضافية لعملية التقييم وما يقرب من ثلث الطلبة الذين يعانون من الصمم أو ضعاف السمع لديهم إعاقة إضافية ويوجد نقص في المهنيين ذوي الخبرة والتدريب في تقييم الطلبة أو ضعاف السمع (Easterbrooks, Baker, 2002).

بالإضافة إلى أهمية المؤهل الجامعي والخلفية التربوية للمترجمين بشكل عام يؤثر على نجاح أو قصور الطلبة الصم (Napier & Barker, 2004)، فالمترجم هو المسؤول عن ترجمة المادة العلمية المقدمة إليهم من المحاضر، وهو المسؤول عن تنفيذ الأنشطة التعليمية في الكلية ودمجهم مع زملائهم السامعين في تطبيق بعض المهام الصفية واللاصفية، فبدراة تهدف إلى تحسين معدل الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة ألفا الصم لضمان وضع أكاديمي أفضل، وللتعرف على أهم العوامل البيئية والفردية التي تؤثر بشكل أو بآخر على أداء الطلبة الصم، ثبت أن الأداء غير المتسق للمترجم الشفهي أثناء تفاعله مع طلابه الصم في قاعة المحاضرة هو من الأسباب الأولية لانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة، وقد تم تجميع درجات ١١ طالباً

أصم ومقارنة المعدل التراكمي الخاص بهم خلال عدد من السنوات، فثبت انخفاض مستوى ١٠ من الطلاب؛ حيث كان نجاحهم الأكاديمي أقل بكثير من معايير الأداء الأكاديمي المطلوب (Taylor, et, al. 2017). فالطلبة ذوو الإعاقة السمعية لا يكتسبون الكثير من المعلومات في المحاضرات، مثل نظرائهم السامعين حتى مع وجود مترجم فوري من ذوي الخبرة الإشارية (Marschark et al., ٢٠٠٥).

وتُعد العلاقة بين التقييم الأكاديمي والإعاقة السمعية في التعليم الجامعي علاقة جوهرية؛ إذ تؤثر أدوات التقييم وأساليبها بشكل مباشر في فرص الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لإظهار كفاءتهم الحقيقية. فالتقييمات التقليدية التي تعتمد على اللغة المكتوبة أو الإملاء أو التعليمات الشفهية غالباً ما تقيس مهارات لغوية لا تمثل بالضرورة مستوى الفهم الأكاديمي لديهم، فهناك تأثي على التكيف الأكاديمي في الأداء الجامعي وضعف التحصيل (Amjad & Qudoos, 2024)، إضافة لذلك كشفت دراسة ساركار وكوش (Sarkar & Ghosh, 2024) التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي في دمج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، أن التعليم العالي يواجه عقبات التواصل، وملاءمة المناهج، ونقص الخدمات الداعمة.

دراسات وبحوث سابقة:

كشفت دراسة العدة (2016) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية في مختلف النواحي الإدارية والدراسية والبيئية والاجتماعية، وقد جُمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانة وتعبئتها وفق المقياس الخماسي؛ حيث تكونت العينة من (٨١) طالباً وطالبة، وبينت من ضمن نتائجها أن الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة يعانون العديد من المشاكل الدراسية، والمتماثلة في: قلة الإرشاد

الأكاديمي وعدم ملائمة الإجراءات والمنافسة مع الطلبة العاديين وأداء الامتحانات وعدم استيعاب المادة التعليمية.

كما هدفت دراسة أجراها الشمسان (Alshamsan, 2017) في التعرف على مشاكل برنامج تعليم الطالبات الصم بكلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، وتكونت العينة من (٣٣) عضو هيئة التدريس و(٢٠) من الطالبات الصم، وقامت الباحثة بتصميم استبانة للكشف عن التحديات التعليمية التي تواجه الطالبات الصم في الجامعة، وفي نتائجها تبين من وجهة نظر الأساتذة أن هناك مشكلات تمنع الطالبات من الاستمرار في البرنامج الدراسي مثل المشكلات الأكاديمية، كنقص الأجهزة والمواد المطلوبة؛ لذا لابد من تزويد هؤلاء الطلاب بالأجهزة الضرورية والأدوات حتى تسهل التدريس وتسهل عملية التواصل، ونقص المهارات الضرورية لدى الأساتذة للتفاعل مع هؤلاء الطلاب، كما أن موضوعات المنهج لا تلبي احتياجات الطلاب المعاقين سمعياً، وكذلك الحاجة إلى فهم المحاضرات وصعوبة أخذ ملاحظات أثناء المحاضرة وضعف مهارة القراءة والكتابة ومستوى صعوبة الامتحانات مقارنة بقدراتهم، كما أن الكتب المدرسية التي تستخدم لتعليم الطلاب المعاقين سمعياً لا تناسب قدراتهم، وأشارت إلى أن لديهم قلق وتوتر أثناء الامتحانات، والشعور بالعزلة والشعور بمراقبة الطالب العاديين لهم، والخوف من الفشل في الجامعة.

وتشير دراسة ليفرسيدج (Liversidge, 2003) التي طبقت على (١٠) طلاب من الصم وضعاف السمع، ممن يلتحقون بالجامعات الأمريكية لقياس انطباعهم عن أدائهم الأكاديمي والاجتماعي في الجامعة؛ حيث أخذ في الاعتبار في أداة الدراسة كافة العوامل التي قد تؤثر بانطباعهم، وقد أكدت نتائج الدراسة على

أهمية توفير الخدمات المساندة التي تعين نجاحهم اجتماعياً وأكاديمياً، وأكدت نتائج الدراسة أن الفشل الأكاديمي لبعض الطلاب الصم ارتبط في صعوبة الوصول إلى المعلومات وفهمها في قاعة التدريس وقصور الخدمات المقدمة التي كان بالإمكان أن تدعم النجاح الأكاديمي للطلبة، كتوفير الأجهزة المناسبة، وتوفير الترجمة الفعالة والكتابين القادرين على التواصل مع الطلبة الصم وضعاف السمع وكتابة صياغة الاختبارات والمواد المطلوبة، وإعداد وتهيئة أعضاء الهيئة التدريسية للتعامل مع الطلاب الصم.

وفي دراسة لوكنر وبوين (Luckner & Bowen, 2006) التي هدفت إلى الكشف عن ممارسات تقييم المعلمين الذين يدرسون الطلبة الصم وضعاف السمع، تم تطوير استبانة لتحديد ممارسات التقييم الحالية للطلاب الصم وضعاف السمع، واختيار عينة الدراسة تكونت من ٨٢ معلماً يعملون مع الطلبة الصم وضعاف السمع، وأظهرت النتائج في ضوء الدور الحاسم الذي يلعبه التواصل واللغة في التعلم أنه من الضروري أن يفهم معلمو طلبة الصم وضعاف السمع مستويات الحصيلة اللغوية للطلبة، ومعرفة الأهداف والمعايير التي يريدون من الطلبة تحقيقها حتى يتمكنوا من النجاح، وتوفير تسهيلات الاختبار للطلبة الصم وضعاف السمع، وتتمثل في تسهيلات في محتوى وصياغة الاختبار أو الإجراءات التي تمكن الطلبة من المشاركة في التقييمات بطريقة تسمح لهم بإظهار ما يعرفونه.

وفي دراسة اوبنج وآخرين (Oppong et al., 2018) التي سعت إلى تحديد الخبرات الأكاديمية للطلاب المعاقين سمعياً في الجامعة بـ "غانا" وذلك فيما يتعلق بثلاث محاور، هي: كيفية اكتساب المعلومات، وطريقة فهم المحاضرات، وخبرات الامتحانات والتقييم، وتكونت العينة من (١٤) من الطلبة المعاقين سمعياً، وتم جمع

البيانات والمعلومات من خلال مقابلة شبه مقننة، وتوصلت إلى نتائج فيما يتعلق باكتساب المعلومات؛ بأن لديهم قصوراً في اللغة، وطرق استذكار غير ملائمة، ونقص في بعض مهارات التعامل والمواجهة، ومشاكل الفهم القرائي، وصعوبة في تحرير النص، وأشارت النتائج إلى أنهم بحاجة إلى الدعم الأكاديمي، الذي يحسن من فهم الطلبة للمحاضرات، ويتمثل في خدمات مترجم لغة الإشارة، وخدمات تدوين الملاحظات، أما خبرات الامتحانات والتقييم فهم بحاجة إلى أن يتم تقييمهم طبقاً لما تم دراسته، وأنهم يواجهون تحديات في التقييم في حالة عدم وجود المترجمين في لجان الامتحان، كما أشارت النتائج إلى أنه ومن وجهة نظر المعاقين سمعياً يحصلون على المعلومات في حالة غياب المترجمين من أقرانهم الذين يستخدمون لغة الإشارة، وفي حالة غياب المترجمين يتكون المحاضرة طالماً لم يستفيدوا، كما أن بعض المحاضرين يمدونهم بمذكرات، وآخرين لا يقدمون لهم مذكرات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي لمعرفة مستويات التحديات والفروق فيها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات البكالوريوس والدبلوم من ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات الأردنية ممن هم على مقاعد الدراسة بالفصل الدراسي الأول (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، وعددهم الكلي (١٤٤) طالباً وطالبة موزعين على الشكل التالي: الجامعة الأردنية وعددهم (٨٠) طالباً وطالبة، والجامعة الهاشمية وعددهم (٣٨) طالباً وطالبة، وجامعة البلقاء التطبيقية بفروعها (كلية السلط، وكلية

عجلون، وكلية إربد، وكلية عاليا، وكلية الحصن) وعددهم (٢٦) طالباً وطالبة، وتم أخذ جميع الطلبة بطريقة العينة القصدية من خلال دائرة الإرشاد الطلابي التابعة لعمادة شؤون الطلبة في الجامعات والكليات الأردنية، وتم استثناء الطلبة المستجدين الذين لم يتقدموا للاختبارات والتقييمات الجامعية بعد، وتمثلت العينة الاستطلاعية (٢٠) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، وشمل عدد الطلبة للعينة النهائية (أفراد الدراسة) في الجامعة الأردنية (٢٤) طالباً وطالبة، والجامعة الهاشمية (١٥) طالباً وطالبة، وجامعة البلقاء التطبيقية (٧) طالباً وطالبة، ليصبح (٤٦) طالباً وطالبة، ويوضح جدول (١) التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة.

جدول (١) التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة

السمعية حسب شدة الإعاقة والجنس (N= 46).

الجنس	شدة الإعاقة	العدد	النسبة المئوية
ذكر	شديدة	١٠	٪٢٢
	متوسطة	١٤	٪٣٠
	بسيطة	٦	٪١٣
أنثى	شديدة	٧	٪١٥
	متوسطة	٨	٪١٧
	بسيطة	١	٪٢
المجموع		٤٦	٪١٠٠

أدوات الدراسة:

وصف المقياس:

يتضمن المقياس ثلاثة أبعاد للتحديات ويوضح الجدول (٢) عدد فقرات المقياس الذي تم بناؤه في الصورة الأولى، وقبل عرضه على المحكمين:

جدول (٢) الصورة الأولى لمقياس تحديات التقييم الأكاديمي للطلبة ذوي

الإعاقة السمعية قبل عرضه على المحكمين.

الاقسام	البعد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	المجموع الكلي
القسم الأول	الاختبارات الفصلية	من فقرة ١ إلى فقرة ٣٢	٣٢	٥٧
	الواجبات الفصلية	من فقرة ٣٣ إلى فقرة ٤٢	١٠	
	المشاركة الصفية	من فقرة ٤٣ إلى فقرة ٥٧	١٥	

علماً أنه تم تصميمه وفق التدرج الرباعي (موافق بدرجة كبيرة، و موافق، وغير موافق، وغير موافق بدرجة كبيرة).

القسم الثاني: تضمن (٩) فقرات مفتوحة الإجابة، يتعلق بوجهة نظر الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالصعوبات التي تواجههم خلال التقييم الأكاديمي في الجامعات الأردنية، وتمت تعبئتها عن طريق المقابلات الشخصية مع الطلبة الصم وضعيفي السمع.

تصحيح المقياس:

استخدم مقياس ليكرت الرباعي بهدف قياس آراء أفراد الدراسة، فتم تدرج الفقرات بالقسم الأول من المقياس على النحو التالي: (موافق بدرجة كبيرة، أعطي الدرجة ٤)، و(موافق، أعطي الدرجة ٣)، و(غير موافق، أعطي الدرجة ٢)، و(غير موافق بدرجة كبيرة، أعطي الدرجة ١)، وذلك بوضع إشارة (x) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، أما بالقسم الثاني فقد تمت مقابلتهم للإجابة عن الفقرات مفتوحة الإجابة، وتم تدوين إجاباتهم مباشرة من الباحثة.

تطبيق المقياس:

تمت عمليات تطبيق المقياس من قبل الباحثة نفسها (مترجمة لغة الإشارة)، من خلال مقابلة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بشكل فردي لتكون إجاباتهم صادقة

دون التأثير على إجاباتهم من قبل الآخرين، وتم ذلك خلال الاتصال بهم على منصات التواصل الاجتماعي أو مواجهة داخل الجامعات وبشكل فردي لعدم التحيز، وتم توضيح هدف الدراسة لهم، وتسجيل استجاباتهم على المقياس (مترجمة لغة الإشارة) بلغة الإشارة؛ وذلك لضعف قدرتهم على الكتابة والإجابة على فقرات المقياس.

الخصائص السيكمومترية للمقياس: أولاً: صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، وكان عددهم (٥) محكمين؛ وذلك من أجل إبداء رأيهم حول ملائمة فقرات المقياس لأغراض الدراسة من حيث دقتها والصياغة اللغوية، ومدى تمثيل الفقرات للخصائص المراد قياسها، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء ما يلزم من تعديل بهدف تطبيقه على العينة الاستطلاعية، إذ أصبح عدد فقرات المقياس من (٤٥) فقرة من النوع الكمي، و ٩ فقرات من النوعQUAL (المفتوح)؛ حيث تم حذف (١٢) فقرة من الاستبانة الأصلية، (٨) فقرات من مجال الاختبارات الفصلية، و(١) من مجال الواجبات الصفية، و(٣) فقرات من مجال المشاركة الصفية؛ وذلك لعدة أسباب، منها: تكرار بعض الفقرات في المعنى وعدم ملائمة بعضها لمجالها المحدد، كما هو موضح في جدول (٣):

جدول (٣) مقياس تحديات التقييم الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظرهم، بعد عرضه على المحكمين وتعديله.

الأقسام	البعد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	المجموع الكلي
القسم الأول	الاختبارات الفصلية	من فقرة ١ إلى فقرة ٢٤	٢٤	٤٥
	الواجبات الفصلية	من فقرة ٢٥ إلى فقرة ٣٣	٩	
	المشاركة الصفية	من فقرة ٣٤ إلى فقرة ٤٥	١٢	
القسم الثاني	فقرات مفتوحة الإجابة	٩ فقرات		٩

ثانياً: صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية تم اختيارهم عشوائياً، من الجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية بأفرعها (كلية السلط، وكلية عجلون، وكلية إربد، وكلية عالية)، والجامعة الهاشمية، وذلك بعد الحصول على الموافقات الرسمية، وتم - كذلك- التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل ألفا (٠,٨٤٦)، ويوضح جدول (٤) معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية.

جدول (٤) معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح
a1	.514	b25	.149
a2	-.166	b26	-.012
a3	-.052	b27	.430
a4	-.024	b28	.288
a5	-.051	b29	.380
a6	.405	b30	.394
a7	.485	b31	.215
a8	.239	b32	.435
a9	.471	b33	.163
a10	.213	c34	.290
a11	-.061	c35	.703
a12	.113	c36	.517
a13	.347	c37	.642

.637	c38	.446	a14
.160	c39	.146	a15
.638	c40	.328	a16
.384	c41	.384	a17
.043	c42	.341	a18
.534	c43	.293	a19
-.158	c44	.310	a20
.483	c45	.585	a21
		.276	a22
		.337	a23
		.084	a24

ومن خلال هذه النتائج السابقة لمعامل الارتباط والدرجة الكلية كما هو موضح بجدول (٤) تبين أن هناك قيمًا سالبة أو متدنية، وعددها (٧)، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام a2 (-.166)، a3 (-.052)، a4 (-.024)، a5 (-.051)، a11 -(.061)، b26 (-.012)، c44 (-.158)، وقد تم حذفها.

ثالثاً: ثبات الأداة:

بعد حذف الفقرات ذات القيم السالبة أصبح معامل كرونباخ بمقدار (٠,٨٨٠)، وتم حساب الارتباط مرة أخرى، وظهرت النتائج الثانية في الجدول (٥): جدول (٥) نتيجة معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف الفقرات السالبة).

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح		
a1	.461	b17	80٣.
a2	.374	b18	.390
a3	.465	b19	36٣.
a4	.202	b20	.321
a5	.526	b21	.402
a6	.46٤.	b22	55٣.
a7	.400	b23	.451
a8	.464	b24	.207
a9	.342	c25	.301

a10	.452	c26	.677
a11	.332	c27	.577
a12	28٣.	c28	.681
a13	.358	c29	.645
a14	.653	c30	07٤.
a15	.300	c31	.667
a16	.332	c32	.359
		c33	.568
		c34	.512

يوضح جدول (٥) أن معاملات الارتباط للفقرات مقبولة، وهذا يدل على أن المقياس تمتع بدرجة ثبات عالية ويمكن الإعتماد عليه في التطبيق الميداني، كما تم تقدير معامل ثبات ألفا كرونباخ لجميع محاور الدراسة في العينة الإستطلاعية والدرجة الكلية كما هو موضح في جدول (٦):

جدول (٦) معامل ثبات كرونباخ والدرجة الكلية لأبعاد الدراسة للعينة الاستطلاعية.

الرقم	البعد	عدد الفقرات	معاملات ألفا كرونباخ
١	البعد الأول: الاختبارات الفصلية	١٦	٠,٧٥٢
٢	البعد الثاني: الواجبات الفصلية	٨	٠,٦٢١
٣	البعد الثالث: المشاركة الصفية	١٠	٠,٨٤٢
٤	الدرجة الكلية	٣٤	٠,٨٨٠

وبعد حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ والدرجة الكلية لفقرات المقياس، أصبح عدد فقرات كما في الجدول (٧) لتصبح جاهزة للتطبيق بصورته النهائية على أفراد الدراسة:

جدول (٧) مقياس تحديات التقييم الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بصورته النهائية.

الأقسام	البعد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	المجموع الكلي
القسم الأول	الاختبارات الفصلية	من فقرة ١ إلى فقرة ١٦	١٦	٣٤

	٨	من فقرة ١٧ إلى فقرة ٢٤	الواجبات الفصلية	
	١٠	من فقرة ٢٥ إلى فقرة ٣٤	المشاركة الصفية	
٩		٩ فقرات	فقرات مفتوحة الإجابة	القسم الثاني

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي توصلت إليها هذه الدراسة، التي هدفت إلى التعرف على تحديات تقييم التحصيل الأكاديمي لذوي الإعاقة السمعية في الجامعات من وجهة نظرهم، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول:

ما درجة التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم تحصيلهم الأكاديمي في مجال (الاختبارات الفصلية، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية) من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخدام طريقتين في تحليل البيانات، وهما طريقتا التحليل الكمي والتحليل النوعي.

أولاً: التحليل الكمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة تحديات تقييم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تحصيلهم الأكاديمي من وجهة نظرهم، كما تم تصنيف درجة الموافقة للحكم على المتوسط الحسابي: (١ - ١,٩٩ درجة ضعيفة، ٢ - ٢,٩٩ درجة متوسطة، ٣ - ٤ درجة مرتفعة)، والجدول (٨) يظهر تلك المتوسطات للتحديات التي تواجه الطلبة في بُعد الاختبارات الفصلية.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الأول (الاختبارات

(الفصلية)، (N= 46).

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
12	أرتبك أثناء الاختبار عند عدم وجود مترجم الإشارة.	3.80	.582	مرتفعة
13	أعتقد أن الاختبارات في الجامعة تقيس قدرات الطلبة العاديين فقط.	3.67	.560	مرتفعة
2	وجود اختبارين في نفس اليوم يشكل مشكلة عندي.	3.65	.640	مرتفعة
5	عدد فقرات الاختبار الكثيرة يجعل مهمة المترجم أكثر صعوبة.	3.63	.711	مرتفعة
7	أجد صعوبة عندما يضع المدرس فقرات تتناول موضوعات خارج نطاق الكتاب المقرر.	3.63	.610	مرتفعة
16	مفرداتي اللغوية ضعيفة مما يشكل لدي مشكلة في فهم أسئلة الاختبار بالرغم من وجود المترجم.	3.61	.714	مرتفعة
6	المحتوى الدراسي المتوفر في الكتب غير مناسب لقدراتي اللغوية.	3.52	.863	مرتفعة
1	أجد صعوبة في التعامل مع الاختبارات من النوع المقالي.	3.46	.690	مرتفعة
4	عدد فقرات الاختبار الكثيرة تسبب لي التوتر والإجهاد.	3.02	1.022	مرتفعة
8	لا يتجاوب معي مدرس المساق أثناء الاختبار في توضيح بعض الاستفسارات.	2.91	.784	متوسطة
3	يظهر بعض مترجي لغة الإشارة تحيزاً مع بعض الطلبة من زملائي ذوي الإعاقة السمعية.	2.65	.948	متوسطة
9	أشعر بعدم الارتياح إذا كان مدرس المساق غير موجود خلال الاختبار.	2.63	1.199	متوسطة
14	أشعر بالمراقبة من قبل أقراني العاديين عند تطبيق الاختبار العملي أمامهم.	2.50	1.169	متوسطة
11	أشعر بعدم الارتياح عند اختبري مع الطلبة العاديين في نفس القاعة.	2.17	1.217	متوسطة
10	ظروف الاختبار غير مناسبة ولا أشعر بالارتياح، مثل (المكان - والإضاءة - ومكان الجلوس).	2.04	1.053	متوسطة
15	أشعر بضيق زملائي العاديين من وجود مترجم الإشارة أثناء تأديتي للاختبار.	1.53	.842	منخفضة

يوضح جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات

أفراد الدراسة على فقرات مقياس الاختبارات الفصلية؛ حيث تم ترتيبها تنازلياً، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد ما بين (٣,٨٠ إلى ١,٥٣)؛ حيث يُلاحظ أن الفقرة الأكثر متوسطاً، هي الفقرة ١٢ التي تنص على "أرتبك أثناء الاختبار عند عدم وجود المترجم الاشاري" حيث جاءت بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، والفقرة ١٣ التي تنص على "أعتقد أن الاختبارات الجامعية تقيس قدرات الطلبة العاديين" حيث جاءت بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وكانت الفقرة الأقل بمتوسط حسابي (١,٥٣)،

التي تنص على "أشعر بضيق زملائي العاديين من وجود مترجم الإشارة أثناء تأديتي للاختبار"، أما بالنسبة للتحديات التي تواجه الطلبة في بُعد الواجبات الفصلية يظهر الجدول (٩) المتوسطات الحسابية.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثاني (الواجبات الفصلية)، (N= 46).

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
17	الواجبات المرتبطة بمشاهدة فيديو والإجابة عن الأسئلة من خلاله يشكل تحدياً لدي.	٣,٨٥	٠,٥١٥	مرتفعة
19	أواجه صعوبة في الواجبات التي تتطلب كتابة بحث أو تقرير باللغة الإنجليزية.	٣,٧٠	٠,٥٩١	مرتفعة
20	أواجه صعوبة في الواجبات التي تتطلب كتابة بحث أو تقرير باللغة العربية لضعف مهاراتي الكتابية والقراءة.	٣,٥٩	٠,٦٨٦	مرتفعة
18	دائماً ما أحتاج المترجم للمساق لترجمة الواجبات المطلوبة ومساعدتي في الكتابة.	٣,٥٢	٠,٧٢٢	مرتفعة
23	لا أنجز تقديم الواجب في الوقت المحدد لأنني أحتاج وقتاً أكثر للتفسير والتوضيح.	٣,٣٥	٠,٩٩٤	مرتفعة
24	لا أعرف طريقة البحث في المواقع الإلكترونية بسبب وجود ضعف في مفرداتي اللغوية.	٣,١٥	٠,٧٥٩	مرتفعة
21	الواجبات المقالية غير مناسبة مع مستوى حصيلة مفرداتي اللغوية	٣,١١	٠,٦٤٠	مرتفعة
22	الواجبات المقالية تأخذ مني وقتاً أكثر مقارنة بالطلبة العاديين وهذا ليس من العدل.	٣,١١	٠,٩٧١	مرتفعة

يوضح جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة على فقرات مقياس الواجبات الفصلية؛ حيث تم ترتيبها تنازلياً وكانت جميعها بدرجات مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد ما بين (٣,٨٥ إلى ٣,١١)؛ حيث كانت الفقرة الأكثر متوسطاً الفقرة ١٧ التي تنص على "الواجبات المرتبطة بمشاهدة فيديو والإجابة عن الأسئلة من خلاله يشكل تحدياً لدي" وجاءت بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، وكانت الفقرة الأقل متوسطاً الفقرة ٢٢ التي تنص على "الواجبات المقالية تأخذ مني وقتاً أكثر مقارنة بالطلبة العاديين وهذا ليس من العدل" وجاءت بمتوسط حسابي (٣,١١)، أما بالنسبة للتحديات التي تواجه الطلبة في بُعد المشاركة الصفية يظهر ذلك في الجدول (١٠).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثالث (المشاركة)

(N= 46)، (الصفية)

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
31	الوقت محدد للترجمة الفورية خلال المحاضرة وشرح التفاصيل المهمة وهذا يمنعي من المشاركة.	٣,٥٠	٠,٦٥٨	مرتفعة
30	المترجم الإشاري لا يُفسر معاني الكلمات بالشكل الجيد والخاصة بالمساق خلال المحاضرة ويكتفي بالترجمة الإشارية الفورية.	٣,٢٨	٠,٧٢٠	مرتفعة
33	لا يوجد وقت إضافي من قبل أستاذ المساق للإجابة عن استفساراتي.	٣,٢٨	٠,٧٥٠	مرتفعة
27	لا يتأكد المدرس من فهمي واستيعابي للمحاضرة.	٣,١٧	٠,٧٦٩	مرتفعة
26	لا يشجعي المدرس على المشاركة والمناقشة في المحاضرة.	٣,١٣	٠,٦٥٣	مرتفعة
25	أجد صعوبة في المشاركة خلال المحاضرة.	٣,١١	٠,٩٩٤	مرتفعة
28	أشعر بالتهميش من قبل المعلم خلال المحاضرة.	٢,٨٩	٠,٩٢٤	متوسطة
29	لا أجد أن لي دوراً فعالاً في العمل الجماعي خلال المحاضرة.	٢,٤٣	١,٠٢٥	متوسطة
32	أشعر بالارتباك عند المشاركة الصفية بسبب شعوري بمراقبة الطلبة العاديين لي.	٢,٣٩	١,٢٥٦	متوسطة
34	أتجنب الذهاب إلى المحاضرة عند غياب مترجم لغة الإشارة.	٢,٠٤	١,٢٤٦	متوسطة

يوضح جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات

أفراد الدراسة على فقرات مقياس المشاركة الصفية بحيث تم ترتيبها تنازلياً، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البعد ما بين (٣,٥٠ إلى ٢,٠٤)، وكانت الفقرة ٣١ الأكثر متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٥٠) التي تنص على "الوقت محدد للترجمة الفورية خلال المحاضرة وشرح التفاصيل المهمة وهذا يمنعي من المشاركة"، ويليهما الفقرة ٣٠ التي جاء متوسطها الحسابي (٣,٢٨) والتي نصت على "المترجم الإشاري لا يفسر معاني الكلمات غير المفهومة الخاصة بالمساق خلال المحاضرة ويكتفي بالترجمة الإشارية الفورية"، وكانت الفقرة ٣٤ الأقل التي تنص على "أتجنب الذهاب إلى المحاضرة عند غياب مترجم لغة الإشارة" بمتوسط حسابي (٢,٠٤)، ويوضح الجدول التالي (١١) حجم التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي.

جدول (١١) المتوسط العام والانحرافات المعيارية الكلية لكل بُعد من أبعاد

المقياس.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
الاختبارات الفصلية	٣,٠٣٠	٠,٣٥٨	مرتفعة
الواجبات الفصلية	٣,٤٢١	٠,٤٦٢	مرتفعة
المشاركة الصفية	٣,٩٢٣	٠,٥٠٠	متوسطة
المتوسط الكلي	٣,٠٩٠	٠,٣٤٤	مرتفعة

يوضح جدول (١١) متوسطات التحديات المتعلقة بتقييم التحصيل الأكاديمي التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات من وجهة نظرهم، وجاءت بدرجة مرتفعة في بعدي الاختبارات والواجبات الفصلية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لبُعد الإختبارات (٣,٠٣)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للواجبات الفصلية (٣,٤٢)، بينما جاءت بدرجة متوسطة في بُعد المشاركة الصفية بمتوسط (٣,٩٢). وبين الجدول السابق -أيضاً- أن المتوسط العام لحجم التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التحصيل الأكاديمي بمتوسط (٣,٠٩) وبدرجة مرتفعة.

ثانياً: التحليل النوعي:

من خلال التواصل المباشر مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تم تسجيل جميع استجاباتهم على الأسئلة المقالية المفتوحة، وتم جمع النقاط المشتركة لاستجاباتهم، وكان تكرار استجاباتهم كما في جدول (١٢).

جدول (١٢) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول الاختبارات الفصلية، (N= 46).

التحديات	النسبة المئوية%
السؤال الأول: هل لديك صعوبات أخرى حول الاختبارات الفصلية؟	
صياغة فقرات الاختبار غير واضحة وطويلة ومختلفة عما قمت بدراسته، حتى بالرغم من وجود المترجم في الاختبار.	٩٥
أجد صعوبة عند اختبائي في مادتين نظرياً بنفس اليوم.	٩٣
أجد صعوبة في فقرات الاختبار المقالي المفتوح، علل، اشرح، ويتعاون معظم مترجمي لغة الإشارة بالإجابة بالنيابة عني للوصول لعلامة النجاح.	٩١
الكتاب كبير بالنسبة للاختبار ولا يناسب قدراتي اللغوية، ولا أستوعبه، وأنسى ما قمت بدراسته.	٨٢
أجد صعوبة في الفقرات التي يضعها المحاضر من خارج الكتاب الدراسي.	٦١
أفقد الوقت أثناء الاختبار بسبب ترجمة وتفسير فقرات الاختبار ولا يسعني الوقت لمراجعة إجاباتي.	٥٤
أشعر بالجهد العقلي بسبب عدد فقرات الاختبار الكثيرة، وهذا يربكني بشدة.	٥٢
كثرة عدد الطلبة الصم في نفس الاختبار يفقد وقت الاختبار في فهم وترجمة السؤال ومراجعته.	٤٧
أجد صعوبة في البدائل الطويلة أو البدائل غير واضحة مثل (أ+ب) / جميع ما ذكر، وغالباً ما يتعاون معي المترجم الإشاري بحذف بديلين لتسهيل الإجابة.	٤٧
الاختبارات على المنصة الإلكترونية تفقدني الوقت وغير مناسبة للصم.	٤٣
المترجم الإشاري لا يفسر بشكل جيد فقرات الاختبار.	٣٠
أنفاهم مع أستاذ المساق قبل الاختبار بتعديله إلى نوع الاختبار من متعدد، وعند الاختبار أتفاجأ بإضافة الفقرات المقالية.	١٥
أرتبك إذا تم اختبائي عملياً مع زملائي العاديين.	١٣
أشعر بالارتباك عند عدم حضور المترجم للاختبارات الأدائية لتوضيح التعليمات.	١١
أجد صعوبة في الاختبارات التي تحتوي على صح وخطأ.	٧

فيما يخص التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول الاختبارات الفصلية في جدول (١٢)، يجد (٩٥٪) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية صعوبة في فهم صياغة فقرات الاختبار وما المطلوب من السؤال حتى بالرغم من

وجود المترجم، وفسر البعض ذلك أن (المترجم حتى مع خبراته الإشارية لا أفهم المطلوب من السؤال والسبب إلى أن الفقرات غير مطابقة لما قمت بدراسته كما اعتدت في المراحل المدرسية)، وفسر أحدهم أن (الاختبار مختلف تماماً عما قمت بدراسته فأنا أدرس بناءً شكل الكلمة في الكتاب)، كما أشار (٩٣٪) من الطلبة إلى أنهم يجدون صعوبة عند اختبارهم اختبارين نظرياً بنفس اليوم، ووضحوا ذلك عند مقابلتهم بأن قدراتهم بالحفظ ضعيفة وغالباً لا يدرسون للاختبار، فالغالبية العظمى يكون حلهم الوحيد كما ذكروا هو اعتمادهم أثناء الاختبار على تذكر ما تم ترجمته في المحاضرات السابقة، ويواجه (٩١٪) منهم صعوبة الاختبار من نوع المقالي المفتوح، وفسروا ذلك نتيجة ضعف تأسيسهم على المهارات القرائية والكتابية، والذي أدى بهم إلى طلب العون أيضاً من الغالبية العظمى من المترجمين للإجابة على بعض فقرات الاختبار، فالكتاب يحتوي على نصوص لا تناسب قدراتهم وفهمهم.

وعبر معظمهم بنسبة تكرار (٨٢٪) من الطلبة عن رأيهم بأن الكتاب كبير وغير مفهوم ولا يقومون بحفظ محتوى الكتاب كامل للاختبار وينسوا ما قاموا بحفظه، ومن التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الاختبارات الفصلية أن (٤٧٪) من الطلبة يواجهون صعوبة في البدائل التي تتضمن (أ+ب) أو (بدل جميع ما ذكر)، ويظهر هذه التحدي بسبب عدم فهمهم من الأساس لمحتوى الكتاب، وبالتالي يؤدي بهم كما أشاروا لذلك خلال مقابلتهم بأنهم يطلبون من المترجم مساعدتهم بحذف بديلين بهدف الاختيار العشوائي.

ويواجه (٦١٪) منهم صعوبة الإجابة على الفقرات من خارج الكتاب، بالإضافة إلى أنه أشار (٥٢٪) منهم إلى أن عدد الفقرات الكثيرة تسبب لهم الإجهاد

والارتباك، وإضافة إلى تلك التحديات السابقة أشاروا أيضا إلى أن (٥٤٪) يفقدون الوقت أثناء الاختبار بسبب الترجمة والتفسير لعدة مرات ولا يجدون الوقت لمراجعة الاختبار.

وأشار غالبية الطلبة بما نسبته (٤٣٪) منهم إلى أن الاختبارات التي تعقد على المنصة الإلكترونية تفقدهم الوقت؛ حيث فسروا ذلك عند مقابلتهم بأنهم لا ينجزون الاختبار بأنفسهم، ويطلبون من أسرهم إنجاز ذلك الاختبار، بسبب ضيق الوقت، ولعدم فهمهم صياغة الفقرات، والمترجم الإشاري يفقد الوقت إذا قام بالترجمة.

وعبر (٤٧٪) منهم بأن حضور عدد كبير للاختبار من زملائهم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية مع وجود مترجم واحد للترجمة للاختبار يؤدي إلى صعوبة في التركيز مع المترجم والفهم، وفسروا ذلك خلال مقابلتهم بأن إعادة تفسير الفقرة الواحدة أكثر من مرة للتأكد من فهم جميع الطلبة يفقد الوقت الكبير في الاختبار، بالإضافة إلى عدم القدرة على ضبط أعداد كبيرة من الطلبة داخل الاختبار الواحد، فيبدأ الطلبة ذوو الإعاقة السمعية في التواصل الإشاري بين بعضهم للمناقشة في الإجابة على فقرات الاختبار إذا كان المترجم متعاوناً معنا، وأن ما نسبته (٣٠٪) من الطلبة أشاروا إلى أن معظم المترجمين لا يفسرون فقرات الاختبار بالشكل الجيد، وكانت أقل نسبة من التحديات (٧٪) من الطلبة بأنهم يرون صعوبة الاختبار الذي يحتوي على الإجابة بـ صح وخطأ، وفي جدول (١٣) يوضح تكرار استجابات الطلبة على التحديات التي تواجههم في الواجبات الفصلية.

جدول (١٣) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول

الواجبات الفصلية، (N=46).

التحديات	النسبة المئوية
السؤال الثاني: هل لديك صعوبات أخرى حول الواجبات الفصلية؟	
تساعدني عائلتي أو المترجم الإشاري في إنجاز الواجب بالنيابة عني، وأنا أقوم بنسخه فقط لعدم فهمي المطلوب من الواجب.	٨٥
أجد صعوبة في كتابة الواجبات المقالي المفتوح (اشرح/ استنتج/ فسر/ كتابة بحث) أو الواجب المرتبط بمشاهدة فيديو والإجابة عنه، فهي صعبة مقارنة بقدراتنا.	٧٠
لا أهتم وأعرف طريقة البحث في الإنترنت ولا يوجد أشخاص يساعدوني، والوقت محدود وقصير للتسليم مقارنة بقدراتي وبوقت الترجمة والتفسير والبحث.	٥٠
لا يفسر المترجم الإشاري المطلوب من الواجب بشكل واضح، أو أنه ليس لديه الوقت.	٢٤

يمثل جدول (١٣) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول الواجبات الفصلية؛ حيث عبّر (٨٥٪) من الطلبة عن رأيهم بأنهم لا يقومون بإنجاز الواجبات بأنفسهم لضعف قدراتهم اللغوية في فهم المطلوب، وأن المترجم الإشاري أو أسرهم يقومون بإنجاز الواجبات بالنيابة عنهم، وفسر أحدهم ذلك بأن (سبب عدم فقدانهم الوقت في إرسال الواجب في المدة الزمنية المطلوبة)، بالإضافة إلى أن (٧٠٪) منهم يرون صعوبة الواجبات التي تطلب مشاهدة فيديو وتفسيره وأنهم يجدون صعوبة في الواجبات التي تطلب كتابة شرح أو بحث، وفسروا أن (ذلك صعب مقارنة بقدراتهم اللغوية)، وأن (٥٠٪) منهم أشاروا بأنهم لا يهتمون بأداء الواجبات بسبب عدم قدرتهم اللغوية والمعرفية والتقنية، وأقل نسبة من التحديات (٢٤٪) بأن المترجم الإشاري لا يفسر المطلوب من الواجب بشكل واضح أو أنه ليس للمترجم الوقت الكافي للإجابة، وفي جدول (١٤) يوضح تكرار استجابات الطلبة على التحديات التي تواجههم حول صعوبة المواد الجامعية.

جدول (١٤) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول صعوبة

المواد الجامعية، (N= 46).

النسبة المئوية	التحديات
السؤال الثالث: هل ترى أن هناك مواد من متطلبات الجامعة غير مناسبة لذوي الإعاقة السمعية؟	
٨٤	صعوبة المواد التي تحتوي على اللغة الإنجليزية.
٦٧	المواد زخمة وغير مفهومة بالنسبة لي في مصطلحاتها، مثل مادة علم النفس، أو الثقافة الوطنية، أو مادة الفلسفة حتى مع وجود المترجم الإشاري.
٥٩	صعوبة المواد التي تُعقد على المنصة الإلكترونية لعدة أسباب (غير مناسبة/ فشل إنترنت/ والمترجم لا يفسر كامل المحاضرة أو يتغيب عنها).
٢٢	صعوبة مادة التشريح أو فسيولوجيا في تخصص الرياضة مقارنة بقدراتي.
٨	لا أعرف اختيار تسجيل المواد المناسبة لقدراتي، ولا أجد مرشداً لذلك وأتفاجأ بصعوبة تلك المواد.
٧	المواد التي تحتوي على الحساب صعبة.
٢	مادة الفيزياء صعبة مقارنة بقدراتي.

وفي جدول (١٤) يشير (٨٤٪) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية إلى صعوبة المواد التي تحتوي على اللغة الإنجليزية، وفسر أحدهم خلال مقابلته بعبارة (اللغة العربية لا نفهمها بالأساس واللغة الانجليزية أصعب)، أيضاً يجد (٥٩٪) من الطلبة صعوبة في المواد التي يتم عقدها على منصة التعليم الإلكتروني لا يلتزمون بحضورها، بسبب فشل قدرة الوصول للإنترنت، أو مشاكل تقنية، والذي يؤدي إلى فشل إيصال المعلومة لهم بالشكل المطلوب، وأشار بعضهم إلى أنهم يقومون بتشغيل المحاضرة دون متابعة منهم، وفسر آخرون أن بعض المترجمين يتابعون المحاضرة وحدهم ويسجلون الملاحظات والبعض الآخر من المترجمين لا يتابعها.

بالإضافة إلى أن بعض المواد الجامعية تتضمن مواد لا تتناسب مع قدراتهم وإعاقتهم، مثل التي تحتوي على مصطلحات صعبة مقارنة بمستواهم المعرفي واللغوي

وغير مفهومة حتى بوجود المترجم الإشاري، مثل مادة التشريح أو الفسيولوجيا أو علم النفس في كلية الرياضة، أو المواد التي تحتوي على الحساب؛ لأنهم لا يمتلكون المهارة الحسابية كما أشاروا خلال مقابلتهم، وأشار (٨٪) منهم بعدم معرفتهم بطريقة اختيار المواد الجامعية المناسبة لقدراتهم؛ حيث فسروا ذلك أثناء مقابلتهم بأنه (نختار المواد ولا نعرف المحتوى وشدة صعوبة استيعابنا للمادة، ولا نجد مرشداً أكاديمياً يساعدنا بتسجيل المواد الفصلية المناسبة)، وفي جدول (١٥) يوضح تكرار استجابات الطلبة على التحديات التي تواجههم حول المعدل الجامعي.

جدول (١٥) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول المعدل

الجامعي، (N= 46).

التحديات	النسبة المئوية
السؤال الرابع: إذا كان معدلك الجامعي متدنياً فما الأسباب؟	
متدنٍ/ المواد صعبة ولا أتمسك للدراسة، ولا أجد تشجيع من قبل المترجم أو أن المترجم غير مؤهل في خبراته للترجمة والتفسير أو أنه ليس لديه الوقت الكافي خارج المحاضرة للإجابة على استفساري، وبعض المحاضرين لا يشجعوني وأشعر بالتجاهل.	٤٤
غير متدنٍ إلى حد ما.	٣٢
مقبول إلى حد ما/ أسعى جاهداً بالرغم من تلك التحديات ولكن معظم الأوقات أفضل.	٢٤

أشار الغالبية العظمى من الطلبة في جدول (١٥) إلى وجود العديد من التحديات، ومنها أن (٤٤٪) من الطلبة يعتقدون أن السبب في تدني المعدل بالجامعة هو صعوبة محتوى المواد، وأنهم لا يجدون تشجيعاً من قبل المترجم الإشاري أو غالبية أعضاء الهيئة التدريسية، أو بسبب أن المترجم الإشاري غير مؤهل أو ليس لديه الخبرات الكافية في التفسير والشرح، وفسر البعض ذلك التحدي بعبارة (لا يوجد خبرة من بعض المترجمين الكافية في التفسير وإيصال المعلومة وخاصة في مواد تخصص لطالب؛ نظراً لعدم مناسبة تخصص المترجم وخبراته أو ذات صلة بتخصص

الطالب) وفسر أحدهم عبارة (يشعر الطلبة خلال المحاضرة بالملل وفقدان المعلومات مقارنة بالطالب العادي، نتيجة سرعة بعض أعضاء التدريس في الشرح فيقوم على ذلك مترجم لغة الإشارة بالترجمة الفورية فقط) وهذا ينعكس على تدني المعدل الجامعي وتدني قدراتهم على فهم المساقات الجامعية.

وعبر (٣٢٪) من الطلبة عن رأيهم بأن المعدل التراكمي غير متدنٍ إلى حد ما، وأن (٢٤٪) منهم أشاروا بأن معدّلهم الجامعي مقبول إلى حد ما، حتى بالرغم من تلك التحديات، فهم يسعون جاهدين لمحاولة رفع معدّلهم الجامعي للأفضل، وفي جدول (١٦) يوضح تكرار استجابات الطلبة على مقترحاتهم في تحسين التقييم الجامعي في الجامعات.

جدول (١٦) المقترحات اللازمة لتحسين الاختبارات والتقييمات الجامعية من

وجهة نظر ذوي الإعاقة السمعية، (N= 46).

النسبة المئوية	التحديات
السؤال الخامس: ما مقترحاتك لتحسين الاختبارات الجامعية لتصبح مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية؟	
٩٦	توضيح صياغة الفقرات ومطابقة فقرات الاختبار لما قمت بدراسته.
٩١	إعداد ملخص مناسب للاختبار واعتماده من قبل أستاذ المساق.
٩١	أفضل الاختبارات ضع دائرة.
٧٢	حذف الفقرات المقال المفتوح.
٥٧	تقصير المادة للاختبار ولتسهيل حفظها وتذكرها.
٤٣	عدم اختبائي مادتين نظرياً بنفس اليوم.
٤١	زيادة وقت الاختبار.
٣٧	أفضل اختبائي مواجهة بدلاً من اختبائي على المنصات الإلكترونية.
٣٥	حذف الفقرات خارج الكتاب.
١٧	تقليل عدد الطلبة الصم بنفس الاختبار لعدم إحداث فوضى وفقدان الوقت.
١٧	التقليل من بدائل الاختبار أو تقصير البدائل لتصبح واضحة ومفهومة.
١١	أفضل الاختبارات من نوع (صح وخطأ).
٦	حضور أستاذ المساق للاختبار مهم للتفسير والتوضيح.

كما هو موضح بالجدول (١٦)، أشار الطلبة إلى بعض المقترحات لتحسين الاختبارات والتقييمات الجامعية بما يتناسب مع قدراتهم اللغوية والمعرفية، ومن أهم المقترحات التي أكدوا عليها كما هو موضح أن (٩٦٪) من الطلبة يفضلون مطابقة صياغة فقرات الاختبار بما يتناسب لما قاموا بدراسته مسبقاً، بالإضافة إلى أنه يقترح (٩١٪) من الطلبة بإعداد ملخص مناسب للدراسة منه وتسهيل الحفظ والفهم عليهم، ويفضل (٩١٪) من الطلبة الاختبارات من نوع ضع دائرة، وأن (٧٢٪) من الطلبة يفضلون حذف الفقرات المقالي المفتوح مثل علل وفسر وشرح، مع ضرورة تقصير مادة الاختبار ليسهل عليهم حفظها وتذكرها، وهذا ما أشار إليه (٥٧٪) من الطلبة، أيضاً يفضل (٤٣٪) من الطلبة بإعادة النظر بترتيب جدول اختباراتهم بحيث عدم عقد اختبارين نظري بنفس اليوم، واقترح (٤١٪) منهم ضرورة زيادة الوقت للاختبار وخصوصاً في الاختبارات القصيرة التي تُعقد على المنصة الإلكترونية في المنزل أو داخل الجامعة.

بالإضافة إلى أنه اقترح (٣٧٪) من الطلبة باختبارهم مواجهة مقارنة بالاختبارات الإلكترونية، والتقليل من عدد فقرات الاختبار، وتقصير المادة لمراجعة قدراتهم العقلية واللغوية، وعدم إضافة فقرات من خارج الكتاب، ويشير (١٧٪) من الطلبة إلى ضرورة التقليل من عدد الطلبة الصم بنفس الاختبار الواحد لعدم إحداث الفوضى وفقدان الوقت في الترجمة والتفسير عدة مرات؛ حيث أشار أحدهم خلال مقابلته أن (معظم الصم يفضلون الاختبارات العملية عن الاختبارات النظرية)، وجدول (١٧) يظهر مدى امتلاك المدرسين -أعضاء هيئة التدريس- لحاجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وطبيعتهم.

جدول (١٧) التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية حول مدى امتلاك خبرات المدرسين بحاجات الطلبة، (N= 46).

النسبة المئوية	التحديات
	السؤال السادس: هل تعتقد أنه يمتلك المدرسون الخبرة الكافية للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية؟ ولماذا؟
٨٩	لا يمتلكون الخبرة، معظمهم لا يراعون احتياجاوي وأشعر بالتجاهل من قبلهم.
٦٥	لا يمتلكون الخبرة، واجهت صعوبات كثيرة في التواصل معهم وأفضل تدريبهم على أساسيات لغة الإشارة لأستطيع التواصل معهم وأشعر بالدمج.

يوضح جدول (١٧)، إلى أن (٨٩٪) من الطلبة يرون أن الغالبية العظمى من أعضاء الهيئة التدريسية لا يمتلكون الخبرة الكافية بخصائص الإعاقة السمعية ولا يراعون احتياجاويهم، وفسر البعض منهم ذلك بعبارة (يعتقد غالبية أعضاء الهيئة التدريسية أنه لدينا مهارات جيدة بالقراءة والكتابة ولا يعلمون أننا بمستوى ضعيف فيقدمون لنا الاختبار المقالي المفتوح أو بمستوى قدرات الطلبة العاديين وعندما يوضح بعض المترجمين لهم قدراتنا بطلب تكيف الاختبار لنا يرفضون)، بالإضافة إلى أن البعض الآخر فسروا ذلك بعبارة (نسبة كبيرة منهم لا يكتفون لنا البيئة المناسبة خلال المحاضرة، مثل تجهيز العروض التقديمية البصرية مثل صور ونصوص في المحاضرات النظرية لربط المعلومات وفهم المحاضرة، فترجمة الإشارة وحدها غير كافٍ لاستيعاب المساقات التعليمية) وعبر (٦٥٪) من الطلبة عن رأيهم بأنهم يفضلون تدريب هيئة الأعضاء التدريسية على أساسيات لغة الإشارة ليشعر الطلاب بالقبول والدمج، وفسر آخرون ذلك بأنه (لا يجدون الوقت الكافي خلال المحاضرة للاستفسار أو تشجيعهم على المشاركة من قبل أستاذ المساق)، وفي جدول (١٨) يوضح نسبة تكرار استجابات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لحاجتهم لوجود غرفة خاصة للمتابعة والاستفسار.

جدول (١٨) حاجات الطلبة لمكان خاص للمتابعة والاستفسارات،

(N= 46).

النسبة المئوية	التحديات
السؤال السابعة: هل ترى بأنه يجب أن يكون هناك مكان خاص لمتابعة الدروس والأسئلة الاستفسارية مع المترجم؟ لماذا؟	
٩٨	نعم أفضل ذلك، فالمترجم يكفي بالترجمة الفورية في المحاضرة فقط.
٥٤	نعم أفضل ذلك، ليساعدني المترجم في شرح المزيد من التفاصيل للمواد ومحتواها وفهمها لأعرف طريقة التواصل والمشاركة في المحاضرة القادمة.

يلاحظ من جدول رقم (١٨) بأنه يفضل (٩٨٪) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية توفير مكان خاص للمتابعة والإجابة عن الاستفسارات من قبل المترجم الإشاري ، ونسبة تكرار (٥٤٪) من الطلبة أشاروا بأنهم يفضلون توفير مكان خاص لمساعدتهم في شرح المزيد من تفاصيل المحاضرات، فعبر أحدهم (لماذا لا يوجد ساعة مكتبية للمترجم مثل الساعات المكتبية للمُحاضر)، وفسر ذلك طالبان بعبارة (معارفنا تنتهي بانتهاء المحاضرة المقررة، فالطلبة العاديون يذهبون للمنزل ويزيدون خبراتهم من خلال المواقع الإلكترونية أو التواصل مع زملائهم الناطقين، أما نحن لا نعرف طريقة البحث وغالبية أسرنا لا يتقنون لغة الإشارة)، ويظهر جدول (١٩) تكرار استجابات الطلبة على مدى اهتمامهم بالاستمرار للدراسة الجامعية مع مرور الوقت.

جدول (١٩) مدى درجة اهتمام الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالدراسة

الجامعية مع مرور الوقت، (N= 46).

النسبة المئوية	التحديات
السؤال الثامن: هل يتناقص اهتمامك بالدراسة مع مرور الوقت؟ ولماذا؟	
٦٥	نعم يتناقص، فالاختبارات صعبة وغير مناسبة لقدراتي ولا أجد ملخصاً دراسياً، وهناك مواد غير مناسبة لقدراتي اللغوية والمعرفية.

٥٤	نعم يتناقض، وذلك بسبب أن معظم المترجمين لا يفسرون بالشكل الجيد أو لا يعطيني الوقت للاستفسار أو أن معظم المترجمين يتكرر غيابهم للمحاضرات.
٢٨	لا يتناقض، فأنا مهتم لتطوير نفسي بالرغم من وجود تلك التحديات.

يتضح من جدول (١٩) أنه يظهر مجموعة من التحديات التي تواجه الطلبة والتي تسبب انخفاض في اهتمامهم للدراسة؛ حيث يتناقض اهتمام (٦٥٪) من الطلبة للدراسة بسبب مستوى صعوبة الاختبارات بالمقارنة بقدراتهم اللغوية والمعرفية، ووضح بعض الطلبة ذلك بعبارة (أنا غير متحمس للدراسة، وأريد الحصول على علامة النجاح في المساقات الدراسية فقط)، وذكر أحدهم خلال مقابله بعبارة (لم أكن أتوقع مستوى صعوبة الاختبارات الجامعية مقارنة بقدراتي)، وما يقارب (٥٤٪) من الطلبة يعتقدون بأن السبب في تناقص اهتمامهم الدراسي هو الغياب المتكرر للمترجم في حضور المحاضرات المقررة والذي يفقدهم المعلومات المهمة وتسلسل المعلومات المقدمة للطلبة)، ونسبة (٢٨٪) من الطلبة أشاروا (لا يتناقض اهتمامهم في الدراسة ويسعون لتطوير أنفسهم بالرغم من التحديات الصعبة)، وفي جدول (٢٠) يظهر تكرار استجابات الطلبة على التحديات الأخرى التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التقييم الأكاديمي الجامعي.

جدول (٢٠) تحديات أخرى تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التقييم الأكاديمي، (N= 46).

النسبة المئوية	التحديات
	السؤال الثامن: ملاحظات أخرى؟
١٧	هناك مترجمون يمحزون بيننا في تقديم العون خلال الاختبارات أو الواجبات الفصلية.
١١	أستاذ المساق في التدريبات العملية (مثل الرياضة) لا يقيمني بالشكل المناسب، وأقارن نفسي بالطالب الناطق وأجد أنني ظلمت في التقييم ولا أعلم ما المشكلة؟ وعند الاستفسار يختصر إجابته بأن ذلك هو أداؤك وقيمت عليه.

٦	لا أعرف طريقة الاختيار المناسب للتخصص في بداية التسجيل للجامعة، وأنفاجاً بصعوبته عند بدء الدوام الجامعي وبعض المترجمين ليس لديهم مؤهلات أكاديمية لترجمة ذلك التخصص، فقامت بالتحويل إلى تخصص آخر مثل الرياضة أو الفن.
٦	أرسل في مواد؛ بسبب صعوبة الاختبار، وعند طلي من بعض المترجمين مساعدتي، يحاولون ولا يعرفون الإجابة، فبدأت أبحث عن مترجم يمتلك الخبرة لمساعدتي، لأن الاختبارات صعبة.
٤	لا أجد التواصل بلغة الإشارة بالشكل الجيد، وليس لدي مهارات القراءة والكتابة.
٤	بعض المترجمين لا يأتون بعض الاختبارات، والبعض الآخر يتأخرون، وأفقد الوقت وأرتبك، أو هناك محاضرون يمنعون المترجم من حضور الاختبار، وأنا لا أفهم صياغة فقرات الاختبار.
٢	شعرت بالظلم عندما قام مترجم بتقسيم وقت الاختبار لي ولطالب أصم آخر من تخصص ثان، وحصلت على نصف ساعة من الاختبار فقط.
٤	الاختبارات الشامل للديبلوم العالي صعبة جداً، ونحن لا نقوم بدراستها بالأساس.

أشار الطلبة في جدول (٢٠) حول التحديات الأخرى التي تواجههم في التقييم الأكاديمي، بأن (١٧٪) من الطلبة يرون أن بعض مترجمي لغة الإشارة متحيزون لبعض الطلبة من زملائهم الصم أثناء الاختبار في تقديم العون لهم، ويفسر ذلك وجود أثر الهالة لدى بعض المترجمين على حسب معرفتهم بالطالب، وعبر (١١٪) من الطلبة أن بعض المحاضرين لا يقومون بتقييمهم بالشكل المناسب في الاختبارات العملية، مثل تخصص الرياضة، ويلاحظون أن هناك مقارنة بينهم وبين الطلاب العاديين في الدرجات، ومن العبارات التي أشار لها بعض الطلبة، وجاءت بنسبة تكرار (٦٪) من الطلبة بأنهم لا يعرفون طريقة الاختيار المناسب للتخصص الدراسي في بداية التسجيل للجامعة، ويتفاجئون بصعوبة التخصص في الفصل الأول للدوام الجامعي وأن المترجمين ليس لديهم مؤهلات أكاديمية لترجمة ذلك التخصص، ويقومون بالتحويل إلى تخصص يتطلب الأداء، مثل الرياضة أو الفن، وهذا يعني أن غالبية الطلبة يتجهون للتخصصات العملية مقارنة بالتخصصات النظرية لسهولة أدائها واعتمادهم بنسبة أكبر على أنفسهم، وفسّر البعض الآخر

ذلك بـ (أعتمد على نفسي في أداء الاختبار العملي، أما باقي المساقات النظرية لا أعطيها اهتماماً).

وأضاف (٤٪) من الطلبة أن (بعض المترجمين لا يأتون في بعض الاختبارات أو يتأخرون بالحضور)، والبعض أشار إلى أن (الاختبارات صعبة مما يزيد من بعض المترجمين بتقديم العون على حسب المعرفة العامة للمساق خلال الاختبار)، ويتضح من ذلك الأمر أنه أدى بالطلبة ذوي الإعاقة السمعية حديثاً إلى الاعتماد الكامل على غالبية المترجمين في تقديم العون في الاختبارات الفصلية لتجاوز الرسوب بالمساق والحصول على علامة النجاح.

وذكر (٤٪) من طلبة الدبلوم الذين تقدموا للاختبار الشامل سابقاً، بأنهم واجهوا صعوبة في اختبارات الشامل المقررة، ففسروا ذلك بعبارة (بالنسبة لنا كفتة من ذوي الإعاقة السمعية نحتاج لوقت أطول للدراسة على مادة واحدة مقارنة بالعاديين، والتركيز وتذكر معلومات ومحتوى المادة الواحدة، وإذا ما كان هناك مترجم لديه معلومات كافية عن الاختبار والترجمة السهلة والمفهومة والتعاون معه في تقديم إجابات الاختبار يرسب في ذلك الاختبار).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مدى التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم تحصيلهم الأكاديمي في مجال كل من (الاختبارات الفصلية، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية) من وجهة نظرهم؟

فيما يتعلق بالبعد الأول (التحديات المرتبطة بالاختبارات الفصلية)، بينت نتائج الدراسة الحالية أن المتوسط الكلي للاختبارات الفصلية بلغ (٣,٠٣) بدرجة مرتفعة، وتبين أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وبالدرجة الأولى أنهم يشعرون بالارتباك عند

عدم حضور مترجم لغة الإشارة إلى الاختبارات الفصلية، وجاءت بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، ويُفسر ذلك بسبب عدم فهم (٩٦٪) من الطلبة لصياغة فقرات الاختبار حتى مع حضور المترجم الإشاري، بالإضافة إلى أنهم لا يملكون القدرة على استيعاب محتوى الكتاب الدراسي مقارنة بما هم عليه بالواقع من مستوى بسيط، بالإضافة إلى أنه بينت نتائج الدراسة مواجهتهم لتحدي صعوبة اختبارهم نظرياً لمساقين مختلفين في نفس اليوم، وكان متوسط الاستجابة على تلك الفقرة بمتوسط (٣,٦٥) وبنسبة تكرار (٩٣٪) من الطلبة، وهذا يفسر أنه مع صعوبة استيعابهم للمحتوى الدراسي وفهمهم لصياغة فقرات الاختبارات يجعلهم يحتاجون لوقت وجهد أكبر للدراسة مقارنة بزملائهم العاديين، إضافة لذلك فقد كشفت الدراسة الحالية عن أن الغالبية العظمى من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لا يدرسون للاختبار أساساً لصعوبة محتوى الكتاب الدراسي ووصولهم للعجز الدراسي والإحباط، فقد نشأ معظمهم في بيئات ذات تحديات لغوية؛ لذا، ليس لديهم الكفاءة اللغوية اللازمة للاستخدام الفعال والتفسير أو استخدام الكتب العادية (Marschark et al., 2005). إذ يجب الإشارة -أيضاً- إلى أن هناك انخفاضاً في مستوى تحصيل الصم الناتج عن فقدان دور الحاسة السمعية في نمو الذاكرة العاملة والواضح في القصور الشديد للقدرات اللغوية وضعف عام في النمو المعرفي (Harden, 2011)، الذي يؤثر على أداء الطلبة في تقييم تحصيلهم الأكاديمي؛ لما لدور الذاكرة العاملة ووظيفتها الأساسيتين التخزين والتجهيز المؤقتين للمعلومات التي تمثل أهمية أساسية في مجموعة واسعة من الأنشطة المعرفية المعقدة وخاصة التعلم (Baddeley, 2003)، وهذا ما عبّر عنه غالبية الطلبة في الدراسة الحالية بنسبة (٨٢٪) بأنهم ينسون ما قاموا بحفظه للاختبار ويصعب عليهم حفظ الكتاب كاملاً، فالبنظر لتلك النسبة يمكن تفسير ذلك كما في دراسة

(Easterbrooks & Baker, 2002) أن ما يقرب من ثلث الطلاب ذوي الإعاقة السمعية لديهم إعاقات إضافية.

كما كشفت الدراسة الحالية أن (١٣٪) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية خلال الاختبارات العملية (الأدائية) يواجهون تحديات كإنخفاض دعم حاجاتهم النفسية مثل ارتباكهم خلال الاختبار العملي أثناء اختبارهم مع الطلبة العاديين التي جاءت بمتوسط (٢,١٧)، وهذا ما فسرتة وأكدت عليه دراسة الشمسان (Alshamsan, 2017) بأنهم يواجهون قلقاً وتوتراً أثناء الامتحانات، والشعور بالعزلة والشعور بمراقبة الطالب العاديين لهم، والخوف من الفشل في الجامعة مقارنة بالعاديين، فهناك ضرورة لمراعاة حاجاتهم النفسية لتحسين قدرتهم على تطبيق الاختبار بشكل مناسب وصادق وخصوصاً في الاختبارات العملية.

وكشفت الدراسة الحالية -أيضاً- أن (٤٧٪) من الطلبة يواجهون مشكلة فقدان الوقت المحدد أثناء الاختبار ومشكلة إجهاد مترجم لغة الإشارة في ترجمة وتفسير فقرات الاختبار لأكثر من مرة وفهمه، خصوصاً إذا كان هناك عدد كبير من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية داخل الاختبار الواحد، فمن الضروري أن يفهم معلمو طلبة الصم وضعاف السمع مستويات الحصيلة اللغوية للطلبة، ومعرفة الأهداف والمعايير التي يريدون من الطلبة تحقيقها حتى يتمكنوا من النجاح، وضرورة توفير تسهيلات في التقييم بما يتناسب مع قدراتهم للطلبة الصم وضعاف السمع، وتتمثل هذه التسهيلات في محتوى الاختبار أو الإجراءات التي تمكن الطلبة من المشاركة في التقييمات بطريقة تسمح لهم بإظهار ما يعرفونه دون إعاقه إعاقتهم (Luckner & Bowen, 2006)، (Stinson, Elliot & Kelly, 2009)، وتشير الباحثة هنا إلى ضرورة تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية طبقاً

لما تم دراسته، وتطبيق الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد، وهذا ما أكد عليه بما نسبته (٩١٪) من الطلبة، وذلك لسهولة فهمها والإجابة عليها مقارنة بالفقرات المقالية، وهذا -أيضاً- ما يتفق مع (شريتج، ٢٠٠٨) بأن هناك قصوراً في أداء الطلاب في المواد النظرية مقارنة بأدائهم في المواد التطبيقية.

كما يشير المالكي (٢٠٠٨) إلى عدم قدرتهم على استخدام اللغة في عملية التواصل مع محيطه ولا يتقدم في الكفاءات النحوية، ومحدودية قدراتهم، وينجم عنه التراخي في الأداء وهذا ما ينجر عنه بطء في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية فيؤدي ذلك إلى الإرهاق الذهني والملل والانسحاب من العملية التعليمية، فالواقع أن الغالبية العظمى من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية داخل الجامعات الأردنية اقتصرهم يكون على لغة الإشارة فقط (التواصل اليدوي) دون كفاءة لغوية.

بالإضافة إلى ذلك تم التوصل من خلال الدراسة الحالية بأن حضور مترجمي لغة الإشارة أثناء الاختبار لا يعني بالضرورة أن الطلبة قد فهموا فقرات الاختبار؛ لأنه في الأساس الغالبية العظمى منهم لم يقوموا بقراءة محتوى الكتاب وبالشكل المطلوب؛ لأنه غير مفهوم بالنسبة لهم كما تم توضيح ذلك مسبقاً، وبالتالي يقوم الغالبية العظمى من مترجمي لغة الإشارة بالتعاطف معهم في تقديم العون والإجابة على غالبية فقرات الاختبار، الأمر الذي أدى بالطلبة للوصول بهم للاعتماد على مترجمي لغة الإشارة في الإجابة على فقرات الاختبار، فأصبح الطلبة في الوقت الراهن يختارون مترجمي لغة الإشارة بناءً على أنه هل سيقوم المترجم بمساعدته في اجتياز الاختبار أم لا؟ ويزيد الأمر سوءاً بأنه أشار (١٧٪) من الطلبة بأن هناك تحيزاً من قبل غالبية المترجمين في تقديم العون والترجمة لزملائهم الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية داخل الاختبار إذا كان هناك أكثر من طالب داخل الاختبار الواحد.

وترى الباحثة هنا أنه من المهم تكيف الاختبارات للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومن أبرزها إعداد ملخص (سؤال وجواب) من قبل مترجمي لغة الإشارة، واعتماده من قبل المحاضر ومطابقته لفقرات الاختبار لتسهيل حفظه، فالطلبة يحفظون بناءً على اعتمادهم على الذاكرة البصرية وشكل الكلمة وليس الفهم، وبالتالي ليس بالضرورة حضور المترجم الإشاري إلى الاختبار كامل الوقت، باستثناء توضيح تعليمات الاختبار للتقليل من التكاليف على المترجم، ويشعر الطالب بالمسؤولية والاعتماد على نفسه في الاختبار، ولمصادقية الاختبار، والتقليل من تحيز غالبية مترجمي لغة الإشارة في تقديم العون لهم في الإجابة على فقرات الاختبار، فهذه الدراسة تصف أهمية وضرورة إعداد معايير وأنظمة توضح المطلوب من الاختبار والعملية التعليمية والتقييمات الأكاديمية.

وفيما يتعلق بالبعد الثاني (التحديات المرتبطة بالواجبات الفصلية)، فتبين من نتائج هذه الدراسة أن هناك تحديات في إنجاز الواجبات الفصلية، وقد بلغ المتوسط الكلي لُبعد الواجبات الفصلية (٣,٤٢) وبدرجة مرتفعة، وهذا يدل على وجود ذلك التحدي عند جميع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، ومن أبرز تلك التحديات هو صعوبة الواجبات التي تتطلب مشاهدة فيديو والإجابة عليه، ويُلحَ التحدي إنجاز كتابة البحث أو كتابة مقال باللغة العربية أو الإنجليزية وكانت هذه الفقرة من ضمن المتوسطات الحسابية المرتفعة على المقياس ضمن بُعد الواجبات الفصلية بمتوسط (٣,٧٠)، وهذا يُفسر اتجاه (٨٥٪) من الطلبة في طلب العون من مترجمي لغة الإشارة أو من أسرهم في إنجاز الواجبات بدلاً عنهم، وأن (٧٠٪) من الطلبة يصعب عليهم إنجاز الواجب الذي يتعلق بالنوع المقالي المفتوح، مثل اشرح، أو فسر، فهي غير مفهومة بالنسبة لهم بالنسبة لمستوى قدراتهم اللغوية؛ حيث أشار طالب بأنه

(إذا قام بالبحث عن ذلك الواجب في المنصات الإلكترونية يقوم بالتأكد من صحة الإجابة من المترجمين والذي يفقده الوقت بسبب عدم تواجد المترجم كامل الوقت)، فكتابة الأفراد المعاقين سمعياً بالمقارنة مع الأفراد العاديين تتصف بالجمل البسيطة والقصيرة والجُمود والنمطية فهم لا يخططون لشكل كتابة اللغة في النظام اللغوي وهذه من الخصائص المعروفة التي تميز كتابتهم، وعلى العكس من ذلك فإنهم يخططون لنظام كتابة لفهم اللغة (الحايك، الزريقات، ٢٠١٣).

وأشار الطلبة خلال الدراسة الحالية أنهم يفضلون الواجبات التي تتضمن تعداداً أو ذكر نقاط، وذلك لسهولة البحث عنها، فقد تبين من خلال استجابة (٨٥٪) من الطلبة أنهم يقومون بلصق ونسخ الواجب بغض النظر عن فهمهم للمحتوى، بالرغم من أن واحدة من أهمية الواجبات الأكاديمية هي الممارسة والتعلم وتطوير الخبرات.

ويمكن القول هنا بأن الطالب الأصم أو ضعيف السمع لم يكتسب المهارات الأساسية المتوقعة من المناهج المدرسية في المدارس الخاصة بالصم، وأنهم يحتاجون لضرورة تعديل الواجبات الفصلية في الجامعات بما تتناسب مع قدراتهم من خلال الاتفاق المسبق مع المترجم الإشاري بتحديد الواجب الذي يناسب قدرات الطلبة لمعرفة الجيده بهم، أو تحديد التكليف مثل: اذكر وعدد، فقد أصبح الضغط الأكبر على عمل مترجمي لغة الإشارة حتى بعد انتهاء ساعات عمله أو على أسرهم في إنجاز الواجبات بالنيابة عنهم.

وفيما يتعلق بنتائج البُعد الثالث (التحديات المرتبطة بالمشاركة الصفية)، بينت نتائج الدراسة الحالية مجموع المتوسط الكلي لبُعد المشاركة الصفية حيث بلغت (٢,٩٢) وبدرجة متوسطة، وتبين من خلال نتائج الدراسة الحالية أن غالبية الطلبة

ذوي الإعاقة السمعية لا يجدون الوقت الكافي خلال المحاضرة للاستفسار أو المشاركة والتي جاءت بمتوسط مرتفع (٣,٥٠)، وذلك بسبب سرعة غالبية المحاضرين عند الشرح، أو أنهم لا يتأكدون من مدى استيعاب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للشرح، فمترجم لغة الإشارة يقوم بالترجمة الفورية فقط لتتناسب مع سرعة شرح المحاضر، فأشار بعض الطلبة خلال مقابلتهم بأن السبب يكمن بعدم فهم بعض المترجمين لبعض المصطلحات الخاصة بالمساق وخاصة إذا كانت مواد من التخصص، وهذا يؤدي إلى فقدان اكتساب الطالب للمعلومات، فقد أشارت دراسة (Liversidge, 2003) ودراسة (Marschark et al., 2005) إلى أن الطلبة الصم يتلقون معلومات أقل في المحاضرات والبرامج التعليمية مقارنة بأقرانهم العاديين، ووجدوا أن الصم لم يكتسبوا الكثير من المعلومات في المحاضرات مثل أقرانهم العاديين حتى مع وجود مترجمين ذوي الخبرة، وأنه لا يوجد وقت إضافي ومخصص في المحاضرة من قبل أستاذ المساق لسؤال الطلبة عن استفساراتهم؛ حيث أشار الطلبة خلال مقابلتهم بأن الطلبة العاديين يقومون بزيادة معارفهم من خلال البحث على المنصات الإلكترونية بأنفسهم، أما الأصم تنتهي معارفه بانتهاء المحاضرة المقررة، فيزيد من شعورهم بالتهميش والإحباط.

كما تعلقت الفقرة الأخيرة في بُعد المشاركة الصفية التي كانت تنص على تجنب الطالب الذهاب للمحاضرة عند غياب المترجم، الذي كان متوسطها الحسابي (٢,٠٤) بدرجة متوسطة، ففسر الطلبة ذلك بضرورة حضورهم للمحاضرات حتى بالرغم عدم حضور المترجم الإشاري للمحاضرة، وذلك خوفاً من قيام المحاضر من حرمانهم من المساق فقط، بالرغم من أنهم يشعرون بالارتباك لعدم فهمهم وسماعهم لشرح المحاضرة ومراقبة العاديين لهم إذا كان المترجم غير حاضر، وتتفق هذه النتيجة

مع (Foster et al., 1999) بأن الطلبة الصم لا يمكنهم المشاركة إذا كان مترجم الإشارة غير موجود، وليسوا على دراية بالمحتوى، أو إذا كان مكان جلوسهم غير مناسب.

إن غالبية مترجمي لغة الإشارة لا يراعون احتياجات الطالب في إيصال المعلومة بالشكل المناسب في ظل تحدي صعوبته لإدراك المعاني والألفاظ المجردة واختلاف قدراتهم الفردية، وهذا ما يتفق مع دراسة (Napier & Barker, 2004) في أهمية المؤهل الجامعي والخلفية التربوية للمترجمين عموماً، فهناك ضرورة لعقد جلسة عمل بين المترجم والمحاضر في بداية كل فصل دراسي لإعطاء تصور عن المادة العلمية ولتيسير عملية الترجمة والتمكن من المادة العلمية بمفاهيمها الخاصة (الخرجي، ٢٠٠٩). وعبر (٥٤٪) من الطلبة بأن السبب في تناقص الاهتمام الدراسي ونقص الانتباه للمحاضرات هو الغياب المتكرر لبعض مترجمي لغة الإشارة، والذي يفقدهم المعلومات المهمة وتسلسل المعلومات المقدمة في المحاضرات، فهذا بدوره يؤثر على تقييم التحصيل الأكاديمي في اكتساب المعلومات أو تسجيلها.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Liversidge, 2003) بأن الفشل الأكاديمي لبعض الطلاب الصم ارتبط في صعوبة الوصول إلى المعلومات وفهمها في قاعة التدريس وقصور الخدمات المقدمة التي كان بالإمكان أن تدعم نجاح الطلاب الأكاديمي، كتوفير الأجهزة المناسبة مثل أجهزة العرض والأشكال التوضيحية التي تمكن الطالب من إيصال وربط المعلومات بشكل أفضل ولزيادة المجال البصري للطلاب الأصم، وتوفير الترجمة الفعالة والكاتبين القادرين على التواصل مع الطلاب الصم وضعاف السمع لإعداد الاختبارات والمواد المطلوبة، وإعداد وتهيئة أعضاء الهيئة التدريسية للتعامل مع الطلاب الصم، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة (Wong

(paterson & thompson, 2008 &) التي أظهرت أن الذاكرة البصرية مكون معرفي مهم بالنسبة للتلاميذ الصم، فهي بمثابة ذاكرة تعويضية عن فقدان الذاكرة السمعية. وبالرغم من تزايد التطور التقني في الوقت الراهن لاستخدام التكنولوجيا والتعليم عن بعد فإن مستوى رضا الطلبة ذوي الإعاقة السمعية نحو التعليم عن بعد كان بشكل عام متوسطا حيث تكررت استجابات ما نسبة (٥٩٪) من الطلبة بصعوبة متابعتهم للمحاضرات التي تُعقد على المنصات التعليمية (التعلم عن بعد)، وذلك لعدة أسباب من ضمنها مواجهتهم لتحديات مثل (المحاضرات على المنصات الإلكترونية غير مفهومة وغير واضحة/ غير مجهزة بالشكل المناسب/ فشل إنترنت/ أو مشاكل أخرى)، فاتفقت هذه النتيجة مع دراسة عيسى والشهراني (٢٠١٧)، إذًا يجب الأخذ بعين الاعتبار مدى الحاجة إلى مراعاة طبيعة التخصص أو المواد التعليمية عند تقديم (التعليم عن بعد) للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

وفيما اتضح أنه مع توفر مكان خاص للأصم والمترجم في بعض الجامعات الحكومية، لكن لا تخدم المطلوب، وأكد على ذلك الطلبة بأن (غالبية المترجمين يقولون أنه ليس من ضمن عدد ساعاته العملية أو لديه عمل آخر)، فتشير دراسة (Carotta, Crepaldi & Dolza, 2016) بأن جامعات تورينو تقدم مجموعة واسعة من الخدمات الأكاديمية المخصصة للغاية لدعم الطلاب الصم من أجل الوصول إلى المحاضرات والأنشطة الجامعية التي يرغبون في حضورها، كما توفر الجامعة خدمات مخصصة لكل فرد، ويقوم مترجمو لغة الإشارة ومساعدو التواصل بوضع خطة مكتوبة فردية، تحت إشراف موظفين متخصصين وبالتعاون مع معهد الصم في تورينو. فهناك ضرورة لتوفير ساعات مكتبية لمترجمي لغة الإشارة ليتمكنوا من الإجابة على

استفسارات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وتمكينهم دون تحيز، لتسهيل عملية التعلم والتفاعل المرن والتي لها دور في التحصيل الأكاديمي، وإنجاح العملية التعليمية.

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق في درجة تحديات تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظرهم تعزى للجنس، وشدة الإعاقة (بسيطة، ومتوسطة، وشديدة)؟

جدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الجنس.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	الجنس
0.323	3.064	30	ذكر
0.387	3.139	16	أنثى
0.344	3.090	46	المجموع

يبين جدول (٢١) متوسط تحديات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير الجنس، وكانت أعلى درجة في المتوسطات لصالح الإناث بلغت (٣,١٣٩)، يليها متوسطات الذكور وبلغت (٣,٠٦٤)، فيما بلغ المجموع العام لمتوسطات متغير الجنس (٠,٣٤٤).

جدول (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير شدة

السمع.

الانحراف المعياري	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	شدة السمع
0.371	7	2.882	بسيطة
0.376	22	3.104	متوسطة
0.269	17	3.159	شديدة
0.344	46	3.090	المجموع

يبين جدول (٢٢) متوسطات تحديات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير شدة السمع، وكانت أعلى درجة بالمتوسطات لصالح شدة السمع الشديدة

وبلغت (٣,١٥٩)، وأقل متوسط حسابي بلغ (٢,٨٨٢) لشدة السمع البسيطة، وبلغ المجموع العام لمتوسطات متغير شدة السمع (٠,٣٤٤).

جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة تبعاً

لمتغير شدة السمع وأبعاد المقياس.

متغير شدة السمع		الاختبارات الفصلية	الواجبات الفصلية	المشاركة الصفية
بسيطة	المتوسط الحسابي	2.848	3.142	2.728
	العدد	7	7	7
	الانحراف المعياري	0.381	0.670	0.390
متوسطة	المتوسط الحسابي	3.073	3.426	2.895
	العدد	22	22	22
	الانحراف المعياري	0.408	0.371	0.540
شديدة	المتوسط الحسابي	3.048	3.529	3.041
	العدد	17	17	17
	الانحراف المعياري	0.264	0.451	0.480
المجموع	المتوسط الحسابي	3.030	3.421	2.923
	العدد	46	46	46
	الانحراف المعياري	0.358	0.462	0.500

يوضح جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية لمقياس تحديات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي، تبعاً لمتغير شدة السمع وأبعاد المقياس (الاختبارات الفصلية، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية)؛ حيث بين الجدول أعلى درجة في المتوسطات كانت لصالح شدة السمع الشديدة وفقاً لُبعد الواجبات الفصلية بمتوسط وبلغت (٣,٥٢٩)، وأقل درجة في المتوسطات كانت لصالح شدة السمع البسيط وفقاً لُبعد المشاركة الصفية وبلغت (٢,٧٢٨)، وتراوح المجموع الكلي ما بين (٢,٩٢٣ - ٣,٤٢١)، والجدول التالي (٢٤) يظهر متوسطات درجات الطلبة تبعاً لمتغير الجنس وأبعاد الدراسة.

جدول (٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة تبعاً لمتغير الجنس وأبعاد المقياس.

متغير الجنس	الاختبارات الفصلية	الواجبات الفصلية	المشاركة الصفية
ذكر	المتوسط الحسابي	3.015	3.420
	العدد	30	30
	الانحراف المعياري	0.343	0.426
انثى	المتوسط الحسابي	3.058	3.421
	العدد	16	16
	الانحراف المعياري	0.394	0.537
المجموع	المتوسط الحسابي	3.030	3.421
	العدد	46	46
	الانحراف المعياري	0.358	0.462

يوضح جدول (٢٤) المتوسطات الحسابية لمقياس تحديات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي، تبعاً لمتغير الجنس وأبعاد المقياس (الاختبارات والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية)؛ حيث بين الجدول أعلى درجة في المتوسطات كانت لصالح الإناث وفقاً لُبُعد الواجبات الفصلية (٣,٤٢١)، وأقل درجة في المتوسطات كانت لصالح الذكور وفقاً لُبُعد المشاركة الصفية (٢,٨٦٠)، وتراوح المجموع الكلي بين (٢,٩٢٣ - ٣,٤٢١)، وفي جدول (٢٥) تم فحص فيما إذا كانت هناك فروق على أبعاد الدراسة تبعاً لمتغيري (الجنس، وشدة السمع).

جدول (٢٥) تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق

لأبعاد الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، وشدة السمع).

المتغير المستقل	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربعات	الدرجة الفاتية f	مستوى الدلالة الإحصائية Sig.	مربع إيتا
الجنس Hotlling=0.38, ,p=0.227	الاختبارات الفصلية	0.003	1	0.003	0.019	0.891	0.000
	الواجبات الفصلية	0.026	1	0.026	0.122	0.729	0.003
	المشاركة الصفية	0.229	1	0.229	0.916	0.344	0.021
شدة السمع	الاختبارات الفصلية	0.262	2	0.131	1.004	0.375	0.046
	الواجبات الفصلية	0.768	2	0.384	1.824	0.174	0.080

0.036	0.460	0.790	0.198	2	0.396	المشاركة الصفية	Wilkslambda- 0.523 ,p=0.171
-------	-------	-------	-------	---	-------	-----------------	--------------------------------

يتبين من جدول (٢٥) أنه قد أُجري تحليل تباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لاختبار الفروق في أبعاد الأداء الدراسي (الاختبارات الفصلية، الواجبات الفصلية، المشاركة الصفية) تبعاً لمتغيري (الجنس، شدة السمع). أظهر اختبار Hotelling بالنسبة لمتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية $p = 0.227$. Hotelling's $T^2 = 0.38$ وهو ما أكدته الاختبارات الأحادية من عدم وجود دلالة للفروق لكل بعد على حدة: وكذلك الأمر بالنسبة بالنسبة لمتغير شدة السمع لم تظهر كذلك فروقاً دالة $Wilks' \Lambda \approx 0.523$ ، $p = 0.171$ وهي غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق في درجة تحديات تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظرهم تعزى للجنس، وشدة الإعاقة (بسيطة، ومتوسطة، وشديدة)؟

كشفت نتائج الدراسة عن أن درجة تحدي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس لدى الإناث بمتوسط (٣,١٣٩)، وبلغ المتوسط للذكور (٣,٠٦٤)، وبدون فروق دالة وأن تحدي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي تبعاً لشدة السمع كانت الأعلى لدى الإعاقة السمعية الشديدة، وأظهرت نتائج الدراسة درجة المتوسطات الحسابية لتحديات الطلبة تبعاً لمتغير الجنس وأبعاد المقياس (الاختبارات الفصلية والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية)، وكانت أعلى درجة للإناث بالمتوسطات (٣,٤٢١) والواجبات الفصلية، وأظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) إلى عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية لتحديات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في تقييم التحصيل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس والأبعاد (الاختبارات، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متغير شدة السمع والأبعاد (الاختبارات، والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية)، ويعزى ذلك إلى تساوي أفراد عينة الدراسة في التحديات التي يواجهونها في تقييم التحصيل الأكاديمي في الجامعات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما أبرز المقترحات التي يقدمها الطلبة ذوو الإعاقة السمعية لتحسين آليات تقييم التحصيل الأكاديمي في الجامعات الأردنية؟

- استكمالاً لنتائج هذه الدراسة، يمكن تلخيص المقترحات التي قدمها الطلبة بما يلي:
 - ضرورة تكيف أساليب تقييم التحصيل الأكاديمي في الجامعات الأردنية لتناسب مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، مثل الاختبارات الفصلية (كصيغة فقرات الاختبار بلغة يفهمها الطلبة ومطابقة لما قام بدراسته الطلبة، وتقصير بدائل الاختيار من متعدد ووضوحها)، بالإضافة إلى تناسب الواجبات الفصلية (بحيث تكون الواجبات بما تراعي مهاراتهم وقدراتهم اللغوية)، بالإضافة إلى المشاركة الصفية (تخصيص وقت خلال المحاضرة وتشجيع الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية على المشاركة والتأكد من استيعابهم للمحاضرة)، وبالتالي عدم الاعتماد على مترجم لغة الإشارة.
 - ضرورة إعداد ملخص دراسي واعتماده من قبل أعضاء هيئة التدريس، ويقوم بإعداده مترجمي لغة الإشارة وعدم الاكتفاء بالترجمة الإشارية الفورية في المحاضرة المقررة فقط.

- نسبة كبيرة جداً من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يفضلون اختبارهم من نوع الاختبارات الموضوعية، مثل الاختيار من متعدد أو المزاوجة والمطابقة.
- ضرورة إعادة النظر بفقرات الاختبار المقالي المفتوح، مثل اشرح، فسر، علل، لتناسب احتياجات واستيعاب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.
- ضرورة التقليل من عدد فقرات الاختبار بما يتناسب مع ذاكرتهم اللغوية وقدراتهم.
- ضرورة حضور المترجم في الربع الأول من وقت الاختبار فقط، لتفادي الاعتماد على المترجم في الإجابة عن الاختبار، فحضور المترجم بالشكل العام في بداية الاختبار مهم، لتوضيح تعليمات الاختبار سواء كان في الاختبار النظري أو العملي، والأخذ بعين الاعتبار الحاجات النفسية للطلبة في الاختبارات العملية من قبل المحاضرين.
- أهمية توظيف تقنيات حديثة في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، مثل توفير وسائل التعليمية البصرية (Data show) في القاعات التدريسية لإمكانية إيصال المعلومة للطلبة بشكل أفضل، ولتسهيل الشرح على مترجم لغة الإشارة، وربط المعلومات، وخاصة في ظل صعوبة إدراك الأصم للمعاني المجردة.
- ضرورة التأكيد على اختبار الطلبة ذوي الإعاقة السمعية ورقياً (مواجهة)، بدلاً من اختبارهم على المنصات الإلكترونية، وخصوصاً إذا كان هناك أكثر من طالب من ذوي الإعاقة السمعية.
- ضرورة أن يكون عدد الطلاب الصم خلال الاختبارات الفصلية بين ٦-٨ طلاب ولا يزيد عن ذلك، لوقف إحداث الفوضى والأحداث الجانبية التي تؤثر على ترجمة المترجم وعلى زملائهم، ولتوفير التفاعل الجيد.

- ضرورة التأكيد على زيادة وقت الاختبار للطلبة ذوي الإعاقة السمعية سواء كان مواجهة أو على منصات التعليم الإلكتروني.
- إعادة النظر في طبيعة شروط القبول في الجامعات، وإعداد اختبار لتقدير المستوى اللغوي والفعلي لقدرات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتحديد الاستعداد الأكاديمي للجامعة.
- إعادة النظر في البرامج المقدمة لهذه الفئة في الجامعات، مثل توفير ملخصات وبرامج خاصة يقوم بإعدادها المترجمين بجانب الكتاب الرسمي للمساق، لتناسب الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للدراسة منها على الاختبارات الفصلية.
- ضرورة توفير ساعة مكتبية للمترجم بهدف الإجابة عن استفسارات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، أو وجود مستشار أكاديمي للإجابة عن أي استفسارات تعليمية.
- ضرورة إعداد أداة تقويم لمتابعة تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية؛ لتحقيق الكفاءة والتقدم في نظام التعليم العالي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الجامعات.
- العمل على الكشف عن النقاط الإيجابية في شخصية الطلبة وقدراتهم والعمل على تطويرها واستغلالها لتحسين الأداء الأكاديمي لهم عند الواجبات الفصلية.
- مراعاة خصائص واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للمسابقات المقررة على منصات التعليم الإلكتروني.
- ضرورة إرشاد الطالب ذوي الإعاقة السمعية المستجد في الجامعات في اختيار التخصص المناسب لقدراته بقياس مستوى مهاراته وقدراته في ذلك التخصص

- قبل التسجيل، حتى لا يتفاجأ الطالب بصعوبة التخصص والتحويل لتخصص آخر في منتصف السنوات الدراسية وخسارة وقته وجهده.
- ضرورة عقد ورش عمل لأعضاء الهيئة التدريسية أو من خلال إعداد فيديو قصير من قبل مترجمين أكفاء في لغة الإشارة، لتعريفهم بخصائص وقدرات هؤلاء الطلبة، ولتحسين وجهات نظرهم نحو عملية الدمج المناسب.
- التأكد من مؤهلات المترجم للترجمة العلمية الأكاديمية، ومناسبة تخصصه مع تخصص الطالب أو يكون ذات صلة بتخصص الطالب.
- ضرورة إحاطة هؤلاء الطلبة ببيئة تعليمية سوية بعيداً عن نظرة التعاطف الزائدة الناتجة عن الإعاقة.
- ضرورة النظر في إعداد سنة تحضيرية قبل الدخول للجامعة لتنمية مهاراتهم على القراءة والكتابة.
- ضرورة توجيه وإطلاع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في التعرف على طبيعة خدمات الجامعة وقوانينها وطريقة التقييم المتبعة، فعالية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لا يتم توجيههم وتوضيح تعليمات الجامعة والتقييمات المتبعة ونظام المعدل الجامعي.

خاتمة الدراسة:

تنفرد الدراسة الحالية في وصف تحديات تقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظرهم، وفق مقياس يتناول ثلاثة جوانب لهذه التحديات في (الاختبارات الفصلية، والواجبات الفصلية وأيضاً المشاركة الصفية) وهو ما لم تقم به دراسة سابقة، فبالرغم من الجهود المبذولة في دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية أكاديمياً في الجامعات الأردنية، فإن غياب التكيفات المناسبة في أدوات التقييم يؤثر على مصداقية نتائجهم ويحدّ من قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم أثناء عملية التقييم الأكاديمي، وبناءً على هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة تطوير آليات تقييم تتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تساهم في تعزيز استقلاليتهم الأكاديمية، دون الاعتماد الكامل على مترجمي لغة الإشارة، إن الأخذ بهذه التوصيات من شأنه أن يرفع من مستوى دمج هؤلاء الطلبة في التعليم العالي ويعزز من عدالة التقييم الأكاديمي في الجامعات الأردنية؛ حيث تقدم بعضاً من المقترحات التي يمكن أن تحسن من عملية تقييم تحصيلهم الأكاديمي في (الاختبارات والواجبات الفصلية، والمشاركة الصفية).

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٣)، مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الخرجي، منال (٢٠٠٨)، واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للطلاب وضعاف السمع بمدينة الرياض، [رسالة ماجستير غير منشورة]، المملكة العربية السعودية: الرياض: جامعة الملك سعود: كلية التربية.
- سليمان، عبد الرحمن (٢٠٠١)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، الخصائص والسمات، (ط ٣)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- شريتج، زينة (٢٠٠٨)، تجربة مؤسسة البيان في دمج ضعاف السمع في المعاهد المهنية ضمن برامج الدمج والمساندة، أوراق عمل الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم وضعاف السمع، محور التعليم العالي للصم ومتطلباته، ٢٨:٣٠ أبريل.
- العنزي، وفاء وتركستاني، مريم (٢٠١٩)، تصورات أعضاء هيئة التدريس والطالبات الصم وضعيفات السمع حول معوقات دمجهم في الجامعات السعودية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(١٠).
- عيسى، أحمد والشهراني، محمد (٢٠١٧)، تقييم استخدام التقنيات المساندة لتمكين دمج الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المختصين والمعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢١)، ١-٥٣.
- العدرة، إبراهيم (٢٠١٦)، التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٨(٤١١٦)، ١-٢٨.
- العقباوي، أحلام (٢٠١٠)، سيكولوجية الطفل الأصم، القاهرة: مكتبة الانجلو.
- الفتلي، حسين (٢٠١٦)، المبادئ الأساسية في القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الوضاح للنشر.
- القيروتي، إبراهيم (٢٠٠٦)، الإعاقة السمعية، دار يافا العملية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Al-Adra, I. (2016). Challenges Faced by Students with Disabilities at the University of Jordan. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 48(116), 1–28. (in Arabic)
- Al-Enezi, W., & Turkistani, M. (2019). Faculty Members' Perceptions Regarding Deaf and Hard-of-Hearing Female Students and the Challenges of Integrating Them into Saudi Universities. *International Specialized Educational Journal*, 8(10). (in Arabic).
- Al-Fatli, H. (2016). *Basic Principles in Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Dar Al-Wadhah for Publishing. (in Arabic).
- Al-Kharji, M. (2008). *The Reality and Obstacles of Higher Education Programs for Students with Hearing Impairments in Riyadh*. Master's thesis, King Saud University, College of Education, Riyadh, Saudi Arabia. (in Arabic)
- Al-Okbawi, A. (2010). *Psychology of the Deaf Child*. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop. (in Arabic)
- Al-Qaryouti, I. (2006). *Hearing Impairment*. Dar Yafa for Practical Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Alshamsan, O. (2017), Problems of the program for teaching female deaf students at the College of Education for Home Economy and Technical Education at the University of Princess Noura Bint Abdulrahman in Riyadh, *Open Journal of Social Sciences*, 5(9), 92. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.59008>.
- Amjad, F., Shoaib, A., & Qudoos, A. (2024). Academic Barriers of Students with Hearing Impairment at the Undergraduate Level. *Global Mass Communication Review*, IX(I), 92-103. [https://doi.org/10.31703/gmcr.2024\(IX-I\).08](https://doi.org/10.31703/gmcr.2024(IX-I).08)
- Baddeley, A. (2003), Working Memory: Looking Back and Looking forward, *Nature reviews neuroscience*, 4(10), 829-839.

- Carotta, C., Crepaldi, P., & Dolza, E. (2016). The Inclusion Of D/Deaf Students In The Universities Of Turin, Italy: Services Provided, Individual Plans And Open Questions. *Pedagogy* (0861-3982), 88.(v)
- Easterbrooks, S. R. & Baker, S. (2002), Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways.
- Foster, S., Long, G. & Snell, K. (1999), Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 225-235. <https://doi.org/10.1093/deafed/4.3.225>
- Harden, L. A, (2011), a review of research on working memory and its importance in education of the Deaf, *American Annals of the Deaf*, 156(5), 438-451. <https://doi.org/10.1353/aad.2011.0010>
<https://doi.org/10.1093/deafed/7.4.267>
- Ibrahim, M. A. (2003). *Manahij ta'leem dhawi al-ihtiyajat al-khassa: fi daw' mutatalabatihim al-insaniyya wal-ijtima'iyya wal-ma'rifiyya* [Curricula for Teaching People with Special Needs: In Light of Their Human, Social, and Cognitive Needs]. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop. (in Arabic).
- Issa, A., & Al-Shahrani, M. (2017). Evaluating the Use of Assistive Technologies to Enable Integration of the Deaf and Hard of Hearing: Perspectives of Specialists and Teachers in Saudi Arabia. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 6(21), 1–53. (in Arabic).
- Jafri, R. & Lal, S. (2019), Assessment accommodations for students with hearing impairments: An exploratory study, *Journal of Rehabilitation and Assistive Technologies Engineering*, 6, 1-7.
- Lang, H. G. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 267–280.
- Liversidge, A. G. (2003), Academic and social Integration of Deaf and Hard of Hearing Students in a Carnegie Research, University of Maryland. College Park.

- Luckner, J. L., & Bowen, S. (2006), Assessment Practices of Professionals Serving Students who are Deaf or Hard of Hearing: An initial investigation, *American Annals of the Deaf*, 151(4), 410–417.
- Marschark, M., & Spencer, P. E. (Eds.). (2010). *the Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (Vol. 2). Oxford University Press.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Seewagen, R. (2005), Access to Postsecondary Education through Sign Language Interpreting, *Journal of deaf studies and deaf education*, 10, 38-50.
- Napier, J. & Barker, R. (2004), Accessing University Education Perceptions, Preferences, and Expectations for Interpreting by Deaf Student, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 228-238.
- Oppong, A. M., Adu, J., Fobi, D., & Acheampong, E. K. (2018), Academic experiences of deaf students at the University of Education, Winneba Ghana. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 13(1), 66-81. <https://doi.org/10.14221/jaasep.v13>
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1993), *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford University Press, USA.
- Sarkar, R., & Ghosh, A. (2024). Challenges faced by students with hearing impairment in higher education: A comprehensive analysis. *International Journal of Speech and Audiology*, 5(1), 6-12. <https://doi.org/10.22271/27103846.2024.v5.i1a.43>
- Shreiteh, Z. (2008). The Experience of Al-Bayan Foundation in Integrating Students with Hearing Impairments into Vocational Institutes within Integration and Support Programs. Presented at the 8th Scientific Symposium of the Arab Federation for Organizations Working with the Deaf and Hard of Hearing, April 28–30. (in Arabic).
- Stinson, M. S., Elliot, L. B., Kelly, R. R. & Liu, Y. (2009), Deaf and hard-of-hearing students' memory of lectures with speech-to-text and



- interpreting/note taking services. The Journal of Special Education, 43(1), 52-64 .
- Suleiman, A. R. (2001). Psychology of People with Special Needs: Characteristics and Traits (3rd ed.). Cairo: Zahraa Al-Sharq Bookstore. (in Arabic).
- Wong, J. H., Peterson, M. S., & Thompson, J. C. (2008). Visual working memory capacity for objects from different categories: A face-specific maintenance effect. Cognition, 108(3), 719-731

رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في جامعة
أم القرى- إستراتيجية مقترحة

د. منال بنت أحمد عبد الرحمن الغامدي
قسم الإدارة التربوية والتخطيط – كلية التربية
جامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية





رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في جامعة أم القرى

- إستراتيجية مقترحة

د. منال بنت أحمد عبد الرحمن الغامدي

قسم الإدارة التربوية والتخطيط – كلية التربية
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٤/٢٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/٠٧/١٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الوصول لإستراتيجية مقترحة لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في جامعة أم القرى من خلال الكشف عن درجة ممارسة أبعاد الرقمنة من وجهة نظر القيادات الجامعية، وعن وجود أي فروق دالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لممارسة الرقمنة تُعزى لكل من المنصب القيادي، الكلية، والخبرة القيادية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (١٦٤) قائداً في جامعة أم القرى بفروعها بواقع ٢٧ عميد كلية و ١٣٧ رئيس قسم، وتم اختيار أفراد العينة وفق أسلوب التعيين القسدي/الحكمي اللااحتمالي حيث استجاب (١٢٢) قائداً ليشكلوا ما نسبته (٧٤,٣٩٪) من حجم المجتمع. وتوصلت الدراسة إلى أن رقمنة العمليات الإدارية بأبعادها لضمان جودة التحول الرقمي بجامعة أم القرى جاءت ضمن درجة ممارسة متوسطة، وفقاً للترتيب الآتي: بُعد الأمن والامتثال الرقمي، ثم بُعد البنية الرقمية، بُعد الاستراتيجية الرقمية، بُعد الثقافة الرقمية، بُعد التصميم الإجرائي الرقمي، وبُعد تجربة المستخدم الرقمية. وجود فروق دالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لرقمنة العمليات الإدارية تُعزى إلى كلٍّ من المنصب القيادي لصالح عمداء الكليات. ووجود فرق دال إحصائية لكل من بعد (الإستراتيجية الرقمية، والبنية الرقمية، وتجربة المستخدم الرقمية) يُعزى إلى الكلية لصالح كليات العلوم الطبيعية، بينما يوجد فرق دال إحصائية لبعد (التصميم الإجرائي الرقمي، والثقافة الرقمية، والأمن والامتثال الرقمي) لصالح كليات العلوم الإنسانية، كما يوجد فرق دال إحصائية يُعزى إلى الخبرة القيادية في بعدي (البنية الرقمية، والأمن والامتثال الرقمي) لصالح ذوي الخبرة المتقدمة (خمس سنوات فأكثر)، وفي ضوء النتائج والاستراتيجية المقترحة، توصي الدراسة بعدد من التوصيات منها: إنشاء وحدة مختصة بالتحول الرقمي داخل الهيكل الإداري للجامعة، والانضمام إلى شبكات جامعات رقمية لتبادل الخبرات وأفضل الممارسات الدولية.

الكلمات المفتاحية: الرقمنة - الإستراتيجية الرقمية - الثقافة الرقمية - التصميم الإجرائي - الأمن الرقمي.

Digitizing Administrative Processes to Ensure the Quality of Digital Transformation at Umm Al-Qura University: A Proposed Strategy

Dr. Manal Ahmed Abdulrahman Al-Ghamdi

Department Educational Administration and Planning – Faculty Education
Umm Al-Qura University - Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to develop a proposed strategy for digitizing administrative processes to ensure the quality of digital transformation at Umm Al-Qura University. This was achieved by identifying the degree to which the dimensions of digitization are practiced from the perspective of university leaders and examining whether there were statistically significant differences between the arithmetic means of digitization practices attributable to leadership position, college type, and leadership experience. The descriptive approach was employed. The study population consisted of 164 academic leaders at Umm Al-Qura University across its branches, including 27 college deans and 137 heads of academic departments. The sample was selected using non-random purposive (judgmental) sampling, and 122 leaders responded, representing 74.39% of the study population. The findings revealed that the digitization of administrative processes across all dimensions achieved a moderate level of practice. The dimensions were ranked as follows: digital security and compliance, digital infrastructure, digital strategy, digital culture, digital procedural design, and digital user experience. The results also indicated statistically significant differences in digitization practices attributable to leadership position in favor of college deans. Furthermore, statistically significant differences were found in the dimensions of digital strategy, digital infrastructure, and digital user experience attributable to college type, in favor of natural sciences colleges. Significant differences were also identified in digital procedural design, digital culture, and digital security and compliance in favor of humanities colleges. In addition, statistically significant differences attributable to leadership experience were found in the dimensions of digital infrastructure and digital security and compliance, in favor of participants with advanced leadership experience (five years or more). In light of the findings and the proposed strategy, the study recommends establishing a specialized digital transformation unit within the university and joining digital university networks to exchange expertise and international best practices.

key words: Digitization; Digital Strategy; Digital Culture; Procedural Design; Digital Security.

المقدمة:

تشهد الجامعات عالميًا تحولًا متسارعًا نحو الرقمنة في مختلف عملياتها، نظرًا للدور المحوري الذي تؤديه التكنولوجيا في تحسين الأداء المؤسسي؛ إذ أصبح التحول الرقمي فيها ضرورة إستراتيجية، وليس مجرد خيار تقني. وتكمن أهمية هذا التحول في عدة جوانب رئيسة تنعكس على جودة التعليم، وكفاءة الإدارة، والقدرة على تلبية متطلبات سوق العمل، وقد توصلت دراسة (Alotaibi & Albaroudi (2023 إلى أن التحول الرقمي يُعد أداة فاعلة في تعزيز الجودة التعليمية متى ما دُعم بإستراتيجيات مناسبة وبرامج تدريب كافية. كما أكدت دراسة العميري ومحضر (٢٠٢٥) دوره في تحسين جودة التعليم، وتعزيز قدرات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ورفع كفاءة الخدمات الجامعية؛ بما يسهم في تحقيق ميزة تنافسية تمكّن الجامعات السعودية من المنافسة على المستويين المحلي والدولي.

وتُعرّف الرقمنة الإدارية بأنها تحويل الإجراءات والمهام التقليدية إلى أنظمة إلكترونية مؤتمنة تُمكن من الوصول السريع إلى البيانات، وتسهيل سير العمل، ورفع كفاءة الأداء المؤسسي، وقد أظهرت نتائج دراسة ناصف (٢٠٢٢) أن الرقمنة تسهم في تحسين جودة الخدمات والمنتجات، وتسريع إنجاز العمليات، وتقليل التكاليف، فضلاً عن تعزيز قدرة المؤسسات على التكيف مع التغيرات المتسارعة في بيئة الأعمال، ودعم التنافسية والابتكار داخلها. وفي هذا السياق، أشارت العديد من الدراسات كدراسة طاهري وزير (٢٠٢٤) إلى الدور المحوري للرقمنة الإدارية في دعم التحول الرقمي بالجامعات؛ حيث أثبتت فعاليتها في تقليص الإجراءات الورقية، وتسريع إنجاز المعاملات، وتحسين مرونة العمل، وزيادة كفاءة الرقابة الإدارية. كما أوضحت دراسة Bucăța & Tileagă (2024) أن الرقمنة تمثل المرحلة الأولى في

عملية أشمل تهدف إلى إعادة تعريف النماذج التعليمية التقليدية، مؤكدة أن التحول الرقمي يتطلب تبني ممارسات إدارية حديثة قادرة على استثمار الإمكانيات الكاملة لتقنيات المعلومات والاتصالات، وذلك من خلال رقمنة العمليات الإدارية؛ ونتيجة لذلك، تُسهم الرقمنة الإدارية في رفع مستوى الاحترافية في أداء الجامعة، وتعزيز صورتها المؤسسية، وتقوية قدراتها التنافسية؛ بما يدعم إستراتيجيتها نحو التحول الرقمي وتقديم خدمات جامعية ذات جودة عالية (Bravo et al., 2025).

وفي ضوء ما سبق، تركز جامعة أم القرى على تطبيق إستراتيجيتها الرقمية؛ بهدف تحقيق مستهدفات التحول الرقمي من خلال رقمنة عملياتها الإدارية؛ حيث أطلقت عددًا من المبادرات التقنية التي تسهم في ربط أنظمتها الإدارية، وتعزيز مستوى الخدمات الإلكترونية المقدمة لكافة المستفيدين. ورغم هذه الجهود، لا تزال الفجوة البحثية قائمة فيما يتعلق بتقييم أداء الرقمنة الإدارية في الجامعة من وجهة نظر قياداتها، إذ أكدت دراسة (Alsulami, Beloff & White, 2024) أن دعم القيادات العليا يُعد من العوامل التنظيمية الرئيسة لنجاح تبني التحول الرقمي، كما توصلت دراسة (Bravo et al., 2025) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دعم القيادة العليا ومستوى نضج التحول الرقمي، الأمر الذي يؤكد الدور المحوري لالتزام القيادات في إنجاح مبادرات التحول الرقمي.

وانطلاقًا من ذلك، تبرز الحاجة إلى دراسة آراء قيادات جامعة أم القرى حول درجة ممارسة رقمنة العمليات الإدارية، وما يترتب عليها من أثر في جودة التحول الرقمي بالجامعة، وهو ما أكدته دراسة (Alshuaibi, 2023) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية مباشرة بين التحول الرقمي وكفاءة أداء موظفي جامعة أم القرى.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الأهمية المتزايدة للتحويل الرقمي في مؤسسات التعليم الجامعي، فإن تطبيقه يواجه العديد من التحديات، ولا سيما في الجامعات السعودية، فقد توصلت دراسة طاهري وزبير (٢٠٢٤) ودراسة العميري ومحضر (٢٠٢٥) إلى وجود قصور في الأنظمة واللوائح، وغياب السياسات الواضحة الداعمة للتحويل الرقمي، إلى جانب نقص الكوادر البشرية المؤهلة، والحاجة الملحة إلى تطوير مهارات الكوادر الإدارية والأكاديمية، فضلاً عن ضعف البنية التحتية الرقمية التي تُعد حجر الأساس في دعم الإستراتيجيات الرقمية بالجامعات، كما أظهرت دراسة عبد الله وفرغلي وعيد (٢٠٢٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توفير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات وتطبيق الرقمنة في الجامعات؛ مما يؤكد أهمية الاستثمار في البنية التقنية لتحقيق التحويل الرقمي الفعّال، وأضافت دراسة (Alotaibi & Albaroudi (2023 أن الجامعات السعودية تعاني من ضعف أنظمة إدارة الجودة الرقمية، واعتماد كبير على الأساليب التقليدية، ونقص في المهارات التقنية، إلى جانب مقاومة التغيير، وهي عوامل تُسهم في إعاقَة تطبيق الرقمنة بشكل فعّال. وفي ضوء ذلك، تحتاج الجامعات إلى مجموعة من المتطلبات اللازمة لتفعيل الرقمنة، من أبرزها نشر ثقافة التحويل الرقمي، ومواكبة التقدم العلمي والتقني لمواجهة التحديات المرتبطة بالتحويل الرقمي (طلبة، ٢٠٢٣). إضافة إلى ضرورة وضع سياسات وأنظمة داعمة للتحويل الرقمي، وإدارة وتمويل عمليات الرقمنة من خلال توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة، وتعزيز البنية التحتية التقنية، وتأهيل وتدريب الكوادر الإدارية والأكاديمية على استخدام التقنيات الرقمية، وضمان أمن المعلومات وحماية البيانات في البيئة الرقمية (عجرف، عبد المقصود، وجاد الله، ٢٠٢٤).

واستنادًا إلى ما سبق، تتحدد المشكلة البحثية في الحاجة إلى التعرف على درجة ممارسة رقمنة العمليات الإدارية في جامعة أم القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية، وصولاً إلى بناء إستراتيجية مقترحة لتفعيل الرقمنة بما يضمن جودة التحول الرقمي في الجامعة. وبناءً على ذلك، يمكن صياغة المشكلة البحثية في السؤال الرئيس الآتي: ما الإستراتيجية المقترحة لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في جامعة أم القرى؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

أسئلة الدراسة

- ما درجة ممارسة رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في جامعة أم القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية؟
- هل توجد فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي بجامعة أم القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية تُعزى إلى كُلٍّ من المنصب القيادي، والكُليّة، والخبرة القيادية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى وضع إستراتيجية مقترحة لرقمنة العمليات الإدارية بما يسهم في ضمان جودة التحول الرقمي بجامعة أم القرى، وذلك من خلال الكشف عن درجة ممارسة رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في الجامعة من وجهة نظر القيادات الجامعية، إضافةً إلى التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لممارسة رقمنة العمليات الإدارية تُعزى إلى متغيرات: المنصب القيادي، والكُليّة، والخبرة القيادية.

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة من إسهامها في إثراء الأدبيات العربية بدراسة ميدانية تتناول رقمنة العمليات الإدارية ودورها في ضمان جودة التحول الرقمي في الجامعات، ولا سيما في السياق السعودي، مع إبراز دور القيادات الجامعية في إنجاح هذا التحول، وتتمثل الأهمية التطبيقية فيما يُؤمل أن تسهم به نتائج الدراسة من دعم صُنّاع القرار بجامعة أم القرى في تطوير إستراتيجية التحول الرقمي، وتوجيه تحسين الأنظمة الإدارية الرقمية بما يعزز جودة الخدمات الجامعية واستدامتها.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على دراسة رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي بأبعادها المتمثلة في: الإستراتيجية الرقمية، والتصميم الإجرائي الرقمي، والثقافة الرقمية، والبنية الرقمية، وتجربة المستخدم الرقمية، والأمن والامتثال الرقمي.

- **الحدود البشرية والمكانية:** طُبّق البحث على القيادات الجامعية في جامعة أم القرى بفروعها، ممثلة في شاغلي مناصبي عميد كلية ورئيس قسم.

- **الحدود الزمانية:** أُجري البحث خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٦هـ/٢٠٢٥م.

مصطلحات الدراسة:

الرقمنة: هي عملية تحويل المعلومات من شكلها التناظري (analog) - سواء كانت نصوصاً، صوراً، أصواتاً أو إشارات - إلى صيغة رقمية (digital) يمكن معالجتها، تخزينها، ونقلها باستخدام أجهزة الحاسوب والتكنولوجيا الرقمية. (Wikipedia,2025)

رقمنة العمليات الإدارية: عرف محمدي ومنصوري (٢٠٢٤) الرقمنة الإدارية: بأنها الاعتماد على تطبيقات مختلفة للتكنولوجيا الحديثة في مجال الإدارة بالمنظمات؛ وذلك لتسهيل عملها وتسريع وتيرة إنجاز المهام المنوط بها، والانتقال من العمل التقليدي إلى نموذج جديد من العمل الافتراضي عن طريق مختلف الشبكات المتاحة. وتُعرّف رقمنة العمليات الإدارية إجرائيًا: بأنها تحويل الإجراءات والمهام الإدارية التقليدية داخل الجامعة إلى أنظمة إلكترونية مؤتمتة مُعاد تصميمها في صيغ رقمية تعتمد على تقنيات الحوسبة والذكاء الاصطناعي وقواعد البيانات؛ بما يُسهم في بناء بنية رقمية متكاملة تحقق سرعة الإنجاز، وتقليل الأخطاء، ورفع الكفاءة، وتحسين الخدمات وتجربة المستخدم، وتعزيز الأمن والامتثال الرقمي لمنسوبي الجامعة والمستفيدين منها.

التحول الرقمي: عرفه (Vial 2019) بأنه عملية تهدف إلى تحسين الكيان من خلال إحداث تغييرات كبيرة في خصائصه من خلال مجموعات من تقنيات المعلومات والحوسبة والاتصالات وتبادل المعلومات، ويُعرّف التحول الرقمي إجرائيًا: بأنه عملية منهجية تعتمد على الجامعة لإعادة تصميم وتطوير الخدمات الإدارية والأكاديمية، عبر توظيف التقنيات الرقمية الحديثة ضمن إطار حوكمة رقمية متكاملة تسهم في تحقيق مستهدفات التحول الرقمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم رقمنة العمليات الإدارية في الجامعات:

تُعَدّ رقمنة العمليات الإدارية أحد أهم ملامح التحول الرقمي في المؤسسات الجامعية، إذ تهدف إلى تحويل الإجراءات التقليدية الورقية إلى منظومة إلكترونية مترابطة تُدار من خلال نظم معلومات حديثة، وتشير دراسة محمد (٢٠٢٥) إلى

أن هذا التحول يسهم في إعادة تشكيل البيئة الإدارية لتصبح أكثر تفاعلية ومرونة. من جهة أخرى، يرى (Chanias, Myers & Hess (2019 أن التحول الرقمي - الذي تتضمنه عملية الرقمنة - هو عملية تغيير شاملة تمكّنها نظم المعلومات وتستند إلى التطوير المستمر في طريقة التفكير والتنفيذ الإداري، مما يجعل رقمنة العمليات الإدارية ركيزة أساسية في بناء الجامعة الرقمية الحديثة. أي أن الرقمنة لا تقتصر على استخدام التقنية فقط، بل تشمل -أيضاً- إعادة تصميم إجراءات العمل بما يواكب متطلبات العصر الرقمي.

أهداف رقمنة العمليات الإدارية في الجامعات:

تركّز الجامعات في خططها للتحول الرقمي على مجموعة من الأهداف الإستراتيجية التي تدعم الرقمنة الإدارية، ومن أهمها تبسيط وأتمتة الإجراءات من خلال الحدّ من الاعتماد على المعاملات الورقية واستبدالها بأنظمة إلكترونية أكثر سرعة وكفاءة (Barros et al., 2024). كما تهدف إلى تحسين الكفاءة التشغيلية عبر خفض التكاليف وزيادة إنتاجية العاملين باستخدام نظم ذكية لإدارة الوقت والموارد (Bucăța & Tileagă, 2024). وتمتد جهود الرقمنة كذلك إلى تعزيز تجربة المستفيد، بحيث يتمكن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من الوصول السلس إلى الخدمات الإلكترونية دون عوائق مكانية أو زمنية (Fatwandy et al., 2025). ومن خلال توافر بيانات رقمية دقيقة، تتمكن الجامعات من تحسين جودة الأداء الإداري والأكاديمي عبر تقييم الأداء ووضع خطط تطوير مستمرة (محمد، ٢٠٢٥). كما تسهم الرقمنة في تحقيق الشفافية والحوكمة الرشيدة من خلال توثيق العمليات إلكترونياً، الأمر الذي يتيح مراقبة دقيقة للأداء وضمان الالتزام بمعايير الجودة (عجرف، عبد المقصود وجادلله، ٢٠٢٤).

أبعاد رقمنة العمليات الإدارية: حددت الدراسة ستة أبعاد محورية لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في الجامعات، وفيما يلي عرض موجز لكل بُعد في ضوء ما أشارت إليه الأدبيات النظرية المعاصرة والدراسة الحالية على النحو الآتي:

- **الإستراتيجية الرقمية:** هي التوجّه الذي تعتمد عليه المؤسسة لتنظيم استخدام التقنيات الرقمية وتوظيفها بطريقة تعيد تشكيل عملياتها ونماذج عملها، بما يحقق قيمة مضافة ويدعم قدرتها على التكيف مع المتغيرات الرقمية وتحسين أدائها المؤسسي (Li, 2023). ويقصد بها في الدراسة الحالية تبني الجامعة لرؤية ورسالة رقمية موحّدة تنسجم مع الإستراتيجية الوطنية للتحول الرقمي، وبمشاركة كلياتها وأقسامها الأكاديمية. وتشمل هذه الإستراتيجية تخصيص ميزانية سنوية مستقلة، ودمج التقنيات الحديثة وابتكارات الذكاء الاصطناعي، إلى جانب تطبيق حوكمة واضحة لعمليات التحول الرقمي ومتابعة تقدّمها بشكل منتظم من قبل القيادات الجامعية.

- **التصميم الإجرائي الرقمي:** هو العملية التي يتم من خلالها إعادة بناء الإجراءات ومسارات العمل داخل المؤسسة اعتماداً على التقنيات الرقمية، بحيث تُنظّم الخطوات التشغيلية وتُدار بطريقة ممنهجة ومرنة تسمح بتحسين جودة الأداء، ورفع كفاءة النظام الإداري، وتسريع تنفيذ المهام داخل بيئة رقمية داعمة (Gkrimpizi et al., 2024). ويقصد به في الدراسة الحالية تحليل الإجراءات الإدارية القائمة قبل رقمنتها، وتطبيق الأتمتة الذكية (RPA) على المهام الروتينية للحد من الأخطاء وتسريع العمل. كما يشمل إعادة تصميم الإجراءات في ضوء بيانات الأداء السابقة وبلاستفادة من تقنيات الذكاء

الاصطناعي، مع تدريب الموظفين على النماذج الجديدة. وتُحدّد مؤشرات أداء (KPIs) لمتابعة كفاءة الإجراءات المطوّرة؛ بما يمكن الجامعة من تبني نماذج عمل رشيقة في إدارة مشاريع التحول الرقمي.

- **الثقافة الرقمية:** هي مجموعة القيم والممارسات التي تدعم الاستخدام الفعّال للتقنيات الرقمية في الإدارة والتعلم، بما يعزّز التكيف مع التحول الرقمي ويُحسّن كفاءة العمل داخل المؤسسة الجامعية (Shahibi, Hussin & Wahab, 2023). ويقصد بها في الدراسة الحالية تبني الجامعة لثقافة مؤسسية تشجّع التغيير والابتكار الرقمي، وتعزّز وعي الكوادر الإدارية والأكاديمية بالاستخدام الفعّال للتقنيات الرقمية عبر حملات توعية وتدريب مستمر. كما تشمل دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في العمليات الإدارية وتقديم حوافز للمبادرات التجريبية التي تدعم التكيف مع التحول الرقمي.

- **البنية الرقمية:** هي مجموعة الأنظمة، الشبكات، المنصّات والموارد التقنية التي تعتمد عليها الجامعة لتقديم خدماتها الإدارية والتعليمية رقمياً؛ بما يضمن الأداء المستدام، الكفاءة، والأمان في بيئة التعليم العالي (Alammary, 2025). ويقصد بها في الدراسة الحالية امتلاك الجامعة لبنية رقمية متطورة تدعم التحول الرقمي، تضم نظاماً متكاملًا لإدارة الموارد (ERP)، ونظاماً لإدارة قواعد البيانات (DBMS) مع تحديثات تقنية منتظمة. كما تشمل توفير منصة رقمية موحّدة للإجراءات الإدارية والأكاديمية، وواجهات برمجية تطبيقات (APIs) لربط الأنظمة المختلفة داخل الجامعة وخارجها.

- **تجربة المستخدم الرقمية:** تشير إلى مدى فعالية وجودة تفاعل المستخدمين - من طلبة وأعضاء هيئة تدريس - مع الأنظمة الرقمية التي تعتمد عليها الجامعات،

وبخاصة منصات إدارة التعلم، وتتجلى هذه التجربة في سهولة الوصول إلى الخدمات، وبساطة واجهات الاستخدام، وكفاءة أداء النظام، وقدرته على تلبية متطلبات المستخدمين التعليمية والإدارية. كما يمكن لتحليلات التعلم أن تُسهم في تحسين هذه التجربة من خلال تطوير تصميم الأنظمة الرقمية ورفع مستوى رضا المستخدمين عنها (Ngulube & Ncube, 2025)، ويقصد بها في الدراسة الحالية إتاحة جميع الخدمات الأساسية ضمن منصة رقمية موحدة تعمل بكفاءة عبر مختلف الأجهزة والمتصفحات، وتلتزم بمعايير إمكانية الوصول (WCAG). كما تشمل تقديم دعم فوري للمستخدمين من خلال تقنيات الذكاء الاصطناعي، إضافة إلى تقييم تجربة المستخدم وتحليلها بشكل مستمر لضمان تحسين الخدمات الرقمية.

- **الأمن والامتثال الرقمي:** يعني تطبيق مجموعة من الضوابط والإجراءات التقنية والتنظيمية التي تحمي بيانات الجامعة وأنظمتها الرقمية، وتضمن الالتزام بمعايير الأمان والخصوصية؛ بهدف توفير بيئة رقمية تعليمية وإدارية آمنة وموثوقة (Armas et al., 2025). ويقصد به في الدراسة الحالية اعتماد سياسات أمنية فعالة لإدارة المخاطر الرقمية، مع تنفيذ مسح دوري للثغرات وتطبيق التحديثات الأمنية فور صدورهما، إضافة إلى نشر تقارير دورية حول التهديدات الإلكترونية وسبل الإبلاغ عنها.

ومن الدراسات السابقة في هذا المجال دراسة Bravo et al. (2025) التي هدفت إلى تقييم مستوى نضج التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي، وتحليل العلاقة بين أبعاد التحول الرقمي المختلفة (التكنولوجي، التنظيمي، الاجتماعي، الأكاديمي) والأطراف الفاعلة (الإدارة، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة) من أجل

بناء نموذج قياس شامل يساعد الجامعات على تشخيص موقعها في مسار التحول الرقمي وتحديد مجالات التحسين، واتبعت الدراسة المنهج الكمي التحليلي، وطبقت استبانة مبنية على نموذج (Digital Maturity Framework)، على عينة من مؤسسات التعليم العالي في أمريكا اللاتينية. أظهرت النتائج أن مستوى نضج التحول الرقمي يختلف باختلاف الفاعلين داخل الجامعة؛ حيث كانت الإدارات الجامعية الأكثر تقدمًا في تبني الإستراتيجيات الرقمية، كما أظهر أعضاء هيئة التدريس تفاوتًا كبيرًا في المهارات الرقمية والتكيف مع الأدوات الحديثة، وتمتع الطلبة بكفاءة رقمية عالية ولكنها غالبًا غير موجهة نحو الاستخدام الأكاديمي. إضافة إلى أن البعد الثقافي والتنظيمي ما زال الأضعف، خصوصًا فيما يتعلق بتغيير الذهنيات وأنماط القيادة، مع وجود علاقات ارتباط قوية بين القيادة الرقمية ومستوى النضج المؤسسي، وأن التحول الرقمي لا يعتمد فقط على التكنولوجيا، بل على التحول الثقافي والإداري المتكامل. وهدفت دراسة (Popa et al. (2024 إلى استكشاف كيف يمكن دمج فرص الرقمنة في العمليات الإدارية داخل المؤسسات العامة المبتكرة، وقياس تأثير هذا الدمج على وظائف الإدارة الأساسية، وتحديد ما إذا كانت الرقمنة تسهم في تحسين الأداء الإداري وتأثيرها على تنفيذ الوظائف الإدارية، واتبعت الدراسة المنهج الكمي التحليلي، وطبقت استبانة وُزعت على ٣٧٧ موظفًا في المؤسسات العامة الرومانية، وأظهرت النتائج أن دمج أدوات الرقمنة في عمل المؤسسات العامة له تأثير إيجابي وكبير (دلالي) على جميع وظائف الإدارة، كما أن تأثير الرقمنة على الموظفين يعتمد على مدى تبني الأدوات الرقمية لدى كل منهم، كما هدفت دراسة (Alotaibi & Al-Baroudi (2023 إلى تحليل واقع إدارة الجودة الرقمية في الجامعات السعودية خلال السنوات العشر الأخيرة، وتحديد الفرص

والتحديات التي تواجه الجامعات في تطبيق ممارساتها بغرض تقديم رؤية إستراتيجية مستقبلية لتحسين جودة التعليم في ظل التحول الرقمي وبما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأستخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة منهجية للأدبيات، وتم تحليل الأبحاث المنشورة بين ٢٠١٢ و ٢٠٢٢ في قواعد بيانات عالمية مثل Scopus و Web of Science، وتوصلت النتائج إلى وجود تزايد ملحوظ في الاهتمام الأكاديمي والعملية بإدارة الجودة الرقمية في الجامعات السعودية خلال العقد الأخير، وأن من أبرز الفرص والممكنات هو دعم التحول الرقمي من قبل رؤية السعودية ٢٠٣٠، وتزايد وعي القيادات الجامعية بأهميته، وتطور البنية التحتية التقنية في الجامعات، وكان من أبرز التحديات والمعوقات: نقص الكفاءات البشرية المؤهلة في مجال الجودة الرقمية، ومقاومة التغيير من بعض الإدارات أو الأفراد، وغياب إطار وطني موحد لإدارة الجودة الرقمية في التعليم العالي، ومحدودية تكامل الأنظمة التقنية مع أنظمة الجودة التقليدية، كما أن التركيز البحثي لا يزال يميل إلى الجانب التقني أكثر من الجوانب التنظيمية والإدارية، وهدفت دراسة Castro Benavides et al. (2020) إلى تحليل وتلخيص الدراسات العلمية السابقة حول التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي من أجل تحديد كيفية تناول مفهوم التحول الرقمي في هذا السياق، والتعرف على العوامل المؤثرة في تطبيقه مع توضيح الأبعاد التنظيمية والاجتماعية والتكنولوجية المرتبطة به بغرض بناء نموذج مفاهيمي يصف مكونات التحول الرقمي في الجامعات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة منهجية للأدبيات وفقاً لبروتوكول Kitchenham المستخدم في مراجعات النظم المعلوماتية؛ حيث تم تحليل مضمون ١٩ دراسة ذات صلة مباشرة بالموضوع، وتوصلت النتائج إلى أن مفهوم التحول الرقمي في الجامعات لا يقتصر على الجانب

التقني، بل يشمل البعد التنظيمي (الإستراتيجية، والإدارة، والعمليات)، والبعد الاجتماعي الثقافي (العقليات، والمهارات، والقيادة)، والبعد التكنولوجي (البنية التحتية والمنصات)، كما أن النجاح في التحول الرقمي يتطلب رؤية مؤسسية متكاملة، وكان من أبرز المعوقات هي مقاومة التغيير، ضعف التدريب، وغياب الإستراتيجية الشاملة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

فيما يلي وصفٌ لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأداة التي تم استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، وتحديد متغيرات البحث وإجراءاته، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي؛ للكشف عن كُُلٍّ من درجة ممارسة رقمنة العمليات الإدارية وأبعادها لضمان جودة التَّحوُّل الرقمي بجامعة أمِّ القُرى من وجهة نظر القيادات الجامعية، وأثر متغيراتهم الديموغرافية (المُنصب القيادي، والكُلِّيَّة، والخبرة القيادية) في كُُلٍّ منها لديهم؛ وذلك لمناسبته طبيعة أهداف البحث.

مجتمع الدراسة وعينتها: تَكُون المجتمع من (١٦٤) قائداً أكاديمياً بكُلِّيَّات جامعة أمِّ القُرى في المملكة العربية السعودية بواقع ٢٧ عميد كُلِّيَّة و١٣٧ رئيس قسم علمي، وتمَّ اختيار أفراد العينة وفق أسلوب التَّعيين القسدي/الحُكْمِي الاحتمالي (Non-random Purposive/Judgmental Sampling) (Bryman, 2016)؛ حيث استجاب (١٢٢) قائداً أكاديمياً من أصل (١٦٤) قائداً أكاديمياً ممن ورَّع عليهم الرابط الإلكتروني لأداة الدراسة بالفصل الثَّالث من العام الدراسي ١٤٤٦هـ؛ ليشكلوا ما نسبته (٧٤,٣٩٪) من حجم المجتمع، كما هو مُبيَّن في جدول ١.

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع وعينة البحث وفقاً لمُتغيّرات (المُنصب القيادي، والكُلّيّة، والخبرة القيادية)

توزيع الأفراد حسب:				المتغير ومستوياته	
العينة		المجتمع			
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
المنصب القيادي					
%14.8	18	%16.5	27	عميد	
%85.2	104	%83.5	137	رئيس قسم	
% 100	122	% 100	164	الكلية	
الكلية					
%46.7	57	%44.51	73	علوم إنسانية	
%53.3	65	%55.49	91	علوم طبيعية	
% 100	122	% 100	164	الكلية	
الخبرة القيادية					
%29.5	36	مُتعدِّد الوصول إليه	% 100	أقل من ثلاث سنوات	
%49.2	60			من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات	
%21.3	26			خمس سنوات فأكثر	
% 100	122			الكلية	

مقياس رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التَّحوُّل الرقمي بجامعة أمّ القُرى من وجهة نظر القيادات الجامعية:

بغرض بناء مقياس رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التَّحوُّل الرقمي بجامعة أمّ القُرى من وجهة نظر القيادات الجامعية؛ تمّ القيام بالخطوات الآتية: ١. صدق المحتوى (Content Validity) بغرض التحقق من صدق المحتوى لمقياس البحث في أثناء بنائه؛ تمّ القيام بالإجراءين الآتين (Kempf-Leonard, 2005) الصدق الظاهري (Face Validity): بغرض التَّحقُّق من الصدق الظاهري؛ تمّ الرجوع إلى الأدب النظري مُمثلاً بالدراسات السَّابِقة (العميري ومحضر، ٢٠٢٥؛

عجرف، عبد المقصود وجادل الله ، ٢٠٢٤ ؛ Alsulami et al., 2024 ؛ Bucăța & Tileagă, 2024)، نظرًا لصلتها بموضوع الدراسة لقياس رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى؛ حيث تألف المقياس في صورته الأولى من ستّ وثلاثين فقرةً، تتوزع إلى أربعة أبعاد بتسع فقراتٍ لكلٍّ منها؛ هي: بُعدُ الإستراتيجية الرقمية، وبُعدُ التصميم الإجرائي الرقمي، وبُعدُ الثقافة الرقمية، وبُعدُ البنية الرقمية.

-الصدق المنطقي/صدق المحكّمين (Logical Validity): تمّ التحقق من الصدق المنطقي لمقياس رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى؛ بعرضه على مجموعة من المحكّمين من أهل الاختصاص في مجال الإدارة التربوية ذوي الرّتب الأكاديميّة (أستاذ) بعدد (٧) محكمين ممّن يعملون في كل من جامعة أم القرى، جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الباحة وذلك بهدف إبداء آرائهم حول محتوى المقياس من حيث مدى وضوح المضمون لكلّ فقرة، ومدى مناسبة صياغتها اللغوية، ومدى انتماء الفقرة إلى البُعد المدرجة ضمنه، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسبًا على الفقرات. وتمّ الأخذ بكافة ملاحظات المحكّمين المتّفق عليها في ضوء نتائج التحقق من الصدق المنطقي لفقرات أبعاد الرقمنة التي تمحورت في كلّ من: إعادة بناء مضامين الفقرات، وإعادة صياغتها، وحذف ثنائي فقراتٍ بواقع فقرتين من أبعاد (الإستراتيجية الرقمية، التصميم الإجرائي الرقمي، الثقافة الرقمية، البنية الرقمية)، واستحداث اثنتي عشرة فقرة ضمن بُعدين إضافيين مُستحدثين؛ هما: بُعد تجربة المستخدم الرقمية، وبُعد الأمن والامتثال الرقمي. وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائيّة بعد التحكيم مكوّنًا من أربعين فقرةً؛ مُوزعةً إلى ستّة أبعاد؛ هي: بُعدُ الإستراتيجية الرقمية، وله سبع فقراتٍ، وبُعدُ التصميم

الإجرائي الرقمي، وله سبع فقرات، وبُعْدُ الثقافة الرقمية، وله سبع فقرات، وبُعْدُ البنية الرقمية، وله سبع فقرات، وبُعْدُ تجربة المستخدم الرقمية، وله سبع فقرات، وبُعْدُ الأمن والامتثال الرقمي، وله خمس فقرات.

– صدق البناء/الاتساق الداخلي (Construct Validity)

تم تطبيق مقياس رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ الثّرى من وجهة نظر القيادات الجامعية على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٠) فردًا من خارج عينة البحث الأساسية؛ وذلك لحساب معاملات الارتباط المصحّح (Corrected Item-Total Correlation) لعلاقة الفقرات بِكُلِّ من (المقياس، أو البعد) التّابعة له حسب المعادلة $(R_i = (COV(X_i, P) - S_i^2) / (S_i \bar{S}_i))$ ، كمؤشرات على صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس/البعد لَدَيْهِمْ؛ حيث تُعطى الأولوية لاستخدام معامل الارتباط المصحّح لعلاقة الفقرة بِكُلِّ من (المقياس، أو البعد) إحصائيًا على معامل الارتباط بيرسون لعلاقتها بِكُلِّ من (المقياس، أو البعد)؛ لكون معامل الارتباط المصحّح لعلاقة الفقرة بِكُلِّ من (المقياس، أو البعد) يراعي خصوصية تدرّج الفقرة ذي الطبيعة الرّتبِيّة على النقيض من معامل الارتباط بيرسون لعلاقة الفقرة بِكُلِّ من (المقياس، أو البعد) الذي يراعي تدرّج الفقرة الفئوي، ولكون معامل الارتباط المصحّح للفقرة بِكُلِّ من (المقياس، أو البعد) يُحسب من بعد حذف قيمة الاستجابة على الفقرة المعنية في كُلِّ من (المقياس، أو البعد التّابعة له)؛ ممّا يعطي الارتباط النقي لعلاقة الفقرة بِكُلِّ من (المقياس، أو البعد) من وجهة نظر القيادات الجامعية (Lord and Novick, 1968). حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط المصحّح لعلاقة فقرات بُعْدُ الإستراتيجية الرقمية بَينَ (٠,٤٤ - ٠,٧٩) مُصنّفةً على أنّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير)

(Hinkle et al., 2003)، وتراوحت قيمها لعلاقتها بمقياسها بين (٠,٦٩-٠,٣٩) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى متوسط). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المصحَّح لعلاقة فقرات بُعْد التصميم الإجرائي الرقمي ببعدها تراوحت بين (٠,٥٧-٠,٧٣) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير)، وأنَّ قيمها لعلاقتها بمقياسها تراوحت بين (٠,٥١-٠,٧٠) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المصحَّح لعلاقة فقرات بُعْد الثقافة الرقمية ببعدها تراوحت بين (٠,٤٦-٠,٨٥) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير)، وأنَّ قيمها لعلاقتها بمقياسها تراوحت بين (٠,٤٠-٠,٦٧) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى متوسط). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المصحَّح لعلاقة فقرات بُعْد البنية الرقمية ببعدها تراوحت بين (٠,٥١-٠,٨٠) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (متوسط إلى كبير)، وأنَّ قيمها لعلاقتها بمقياسها تراوحت بين (٠,٤٥-٠,٧٤) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المصحَّح لعلاقة فقرات بُعْد تجربة المستخدم الرقمية ببعدها تراوحت بين (٠,٤٥-٠,٨٣) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير)، وأنَّ قيمها لعلاقتها بمقياسها تراوحت بين (٠,٤٣-٠,٧٨) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المصحَّح لعلاقة فقرات بُعْد الأمن والامتثال الرقمي ببعدها تراوحت بين (٠,٤٧-٠,٨٦) مُصنَّفةً على أنَّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير)، وأنَّ قيمها لعلاقتها بمقياسها تراوحت بين (٠,٤٣-٠,٦٤) مُصنَّفةً على أنَّها ذات

حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى متوسط)، ويلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق اتّساق التجانس بين مضامين فقرات المقياس/البعد؛ أنّ قيم معاملات الارتباط المصحّح المحسوبة لعلاقة الفقرات بالمقياس/بالبعد التابعة له لم تقلّ عن قيمتها الحرجة البالغة (٠,٣٦١٠٠٥) التي تُحسب وفق معادلة اختبار (t) الخاص بمعامل الارتباط $(r \times \sqrt{df}) / \sqrt{1 - r^2}$ ؛ حيث: df هي درجة الحرية للعينة الاستطلاعية بعد طرح القيمة (٢) من حجمها، و r هي معامل الارتباط المصحّح المحسوب في أثناء اختباراه للفرضية الصّفرية "لا تختلف قيمة معامل الارتباط المصحّح المحسوبة عن الصفر ($\alpha=0.05$)" عند (٢٨) درجة حرية في ضوء حجم العينة الاستطلاعية؛ ممّا يشير إلى جودة تمثيل الفقرات لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التّحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية بعمومها لمقياسها وخصوصها لبعديتها (Donnelly, 2007). كما تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة أبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التّحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية بمقاسها لدى أفراد العينة الاستطلاعية. وتمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد مع بعضها؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الأبعاد بمقياسها بين (٠,٨١ - ٠,٩٢) مُصنّفةً على أنّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (كبير إلى كبير جدًا). وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة أبعاد المقياس مع بعضها بين (٠,٤٨ - ٠,٨٢) مُصنّفةً على أنّها ذات حجم اتساق تجانس يتراوح بين (صغير إلى كبير). مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ قيم معاملات ارتباط بيرسون المحسوبة لعلاقة الأبعاد بمقياسها، ولعلاقة أبعاد المقياس البينية، لم تقلّ عن قيمتها الحرجة البالغة (٠,٣٦١٠٠٥) التي تُحسب وفقًا لاختبار (t) في أثناء اختباراه لفرضيته الصفرية؛

مما يشير إلى جودة تمثيل أبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى لمقياسها من وجهة نظر القيادات الجامعية.

-ثبات المقياس (Reliability):

لأغراض تقدير ثبات الاتّساق الداخلي (Internal Consistency) للمقياس ولأبعاد المقياس لدى أفراد العينة الاستطلاعية؛ تمّ استخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ $(Cronbach's \alpha = (k\bar{r})/[1 + ((k - 1)\bar{r})])$ ؛ حيث: k هي عدد فقرات المقياس/البعد، و $\bar{r}$ هي الوسط الحسابي لمعاملات الارتباط دون القطر الرئيس لمصفوفة الارتباطات البينية لفقرات المقياس/البعد. ذلك أنّ الاتساق الداخلي المقدّر باستخدام معادلة ألفا الخاصة بكرونباخ؛ يفترض تكافؤ جميع تشبّعات الفقرات ضمن المقياسي/البعد التّابع له في نموذج التحليل العاملي التوكيدي القائم على تقييد جميع التّباينات المصاحبة في مصفوفة التّباينات المصاحبة لأنّ تكون متساوية من حيث القيمة (Cronbach, 1951). وبهذا بلغت قيمته للمقياس (٠,٩٦) مُصنّفًا على أنّه ذو ثبات ممتاز، وتراوح قيمه للأبعاد بين (٠,٧٦)؛ لبعد الأمن والامتثال الرقمي-٠,٨٦؛ لبُعدي الثقافة الرقمية وتجربة المستخدم الرقمية) مُصنّفًا على أنّها ذات ثبات يتراوح بين (جيد إلى جيد جدًا) (George & Mallery, 2021).

وكذلك لأغراض تقديره للمقياس ولأبعاد المقياس لديهم؛ تمّ استخدام مُعادلة أوميغا الخاصّة بمكدونالد $(McDonald's \Omega = ((\sum_{i=1}^k \lambda_i)^2 / (\sum_{i=1}^k \lambda_i)^2 + \sum_{i=1}^k \delta_{ii} + 2 \sum_{1 \leq i < j \leq k} \delta_{ij}))$. ذلك أنّ الاتساق الداخلي المقدّر باستخدام مُعادلة أوميغا الخاصّة بمكدونالد يفترض تجانس مسارات نموذج التحليل العاملي التوكيدي القائم على عدم تقييد التّباينات المصاحبة في مصفوفة التباينات المصاحبة بأنّ تكون متساوية من حيث القيمة، مما

يسمح باختلاف قيم تشبعات الفقرات ضمن المقياس/البعد التابعة له (McDonald, 2013). وبهذا بلغت قيمته للمقياس (٠,٩٦) مُصنَّفًا على أنه ذو ثبات ممتاز، وتراوح قيمه للأبعاد بين (٠,٧٤) ؛ لبعد الأمن والامتثال الرقمي - ٠.٨٣ ؛ لبُعد تجربة المستخدم الرقمية) مُصنَّفَةً على أنها ذات ثبات يتراوح بين (جيد إلى جيد جدًا).

تصحيح مقياس رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوُّل الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية:

في ضوء نتائج صدق البناء؛ اشتمل المقياس في صورته النهائية على أربعين فقرة، يُجَاب عنها بتدريج ليكرت يشتمل على أربعة بدائل للدرجة انطباق ممارسة مضمون الفقرة على المستجيب؛ هي: (عالية) الذي يُعطى درجة قيمتها (٤) عند تصحيحه، أو (متوسطة) الذي يُعطى درجة قيمتها (٣) عند تصحيحه، أو (منخفضة) الذي يُعطى درجة قيمتها (٢) عند تصحيحه، أو (منخفضة جدًا) الذي يُعطى درجة قيمتها (١) عند تصحيحه. وبذلك تتراوح الدرجات الخام لرقمنة العمليات الإدارية وأبعادها (الإستراتيجية الرقمية، التصميم الإجرائي الرقمي، الثقافة الرقمية، البنية الرقمية، تجربة المستخدم الرقمية، الأمن والامتثال الرقمي) بين: (٤٠-١٦٠) للمقياس، و(٧-٢٨) للأبعاد (الإستراتيجية الرقمية، التصميم الإجرائي الرقمي، الثقافة الرقمية، البنية الرقمية، تجربة المستخدم الرقمية)، و(٥-٢٠) لِبُعد الأمن والامتثال الرقمي؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام على المقياس وأبعاده؛ كان ذلك مؤشرًا على ازدياد سمة ممارسة رقمنة العمليات الإدارية وأبعادها، والعكس صحيح. ولأغراض تقييم درجة ممارسة رقمنة العمليات الإدارية وأبعادها - وفقرات أبعادها؛ تمّ تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط

الحسابية لاستجاباتهم على فقرات المقياس إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي (Doran, 1980): عالية الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابية أكبر من (٣,٠٠)، أو متوسط الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابية تتراوح بين (٣,٠٠-٢,٠١)، أو منخفض الذي يُعطى للحاصلين على أوساط حسابية أقل من (٢,٠١). وذلك باستخدام مُعادلة طول الفئة لتدريج ليكرت ذي الفئات الخمس التي تنصُّ على:

$$1.00 = \frac{3}{3} = \frac{(1 - 4)}{3} = \frac{(\text{التدريج الأعلى} - \text{التدريج الأدنى})}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد أحكام مناقشة النتائج}} = \text{طول الفئة}$$

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات التصنيفية؛ هي:

- المنصب القيادي، له مستويان؛ هما: (عميد كلية، ورئيس قسم).
- الكلية المنتسب إليها، له مستويان؛ هما: (العلوم الإنسانية، والعلوم الطبيعية).
- الخبرة القيادية، له ثلاثة مستويات؛ هي: [أقل من ثلاث سنوات، ومن (ثلاث إلى أقل من خمس سنوات)، وخمس سنوات فأكثر].

المتغيرات التابعة؛ هي: رقمنة العمليات الإدارية وأبعادها (الإستراتيجية الرقمية، والتصميم الإجرائي الرقمي، والثقافة الرقمية، والبنية الرقمية، وتجربة المستخدم الرقمية، والأمن والامثال الرقمي) لضمان جودة التحوُّل الرقمي بجامعة أمِّ القُرى من وجهة نظر القيادات الجامعية.

المعالجات الإحصائية: تمت المعالجات الإحصائية لبيانات البحث باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v30)، وذلك على النحو الآتي:

-للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكلٍّ من [رقمنة العمليات الإدارية وأبعادها، وفقرات الأبعاد]، مع مراعاة ترتيب كلٍّ منها وفقاً لأوساطها الحسابية تنازلياً.

-للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس وفقاً للمتغيّرات، ثمّ تمّ إجراء تحليل التباين الثلاثي -دون تفاعل- بين الأوساط الحسابية له لديهم وفقاً للمتغيّرات، متبوعاً بإجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة وفقاً للخبرة القيادية من بعد التّحقّق من عدم انتهاك تجانس التباين لها وفقاً للمتغيّرات باستخدام اختبار ليفين (Levene). ثمّ تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس وفقاً للمتغيّرات، ثمّ إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدّد -دون تفاعل- بين أوساطها الحسابية مجتمعةً لديهم وفقاً للمتغيّرات من بعد التحقق من إمكانية إجرائه باستخدام اختبار بارنليت للكروية (Bartlett)، متبوعاً بإجراء تحليل التباين الثلاثي -دون تفاعل- بين أوساطها الحسابية كلاً على حدة وفقاً للمتغيّرات، متبوعاً بإجراء اختبار جيمس-هويل (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعدّدة من بعد التّحقّق من انتهاك تجانس التباين لأبعاد المقياسي وفقاً للمتغيّرات.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: "ما درجة ممارسة رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية؟"

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لرقمنة العمليات الإدارية وأبعادها (الإستراتيجية الرقمية، التصميم الإجرائي الرقمي، الثقافة

الرقمية، البنية الرقمية، تجربة المستخدم الرقمية، الأمن والامتثال الرقمي) لضمان جودة التحوُّل الرقمي بجامعة أمّ القُرى من وجهة نظر القيادات الجامعية، كما هو مُبيّن في جدول ٢.

جدول (٢) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لرقمنة العمليات الإدارية وأبعادها لضمان جودة التحوُّل الرقمي بجامعة أمّ القُرى من وجهة نظر القيادات الجامعية

المقياس وأبعاده وأرقامها	الوسط الحسابي				الانحراف المعياري
	قيمته	رتبته	درجة الممارسة		
الأمن والامتثال الرقمي					
	6	3.472	1	عالية	0.452
البنية الرقمية					
	4	3.451	2	عالية	0.424
الإستراتيجية الرقمية					
	1	3.066	3	عالية	0.424
الثقافة الرقمية					
	3	2.747	4	متوسطة	0.491
التصميم الإجرائي الرقمي					
	2	2.658	5	متوسطة	0.466
تجربة المستخدم الرقمية					
	5	2.632	6	متوسطة	0.480
الكلي للمقياس					
	2.981			متوسطة	0.392

يلاحظ من جدول (٢) مجيء رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوُّل الرقمي بجامعة أمّ القُرى ضمن درجة ممارسة متوسطة من وجهة نظر القيادات الجامعية. كما يلاحظ مجيء أبعاد رقمنة العمليات الإدارية (الإستراتيجية الرقمية، التصميم الإجرائي الرقمي، الثقافة الرقمية، البنية الرقمية، تجربة المستخدم الرقمية، الأمن والامتثال الرقمي) لضمان جودة التحوُّل الرقمي بجامعة أمّ القُرى وفقاً للترتيب الآتي:

-بُعْدُ الأمن والامتثال الرقمي في المرتبة الأولى ضمن درجة ممارسة عالية. وقد يُعزى ذلك إلى مجموعة من المبادرات الوطنية والضوابط التنظيمية والحاجة العملية لجامعة أم القرى لحماية منظومتها التقنية/الرقمية، والتي نلخصها فيما يلي: التوجيهات الحكومية ورؤية المملكة ٢٠٣٠؛ حيث حصلت الجامعة مؤخراً على "الختم الرقمي" من هيئة الحكومة الرقمية كاعتراف بالالتزام بمعايير التحول الرقمي الحكومي؛ مما يدفعها إلى تعزيز ممارسات الأمن والامتثال الرقمي لتتماشى مع مستهدفات الرؤية بهذا الشأن. وإنشاء إدارة متخصصة للأمن السيبراني حيث أصدر رئيس الجامعة قراراً بتأسيس "الإدارة العامة للأمن السيبراني" بتاريخ ١٢ فبراير ٢٠٢٠م؛ كجهة تنظيمية منفصلة تطبق أفضل المعايير الدولية وتلتزم بمتطلبات هيئة الأمن السيبراني الوطنية؛ ونتيجة لذلك حصلت الجامعة على شهادة IEC 27001:2013 في نظم إدارة أمن المعلومات، وISO/IEC 27032 لأمن الفضاء السيبراني من جهة الاعتماد الدولي (MQA) بالمملكة المتحدة؛ ما يفرض عليها الالتزام بمواصفات وإجراءات امتثال دقيقة (جامعة أم القرى، ٢٠٢٥)، كما اعتمدت منتجات أوراكل لتشفير البيانات لضمان الخصوصية وحماية المعلومات.

وللتمكن من تفسير هذه النتيجة؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقراته؛ للبتِّ بدرجة ممارستها، كما هو مُبيَّن في جدول ٣.

جدول (٣) الأوساط الحسبائية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد رقمنة العمليات الإدارية (الأمن والامتثال الرقمي) لضمان جودة التحول الرقمي بجامعة أمّ القُرى من وجهة نظر

القيادات الجامعية

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي			نص فقرات الأمن والامتثال الرقمي وأرقامها
	درجة الممارسة	رتبته	قيّمته	
تُعتمد آليات التوثيق القوية (Authentication) مثل كلمات المرور المعقدة والمصادقة متعددة العوامل (MFA)				
0.450	عالية	1	3.787	39
تُوضّع سياسات وإجراءات أمنية واضحة تشمل إدارة المخاطر والأحداث الأمنية لضمان سلامة وسرية المعلومات				
0.554	عالية	2	3.607	36
يُجرى مسح دوري للثغرات باستخدام أدوات متخصصة مثل (Nessus) أو (OpenVAS)				
0.562	عالية	3	3.451	37
تُطبّق التحديثات الأمنية وتصحيحات النظام فور صدورهما دون تأخير ضمن جدول زمني محدد				
0.589	عالية	4	3.434	38
تُصدّر نشرات دورية بمستجدات التهديدات الأمنية وكيفية الإبلاغ عنها				
0.767	عالية	5	3.082	40

يلاحظ من جدول (٣) مجيء جميع الفقرات (ذوات الأرقام: ٣٩، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٠) ضمن درجة ممارسة عالية؛ حيث جاءت فقرة (٣٩) "تُعتمد آليات التوثيق القوية (Authentication) مثل كلمات المرور المعقدة والمصادقة متعددة العوامل (MFA)" في المرتبة الأولى من حيث الممارسة وبدرجة عالية، ويُعزى ذلك إلى تبني الجامعة لنهج أمني متكامل ابتداءً من كلمات مرور قوية، طويلة، وفريدة كإجراء وقائي أساسي. بالإضافة إلى المصادقة متعددة العوامل (بما في ذلك التطبيقات أو المفاتيح الأمنية) حيث تشكّل الدرّج الثاني لتحقيق الأمن والامتثال الرقمي.

–بُعْدُ البنية الرقمية في المرتبة الثانية ضمن درجة ممارسة عالية. وللتمكن من تفسير هذه النتيجة؛ تمّ حساب الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعيارية لفقراته؛ للبتّ بدرجة ممارستها، كما هو مُبيّن في جدول ٤.

جدول (٤) الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعيارية لفقرات بعد رقمنة العمليات الإداريّة (البنية الرقمية) لضمان جودة التحول الرقمي بجامعة أمّ القُرى من وجهة نظر القيادات

الجامعة

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي			نص فقرات البنية الرقمية وأرقامها		
	درجة الممارسة	رتبته	قيّمته			
تُقدم الجامعة منصة رقمية متكاملة لتسهيل الإجراءات الإدارية والأكاديمية						
0.411	عالية	1	3.787	25		
يُطبق نظام (DBMS) لإدارة قواعد البيانات لضمان تخزينها، وتعديلها واسترجاعها وأمنها						
0.478	عالية	2	3.738	26		
يُتوفر نظام (ERP) شامل ومتكامل لكافة الإدارات والأقسام بالجامعة						
0.614	عالية	3	3.582	23		
تتوفر أجهزة خوادم عصرية لضمان استمرارية التشغيل وعدم توقف الخدمة						
0.558	عالية	4	3.418	27		
تُجرى تحديثات دورية للأجهزة والبرامج والشبكات والخدمات التي تدعم العمليات الرقمية						
0.661	عالية	5	3.385	24		
تتيح الجامعة واجهات برمجية التطبيقات (APIs) لربط أنظمتها الداخلية والخارجية						
0.757	عالية	6	3.148	28		
تمتلك الجامعة بنية رقمية داعمة لمستهدفات التحول الرقمي						
0.566	عالية	7	3.098	22		

يلاحظ من جدول (٤) مجيء جميع الفقرات (ذوات الأرقام: ٢٥، ٢٦، ٢٣، ٢٧، ٢٤، ٢٨، ثمّ ٢٢) ضمن درجة ممارسة عالية؛ حيث جاءت فقرة (٢٥) "تقدّم الجامعة منصة رقمية متكاملة لتسهيل الإجراءات الإدارية والأكاديمية" في المرتبة الأولى من حيث الممارسة وبدرجة عالية. ويُعزى ذلك إلى إطلاق الجامعة نظامًا إلكترونيًا متكاملًا مطبق عمليًا ويعمل بصورة سلسلة، ويعتمد عليه

المستخدمون يوميًا في تنفيذ الإجراءات الإدارية والأكاديمية بسلاسة وكفاءة عالية، كما أن المنصة وصلت إلى مستوى عالٍ من النضج والجاهزية، بحيث يتم استخدامها فعليًا وبكفاءة كبيرة من قبل الموظفين والطلبة.

—بُعْدُ الإستراتيجية الرقمية في المرتبة الثالثة ضمن درجة ممارسة عالية، ولتتمكن من تفسير هذه النتيجة؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقراته؛ للبتِّ بدرجة ممارستها، كما هو مُبيَّن في جدول ٥.

جدول (٥) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد رقمنة العمليات الإدارية (الاستراتيجية الرقمية) لضمان جودة التحول الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر

القيادات الجامعية

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي			نص فقرات الاستراتيجية الرقمية وأرقامها	
	درجة الممارسة	رتبته	قيمته		
تتسجم رسالة الجامعة ورؤيتها المؤسسية مع الاستراتيجية الوطنية للتحول الرقمي					
0.330	عالية	1	3.877	1	
تضع الجامعة إطار موحد ومتكامل لحوكمة عمليات التحول الرقمي					
0.726	عالية	2	3.426	5	
تتابع القيادة العليا في الجامعة تقارير الأداء المتعلقة بتقدم عمليات التحول الرقمي بشكل دوري					
0.650	عالية	3	3.393	7	
تُعقد ورش العمل الاستراتيجية في الجامعة بهدف توجيه مسار التحول الرقمي وتحديد استراتيجيات تطبيق التقنيات الحديثة					
0.569	عالية	4	3.336	6	
تُدعم التقنيات وابتكارات الذكاء الاصطناعي ضمن الاستراتيجية الرقمية للجامعة					
0.724	متوسطة	5	2.852	3	
تُشرك الكليات والأقسام الأكاديمية في صياغة الاستراتيجية الرقمية للجامعة					
0.677	متوسطة	6	2.705	2	
تُخصّص موارد مالية سنوية ومستقلة لتحقيق أهداف الاستراتيجية الرقمية					
0.667	منخفضة	7	1.869	4	

يلاحظ من جدول (٥) مجيء الفقرات (ذوات الأرقام: ١، ٥، ٧، ثم ٦) ضمن درجة ممارسة عالية؛ حيث جاءت فقرة (١) "تنسجم رسالة الجامعة ورؤيتها المؤسسية مع الإستراتيجية الوطنية للتحول الرقمي" في المرتبة الأولى من حيث الممارسة وبدرجة عالية. ويُعزى ذلك إلى تطبيق الجامعة لهذا التناسق على أرض الواقع حيث لم تكتفِ بوضع أهداف نظرية، بل قامت بإجراءات فعلية ملموسة وفعالة لترجمة هذه الأهداف إلى واقع ملموس كإطلاق منصة رقمية متكاملة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس والموظفين على أدوات وتقنيات التحول الرقمي، وتوفير بنية تحتية تقنية مع متابعة مؤشرات الأداء الرقمي بشكل دوري وقياس مدى تحقق الأهداف، أي أن الجامعة ليست منفصلة عن توجّهات الدولة، بل تعمل بانسجام تام معها، وأن مستوى التنفيذ والممارسة لهذه الخطة- من حيث التقنية والأفراد والعمليات- عالي وفعال؛ مما يعزز موقع الجامعة ويسهم في تحقيق أهداف التحول الرقمي الوطني. وجاءت الفقرتين (ذواتي الرقمين: ٣، ثم ٢) ضمن درجة ممارسة متوسطة، والفقرة (ذات الرقم: ٤) "تُخصّص موارد مالية سنوية ومستقلة لتحقيق أهداف الإستراتيجية الرقمية" في المرتبة الأخيرة لهذا البعد وضمن درجة ممارسة منخفضة. ويُشير ذلك إلى أن الجامعة لم تعتمد حتى الآن آلية واضحة ومستمرة لتخصيص ميزانية سنوية ومستقلة للتحول الرقمي، ما يؤدي إلى تمويل متقطع أو غير كافٍ، ويؤثر سلبيًا على تنفيذ الأهداف الرقمية بصورة منتظمة ومستدامة. لذلك هناك حاجة إلى أن تُفرد الجامعة بندًا ماليًا خاصًا في موازنتها السنوية، يكون مُخصّصًا حصراً لدعم مبادرات ومشروعات التحول الرقمي (كتطوير الأنظمة، وشراء البرمجيات، وتحديث الأجهزة، وتدريب الكوادر وغيره)، بحيث يكون هذا التمويل دورياً ومستقلاً.

-بُعْدُ الثقافة الرقمية في المرتبة الرابعة ضمن درجة ممارسة متوسطة؛ وللتمكن من تفسير هذه النتيجة؛ تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقراته؛ للبتّ بدرجة ممارستها، كما هو مُبيّن في جدول ٦.

جدول (٦) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد رقمنة العمليات الإدارية (الثقافة الرقمية) لضمان جودة التحول الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات

الجامعية

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي			نص فقرات الثقافة الرقمية وأرقامها	
	درجة الممارسة	رتبته	قيّمته		
تتبنى الجامعة ثقافة مؤسسية متقبّلة للتغيير والابتكار الرقمي					
0.484		1	3.631	15	
يتملك منسوبو الجامعة الوعي الكافي بكيفية استخدام التقنيات الرقمية بفعالية					
0.703	متوسطة	2	2.967	16	
تُقدّم حوافز للمبادرات التجريبية المبتكرة لتعزيز التكيف مع التحول الرقمي					
0.725	متوسطة	3	2.893	20	
تُشارك الهيئة الأكاديمية في تقييم التجارب الرقمية					
0.772	متوسطة	4	2.820	21	
تتلقى الكوادر الإدارية/الأكاديمية تدريباً منتظماً على كيفية استخدام أحدث التقنيات الرقمية					
0.743	متوسطة	5	2.672	18	
تُنظّم دورياً حملات توعية وفيديوهات تعريفية بالرقمنة المعلوماتية					
0.711	متوسطة	6	2.664	17	
تُفعل الجامعة فرق عمل متخصصة لدمج أدوات (AI) في العمليات الإدارية					
0.495	منخفضة	7	1.582	19	

يلاحظ من جدول (٦) مجيء الفقرة (ذات الرقم: ١٥) "تتبنى الجامعة ثقافة مؤسسية متقبّلة للتغيير والابتكار الرقمي" في المرتبة الأولى من حيث الممارسة وبدرجة عالية. ويُعزى ذلك إلى أن الجامعة تشجّع التفكير الإبداعي في استخدام التقنية، وتُحفّز أفرادها على اقتراح وتبني حلول رقمية لمعالجة التحديات الإدارية والأكاديمية حيث توجد خطوات ملموسة مع وجود سياسة واضحة وأولويات معلنة نحو الرقمنة.

وجاءت الفقرات (ذوات الأرقام: ١٦، ٢٠، ٢١، ١٨، ثم ١٧) ضمن درجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرة (ذات الرقم: ١٩) "تُفَعِّل الجامعة فرق عمل متخصصة لدمج أدوات (AI) في العمليات الإدارية" في المرتبة الأخيرة لهذا البعد وضمن درجة ممارسة منخفضة. ويُشير ذلك إلى أن هذه الخطوة قد تكون موجودة نظرياً أو منصوص عليها في الإستراتيجية الرقمية للجامعة، لكن مستوى تنفيذها الفعلي منخفض أو لا يزال في مرحلة مبكرة؛ من أجل ذلك تحتاج إلى دعم أكبر من (تخطيط، موارد، وتدريب) لنقل هذه المبادرة من منظور نظري إلى ممارسة فعلية تُحقق أهدافها بشكل واضح. كما أن هذه النتيجة قد تعود لعدد من الأسباب من أهمها الميزانية والموارد حيث تتطلب مشاريع الذكاء الاصطناعي استثمارات في بنية تحتية وتقنيات ذات تكاليف عالية، ومقاومة التغيير المؤسسي حيث اعتاد الموظفون على الأساليب التقليدية لذا يواجهون صعوبة في التقبُّل، بالإضافة إلى نقص الخبرات العملية، وصعوبة ربط أنظمة الجامعة القديمة كأنظمة ERP مع أدوات الذكاء الاصطناعي الحديثة.

- **بُعْدُ التصميم الإجرائي الرقمي** في المرتبة الخامسة ضمن درجة ممارسة متوسطة، وللتمكن من تفسير هذه النتيجة؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقراته؛ لبيتَ بدرجة ممارستها، كما هو مُبيَّن في جدول ٧.

جدول (٧) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد رقمنة العمليات الإدارية (التصميم الإجرائي الرقمي) لضمان جودة التحول الرقمي بجامعة أمّ القُرى من وجهة

نظر القيادات الجامعية

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي			نص فقرات التصميم الإجرائي الرقمي وأرقامها	
	درجة الممارسة	رتبته	قيمته		
تحدد مؤشرات أداء معينة (KPIs) لقياس مدى كفاءة الإجراءات الجديدة التي يتم تنفيذها					
0.612	عالية	1	3.402	13	

تستند عملية إعادة التصميم الإجرائي إلى نتائج تحليل بيانات الأداء السابق					
0.650	عالية	2	3.254	10	
يُدرَّب الموظفون عمليًا على الإجراءات المعاد تصميمها					
0.701	عالية	3	3.066	12	
تُخضع الإجراءات الإدارية الحالية لتحليل شامل قبل رقيمتها					
0.702	متوسطة	4	2.738	8	
تتبنى الجامعة نماذج العمل الرشيق (Agile) لإدارة مشاريع التحول الرقمي					
0.650	متوسطة	5	2.254	14	
تطبق الأتمتة الذكية (RPA) على الإجراءات الروتينية لتقليل الأخطاء وتسريعها					
0.642	متوسطة	6	2.033	9	
يُعاد تصميم الإجراءات الإدارية باستخدام تقنيات وتطبيقات (AI)					
0.660	منخفضة	7	1.861	11	

يلاحظ من جدول (٧) مجيء الفقرات (ذوات الأرقام: ١٣، ١٠، ثم ١٢) ضمن درجة ممارسة عالية؛ حيث جاءت فقرة (١٣) "تحدد مؤشرات أداء معينة (KPIs) لقياس مدى كفاءة الإجراءات الجديدة التي يتم تنفيذها" في المرتبة الأولى من حيث الممارسة وبدرجة عالية. ويُعزى ذلك إلى أن عملية تحديد وقياس KPIs أصبحت جزءًا روتينيًا وثابتًا في ثقافة العمل بالجامعة مما دل على نضج وتوطين هذه الممارسة، أي أن الجامعة أصبحت تعتمد بشكلٍ راسخ على مقاييس أداء محددة لقياس فعالية أي تغيير تنظيمي أو إداري، وأن هذه الممارسة أصبحت معيارًا ثابتًا ومنهجيًا يُطبق في جميع اداراتها دون استثناء. وجاءت الفقرات (ذوات الأرقام: ٨، ١٤، ثم ٩) ضمن درجة ممارسة متوسطة، في حين جاءت الفقرة (ذات الرقم: ١١) "يُعاد تصميم الإجراءات الإدارية باستخدام تقنيات وتطبيقات (AI)" في المرتبة الأخيرة لهذا البعد وضمن درجة ممارسة منخفضة، وقد يُعزى ذلك لعدد من الأسباب منها محدودية الموارد والقدرات التقنية كنقص الكفاءات المتخصصة نظرًا لصعوبة العثور على خبراء في الذكاء الاصطناعي أو استقطابهم بميزانيات محدودة، ونقص الأطر التشريعية كعدم وجود أنظمة وقوانين واضحة لحماية البيانات أو للاعتماد

الرسمي على النتائج الآلية مما يُوجد حالة من التردد، بالإضافة إلى مخاوف الخصوصية والأمان حيث إن استخدام AI يتطلب معالجة معلومات حساسة؛ ما يستدعي ضمانات تقنية وقانونية إضافية.

-بُعْدُ تجربة المستخدم الرقمية في المرتبة السّادسة والأخيرة ضمن درجة ممارسة متوسطة. ويُشير ذلك إلى أن جامعة أم القرى قد حققت خطوات نوعية في هذا المجال، فقد أطلقت بوابة القبول الموحد "تميّز" التي تربط بيانات الطلبة إلكترونياً مع أنظمة وطنية مثل نظام نور، وتقويم التعليم؛ لتسهيل تقديم طلبات القبول. كما وفرت آليات دعم فني متعددة مثل التذاكر الإلكترونية والدعم لأنظمة البلاك بورد، إلا أن تأخير الاستجابة قد يمثل إشكالية كبيرة في بعض الحالات مما يؤثر بشكل سلبي على مستوى تلك التجربة ورضا المستخدمين وظهور هذا البعد بدرجة ممارسة متوسطة. لذا هناك حاجة إلى رفع كفاءة الدعم الفني عن طريق تسريع مستوى الاستجابة لشكاوى المستخدمين، وتنظيم الدورات التدريبية لفرق الدعم الفني لتحسين مهاراتهم، ونشر أدلة استخدام مفصلة ومحدثة، مع العمل على تعزيز مشاركة المستخدمين من خلال إطلاق استطلاعات دورية لقياس رضا المستفيدين الرقمي، وتفعيل قنوات تواصل تفاعلية كالردشة الفورية وروبوتات محادثة للرد الآلي على الاستفسارات، والاستفادة من ملاحظات المستخدمين في تحسين الخدمات. كما أن هناك فرصة قائمة لاستحداث خدمات إضافية تعتمد على الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات لتخصيص الخدمات الرقمية أسوة ببعض المؤسسات الجامعية الرائدة. وللتمكن من تفسير هذه النتيجة؛ تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقراته؛ للبتّ بدرجة ممارستها، كما هو مُبيّن في جدول ٨.

جدول (٨) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد رقمنة العمليات الإدارية (تجربة المستخدم الرقمية) لضمان جودة التحول الرقمي بجامعة أمّ القُرى من وجهة نظر القيادات الجامعية

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي			نص فقرات تجربة المستخدم الرقمية وأرقامها	
	درجة الممارسة	رتبته	قيمته		
يُدعم التصميم الرقمي للمنصة مختلف المتصفحات والأجهزة بسلاسة					
0.348	عالية	1	3.861	31	
تُقدّم جميع الخدمات الأساسية للمستخدمين في مكان واحد من خلال منصة الجامعة الرقمية					
0.526	عالية	2	3.590	29	
تُقيّم تجربة المستخدم وتحلل نتائجها لتحسين الخدمات الرقمية المقدمة					
0.812	متوسطة	3	2.967	34	
يتوافق محتوى المنصة الرقمية مع معايير إمكانية الوصول (WCAG) للمستخدمين من ذوي الاحتياجات الخاصة					
0.802	متوسطة	4	2.648	35	
تُجمع آراء المستخدمين عبر استبيانات قصيرة داخل النظام الرقمي					
0.967	متوسطة	5	2.607	33	
تُقدم الاستشارات المتخصصة لمنسوبي الجامعة بمساعدة تطبيقات (AI)					
0.531	منخفضة	6	1.443	32	
تتوفر روبوتات الدردشة (Chatbots) لتقديم مساعدات فورية على مدار الساعة للإجابة عن استفسارات المستخدمين الإدارية والأكاديمية					
0.465	منخفضة	7	1.311	30	

يلاحظ من جدول (٨) مجيء الفقرتين (ذواتي الرقمين: ٣١، ٣٢) ضمن درجة ممارسة عالية؛ حيث جاءت فقرة (٣١) "يُدعم التصميم الرقمي للمنصة مختلف المتصفحات والأجهزة بسلاسة" في المرتبة الأولى من حيث الممارسة وبدرجة عالية. ويُعزى ذلك إلى جودة عالية في التنفيذ التقني لواجهة المنصة، بحيث تَصْمَن للمستخدم تجربة موحدة ومستقرة عبر جميع الأجهزة والمتصفحات، دون الحاجة للتعديل اليدوي أو القلق من مشاكل التوافق عبر المتصفحات وعبر الأجهزة. وجاءت الفقرات (ذوات الأرقام: ٣٤، ٣٥، ٣٦) ضمن درجة ممارسة متوسطة، والفقرتين (ذواتي الرقمين: ٣٢، ٣٠) ضمن درجة ممارسة منخفضة. كما جاءت

الفقرة (٣٠) "تتوفر روبوتات الدردشة (Chatbots) لتقديم مساعدات فورية على مدار الساعة للإجابة عن استفسارات المستخدمين الإدارية والأكاديمية" في المرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة منخفضة. وقد يُعزى ذلك إلى أن المنصة الرقمية للجامعة لم تُفعّل هذه الميزة، فعلى الرغم من أن الفكرة (روبوتات الدردشة ٧/٢٤) تبدو متقدمة، فإن تطبيقها الفعلي على المنصة ما زال غير ممارس؛ نظرًا لمحدودية نطاق المعلومات المدخلة والمُرّزة داخل النظام، وضعف دقة الردود في حال تطبيقه، وقصور التكامل مع الأنظمة حيث يحتاج النظام بيانات حية، مع تحسين واجهة الاستخدام وتدريب المستخدمين عليها.

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني: "هل توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية تُعزى إلى كُلِّ من: المنصب القيادي، والكُلّيّة، والخبرة القيادية؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية وفقًا للمتغيرات (المنصب القيادي، والكُلّيّة، والخبرة القيادية)، كما هو مبين في جدول ٩.

جدول (٩) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية وفقًا للمتغيرات

رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى			
المتغير ومستوياته	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنصب القيادي			
عميد كلية	18	3.64	0.04
رئيس قسم	104	2.90	0.10
الكُلّيّة			

0.31	3.05	57	علوم إنسانية
0.25	2.97	65	علوم طبيعية
الخبرة القيادية			
0.36	3.00	36	أقل من ثلاث سنوات
0.24	3.04	60	من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات
0.25	2.96	26	خمس سنوات فأكثر

يلاحظ من جدول (٩) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات (المنصب القيادي، والكليّة، والخبرة القيادية)؛ وللتحقّق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ تمّ إجراء تحليل التباين الثلاثي - دون تفاعل - بين أوساطها الحسابية لديهم وفقاً للمتغيرات كما هو مبين في جدول ١٠.

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الثلاثي - دون تفاعل - بين الأوساط الحسابية لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية وفقاً للمتغيرات

رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة حرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
المنصب القيادي	8.40	1	8.40	1391.57*	0.00
الكليّة	0.00	1	0.00	0.54	0.46
الخبرة القيادية	0.35	2	0.17	28.72*	0.00
الخطأ	0.71	117	0.01		
الكلي	9.37	121			
* دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$)					

يتّضح من جدول (١٠) وجود فرق دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$) بين وسطها الحسابيين لديهم يُعزى إلى المنصب القيادي؛ حيث يكون وسطها الحسابي من وجهة نظر عمداء الكليات أكبر مما هو عليه من وجهة نظر رؤساء الأقسام، مع عدم وجود فرق دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$) بين وسطها الحسابيين لديهم يُعزى إلى الكليّة. وجود

فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين أوساطها الحسابية لديهم تُعزى إلى الخبرة القيادية؛ ويهدف تحديد نوع اختبار المقارنات البعدية اللازم استخدامه؛ ليَكُون الخبرة القيادية متعدّد المستويات، تمّ إجراء اختبار ليفين وفقاً لتوزيع (F) الاحتمالي للتحقق من التكافؤ بين أخطاء التّباين لها لديهم من وجهة نظرهم وفقاً لِكُلِّ من المنصب القيادي، والكُلّيّة، والخبرة القيادية؛ حيث بلغت قيمته المحسوبة (١,٥٩) بدون دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) عند (١١) درجة حرية للبسط و(١١٠) درجة حرية للمقام؛ بما يفيد تكافؤ أخطاء التّباين لها لديهم من وجهة نظرهم وفقاً لِكُلِّ من المنصب القيادي، والكُلّيّة، والخبرة القيادية؛ ممّا أوجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي تكافؤ أخطاء التّباين مُمثّلاً باختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعدّدة؛ بهدف تحديد أيّ فروقات أوساطها الحسابية لديهم اختلفت بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) باختلاف مستويات (الخبرة القيادية)، كما هو مُبيّن في جدول ١١.

جدول (١١) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعدّدة بين الأوساط الحسابية لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التّحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية وفقاً للخبرة القيادية

الخبرة القيادية		خمس سنوات فأكثر	أقل من ثلاث سنوات
{Scheffe}	الوسط الحسابي	2.965	2.995
أقل من ثلاث سنوات		0.030	
من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات		0.074	0.044
* دال إحصائية ($\alpha=0.05$)			

يتضح من جدول (١١) أنّ الأوساط الحسابية لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التّحوّل الرقمي بجامعة أمّ القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية ذوي الخبرة القيادية المتوسطة (من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات) هي أعلى

جوهرياً ممّا هي عليه من وجهة نظر كُـلٍّ من القيادات الجامعية ذوي الخبرة القيادية [المتقدمة (خمس سنوات فأكثر)، تُـمّ المنخفضة (أقل من ثلاث سنوات)]. تُـمّ يتضح أنّ أوساطها الحاسوبية لديهم من وجهة نظر القيادات الجامعية ذوي الخبرة القيادية المنخفضة (أقل من ثلاث سنوات) هي أعلى ظاهرياً ممّا هي عليه من وجهة نظر القيادات الجامعية ذوي الخبرة القيادية المتقدمة (خمس سنوات فأكثر). كما تُـمّ حساب الأوساط الحاسوبية والانحرافات المعيارية لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية (الإستراتيجية الرقمية، التصميم الإجرائي الرقمي، الثقافة الرقمية، البنية الرقمية، تجربة المستخدم الرقمية، الأمن والامتثال الرقمي) وفقاً للمتغيرات (المنصب القيادي، والكُلّيّة، والخبرة القيادية)، كما هو مُـبَيّن في جدول ١٢.

جدول (١٢) الأوساط الحاسوبية والانحرافات المعيارية لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التّحوّل الرقمي بجامعة أمّ القُـرى من وجهة نظر القيادات الجامعية من وجهة نظرهم وفقاً للمتغيرات

المتغير ومستوياته	أبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوّل الرقمي بجامعة أمّ القُـرى					
	الإستراتيجية الرقمية	التصميم الإجرائي الرقمي	الثقافة الرقمية	البنية الرقمية	تجربة المستخدم الرقمية	الأمن والامتثال الرقمي
	س (ع)	س (ع)	س (ع)	س (ع)	س (ع)	س (ع)
المنصب القيادي						
عميد						
	3.64 (٠,١٢)	3.33 (٠,١٤)	3.53 (٠,١٦)	3.94 (٠,١٢)	3.38 (٠,٠٧)	4.00 (٠,٠٠)
رئيس قسم						
	2.97 (٠,٣٧)	2.54 (٠,٤٠)	2.61 (٠,٣٩)	3.41 (٠,٣٦)	2.50 (٠,٣٩)	3.38 (٠,٤٣)
الكُلّيّة						
علوم إنسانية						
	2.79 (٠,٤٣)	2.99 (٠,٢٦)	3.10 (٠,٣٢)	3.25 (٠,٤٢)	2.38 (٠,٥١)	3.81 (٠,١٤)
علوم طبيعية						

		3.31 (٠,٢٣)	2.36 (٠,٤٠)	2.44 (٠,٣٩)	3.69 (٠,١٦)	2.86 (٠,٣١)	3.18 (٠,٤٣)
الخبرة القيادية							
أقل من ثلاث سنوات							
		2.91 (٠,٥٠)	2.47 (٠,٥٨)	3.06 (٠,٤١)	3.32 (٠,٤٨)	2.87 (٠,٤٥)	3.33 (٠,٥٩)
من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات							
		3.14 (٠,٣٩)	2.83 (٠,٣٤)	2.72 (٠,٤٢)	3.47 (٠,٣١)	2.58 (٠,٤٦)	3.50 (٠,٤٠)
خمس سنوات فأكثر							
		3.11 (٠,٣٤)	2.52 (٠,٤٠)	2.37 (٠,٤٧)	3.76 (٠,١٩)	2.42 (٠,٤٤)	3.61 (٠,٢٧)
س: الوسط الحسابي				ع: الانحراف المعياري			

يلاحظ من جدول (١٢) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات (المنصب القيادي، والكلية، والخبرة القيادية)؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ تمَّ حساب قيم معاملات الارتباط البينية لعلاقات الأبعاد لديهم متبوعًا بإجراء اختبار بارتليت للكروية وفقًا للمتغيرات؛ وذلك بهدف تحديد أيُّهما أنسب (تحليل التباين الثلاثي المتعدد - دون تفاعل - بين أوساطها الحسابية مجتمعة، أم تحليل التباين الثلاثي - دون تفاعل - بين أوساطها الحسابية كلاً على حدة) يتوجب استخدامه، كما هو مبين في جدول ١٣.

جدول (١٣) نتائج اختبار بارتليت للكروية لقيم معاملات الارتباط البينية لعلاقات أبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي بجامعة أم القرى من وجهة نظر القيادات الجامعية وفقًا للمتغيرات

العلاقة وفق المتغيرات	الإستراتيجية الرقمية	التصميم الإجرائي الرقمي	الثقافة الرقمية	البنية الرقمية	تجربة المستخدم الرقمية
التصميم الإجرائي الرقمي	0.04				
الثقافة الرقمية	0.24-	0.25			
البنية الرقمية	0.74*	0.15-	0.37*		

	*0.54	0.09–	0.28–	*0.66	تجربة المستخدم الرقمية
*0.44–	0.26–	0.17	*0.80	0.17–	الأمن والامتثال الرقمي
نتائج اختبار بارلتيت					
احتمالية الخطأ		درجة الحرية		مربع كاي التقريبية	
0.00		20		*401.16	
* دال إحصائياً (α=0.05)					

يتضح من جدول (١٣) وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا ($\alpha=0.05$) بين أبعاد رقمنة العمليات الإدارية تُعزى إلى متغيرات (المنصب القيادي، والكُلِّيَّة، والخبرة القيادية)، ممَّا ترتَّب عليه؛ إجراء تحليل التَّبائن الثَّلَاثي المتعدد -دون تفاعل- بين أوساطها الحسابية لديهم مُجْتَمَعَةً وفقًا للمتغيرات (المنصب القيادي، والكُلِّيَّة، والخبرة القيادية)، كما هو مُبيَّن في جدول ١٤.

جدول (١٤) نتائج تحليل التَّبائن الثَّلَاثي المتعدد بين الأوساط الحسابية لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التَّحوُّل الرقمي بجامعة أُمِّ القُرى لديهم مُجْتَمَعَةً وفقًا للمتغيرات

الأثر	تحليل التباين الثلاثي المتعدد		F الكَلْبِيَّة	درجة حرية		احتمالية الخطأ
	نوعه	قيمته		الفرضية	الخطأ	
المنصب القيادي						
	Hotelling's Trace	15.63	*291.71	6	112	0.00
الكَلْبِيَّة						
	Hotelling's Trace	12.82	*239.38	6	112	0.00
الخبرة القيادية						
	Wilks' Lambda	0.03	*85.78	12	224	0.00
* دال إحصائيًا (α=0.05)						

يتبين من جدول (١٤) وجود أثر دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$) للمتغيرات (المنصب القيادي، والكُلِّيَّة، والخبرة القيادية) في الأوساط الحسابية لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التَّحوُّل الرقمي بجامعة أُمِّ القُرى لديهم مُجْتَمَعَةً من وجهة نظرهم؛ ولتحديد على أيِّ بُعْدٍ منهم كان أثر المتغيرات؛ تمَّ إجراء تحليل التَّبائن

الثلاثي -دون تفاعل- بين أوساطها الحاسوبية لديهم كُلاً على حِدَةٍ من وَجْهَةٍ نظرهم وَفَقاً للمَتَغَيِّرات، كما هو مُبَيَّن في جدول ١٥ .

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين الثلاثي -دون تفاعل- بين الأوساط الحاسوبية لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحوُّل الرقمي بجامعة أمِّ القُرى من وجهة نظر القيادات الجامعية كُلاً على حِدَةٍ وَفَقاً للمتغيرات

البعد وفق مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة حرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
الإستراتيجية الرقمية	المنصب الإداري	1	10.15	590.29*	0.00
	الكلية	1	10.56	614.09*	0.00
	الخبرة القيادية	2	2.32	67.57*	0.00
	الخطأ	117	2.01		
التصميم الإجرائي الرقمي	المنصب الإداري	1	8.67	355.35*	0.00
	الكلية	1	8.88	363.95*	0.00
	الخبرة القيادية	2	4.12	84.50*	0.00
	الخطأ	117	2.85		
الثقافة الرقمية	المنصب الإداري	1	8.71	592.20*	0.00
	الكلية	1	9.15	622.07*	0.00
	الخبرة القيادية	2	3.80	129.24*	0.00
	الخطأ	117	1.72		
البنية الرقمية	المنصب الإداري	1	6.40	220.26*	0.00
	الكلية	1	6.22	214.07*	0.00
	الخبرة القيادية	2	2.64	45.44*	0.00
	الخطأ	117	3.40		
تجربة المستخدم الرقمية	المنصب الإداري	1	12.93	463.37*	0.00
	الكلية	1	10.70	383.53*	0.00
	الخبرة القيادية	2	3.21	57.48*	0.00
	الخطأ	117	3.27		
الأمن والامتثال الرقمي	المنصب الإداري	1	4.76	101.43*	0.00
	الكلية	1	11.25	239.55*	0.00
	الخبرة القيادية	2	3.14	33.40*	0.00
	الخطأ	117	5.49		

* دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$)

يُتَّضَح من جدول (١٥) الآتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$) بين جميع أوساطها الحسائية لديهم يُعزى إلى المنصب القيادي؛ حيث يكون وسطها الحسائي من وجهة نظر عمداء الكليات أكبر مما هو عليه من وجهة نظر رؤساء أقسام الكليات. ويُعزى الفرق الدال إحصائيًا لصالح العمداء إلى اختلاف مستوى المسؤوليات، واتساع نطاق الصلاحيات وشمولية الاطلاع والمشاركة في صنع القرار؛ مما يعزز تقييمهم الإيجابي للممارسات محل الدراسة، بينما يرتبط تقييم رؤساء الأقسام بالجوانب التنفيذية والتحديات اليومية، ما ينعكس على تقديراتهم بدرجة أقل مقارنة بالعمداء.

- وجود فرق دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسائية لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية (الإستراتيجية الرقمية، البنية الرقمية، تجربة المستخدم الرقمية) يُعزى إلى الكُليَّة؛ حيث يكون أوساطها الحسائية من وجهة نظر القيادات الجامعية في كُليات العلوم الطبيعية أكبر مما هي عليه من وجهة نظر القيادات الجامعية في كُليات العلوم الإنسانية. يمكن تفسير الفرق الدال إحصائيًا لصالح كليات العلوم الطبيعية بأن طبيعتها الأكاديمية والبحثية تتطلب درجة أعلى من توظيف التقنيات؛ مما ينعكس إيجابًا على نضج الإستراتيجية الرقمية، وتعزيز البنية الرقمية، وتحسن تجربة المستخدم الرقمية فيها. وفي المقابل، تميل كليات العلوم الإنسانية إلى الاعتماد الأقل على النظم الرقمية؛ وهو ما ينعكس في انخفاض تقديرات قياداتها لهذه الأبعاد الثلاثة. وبذلك، تبدو الفروق لصالح كليات العلوم الطبيعية نتيجة منطقية ومتسقة مع خصائص العمل المؤسسي والبيئة الأكاديمية في كل منهما.

- وجود فرق دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية (التصميم الإجرائي الرقمي، الثقافة الرقمية، الأمن والامتثال الرقمي) يُعزى إلى الكُلِّيَّة؛ حيث يكون أوساطها الحسابية من وجهة نظر القيادات الجامعية في كُليَّات العلوم الإنسانية أكبر مما هي عليه من وجهة نظر القيادات الجامعية في كُليَّات العلوم الطبيعية. يمكن تفسير الفرق الدال إحصائيًا لصالح كليات العلوم الإنسانية بأن طبيعة عملها الإداري تتطلب تفاعلاً مستمرًا مع إجراءات العمل؛ مما يعزز إدراك القيادات لمستوى نضج التصميم الإجرائي الرقمي. كما تسهم بيئتها الأكاديمية في دعم الثقافة الرقمية، إضافة إلى اهتمام أكبر بقضايا الأمن والامتثال الرقمي نظرًا لطبيعة البيانات النوعية التي تتعامل معها، وفي المقابل، ينصب تركيز كليات العلوم الطبيعية على الجوانب التقنية والبحثية أكثر من الجوانب الإجرائية، مما يقلل من تقديرات قياداتها لهذه الأبعاد. وعليه، تبدو هذه الفروق نتيجة منطقية تعكس اختلاف طبيعة المهام والبيئة الإدارية بين الكليات.

- وجود فروق دالة إحصائيًا ($\alpha=0.05$) بين جميع أوساطها الحسابية لديهم تُعزى إلى الخبرة القيادية؛ وبهدف تحديد نوع اختبار المقارنات البعدية اللازم استخدامه؛ لكون الخبرة القيادية مُتعدِّد المستويات، تمَّ إجراء اختبار ليفين وفقًا لتوزيع (F) الاحتمالي؛ للتحقق من التكافؤ بين أخطاء التَّبايُن لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التَّحوُّل الرقمي بجامعة أمِّ القُرى لديهم من وَجْهَةٍ نظرهم وَفَقًا للمُتغيِّرات، كما هو مُبيَّن في جدول ١٦.

جدول (١٦) نتائج اختبار ليفين بين أخطاء التَّبَائِن لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التَّحَوُّل الرقمي بجامعة أمّ القُرى وَفَقًا لِلْمُتَغَيِّرَات

البعد	F	درجة حرية		احتمالية الخطأ
		البسط	المقام	
الإستراتيجية الرقمية	*15.96	11	110	0.00
التصميم الإجرائي الرقمي	*11.05	11	110	0.00
الثقافة الرقمية	*8.08	11	110	0.00
البنية الرقمية	*27.20	11	110	0.00
تجربة المستخدم الرقمية	*23.06	11	110	0.00
الأمن والامتثال الرقمي	*11.36	11	110	0.00
* دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$)				

يتضح من جدول (١٦) عدم وجود تكافؤ دال إحصائيًا ($\alpha=0.05$) بين أخطاء التَّبَائِن لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التَّحَوُّل الرقمي بجامعة أمّ القُرى لديهم من وجهة نظرهم وَفَقًا لِلْمُتَغَيِّرَات (المنصب القيادي، والكُلِّيَّة، والخبرة القيادية)؛ ممَّا أوجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي عدم تكافؤ أخطاء التَّبَائِن مُثَلًّا باختبار جيمس-هويلل للمقارنات البعدية المَتَعَدَّدَة؛ بهدف تحديد أيُّ فروقات أوساطها الحسابية لديهم من وَجْهَة نظرهم اختلفت بدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) باختلاف مستويات (الخبرة القيادية)، كما هو مُبيَّن في جدول ١٧.

جدول (١٧) نتائج اختبار جيمس-هويلل للمقارنات البعدية المَتَعَدَّدَة بين الأوساط الحسابية لأبعاد رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التَّحَوُّل الرقمي بجامعة أمّ القُرى وَفَقًا للخبرة القيادية

الإستراتيجية الرقمية			
الخبرة القيادية		أقل من ثلاث سنوات	خمس سنوات فأكثر
{Games-Howell}		2.913	3.110
خمس سنوات فأكثر		*0.197	3.110

من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات	3.138	*0.225	0.028
التصميم الإجرائي الرقمي			
الخبرة القيادية	أقل من ثلاث سنوات		
{Games-Howell}	الوسط الحسابي	2.472	خمس سنوات فأكثر
خمس سنوات فأكثر	2.517	0.045	2.517
من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات	2.831	*0.359	*0.314
الثقافة الرقمية			
الخبرة القيادية	خمس سنوات فأكثر		
{Games-Howell}	الوسط الحسابي	2.374	من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات
من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات	2.719	*0.345	2.719
أقل من ثلاث سنوات	3.063	*0.690	*0.344
البنية الرقمية			
الخبرة القيادية	أقل من ثلاث سنوات		
{Games-Howell}	الوسط الحسابي	3.321	من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات
من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات	3.467	*0.145	3.467
خمس سنوات فأكثر	3.758	*0.437	*0.292
تجربة المستخدم الرقمية			
الخبرة القيادية	خمس سنوات فأكثر		
{Games-Howell}	الوسط الحسابي	2.423	من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات
من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات	2.579	*0.155	2.579
أقل من ثلاث سنوات	2.873	*0.450	*0.295
الأمن والامتثال الرقمي			
الخبرة القيادية	أقل من ثلاث سنوات		
{Games-Howell}	الوسط الحسابي	3.328	من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات
من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات	3.500	*0.172	3.500
خمس سنوات فأكثر	3.608	*0.280	0.108
* دال إحصائياً ($\alpha=0.05$)			

يتضح من جدول (١٧) أنَّ الأوساط الحاسوبية لبعدي رقمنة العمليات الإدارية (الإستراتيجية الرقمية، والتصميم الإجرائي الرقمي) من وجهة نظر القيادات الجامعية ذوي الخبرة القيادية المتوسطة (من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات) هي أعلى جوهريةً ممَّا هي عليه من وجهة نظر القيادات الجامعية ذوي الخبرة القيادية المتقدمة (خمس سنوات فأكثر) وذوي الخبرة القيادية المنخفضة (أقل من ثلاث سنوات).

ويتضح أنَّ الأوساط الحاسوبية لبعدي (الثقافة الرقمية، وتجربة المستخدم الرقمية) من وجهة نظر القيادات الجامعية ذوي الخبرة القيادية المنخفضة (أقل من ثلاث سنوات) هي أعلى جوهريةً ممَّا هي عليه من وجهة نظر كُِّلِّ من القيادات الجامعية ذوي الخبرة القيادية [المتقدمة (خمس سنوات فأكثر)، ثُمَّ المتوسطة (من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات)]. كما يتضح أنَّ الأوساط الحاسوبية لبعدي (البنية الرقمية، الأمن والامتثال الرقمي) من وجهة نظر القيادات الجامعية ذوي الخبرة القيادية المتقدمة (خمس سنوات فأكثر) هي أعلى جوهريةً ممَّا هي عليه من وجهة نظر كُِّلِّ من القيادات الجامعية ذوي الخبرة القيادية المنخفضة (أقل من ثلاث سنوات) وذوي الخبرة القيادية المتوسطة (من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات).

ثالثًا. للإجابة عن سؤال البحث الرئيس "ما الإستراتيجية المقترحة لرقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في جامعة أم القرى؟"؛ يتضمن طرح إستراتيجية مقترحة في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها حيث يتم عرضها وفق الخطوات الآتية:

- أولاً: منطلقات الإستراتيجية المقترحة: يُمكن حصر تلك المنطلقات فيما يلي:
- التوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وأهدافها في التحول الرقمي: أي ربط الإستراتيجية بأهداف الرؤية حيث تعني على المستوى الجامعي إحداث نقلة نوعية في أدائها الرقمي من خلال تنمية البنية التحتية الرقمية باعتبارها أساساً لتقديم خدمات إلكترونية متطورة تُسهّل وتُسرع الإجراءات الإدارية، وتحسّن من جودة الاتصالات، وتزيد من أمان العمليات الرقمية.
 - حوكمة التحول الرقمي في الجامعات: وهي الإطار التنظيمي والإداري الذي يضمن توجيه وتنسيق كافة الجهود والعمليات المتعلقة بالرقمنة بما يتماشى مع إستراتيجية الجامعة وأهدافها.
 - توجهات وزارة التعليم في المملكة لدعم التحول الرقمي: التي ركزت على بناء منظومة تعليمية رقمية متكاملة تتوافق مع مستهدفات الرؤية من خلال توظيف برامج التحول الرقمي في العملية التعليمية، أتمتة الخدمات التعليمية واستثمار التقنيات الحديثة في التعليم.
 - نظام الجامعات السعودي: الصادر بالمرسوم الملكي م/٢٧ بتاريخ ١٤٤١/١٩/٢٠١٩- فيما يتعلّق بدعم وتمكين التحول الرقمي داخل منظومة التعليم الجامعي، الذي نص على وضع السياسات والإستراتيجيات للتعليم الجامعي من ضمنها إعداد خطط للتحول الرقمي، وتبني نماذج التعليم الإلكتروني، وحوكمة البنية التقنية للجامعات.
 - الإستراتيجية الرقمية لجامعة أم القرى: التي ركزت على عدد من الأهداف الإستراتيجية منها تعزيز حوكمة وقيادة المستقبل الرقمي المستدام، وتمكين واستدامة التغيير الفعّال للتحول الرقمي، وتحسين جودة الخدمات الإدارية

والأكاديمية، وتحقيق أفضل تجربة رقمية متكاملة لجميع المستخدمين، ورفع مستوى المهارات الرقمية للكوادر البشرية وزيادة النضج الرقمي.

- الثورة التكنولوجية المتقدمة: التي تقوم على التكامل بين الحوسبة السحابية Cloud Computing وإنترنت الأشياء IoT والبيانات الضخمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي AI؛ حيث إن اعتماد هذه الثورة كنقطة انطلاق لرقمنة العمليات الإدارية في الجامعات سيؤدي إلى تحول جذري في جودة الخدمات وكفاءتها، والاستثمار في التكنولوجيا، وتحقيق الابتكار البشري، وصناعة مستقبل إداري وتعليمي أكثر ذكاءً واستدامة.

- نتائج الدراسة الميدانية؛ حيث تم الاستفادة منها في بناء الإستراتيجية المقترحة. **ثانيًا: أهداف الإستراتيجية المقترحة:**

الهدف الرئيس العام: تطوير ممارسات رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في جامعة أم القرى.

أما الأهداف الفرعية، فيمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- تحديد ملامح مستقبل التحول الرقمي بالجامعة من خلال تطوير ممارسات رقمنة العمليات الإدارية فيها، والتحوّل من الوضع الحالي إلى وضع إستراتيجي رقمي.
- تعريف القيادات الجامعية بأبعاد رقمنة العمليات الإدارية وممارساتها - متطلبات تحقيقها وآليات تفعيلها، مع الكشف عن التحديات التي يمكن أن تواجه تطوير تلك الممارسات وآليات التعامل معها .
- وضع عدد من التوصيات الإجرائية في ضوء النتائج والإستراتيجية المقترحة.

ثالثاً: مراحل بناء الإستراتيجية المقترحة:

تم بناء الإستراتيجية وفق أربع مراحل رئيسة كالتالي:

المرحلة الأولى: مرحلة التشخيص وقياس الفجوة لدرجة ممارسة رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في الجامعة من خلال تحليل نتائج البحث، وجوانب القوة والضعف (swot analysis) لقياس الفجوة بين الواقع الحالي والمستوى المأمول.

ويوضح جدول (١٨) تحليل مؤشرات القوة والضعف بناء على نتائج درجة الممارسة كما يلي:

بعد الإستراتيجية الرقمية	
مؤشرات القوة	مؤشرات الضعف
تنسجم رسالة الجامعة ورؤيتها المؤسسية مع الإستراتيجية الوطنية للتحول الرقمي	تُخصّص موارد مالية سنوية ومستقلة لتحقيق أهداف الإستراتيجية الرقمية تُشرك الكليات والأقسام الأكاديمية في صياغة الإستراتيجية الرقمية للجامعة
بعد التصميم الإجرائي الرقمي	
مؤشرات القوة	مؤشرات الضعف
تُحدد مؤشرات أداء معينة (KPIs) لقياس مدى كفاءة الإجراءات الجديدة التي يتم تنفيذها	يُعاد تصميم الإجراءات الإدارية باستخدام تقنيات وتطبيقات (AI) تطبق الأتمتة الذكية (RPA) على الإجراءات الروتينية لتقليل الأخطاء وتسريعها تتبنى الجامعة نماذج العمل الرشيق (Agile) لإدارة مشاريع التحول الرقمي.
بعد الثقافة الرقمية	
مؤشرات القوة	مؤشرات الضعف
تتبنى الجامعة ثقافة مؤسسية متقبلة للتغيير والابتكار الرقمي	تُفعل الجامعة فرق عمل متخصصة لدمج أدوات (AI) في العمليات الإدارية

تُنظَّم دوريًا حملات توعية وفيديوهات تعريفية بالرقمنة المعلوماتية.	
بعد البنية الرقمية	
مؤشرات القوة	مؤشرات الضعف
- تُقدِّم الجامعة منصة رقمية متكاملة لتسهيل الإجراءات الإدارية والأكاديمية - يُطبق نظام (DBMS) لإدارة قواعد البيانات لضمان تخزينها، وتعديلها واسترجاعها وأمنها - يتوفر نظام (ERP) شامل ومتكامل لكافة الإدارات والأقسام بالجامعة	- تمتلك الجامعة بنية رقمية داعمة لمستهدفات التحول الرقمي
بعد تجربة المستخدم الرقمية	
مؤشرات القوة	مؤشرات الضعف
- يُدعم التصميم الرقمي للمنصة مختلف المتصفحات والأجهزة بسلاسة - تُقدِّم جميع الخدمات الأساسية للمستخدمين في مكان واحد من خلال منصة الجامعة الرقمية	- تتوفر روبوتات الدردشة (Chatbots) لتقديم مساعدات فورية على مدار الساعة للإجابة عن استفسارات المستخدمين الإدارية والأكاديمية - تُقدم الاستشارات المتخصصة لمنسوبي الجامعة بمساعدة تطبيقات (AI)
بعد الأمن والامتثال الرقمي	
مؤشرات القوة	مؤشرات الضعف
- تُعتمد آليات التوثيق القوية (Authentication) مثل كلمات المرور المعقدة والمصادقة متعددة العوامل (MFA) - تُوضَّع سياسات وإجراءات أمنية واضحة تشمل إدارة المخاطر والأحداث الأمنية لضمان سلامة وسرية المعلومات.	تُصدَّر نشرات دورية بمستجدات التهديدات الأمنية وكيفية الإبلاغ عنها

المرحلة الثانية: مرحلة تحديد التحديات التي يمكن أن تواجه التطوير وآليات التعامل معها للحد منها، ويوضح جدول (١٩) مصفوفة التحديات والآليات كما يلي:

تحديات تطوير ممارسات رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في جامعة أم القرى
١. قصور التمويل والدعم المالي للتحول الرقمي
آليات التعامل:
- إدراج بند مستقل في موازنة الجامعة السنوية مخصص لمشاريع التحول الرقمي والأدوات التقنية، يضمن تدفقاً مالياً ثابتاً لتحقيق أهداف الإستراتيجية الرقمية. - ربط صرف الاعتمادات الرقمية بمؤشرات أداء محددة وتقارير متابعة دورية؛ لضمان الشفافية وتحقيق الأهداف الإستراتيجية. - البحث عن شراكات مع القطاع الخاص لتوفير حلول تكنولوجية ممولة أو مدعومة.
٢. ضعف البنية التحتية الرقمية داخل الحرم الجامعي
آليات التعامل:
- تحديث الشبكات وأجهزة الحاسوب وربط الإدارات بأنظمة رقمية متقدمة. - التعاون مع شركات تقنية رائدة لتنفيذ مشاريع تطوير البنية التحتية بشكل تدريجي ومدرّوس. - إشراك القطاع الخاص في مشاريع البنية التحتية من خلال شراكات إستراتيجية.
٣. غياب البرامج الواضحة لدعم التحول الرقمي بالجامعة
آليات التعامل:
- تحديد أهداف واضحة للبرامج الرقمية. - تشكيل اللجان وفرق العمل لتنفيذ تلك البرامج. - متابعة عمليات التنفيذ وتقويمها بشكل مستمر.
٤. نقص الكفاءات والمهارات الرقمية
آليات التعامل:
- دمج المهارات الرقمية الأساسية في مقررات متعددة التخصصات. - تقييم دوري لمهارات الموظفين وتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوءها. - ربط الترقيات الوظيفية بمستوى إتقان المهارات الرقمية.
٥. انخفاض مستوى التكامل بين أنظمة الجامعة والجهات الخارجية
آليات التعامل:
- تبني معايير موحدة لتبادل البيانات بين الجامعة والجهات الحكومية/الخاصة. - تطوير منصات رقمية تضمن الترابط والتكامل بين الخدمات. - إنشاء فرق تنسيقية متعددة الجهات لتسهيل التكامل الفني والإداري بين الأنظمة.

المرحلة الثالثة: مرحلة تحديد متطلبات التطوير وآليات تفعيلها؛ تم تحديدها في ضوء أبعاد رقمنة العمليات الادارية للبحث، ومن خلال نتائجه الميدانية كما يلخصها جدول (٢٠).

متطلبات تطوير ممارسات رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي في جامعة أم القرى
١. توجه إستراتيجي لتحديد معالم مستقبل التحول الرقمي بالجامعة
آليات التفعيل:
- إشراك كافة أصحاب المصلحة (القادة، الإداريين، الأكاديميين) في تحديث الإستراتيجية الرقمية بما يتواءم مع التوجهات الحديثة للتحول الرقمي. - تطبيق ممارسات الحوكمة في ضوء إطار الإستراتيجية ورؤيتها. - تحديد مؤشرات أداء (KPIs) لقياس نجاح الرقمنة الادارية والتحول الرقمي.
٢. دمج التقنيات الذكية في إعادة هندسة العمليات الإدارية.
آليات التفعيل:
- إجراء دراسة شاملة للإجراءات الإدارية الحالية لتحديد الخطوات الورقية والمهام الروتينية التي يمكن تبسيطها أو أتمتتها، وتوثيقها في خرائط سير عمل مبسطة. - استخدام أنظمة الروبوتات البرمجية (RPA) المدعومة بالذكاء الاصطناعي لأتمتة معالجة الإجراءات الإدارية. - مراقبة الأداء والتحسين المستمر عبر مؤشرات رئيسية للعمليات المعاد تصميمها، والاستفادة من التغذية الراجعة لضبط الأنظمة الذكية.
٣. تطوير بنية تحتية متقدمة وداعمة للابتكار الرقمي
آليات التفعيل:
- نشر ثقافة الابتكار الرقمي داخل بيئة العمل الجامعي. - تجهيز مساحات عمل إبداعية (Innovation Hubs) ومختبرات رقمية (Digital Labs) بأحدث التقنيات مثل الذكاء الاصطناعي لدعم المشاريع، والأبحاث التطبيقية، وريادة الأعمال. - توفير الدعم الفني/التقني على مدار الساعة للأنظمة الرقمية.
٤. بناء القدرات الرقمية للكوادر الإدارية والأكاديمية والطلبة
آليات التفعيل:

- تصميم استبيانات إلكترونية واستطلاعات رأي لتحديد المهارات الرقمية الحالية والفجوات المستهدفة لدى الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة. - إنشاء مسارات تدريبية منفصلة لكل فئة (إداريون، أكاديميون، طلبة)، تشمل المهارات الرقمية الأساسية والمتقدمة مع تحديد مخرجات تعلم لكل مسار ومؤشرات قياس. - ربط إنجازات التعلم الرقمي بتقييم الأداء والترقيات والترشيح لبرامج قيادية.
٥. توظيف تطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي في رقمنة العمليات الإدارية. آليات التفعيل: - نشر الوعي بأهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين الكفاءة الرقمية. - وضع إطار تنظيمي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في ضوء سياسات الاستخدام الأخلاقي. - تدريب الكادر الإداري على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.
٦. وضع نظام متابعة وتقييم شامل للتحويل الرقمي آليات التفعيل: - إعداد مؤشرات أداء رقمية لقياس نتائج الرقمنة في كل إدارة مع إمكانية إشراك جهات تقييم خارجية لقياس جودة التطبيق. - إجراء تقارير دورية عن مستوى تقدم التحويل الرقمي بالجامعة. - تضمين ملاحظات المستخدمين لتطوير الخدمات الرقمية.

المرحلة الرابعة: مرحلة تقويم الإستراتيجية المقترحة:

تُعد من أهم المراحل حيث تهدف إلى التأكد من أن الإستراتيجية تحقق كافة الأهداف التي وضعت من أجلها وفق المراحل والخطوات المرسومة لها، وذلك من خلال عرض الإستراتيجية المقترحة على مجموعة من المحكمين (خبراء) لإبداء أي ملاحظات أو تعديلات وتقديم التغذية الراجعة المناسبة وفق نموذج للتحكيم في ضوء معايير تقييم واضحة ومحددة لكل عنصر من عناصر الإستراتيجية.

خاتمة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى إستراتيجية مقترحة لرقمنة العمليات الإدارية بما يضمن جودة التحول الرقمي في جامعة أم القرى، وذلك من خلال الكشف عن درجة ممارسة أبعاد الرقمنة من وجهة نظر القيادات الجامعية، والتعرّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في هذه الممارسة التي تُعزى لمتغيرات المنصب القيادي، والكلية، والخبرة القيادية. ولتحقيق ذلك، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من مجتمع الدراسة المكوّن من (١٦٤) قائدًا جامعيًا، شملوا (٢٧) عميد كلية و(١٣٧) رئيس قسم، وقد بلغت نسبة الاستجابة (٧٤,٣٩٪) بواقع (١٢٢) قائدًا.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة رقمنة العمليات الإدارية لضمان جودة التحول الرقمي بجامعة أم القرى جاءت بصفة عامة ضمن درجة ممارسة متوسطة من وجهة نظر القيادات الجامعية. وقد تصدر بُعد الأمن والامتثال الرقمي المرتبة الأولى، يليه بُعد البنية الرقمية، ثم بُعد الإستراتيجية الرقمية بدرجة ممارسة عالية، في حين جاءت أبعاد الثقافة الرقمية، والتصميم الإجرائي الرقمي، وتجربة المستخدم الرقمية ضمن درجة ممارسة متوسطة.

كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة رقمنة العمليات الإدارية تُعزى لمتغير المنصب القيادي، وذلك لصالح عمداء الكليات، ووجود فروق تُعزى لمتغير الكلية؛ حيث تفوقت كليات العلوم الطبيعية في أبعاد الإستراتيجية الرقمية، والبنية الرقمية، وتجربة المستخدم الرقمية، في حين جاءت الفروق لصالح كليات العلوم الإنسانية في أبعاد التصميم الإجرائي الرقمي، والثقافة الرقمية، والأمن والامتثال الرقمي.

وفيما يتعلق بمتغير الخبرة القيادية، أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القيادات الجامعية؛ إذ جاءت أبعاد الإستراتيجية الرقمية والتصميم الإجرائي الرقمي لصالح ذوي الخبرة القيادية المتوسطة، بينما تفوق ذوو الخبرة القيادية المنخفضة في بعدي الثقافة الرقمية وتجربة المستخدم الرقمية، في حين حقق ذوو الخبرة القيادية المتقدمة مستويات أعلى في بعدي البنية الرقمية والأمن والامتثال الرقمي.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها والإستراتيجية المقترحة، توصي الدراسة بما يلي:
- تخصيص موارد مالية سنوية ومستقلة لتحقيق مستهدفات التحول الرقمي ضمن الخطة الإستراتيجية للجامعة.
- إنشاء وحدة مختصة بالتحول الرقمي داخل الهيكل الإداري للجامعة، من مهامها وضع إستراتيجية تنفيذية، قيادة مشاريع التحول الرقمي، ومتابعة مؤشرات الأداء الرقمية.
- تشكيل فرق عمل خبيرة ومتخصصة لدمج أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمليات الإدارية؛ بغرض تحديد أولويات واضحة لتلك التطبيقات مثل أتمتة المهام الروتينية وتحليل البيانات، وتطوير نماذج أولية (Pilot) لاختبارها في وحدات إدارية محددة ثم تقييم النتائج والتوسع فيها.
- الانضمام إلى شبكات جامعات رقمية دولية لتبادل الخبرات وأفضل الممارسات الدولية في مجالات الاهتمام كالتعليم الإلكتروني، حوكمة البيانات، والابتكار الرقمي.
- البحث عن الفرص الرقمية واستثمارها من خلال تحليل البيئة الرقمية الداخلية للجامعة للوقوف على تلك الفرص مع الحاجة لابتكار مصادر استثمار جديدة لدعم المشروعات الرقمية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

جامعة أم القرى. (٢٠٢٠). الخطة الإستراتيجية للتحويل الرقمي. تم الاسترجاع بتاريخ ٣ مارس ٢٠٢٥.

file:///D:/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D9%88%D8%AB%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D8%AF%D9%8A%D8%A9/%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%86%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%85%D9%84%D9%8A%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%A9/Digital_transformation_strategic_plan_2020_2025.pdf

طاهري، عيشة؛ زبير، بركاهم. (٢٠٢٤). دور الرقمنة في تحسين أداء الإدارة الجامعية. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر. عبدالله، عمر؛ فرغلي، منار؛ عيد، أيمن. (٢٠٢٤). دور الرقمنة في تحويل الجامعات المصرية إلى جامعات ذكية دراسة تطبيقية. مجلة راية الدولية للعلوم التجارية، ٣ (١١)، ٦٠-١١٨.

<https://doi.org/10.21608/rijcs.2024.287470.1103>

عجرف، عبد الله؛ عبد المقصود، أحمد؛ جاد الله، باسم. (٢٠٢٤). متطلبات تفعيل الرقمنة في الجامعات الحكومية الكويتية على ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. مجلة كلية التربية-جامعة أسبوط. ٤٠ (٨)، ٢٦٩-٢٩٤. <https://doi.org/10.21608/mfes.2024.383798>. العميري، سارة؛ محضر، وفاء. (٢٠٢٥). آليات التحويل الرقمي لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية- دراسة تحليلية. مجلة رابطة التربويين العرب، ٣٨ (١)، ٢٩٩-٣٢٦.

https://raes.journals.ekb.eg/article_421112.html

محمد، باسمين. (٢٠٢٥). دور تطبيق تقنيات التحويل الرقمي في تطوير العملية الإدارية والتعليمية في الجامعات المصرية الحكومية. المجلة العلمية للتجارة والتمويل، ٢٥ (٢)، ١٠٨-١٣٥.

https://caf.journals.ekb.eg/article_433462.html

محمدي، حسين؛ منصوري، مسعود. (٢٠٢٤). أثر الرقمنة الإدارية على خدمات الإدارة -دراسة ميدانية على مديرية التربية - والية الجلفة. [رسالة ماجستير في علم الاجتماع والتنظيم والعمل]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر.
موقع جامعة أم القرى. (٢٠٢٥). "أمّ القرى" تحصد شهادة الأيزو الدّوليّة في مجال أمن المعلومات ومجال الأمن السيبراني. تم الاسترجاع بتاريخ ٣ أغسطس ٢٠٢٥.

<https://uqu.edu.sa/App/News/171619>

ناصر، أحمد. (٢٠٢٢). مفاهيم الرقمنة ودورها في تعظيم الأداء المؤسسي لمنظمات القرن ٢١. مجلة المال والتجارة، ٦٣٣، ٣٧-٣٢.

<https://search.mandumah.com/Record/1212116>

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء بالملكة العربية السعودية. (٢٠١٩). نظام الجامعات. تم الاسترجاع بتاريخ ٥ أغسطس ٢٠٢٥.

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/8ee74282-7f0d-49ff-b6ee-aafc00a3d801/1>

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abdullah, Omar; Farghali, Manar; Eid, Ayman. (2024). The Role of Digitization in Transforming Egyptian Universities into Smart Universities: An Applied Study (in Arabic). Raya International Journal of Business Sciences, 3 (11), 60-118. <https://doi.org/10.21608/rijcs.2024.287470.1103>
- Ajraf, Abdullah; Abdul-Maqsood, Ahmed; Jadallah, Basem. (2024). Requirements for Activating Digitization in Kuwaiti Public Universities in Light of the Experiences of Some Advanced Countries (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 40 (8), 269-294. <https://doi.org/10.21608/mfes.2024.383798>
- Al-Amiri, Sara; Mohdar, Wafaa. (2025). Mechanisms of Digital Transformation to Achieve Competitive Advantage in Saudi Universities - An Analytical Study (in Arabic). Journal of the Arab Educators Association, 38(1), 299-326. https://raes.journals.ekb.eg/article_421112.html
- Alammary, A.-S. (2025). Building a sustainable digital infrastructure for higher education. Sustainability, 17(1), Article 194. <https://doi.org/10.3390/su17010194>
- Alotaibi, S. A., & Al-Baroudi, H. B. (2023). Prospects and obstacles of digital quality management in Saudi Arabia universities: A systematic literature review from the last decade. Cogent Business & Management, 10(1), 2252332 .
- Alshuaibi, A. (2023). The Role of Digital Transformation in Developing the Performance of Umm Al-Qura University Employees. Information Sciences Letters, an International Journal.12(5),2235-2245. <http://dx.doi.org/10.18576/isl/120556>
- Alsulami, R., Beloff, N., & White, M. (2024, September 8–11). DTA-SA: A conceptual framework for digital transformation adoption

in Saudi Arabian universities. Paper presented at the 19th Conference on Computer Science and Intelligence Systems (FedCSIS), Belgrade, Serbia.

https://figshare.com/articles/conference_contribution/DTA-SAUA_Conceptual_Framework_for_Digital_Transformation_Adoption_in_Saudi_Arabian_Universities/2698963

Armas, R., et al. (2025). Building a cybersecurity culture in higher education. Information, 16(5), Article 336. <https://doi.org/10.3390/info16050336>

Barros, F. R. de, Oliveira, J. V. F. de, Lima, H. A. C. G., Faustino, L. R., & Muglia, T. B. (2024). Overcoming bureaucracy in higher education institutions: A systematic literature review. Educationis, 12(2), 30–46 .

Board of Experts at the Council of Ministers of the Kingdom of Saudi Arabia. (2019). University System. Retrieved August 5, 2025 .

Bravo, J.; Maquen-Niño, G.; Germán, N.; Valdivia, C.; Alarcón, R.; Aquino, JJ.; Serquén, O. (2025). Assessing digital transformation maturity in higher education institutions: A correlational analysis by actors and dimensions. Frontiers in Computer Science, 7, 1549262. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2025.1549262>

Bryman, A. (2016). Social research methods. Oxford University Press.

Bucăța, G., & Tileagă, C. (2024). Digital Renaissance in Education: Unveiling the Transformative Potential of Digitization in Educational Institutions. Land Forces Academy Review, 29(1), 20–37. <https://doi.org/10.2478/raft-2024-0003>

Castro Benavides, L. M., Tamayo Arias, J. A., Arango Serna, M. D., Branch Bedoya, J. W., & Burgos, D. (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. Sensors, 20(11), 3291. <https://doi.org/10.3390/s20113291>

- Chanias, S., Myers, M. D., & Hess, T. (2019). Digital Transformation Strategy Making in Pre-Digital Organizations: The Case of a Financial Services Provider. *Journal of Strategic Information Systems*, 28(1), 17–33. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2018.11.003>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Donnelly, R. A. (2007). *The complete idiot's guide to statistics*. New York, NY: Alpha.
- Doran, R. L. (1980). *Basic Measurement and Evaluation of Science Instruction*. National Science Teachers Association, 1742 Connecticut Ave., NW, Washington, DC 20009 (Stock No. 471-14764; no price quoted)
- Fatwandy, N., Hasniati, H., Nurlinah, N., & Ibrahim, A. (2025). Digitalization of public services and research trends (2020–2024). In A. Y. Andi & I. Nuralamsyah (Eds.), *Proceedings of ICAS 2024* (pp. 48–55). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-791-5_4
- George, D., & Mallery, P. (2021). *IBM SPSS Statistics 27 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (17th ed.). (“IBM SPSS Statistics 27 Step by Step 17th Edition - VitalSource”) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003205333>
- Gkrimpizi, T. & Peristeras, V. & Magnisalis, I. (2024). Defining the Meaning and Scope of Digital Transformation in Higher Education Institutions. *Administrative Sciences*, 14(3), 48 .
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for behavioral sciences*. (663). Houghton Mifflin College Division. <https://doi.org/10.3390/admsci14030048>
<https://doi.org/10.3390/info16050419>
<https://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2024.002.0006>

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/8ee74282-7f0d-49ff-b6ee-aafc00a3d801/1>

Kempf-Leonard, K. (2005). Encyclopedia of social measurement: Volume 1. Oxford: Elsevier.

Li, F. (2023). What Is Digital Strategy and Does It Really Matter? In G. B. Dagnino, C. Cennamo, & F. Zhu (Eds.), Research Handbook on Digital Strategy (pp. 393–410). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800378902.00031>

Lord, F. M., and Novick, M. R. (1968). Statistical Theories of Mental Test Scores. Reading, MA: Addison-Wesley .

McDonald, R. P. (2013). Test theory: A unified treatment. psychology press.

Mohammadi, Hussein; Mansouri, Masoud. (2024). The Impact of Administrative Digitization on Administrative Services - A Field Study of the Education Directorate - Djelfa Governorate. [Master's Thesis in Sociology, Organization, and Work], Faculty of Humanities and Social Sciences, Ziane Achour University, Djelfa, Algeria.

Nassef, Ahmed. (2022). Concepts of Digitization and Their Role in Maximizing Institutional Performance of 21st Century Organizations. Journal of Finance and Commerce, 633, 32-37. <https://search.mandumah.com/Record/1212116>

Ngulube, P., & Ncube, M. (2025). Leveraging learning analytics to improve the user experience of Learning Management Systems in higher education institutions. Information, 16(5), 419 .

Popa, I., Ștefan, S. C., Olariu, A. A., & Popa, Ș. C. (2024). Integrating digitalization opportunities into innovative public organizations' management process. Journal of Innovation & Knowledge, 9(4), 100528. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100528>

- Shahibi, M. S., Hussin, N., & Wahab, S. (2023). Digital culture in higher education: Lost in digital transformation. In Proceedings of the International Conference on Sustainability in Technological, Environmental, Law, Management, Social and Economic Matters (ICOSTELM 2022). <https://doi.org/10.4108/eai.4-11-2022.2329843>
- Taheri, Aisha; Zoubir, Baraka hem. (2024). The Role of Digitization in Improving University Administration Performance. [Published 'Master's Thesis']. Faculty of Humanities and Social Sciences, Ziane Achour University, Djelfa, Algeria.
- Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. The Journal of Strategic Information Systems. 28(2), 118-144. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003>
- Wikipedia. (2025). Digitization. <https://en.wikipedia.org/wiki/Digitization?utm>.

وحدة مُقترحة لتنمية الوعي البيئي في مقرّر المهارات الحياتيّة والأسريّة
لِلصّفِ السّادس الابتدائيّ في ضوء مبادرة السّعوديّة الخضراء

د. ميمونة بنت صالح بن عليّ أبا الخيل

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربيّة السّعودية





وحدة مُقترحة لتنمية الوعي البيئي في مقرّر المهارات الحياتيّة والأسريّة للصفّ السادس الابتدائيّ في ضوء مبادرة السُّعوديّة الخضراء

د. ميمونة بنت صالح بن علي أبا الخيل

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٥/١٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/٠٧/١٠ هـ

ملخص الدراسة:

هَدَفَت الدراسة إلى تحديد أبعاد الوعي البيئي من وجهة نظر الخبراء، إضافةً إلى بناء وحدة مقترحة لتنمية الوعي البيئي في ضوء أهداف مبادرة السعودية الخضراء لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق الأهداف؛ استخدمت المنهج الوصفي، كما تمّ بناء استبانة كأداة لجمع البيانات، وطُبِّقَت على عَيِّنة عشوائية بلغت (١٤٩) خبيراً من الخبراء في المناهج وطُرق التدريس، والخبراء في تدريس مقرّر المهارات الحياتية والأسرية من منسوبي وزارة التعليم والمركز الوطني للمناهج، وقد توصّلت الدراسة إلى تحديد أبعاد الوعي البيئي؛ حيث جاء: أن بُعد الاتجاهات البيئية في الترتيب الأول، وجاء مؤثّر: (الرغبة في حماية البيئة من التلوّث) في المرتبة الأولى، يليه البُعد الثاني، وهو المعرفة البيئية، وجاء مؤثّر: (معرفة مفهوم التشجير وأهميته)، في المرتبة الأولى، وفي الترتيب الثالث جاء بُعد السلوك البيئي، وجاء مؤثّر: (التخلّص من بقايا الطعام بطريقة صحيحة) في المرتبة الأولى، كما تمّ بناء الوحدة المقترحة لتنمية الوعي البيئي في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصفّ السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول في ضوء مبادرة السعودية الخضراء، وُقِّدَ لدرجة أهمية أبعاد الوعي البيئي اللازم توفُّرها في المقرّر من وجهة نظر الخبراء والمختصّين.

الكلمات المفتاحية: المعرفة البيئية، الاتجاهات البيئية، المرحلة الابتدائية، السلوك البيئي.

A Proposed Unit For Developing Environmental Awareness In The Sixth-Grade Life And Family Skills Curriculum In Light Of The Saudi Green Initiative

Dr. Maymonah saleh ali abalkheel

Department Curriculum and Instruction – Faculty Education

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University - Saudi Arabia

Abstract:

environmental awareness from the perspective of experts, in addition to developing a proposed unit for enhancing environmental awareness among sixth-grade female students in light of the objectives of the Saudi Green Initiative. To achieve the study objectives, the descriptive approach was employed, and a questionnaire was developed as a data collection instrument. The questionnaire was administered to a random sample of 149 experts in curricula and teaching methods, as well as specialists in teaching the Life and Family Skills curriculum from the Ministry of Education and the National Center for Curricula. The study identified several dimensions of environmental awareness. The findings revealed that the environmental attitudes dimension ranked first, with the indicator “the desire to protect the environment from pollution” ranking highest. The environmental knowledge dimension came second, with the indicator “knowledge of the concept of afforestation and its importance” ranking first within this dimension. The environmental behavior dimension ranked third, with the indicator “proper disposal of food waste” ranking highest. In addition, a proposed unit was designed for developing environmental awareness in the Life and Family Skills textbook for sixth-grade students during the first semester in light of the Saudi Green Initiative, according to the degree of importance of the environmental awareness dimensions that should be included in the curriculum from the perspectives of experts and specialists.

key words: Environmental Knowledge; Environmental Attitudes; Primary Stage; Environmental Behavior.

المقدمة:

تبذل الدول جهودًا من أجل بناء فرد حضاري راقٍ، يتفاعل مع مجتمعه وبيئته التي يعيش فيها، من خلال زيادة الوعي البيئي عبر حملات التوعية، وتنفيذ المشاريع البيئية المُستدامة، وتشجيع السلوكيات الصديقة للبيئة.

ومن هذه الجهود انطلاق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) في عام (٢٠١٦)؛ حيث اتخذت المملكة العربية السعودية خطواتٍ لبناء مستقبلٍ أكثر استدامةً، منها "مبادرة السعودية الخضراء"، التي تعمل على تعزيز جهود حماية البيئة، وتسريع رحلة انتقال الطاقة وبرامج الاستدامة؛ لتحقيق أهدافها الشاملة في مجال تعويض وتقليل الانبعاثات الكربونية، وزيادة أعمال التشجير، واستصلاح الأراضي، وحماية المناطق البرية والبحرية في المملكة.

ومن مبادرة السعودية الخضراء مصطلح (الوعي البيئي)، الذي يعني إدراك أفراد المجتمع لأهمية المحافظة على البيئة وتلافي أخطارها، عبر فهم العلاقات بين الإنسان وبيئته، وتأثيرات الأنشطة البشرية، وتشمل أهميته تحقيق بيئة صحية مُستدامة للأجيال الحالية والقادمة، من خلال تعزيز السلوكيات الصديقة للبيئة، وتشجيع التعاون المجتمعي، وحماية الموارد الطبيعية، والتصدي للتحديات البيئية المتزايدة؛ كالتلوث، والاحتباس الحراري.

ويرى (صبري، ٢٠١٦) أن الوعي البيئي أول نواتج التعلم التي تسعى التربية البيئية لتحقيقها في المتعلم، ويشمل الوعي البيئي مكونًا معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا؛ حيث يمثل أبسط مستويات تكوّن الاتجاه البيئي الذي يؤثر على سلوك المتعلم المتوقع تجاه البيئة، ويمثل الوعي البيئي أحد المؤشرات التي يمكن في ضوءها التنبؤ بالسلوك البيئي الذي يصدر من المتعلم.

ويأتي دور الوعي البيئي، وهو عملية نشر ثقافة الحفاظ على البيئة، والمخاطر التي يمكن أن يواجهها الإنسان إن لم يحافظ على البيئة، والوعي البيئي يعني مدى احترام الإنسان لمكونات وعناصر البيئة، سواءً الحيّة وغير الحيّة، ومسؤوليته تجاه الحفاظ عليها من التدهور (خنفر وخنفر، ٢٠١٦، ٨٢).

وتأسست الممارسات البشرية في الآونة الأخيرة بالخطورة على البيئة، وسببت الكثير من المشكلات، فالوعي البيئي يتعدى اهتمام الفرد بحياتهم الحالية فقط، إلى الاهتمام بحياة الأجيال القادمة، فالأرض ليست ملكاً للجيل الحالي؛ ولكنها مسؤوليته بالمحافظة عليها؛ لتوفير عالم صحي خالٍ من المشكلات البيئية للأجيال الناشئة (Huang& Hsin, 2023).

وظهر هذا المفهوم للحفاظ على عناصر البيئة من خلال المنظّمات المتخصصة، التي أولت اهتماماً كبيراً بقضايا البيئة، والتنمية المستدامة من خلال نشر الوعي البيئي، واتخاذ خطوات عملية لوضع حدٍ لتدخّلات البشر في البيئة، وضرورة نشر الوعي البيئي بين مختلف القطاعات، ومنها قطاع التعليم، من خلال تعليم المعارف البيئية، وتعزيز مواقف واتجاهات الأفراد الإيجابية لتنمية الوعي البيئي لدى الأفراد (الخفاف، ٢٠١٤، ١٤).

وثمة العديد من الدراسات التي أكّدت على أهمية تنمية الوعي البيئي لدى الطلاب باختلاف مراحلهم التعليمية؛ كدراسة (العلوي، ٢٠٢٠)، ودراسة (إبراهيم، ٢٠٢٠)، ودراسة (المرشد، ٢٠١٧) والمرحلة الابتدائية بشكل خاص؛ كدراسة: (الشيخ؛ والسيد؛ ورضوان، ٢٠٢٥) ودراسة (منون؛ وعبد الهادي؛ وبدور، ٢٠١٨).

وقد أوصى المؤتمر العالمي الكشفية وحماية البيئة الذي عُقد في الرياض عام (٢٠١٩) بضرورة تضمين القضايا البيئية في المناهج لزيادة الوعي؛ حيث قدّمت فيه (٣٣) ورقة علمية، تتناول قضايا البيئة، ونشر الوعي البيئي، وكيفية زيادة الوعي البيئي من خلال المناشط اللاصفية للمتعلّمين، وجاء الإعلان مؤخّراً عن مبادرة الشرق الأوسط الأخضر، التي أعلن عنها سمو وليّ العهد في ١٤ شعبان ١٤٤٢ هـ، الموافق ٢٧ مارس ٢٠٢١ (واس، ٢٠٢١)، وعُقدت القمة الأولى لمبادرة الشرق الأوسط الأخضر في ٢٥ أكتوبر ٢٠٢١ م التي استضافتها مدينة الرياض؛ بُغية توحيد الجهود، وتعزيز التعاون بين المملكة العربية السعودية والمجتمع الدولي؛ لمواجهة تحديات التغيّر المناخي، وتشكيل أوّل تحالف لمكافحة الظاهرة في الشرق الأوسط، ودعم جهود المجتمع الدولي في هذا المجال، وقد أوصت الكثير من الدراسات والأبحاث التي تناولت تحليل كتب العلوم في ضوء متطلبات التوعية البيئية بضرورة تضمين القضايا البيئية في مناهج العلوم؛ حيث أوصت دراسة (مجيد، ٢٠٢١) بتطوير المناهج الدراسية بأن يتمّ تضمين موضوعات التعامل مع البيئة في متطلبات المناهج الدراسية، وتحسين محتوى الكتاب بالمعارف والاتجاهات البيئية، وإدخال مادّة التربية البيئية في المناهج الدراسية.

ويؤكّد (singh، 2013) أن مجال تنمية الوعي البيئي أحد أهداف التربية البيئية، التي أكّدت عليها العديد من المؤتمرات والندوات العلمية والتربوية؛ لإدراك المسؤولين والمختصّين أن الحلّ الأمثل للمحافظة على البيئة، والاهتمام بها، وحمايتها من التلوّث، وحلّ مشكلاتها، يكمن في ممارسات وسلوكيات الأفراد الواعية على المستويين: الفردي والجماعي، وأن السبيل الأفضل لبناء وتحسين تلك الممارسات

يَكُنُّن في تحسِين وتنمية الوعي البيئي لدى الأفراد؛ لأن الوعي البيئي عند الأفراد يجعلهم أكثر حساسيةً تجاه البيئة التي يعيشون فيها.

وتُعَدُّ المناهج الدراسية من أهمّ مصادر المعرفة لتحقيق أهداف التربية البيئية لدى الطلاب، ومن خلالها تتحقّق مخرجات التعليم المتوقّعة والمطلوبة؛ حيث إنّها تُعَدُّ وَفَقَ خصائص المتعلّمين ويتمُّ اختيارها وتنظيمها وصياغة أهدافها ومحتواها وأنشطتها ووسائل التقييم من قِبَل متخصصين في هذا المجال.

وأوضحت دراسة (swapan&golam, 2019) أن توافّر الوعي البيئي من خلال المناهج الدراسية يُعَدُّ أساساً لتوجيه عقول الشباب نحو استدامة البيئة، والحفاظ عليها.

ويُعَدُّ منهج المهارات الحياتية والأسرية من أكثر المناهج الدراسية ارتباطاً بالوعي البيئي، وأكثرها اهتماماً بدراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها، والحفاظ عليها.

لذا؛ فإن تنمية الوعي البيئي لدى طالبات المرحلة الابتدائية تُعَدُّ هدفاً رئيساً نسعى إليه؛ حيث إنّها مرحلة تأسيس مهمّة في حياة الفرد، يتزوّد فيها بالمعارف والمهارات اللازمة، وتعزيز قدرة الطلاب على التفاعل مع محيطهم، والتكيّف مع المواقف الحياتية المختلفة، ومن ثمّ يُوَثَّر بشكل إيجابي على مستقبلهم.

مشكلة الدراسة:

جاءت توصيات المؤتمرات المختصّة في البيئة؛ كالمؤتمر العالمي للتربية البيئية، الذي عُقدت دورته الثانية عشرة لأوّل مرّة في الشرق الأوسط عام ٢٠٢٤ في "أبو ظبي"، والذي أوصى بتعزيز المفاهيم البيئية في ظلّ التحدّيات البيئية، والمؤتمر الحادي عشر لاستعادة البيئة في الولايات المتّحدة الأمريكية عام ٢٠٢٥، الذي وضّح أن

استعادة الأراضي تعتمد على القدرة والتكنولوجيا والعلاقات الإنسانية التي تشمل الإنسان، الذي يعيش ويتفاعل مع بيئته ومجتمعه، ومن ثمَّ ضرورة امتلاكه للمفاهيم البيئية والوعي بها، كما أوصت دراسة (القلاف وجوهر، ٢٠١٧).

وتُعَدُّ تنمية الوعي البيئي من خلال العملية التعليمية مهمّة، وذلك من خلال الأنشطة والمواقف التعليمية، ويمثّل مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في المرحلة الابتدائية بيئة مناسبة لغرس هذه المفاهيم؛ لما يتضمّن من موضوعات تتعلّق بالصحة والغذاء والنظافة، كما أشارت العديد من الدراسات إلى وجود تدبّر في مستوى الوعي البيئي لدى الطالبات؛ كدراسة كلّ من: (أبوسعيد والمحروقية، ٢٠٢٤)، (عناقرة، ٢٠١٦)، (منون وآخرين، ٢٠١٨)، (سرحان، ٢٠١٦).

ومن خلال خبرة الباحثة الميدانية؛ لكونها مشرفة تُشرف على الطالبات المعلّّّمات اللاتي يتدرّبن عملياً في مدارس التعليم العام، وخصوصاً المرحلة الابتدائية، فقد لاحظت من خلال الملاحظة المباشرة، ومن خلال المناقشة مع المعلّّّمات، أن المرحلة الابتدائية يَضعُف فيها الوعي البيئي؛ كترشيد الاستهلاك، والتخلّص الجيّد من بقايا الأطعمة، والحرص على تهوية الفصول، والاهتمام بالأشجار، رغم تضمين مقرّر المهارات الحياتية والأسرية لبعض مفاهيم الوعي البيئي؛ مما يستدعي بناء وحدة مدعّمة بمفاهيم وسلوكيات الوعي البيئي في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية؛ لتعزيز العلاقة الإيجابية بين الطالبات والبيئة.

وانطلاقاً من أهمية كلّ من: أبعاد الوعي البيئي في العملية التعليمية، ومناهج المهارات الحياتية والأسرية، والمرحلة الابتدائية، ونظراً لندرة الدراسات والبحوث العربية التي تناولت تضمين الوعي البيئي في مناهج المهارات الحياتية والأسرية، وبناءها، وتطويرها، في ضوء أبعاده؛ لكونه اتّجّاهاً حديثاً نسبياً، تُعَدُّ هذه

الدراسة هي الأولى في هذا المجال - على حدِّ علم الباحثة- استنادًا على قواعد المعلومات المحليّة والعربية.

وعليه؛ فقد تحدّدت مشكلة الدراسة في: وضع تصور لتصميم وحدة مقترحة لتنمية الوعي البيئي في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للصفّ السادس الابتدائي في ضوء مبادرة السعودية الخضراء.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء؟
- ما الوحدة المقترحة لتنمية الوعي البيئي في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للصفّ السادس الابتدائي في ضوء مبادرة السعودية الخضراء؟

أهداف الدراسة:

- تحديد أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء.
- وضع تصوّر للوحدة المقترحة لتنمية الوعي البيئي في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للصفّ السادس الابتدائي في ضوء مبادرة السعودية الخضراء.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- توجيه القائمين على التعليم، ومخطّطي مناهج المهارات الحياتية والأسرية، إلى الاهتمام بالبيئة، والوعي بأبعادها وتطبيقاتها، وتضمينها ضمن مناهج المهارات الحياتية في مراحل التعليم المختلفة.

- مواكبة البحث للجهود العالمية والإقليمية والمحلية في تنمية الوعي البيئي لأفراد المجتمع.
- تتماشى الدراسة مع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) وتطلّعاتها لتحقيق مبادرة السعودية الخضراء.

الأهمية التطبيقية:

- إعداد قائمة بأبعاد الوعي البيئي اللازم توافرها في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية.
- تقدّم الدراسة وحدة تعليمية قابلة للتطبيق في المدارس؛ لتحسين ممارسات الوعي البيئي.
- مساعدة معلّم مقرّر المهارات الحياتية والأسرية على استخدام أساليب ومداخل وإستراتيجيات لتنمية الوعي البيئي، التي تجعل للطلاب دورًا إيجابيًا وفعّالًا داخل الصفّ.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على ما يلي:

- أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء الوحدة المقترحة في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصفّ السادس الابتدائي، المتمثلة في الأبعاد المحددة.
- الوحدة المقترحة في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصفّ السادس الابتدائي في ضوء أبعاد الوعي البيئي.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على عيّنة من الخبراء والمختصّين بوزارة التعليم، والمركز الوطني للمناهج بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تمَّ تصميمها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٧ هـ.

مصطلحات الدراسة:

الوعي البيئي:

هو اكتساب الفرد المعرفة والدراية بالمكوّنات والقضايا البيئية، وفهم العلاقات التبادلية بين الفرد والبيئة على المشكلات البيئية، والإسهام في منعها، وتجنّب حدوث الكوارث البيئية قبل وقوعها (خنفر وخنفر، ٢٠١٦، ص ١٢٧).
وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مستوى ما تملكه طالبات الصف السادس الابتدائي من معلوماتٍ ومعارفٍ واتّجاهاتٍ إيجابية، وسلوكياتٍ عملية تُجَاه البيئة، من خلال مقرّر المهارات الحياتية والأسرية.

الوحدة التدريسية:

يعرّفها (الدجاني والحوالدة والعياصرة، ٢٠٢٢) بأنها: "تنظيم خاصٍّ للمادّة الدراسية، يضع التلاميذ في موقفٍ تعليمي متكامل، يُثير اهتمامهم، ويتطلّب منهم نشاطًا متنوّعًا يُناسبهم، ويُراعي ما بينهم من فروق فردية، ويتضمّن مرورهم بخبراتٍ تربوية معيّنة، ويؤدّي بهم إلى فهم ميدانٍ أو أكثر من ميادين المعرفة، مع إكسابهم مهاراتٍ وعاداتٍ واتّجاهاتٍ وقيماً متنوّعة، ويكون لكلّ وحدةٍ جوهرٌ أو مركز، يُشتقُّ منه عنوان لها، ترتبط به مواضيعها، والخبرات التربوية التي يمرّون بها".

وتقصد بها الباحثة في هذه الدراسة: مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات والاتّجاهات القائمة على أبعاد الوعي البيئي، التي تتضمّن أهدافاً ومحتوى وأنشطة تعليمية، ومصادر تعلّم، وأساليب تقويم، في تدريس موضوعات مقترحة في

منهج المهارات الحياتية والأسرية للصف السادس الابتدائي؛ بهدف تنمية الوعي البيئي لديهم.

مبادرة السعودية الخضراء:

هي حركة سعودية وطنية طموحة، تُهدف إلى المحافظة على البيئة، وذلك بالمبادرة بالتشجير، ومكافحة التصحر، بزيادة الغطاء النباتي، فهي مبادرة قائمة على زراعة (١٠) مليارات شجرة، في المملكة خلال السنوات القادمة، ومنذ إطلاق رؤية المملكة (٢٠٣٠) في عام (٢٠١٦)، اتخذت المملكة خطواتٍ نحو بناء مستقبل أكثر استدامةً، وانطلقت المبادرة في عام (٢٠٢١)، وهي تجمع بين حماية البيئة وانتقال الطاقة وبرامج الاستدامة؛ لتحقيق أهدافها الشاملة في تعويض وتقليل الانبعاثات الكربونية، وزيادة استخدام الطاقة النظيفة في المملكة، ومكافحة تغير المناخ (مبادرة السعودية الخضراء، ٢٠٢٤).

الإطار النظري للدراسة:

تناول الإطار النظري عددًا من الباحث ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة؛ حيث اشتملت على خمسة محاور رئيسية، هي: مفهوم الوعي البيئي وخصائصه، وأبعاده، وأهميته تنميته لدى المتعلمين، وأهمية بناء المناهج في ضوء الوعي البيئي، واختتمت الباحث بتناول مبادرة السعودية الخضراء، ويمكن عرض هذه المحاور فيما يلي:

أولاً: مفهوم الوعي البيئي وخصائصه:

يعرفه (Alisov,2018,357) بأنه: "جميع المعارف البشرية المكتسبة والمتراكمة، التي تنتج نتيجة تفاعل الإنسان مع بيئته في مجالات الطبيعة والمجتمع والفرد".

كما تعرّفه (السقاف، ٢٠١٩، ١١) بأنه: "مجموعة المعلومات والاتجاهات والسلوكيات الإيجابية التي يمتلكها الطلبة نحو القضايا البيئية المختلفة".

ويعرّف (الصباغ، ٢٠١٧، ٤٧) الوعي البيئي بأنه: "تنمية مفاهيم واتجاهات وسلوكيات الأفراد، بما يؤدّي إلى إكساب هؤلاء الأفراد الوعي، وإدراكهم للمشكلات البيئية، فينعكس إيجاباً على سلوكهم تجاه البيئة"

خصائص الوعي البيئي: للوعي البيئي مجموعة من الخصائص المتنوعة والمتعدّدة، حدّدها (بهجات، ٢٠١٦، ٣٠) و(السيد، ٢٠١٩، ٢١١) فيما يلي:

- تتطلّب تنمية الوعي لدى الأفراد ثلاثة أنواع من الضبط، هي: الضبط المعرفي، والضبط السلوكي، وضبط اتّخاذ القرارات والحلول تجاه البيئة.
- ينمو الوعي البيئي من خلال التربية النظامية، والتربية غير النظامية.
- تتطلّب تنمية الوعي البيئي توافر خلفية معرفية واسعة عن البيئة، وأهمّ مواردها وعناصرها ومشكلاتها، وأفضل السبل لمواجهتها، والحدّ من آثارها.
- يحدّد الوعي البيئي سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم نحو البيئة.
- يسعى الوعي البيئي إلى الاهتمام بالمجتمع المحلي؛ إيماناً منه بأن الأفراد لا يؤلون اهتمامهم لنوعية البيئة أو تحسينها بجدية وإصرار.
- يتميّز بطابع الاستمرارية، والتطلّع إلى مستقبل أفضل.

ثانياً: أبعاد الوعي البيئي:

أشارت العديد من الدراسات؛ كدراسة (عساف، ٢٠٢١) ودراسة (الأسمرى ٢٠١٥)، إلى أن الوعي البيئي يتكوّن من ثلاثة مستويات، على النحو التالي:

- مستوى معرفي: يشمل المبادئ والمعارف والمفاهيم التي يكتسبها الفرد من تفاعله مع البيئة.
- مستوى وجداني: يتمثل في مشاعر واتجاهات الفرد حول بيئته، لذا؛ فإن تشكيل الاتجاهات يعتمد على دقة المعلومات، وكيفية تفسيرها.
- مستوى مهاري: يتمثل في إبراز السلوكيات البنّاءة تُجاه البيئة، ويشمل قدرة الفرد على إبراز السلوك الإيجابي في التعامل مع المشكلات البيئية.
- وقد حدّد (أبو عميره، ٢٠١٤) ثلاثة أبعاد رئيسة للوعي البيئي، هي:
 - البُعد المعرفي (الإدراكي): ويتمُّ تنميته من خلال تزويد الفرد بالمعارف والمفاهيم والمبادئ حول البيئة ومكوّناتها
 - البُعد الوجداني: يركّز على المشاعر والأحاسيس.
 - البُعد السلوكي: ويختصُّ بالمعرفة الواعية للبيئة.
 - ويُضيف (مهنّي، ٢٠١٣) بُعدًا رابعًا، هو:
- القيم البيئية:** كمّية المعلومات والمعارف المرتبطة بالبيئة من ناحية العناصر والموارد والمشكلات المتعلّقة بها، وتتبنّى الباحثة في هذه الدراسة التقسيم الثلاثي للأبعاد، وهو: (المعرفة البيئية - والاتجاهات البيئية - والسلوك البيئي)
- أهداف الوعي البيئي:**

يرى (القصاص ٢٠٢٠، ٧٦) أن الوعي البيئي يَهْدَف إلى الربط بين سلوكيات واتجاهات الأفراد، ومفهوم التنمية المستدامة في كافّة مجالاتها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، فتنمية الوعي البيئي لدى الأفراد تسعى إلى المحافظة على الموارد الطبيعية، وتوجيه سلوك الأفراد لترشيد استهلاكها بشكل سليم.

وتهيئ الوعي البيئي للأفراد المجال لاكتساب المعارف والقيم والاتجاهات الإيجابية، والمهارات والخبرات الضرورية لحماية البيئة وتحسينها، وينمي لديهم الالتزام بتجاه البيئة، كما أنه يسهم في خلق أنماط جديدة من السلوكيات نحو البيئة لدى كافة الأفراد، فضلاً عن تعزيز وعي واهتمام الأفراد بالقضايا الاقتصادية والاجتماعية والبيئية (صوص، ٢٠١٩، ٣٢). وترى الباحثة أن الوعي البيئي يتيح هذه السلوكيات من خلال تعزيز المعرفة البيئية، وتشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، وتنمية الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية تجاه حماية الموارد الطبيعية

ثالثاً: أهمية تنمية الوعي البيئي لدى طالبات المرحلة الابتدائية:

أصبح من المهمّ تنمية الوعي البيئي لدى المواطنين، والطلاب بشكل خاصّ؛ للمحافظة على البيئة وصيانتها، والحدّ من مخالفات الصيد في المَحَمِيَّات، ومتابعة عدم الالتزام بإجراءات حماية البيئة في المشروعات الصناعية في المُدُن؛ حيث يؤدّي نشر الوعي البيئي بين المواطنين إلى ترشيد النفقات التي تتحمّلها الدولة للمحافظة على البيئة، كما يسهم في تنمية السلوك الحضاري للمواطنين.

أهمية الوعي البيئي:

أهمية الوعي البيئي للطلاب (لطرش، ٢٠١١، ١١٨) (مذكور، ٢٠٢١،

:٨٦٧)

- وسيلة لتعديل سلوك أفراد المجتمع تجاه البيئة وممارسة السلوكيات الإيجابية.
- يساعد الطلاب على تلبية متطلّبات التنمية المستدامة؛ للحفاظ على البيئة، وتجنّب العديد من المخاطر

- يعمل على حماية البيئة من جميع الأخطار التي تهددها، ويمكن أن يتحقق ذلك بمجرد اتخاذ بعض التدابير الوقائية والعلاجية، واستشعار ذلك عند كل فرد في المجتمع، ومنهم طلاب المدارس.
- يساعد على عدم حدوث مشكلات بيئية جديدة؛ تحقيقاً لمفهوم حماية البيئة والمحافظة عليها.
- وترى الباحثة أن حماية البيئة تبدأ بتنمية الوعي البيئي لدى الأفراد، بما يسهم في ترسيخ سلوكيات إيجابية تحافظ على البيئة وتحد من مظاهر تلوثها.
- رابعاً: بناء كُتب المهارات الحياتية والأسرية في ضوء أبعاد الوعي البيئي:
- تُعَدُّ المهارات الحياتية في التعليم الابتدائي أساسيةً لتحقيق أهداف التعليم الشاملة، وحدّد (عبد المعطي ومصطفى، ٢٠٠٨، ٢٣-٢٤) أهمية المهارات الحياتية فيما يلي:
- تمنح الفرد العيش براحة وأفضلية في ظلّ عالم يشهد تغيّراتٍ من الصعب رصدُها؛ مما يتطلّب إعداد أفراد بإمكانهم التكيف والتفاعل بإيجابية مع هذه المتغيّرات.
- تمنح المتعلّمين فرصة الحصول على المعلومات من مصادرها الأولى، من خلال ما تطرحه للمتعلّمين من طرائق حديثة.
- تولّد لدى الأفراد الإحساس بمشكلات مجتمعاتهم، ومن ثمّ السعي لإيجاد حلول لها.
- يتمكّن الفرد عن طريقها من إدراك التفاعل الصحي بينه وبين غيره من جهة، وبينه وبين البيئة والمجتمع.
- تمكّن الفرد من الحصول على مهارات التواصل الفعّال، التي يتمكّن من خلالها إيصال ما يُريد بأقلّ جهد.

ومن الأهمية تنمية الوعي البيئي لدى الطالبات، من خلال بناء وحدة كاملة في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف السادس الابتدائي، وتكون أبعاد الوعي البيئي هدفًا محوريًا رئيسًا لذلك، ويجب تزويد الطلاب بمحتوى يتضمنها، وأنشطة تعليم وتعلم موجّهة لتحقيق أبعاد الوعي البيئي، واختيار إستراتيجيات تدريس مناسبة تُسهم في إكسابها وتنميتها لدى المتعلّمين، واقتراح أساليب تقييم متنوّعة تقيس مستواها لديهم، وهذا هو الهدف الرئيس الذي تسعى إليه هذه الدراسة.

خامسًا: مبادرة السعودية الخضراء:

تمّ إطلاق مبادرة السعودية الخضراء في (٢٠٢١) كجزء من الجهود الوطنية لمواجهة تغيّر المناخ وتعزيز الاستدامة البيئية، وتتماشى مع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، التي تركز على تحسين جودة الحياة، ومعالجة التحدّيات البيئية، التي تشمل على: تقليل الانبعاثات الكربونية، وزيادة الشجير، والحفاظ على الموارد الطبيعية. (رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠، ٢٠٢١).

حملات الوعي البيئي المرتبطة بمبادرة السعودية الخضراء:

من أجل دعم مبادرة السعودية الخضراء؛ تمّ تنظيم حملات إعلامية لتوعية المجتمع، وتوضيح أهدافها، ومن أبرز الحملات المرتبطة بمبادرات السعودية الخضراء: حملة التشجير: تُهدف إلى زراعة مليارات الأشجار داخل المملكة، وقد تضمّنت التركيز على أهمية التشجير؛ لزيادة الغطاء النباتي، ومكافحة التصحّر. حماية الطاقة النظيفة: تمّ الترويج لمشروع الطاقة المتجدّدة في المملكة؛ مثل: الطاقة الشمسية، وطاقة الرياح.

حملة إدارة النفايات: تُهدف إلى الترويج لإعادة التدوير، وتقليل الفاقد من الموارد الطبيعية، وقد تمّ تسليط الضوء على تحسين إدارة النفايات، والحدّ من تلوث البيئة.

حملة حماية البيئة البحرية: ركّزت الحملة على حماية البحار والمحيطات، وخاصةً البحر الأحمر، من التلوث ومشاريع التنظيف. (رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠، ٢٠٢١).

وقد استفادت الباحثة من الحملات السابقة في بناء الأداة، والوحدة المقترحة، وخصوصًا حملة التشجير، والطاقة النظيفة، وإدارة النفايات.

الدراسات السابقة:

رصدت الباحثة الدراسات السابقة، وما طُرح في الميدان التعليمي في مجال المناهج الدراسية والبرامج التعليمية أو التدريبية المقترحة، وفي مجال الوعي البيئي لدى الطلاب، ومتطلبات ذلك، واقتصرت عليها لعلاقتها المباشرة بموضوع الدراسة الحالية؛ حيث راعت الباحثة التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وركّزت على خمسة عناصر في كلّ دراسة، هي: (الهدف، والمنهج، والعينة، والأداة، والنتائج)، مختتمّة التعليق عليها، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف، وموقع الدراسة الحالية منها، وتفصيل ذلك فيما يلي:

أجرى (الشيخ وآخرون، ٢٠٢٥) دراسة هدّفت إلى تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال تدريس وحدة العلاقات الغذائية بين الكائنات الحية وفقًا لمسرحة المناهج، وتكوّنت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، وتمثّلت أدوات الدراسة في مقياس الوعي البيئي، وتوصّلت إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما أجرى (المسيدي، ٢٠٢٥) دراسة هدّفت إلى تطوير مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لتنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق ذلك؛ تمّ تصميم قائمة بأبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في مناهج العلوم، ومن ضمنها البُعد البيئي؛ حيث تناولت مفاهيم التلوث والتغيّر المناخي، وترشيد المياه، وإعادة التدوير. وتمّ تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الإعدادية، ووضع تصوّر مقترح لها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، وتمّ إعداد أداة القياس، وهي مقياس الوعي البيئي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٣٧) تلميذاً وتلميذة، وتوصّلت إلى النتائج التالية: حصلت أهمية البُعد البيئي على درجة عالية تمثّلت في مفاهيم تغيّر المناخ، والتلوث، وترشيد المياه، ثم البُعد الاقتصادي، والبُعد الاجتماعي، وتوصّلت إلى أثر تدريس الوحدتين المطوّرتين المقترحتين في تنمية الوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما جاءت دراسة (البقمي، ٢٠٢٥) لمعرفة دور المدرسة الابتدائية في تعزيز التربية البيئية لدى تلاميذها في ضوء مبادرة السعودية الخضراء، وتحديد المعوقات التي تحوّل دون تفعيل هذا الدور، ثم تقديم تصوّر مقترح لزيادة تفعيل دور المدرسة الابتدائية في تعزيز التربية البيئية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمّ تصميم استبانة طُبِّقت على عيّنة من معلّمي ومعلّلمات المرحلة الابتدائية، بلغت (٣٧٨)، وتوصّلت إلى تحديد واقع دور المدرسة الابتدائية.

وتوصّلت دراسة (الردادي، ٢٠٢٥) التي هدّفت إلى الكشف عن دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالمتغيّرات المناخية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيّرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثّلت

أداتها في الاستبانة لقياس درجة أهمية أبعاد التغيرات المناخية، وتكوّنت من أربعة محاور: (البعد المناخي، والبعد البيئي، والبعد الصحي، والبعد الاقتصادي)، وبلغت عيّنة الدراسة (٦٦٤) طالبًا؛ حيث توصّلت فيما يتعلّق بالبعد البيئي إلى أنّ تضمين منهج الدراسات الاجتماعية كيفية التخلّص من النفايات، وإعادة تدويرها، والتلوث البيئي، جاءت بدرجة أهمية متوسّطة، بينما مؤشّر الحفاظ على المساحات الخضراء جاء بدرجة أهمية مرتفعة.

كما أجرى (إسحاق، ٢٠٢١) دراسة هدّفت إلى التعرّف على دور كتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في نشر الوعي البيئي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلّمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكوّنت العيّنة من (١١٣) معلّمًا ومعلّمة، وأظهرت النتائج أنّ دور كتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في نشر الوعي البيئي لدى الطلبة كان بدرجة متوسّطة، ووجود فروق ذات دلالة تُعزى لمتغيّر الجنس.

بينما أجرت (منون وآخرون، ٢٠١٨) دراسة هدّفت إلى معرفة مستوى الوعي البيئي لدى طلاب الصف السادس في ضوء متغيّر الجنس والمستوى الثقافي للأُمّ، واستخدمت المنهج الوصفي؛ حيث تكوّنت العيّنة من (١٤٠) طالبًا وطالبة، واستخدم البحث مقياسًا للوعي البيئي، وأظهرت النتائج أنّ مستوى الوعي لدى الطلاب متوسّط، وأنّ ثمة فروقًا تُعزى إلى المستوى الثقافي للأُمّ، لصالح الطلاب من أُمّ جامعية.

وتوصّلت دراسة (الدوسري، ٢٠١٦) التي سعت إلى التعرّف على مداخل تضمين التربية البيئية في المناهج الدراسية في التعليم العامّ في المملكة، والوقوف على الصعوبات التي تواجه تضمينها؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي،

والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتضمّنت أربعة أبعاد: (واقع تضمين التربية البيئية مشكلات التربية البيئية، والصعوبات التي تواجه تضمينها في المناهج، ومدخل تضمينها، وسبل تعزيزها في التعليم)، وتوصّلت إلى أن المناهج الدراسية لم تتناول بصورة واسعة وشاملة جوانب التربية البيئية، ولم تتضمّن موضوعاتٍ عن البيئة ومشكلاتها، وأن من أهمّ المواضيع التي لا بدّ من تضمينها في المناهج التلوث البيئي، والتصحر، وترشيد الاستهلاك.

وأجرى (سرحان، ٢٠١٦) دراسة هدّفت إلى التعرّف على مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الصف الثاني المتوسّط ومعرفة ما إذا كان ثمة فروق في ضوء متغيّر الجنس، وتمّ استخدام المنهج الوصفي، وبلغت عيّنة الدراسة (٢٤٠) طالبًا وطالبة، واستخدمت مقياسًا للوعي البيئي، وقد أظهرت النتائج أنّ الطلبة لديهم وعي جيّد، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضوء متغيّر الجنس.

وهدّفت دراسة (الأسمرى، ٢٠١٥) إلى تحديد المفاهيم البيئية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية، ومدى توافرها في تلك الكتب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لتحديد درجة الأهمية، ثم تمّ تحليل المحتوى للكشف عن مدى توافرها، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ المفاهيم التي جاءت بدرجة أهمية عالية هي: التلوث البيئي، وترشيد الاستهلاك، وإعادة التدوير، وأنّ درجة تضمينها في الكتب جاءت بدرجة ضعيفة.

كما هدفت دراسة (الشرعة والدويلة، ٢٠١٠) إلى معرفة درجة الوعي البيئي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً، وتكوّنت من (٤٠) فقرةً، وبلغت عيّنة الدراسة (٣٧١) طالبًا وطالبة، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ درجة الوعي البيئي لدى طلبة الصف العاشر

في دولة الكويت هي متوسّطة، وتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر الجنس لصالح الإناث.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال رصد ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة الحاليّة، يمكن الخروج منها بالاستنتاجات التالية:

- أهمية تنمية أبعاد الوعي البيئي لدى الطلاب، وقد اتّضحت هذه الأهمية من خلال أطرها النظرية، وتوصياتها، ومقترحاتها البحثية، وبالرغم من تلك الأهمية، فإنّ الباحثة لم تقف على أيّة دراسة تستهدف بناء وتطوير المناهج الدراسية في ضوء أبعاد الوعي البيئي بشكل عامّ، الأمر الذي يؤكّد أنّ هذا المجال البحثي لا يزال بحاجة إلى مزيد من البحوث والدراسات العلمية، سواء أكان ذلك بناءً أو تطويراً أو تقويماً.
- التأكيد العلمي على أهمية المناهج التعليمية ودورها في التربية البيئية لدى الطلاب بشكل عامّ، والوعي البيئي بشكل خاصّ، كما في دراسة كلّ من: (الشيخ وآخرين، ٢٠٢٥)، و(المسيدي، ٢٠٢٥)، و(البقمي، ٢٠٢٥)، و(الأسمرى، ٢٠١٥) و(الردادي، ٢٠٢٥).
- تطبيق الدراسات السابقة في مراحل التعليم المختلفة؛ ولكن بعضها ركّز على المرحلة الابتدائية؛ كدراسة (الشيخ وآخرين، ٢٠٢٥) التي هدّفت إلى تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ودراسة (منون وآخرين، ٢٠١٨) التي هدّفت إلى معرفة مستوى الوعي البيئي لدى طلاب الصف السادس، الأمر الذي يؤكّد أهمية تنمية الوعي البيئي في المرحلة الابتدائية، وتضمينه في المناهج الدراسية.

- التنوّع في المكان الجغرافي لإجراء هذه الدراسات؛ كدراسة (الشرعة والدولة، ٢٠١٠) في دولة الكويت، ودراسة (المسيدي، ٢٠٢٥) ودراسة (إسحاقيات، ٢٠٢١) في مصر، ودراسة (البقمي، ٢٠٢٥) ودراسة (الدوسري، ٢٠١٦) في المملكة العربية السعودية، الأمر الذي يؤكّد اتّساع دائرة الاهتمام بالوعي البيئي بحثياً، وتنميته تطبيقياً في الميدان التعليمي.
- على الرغم من أنّ الدراسة الحاليّة تتّفق مع أغلب الدراسات السابقة في المنهج المستخدم والأدوات، فإنّها تختلف عنها في مجالها التطويري، وأهدافها، وحدودها، وإجراءاتها، وقد أفادت منها في: دعم الشعور بالمشكلة، وتطوير الإطار النظري، وبناء كلّ من قائمة أبعاد الوعي البيئي والوحدة المقترحة، ودعم تفسير النتائج ومناقشتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تناولت الدراسة توضيحاً للمنهج والإجراءات التي انتهجتها في تنفيذ الدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة؛ اتّبعَت الباحثة المنهج الوصفيّ؛ حيث يُعدُّ هذا المنهج أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظّم الذي يعتمد على وصف الظاهرة، كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويُعبّر عنها تعبيراً كيفيّاً، (فيصِف الظاهرة، ويوضّح خصائصها)، أو تعبيراً كمّيّاً، (فيُعطي وصفاً رقميّاً يوضّح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى) (عبيدات، وعدس وعبد الحق، ٢٠١٤، ١٩١).

مجتمع الدراسة:

يشير (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤) إلى أن مجتمع الدراسة هو "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوعَ مشكلة البحث" (ص ٩٩). وتكوّن مجتمع الدراسة من الخبراء والمختصّين بوزارة التعليم، من المعلمين والمُشرفين وأساتذة الجامعات والعاملين في المركز الوطني للمناهج بالملكة العربية السعودية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٧ هـ.

عينة الدراسة:

نظرًا لكِبَر حجم المجتمع، وصعوبة الوصول إلى عدد أفرادهِ بشكل محدّد؛ فقد تمّ اختيار عيّنة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث تكوّنت من (١٤٩) خبيرًا من الخبراء في المناهج وطرق التدريس، والخبراء في تدريس المهارات الحياتية والأسرية من منسوبي وزارة التعليم، والمركز الوطني للمناهج؛ حيث تمّ إرسال رابط أداة الدراسة لهم إلكترونيًا عبر نماذج قوغل، ثم استقبال استجابات العيّنة إلكترونيًا، ثم تصديرها لجدول بيانات، وصولًا إلى تحليلها، وفيما يلي خصائص عيّنة الدراسة وفقًا لمتغيّراتهم الوظيفية.

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وَفْق متغيّر المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	التكرار	النسبة
دكتوراه	٧٤	٤٩,٧
ماجستير	٢٩	١٩,٥
بكالوريوس	٤٦	٣٠,٩
المجموع	١٤٩	٪١٠٠

يتّضح من الجدول السابق أن (٧٤) من أفراد الدراسة يمثّلون ما نسبته (٤٩,٧٪)، من حَملة مؤهل الدكتوراه، وهم الفئة الكبرى في أفراد الدراسة، في حين

أن (٢٩) من أفراد الدراسة يمثّلون ما نسبته (١٩,٥٪) من حملة مؤهل الماجستير، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وَفْقَ متغيّر عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٢٩	١٩,٥
من ٥-١٠ سنوات	٢١	١٤,١
أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٦٦,٤
المجموع	١٤٩	١٠٠٪

يتّضح من الجدول السابق أن (٩٩) من أفراد الدراسة، يمثّلون ما نسبته (٦٦,٤٪)، من ذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات، وهم الفئة الكبرى في أفراد الدراسة، في حين أن (٢١) من أفراد الدراسة، يمثّلون ما نسبته (١٤,١٪) من ذوي الخبرة من (٥-١٠) سنوات.

أداة الدراسة:

يُقصد بأداة الدراسة، أو أداة جمع البيانات: "الوسيلة التي تتم بواسطتها عملية جمع البيانات؛ بهدف اختبار فرضيات الدراسة، أو الإجابة على تساؤلاتها" (القحطاني، والعامري، وآل مذهب، والعمر، ٢٠٠٤، ص ٢٨٧).

وقد استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، والتي تُعرّف بأنّها: "وسيلة لجمع البيانات من مجموعة من الأفراد عن طريق إجاباتهم عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة حول موضوع معيّن، دون مساعدة الباحث لهم، أو حضوره أثناء إجاباتهم عنها" (القحطاني، والعامري، وآل مذهب، والعمر، ٢٠٠٤، ص ٢٨٨).

خطوات بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وما احتوته من إطار نظري، واستبانات، ومقابلات، ومن ذلك دراسة (الشيخ وآخرين، ٢٠٢٥)، و(المسيدي، ٢٠٢٥)، و(البقي، ٢٠٢٥)، و(الردادي، ٢٠٢٥) و (منون وآخرين، ٢٠١٨)، و(الأسمر، ٢٠١٥) تمَّ إعداد الاستبانة في صورتها الأولية كأداة لجمع البيانات اللازمة عن الدراسة.

وقد اعتمدت الباحثة في إعدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدّد الاستجابات المحتملة لكلّ عبارة، وعند صياغة عبارات الاستبانة تمَّ مراعاة الآتي:

- وضوح العبارة وانتمائها للمحور.
 - ألاّ تحتل العبارة أكثر من فكرة أو معنى.
 - الابتعاد عن الكلمات التي تحتل أكثر من معنى.
 - وضوح ألفاظ العبارات، وابتعادها عن الغموض.
- وقد تكوّنت الاستبانة من جزأين على النحو التالي:
- الجزء الأول:** يشمل المتغيّرات الوظيفيّة لأفراد الدراسة، ممثّلة في المؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة.

الجزء الثاني: يتكوّن من (١٩) عبارة من العبارات التي تقيس أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية، في ضوء مبادرة السعودية الخضراء، ومقسّمة إلى ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

- البعد الأول:** يقيس المعرفة البيئية، ويشتمل على (٧) عبارات.
- البعد الثاني:** يقيس الاتجاهات البيئية، ويشتمل على (٦) عبارات.

البُعد الثالث: يقيس السلوك البيئي، ويشتمل على (٦) عبارات. وصيغت عبارات الاستبانة وفقاً لمقياس خماسي على النحو التالي: (مهمّة بدرجة كبيرة جداً/ مهمّة بدرجة كبيرة/ مهمّة بدرجة متوسّطة/ مهمّة بدرجة ضعيفة/ غير مهمّة).

صدق الأداة:

قامت الباحثة بالتأكّد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري للأداة:

بعد إعداد الاستبانة بصورتها الأولى، تمّ عرضها على نخبة من المحكّمين داخل جامعات المملكة العربية السعودية؛ لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحّة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكّمين (٨) من أساتذة الجامعات السعودية، وتمّ تعديل الاستبانة بناءً على ملاحظاتهم، ووُضعت الاستبانة في صورتها النهائية، وأصبحت صالحةً لقياس ما وُضعت لأجله.

ثانياً: صدق الاتّساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتّساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كلّ فقرةٍ بالبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك معامل الارتباط بين كلّ فقرة، والاستبانة ككلّ، وهو ما يوضّحه الجداول التالية:

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بنود محور الدراسة بالخور الذي تنتمي إليه

م	فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالاستبانة
البُعد الأول: المعرفة البيئية:			
٢١	معرفة معنى التلوث البيئي وأسبابه.	٠,٧٩٤**	٠,٧٢١**
٢٢	معرفة معنى ترشيد استهلاك الكهرباء والماء.	٠,٦٩٠**	٠,٥٥٣**
٣٣	فهم تأثير الأنشطة البشرية على تغيّر المناخ.	٠,٨١٨**	٠,٧١٦**

٤٤	معرفة أهمية المحافظة على موارد البيئة.	**٠,٧٧٥	**٠,٧١٨
٥٥	معرفة مفهوم التشجير وأهميته.	**٠,٧٠٠	**٠,٥٣٥
٦٦	معرفة مفهوم التدوير وأهميته.	**٠,٨٢٣	**٠,٦٣٢
٧٧	معرفة أنواع النفايات وكيفية فرزها.	**٠,٨٢٤	**٠,٧١٧
البُعد الثاني: الاتجاهات البيئية:			
١١	الشعور بالرضى عند ممارسة سلوك إيجابي تجاه البيئة.	**٠,٧١٧	**٠,٥١١
٢٢	الإحساس بالخزن عند رؤية تلوث بيئي.	**٠,٨٠٦	**٠,٥٣٠
٣٣	الإحساس بالخزن عند رؤية قطع الأشجار.	**٠,٨٤٨	**٠,٥٨٣
٤٤	الرغبة في حماية البيئة من التلوث.	**٠,٧٩٥	**٠,٥٢٩
٥٥	الإحساس بالمسؤولية تجاه البيئة.	**٠,٨١٧	**٠,٦١٧
٦٦	الوعي بآثار التلوث على الصحة.	**٠,٨٠٥	**٠,٦٢٩
البُعد الثالث: السلوك البيئي:			
١١	تبني سلوك إعادة التدوير.	**٠,٨٢٤	**٠,٧٢٢
٢٢	تقليل استهلاك البلاستيك.	**٠,٨٤٢	**٠,٧٣٣
٣٣	ترشيد استهلاك الكهرباء والماء داخل المدرسة وخارجها.	**٠,٧٠٧	**٠,٦٣٥
٤٤	المشاركة في حملات التنظيف داخل المدرسة وخارجها.	**٠,٨١٢	**٠,٧٣٣
٥٥	المبادرة بزراعة الأشجار في المنزل أو المدرسة.	**٠,٧٣٧	**٠,٦٩٩
٦٦	التخلص من بقايا الطعام بطريقة صحيحة.	**٠,٧١٤	**٠,٦٢٤

** عبارات دالة عند مستوى (٠,٠١) فأقل:

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبعضها دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوّنة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الاستبانة:

للتحقُّق من الثَّبات لمفردات محاور الدراسة؛ تمَّ استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

محاور الدراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
البُعد الأول	٧	٠,٨٨٥
البُعد الثاني	٦	٠,٨٨٥
البُعد الثالث	٦	٠,٨٦٤
معامل الثبات الكلي	١٩	٠,٩١٩

من الجدول السابق يتَّضح أن ثبات محور الدراسة مرتفع؛ حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع محاور الدراسة ما بين (٠,٨٦٤) إلى (٠,٨٨٥)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩١٩)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج؛ استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تمَّ إعطاء وزن للبدايل الموضَّحة في الجدول التالي؛ ليتَّمَّ معالجتها إحصائيًّا على النحو التالي:

جدول رقم (٥) تصحيح أداة الدراسة

درجة الأهمية	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	غير مهمّة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثمَّ تمَّ تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى، من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = ٥ -

$$٠,٨٠ = ٥ ÷ (١)$$

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٦) توزيع للفئات وَفَقَ التدرُّج المستخدم في أداة الدراسة

الدرجة	الحكم
من ١,٨٠ - ١,٨٠	غير مهمة
أكبر من ١,٨٠ - ٢,٦٠	مهمة بدرجة منخفضة
أكبر من ٢,٦٠ - ٣,٤٠	مهمة بدرجة متوسطة
أكبر من ٣,٤٠ - ٤,٢٠	مهمة بدرجة كبيرة
أكبر من ٤,٢٠ - ٥,٠٠	مهمة بدرجة كبيرة جدًا

أساليب تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص

أفراد الدراسة، وحساب صدق وثبات الأدوات، والإجابة عن تساؤلات الدراسة:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص عينة البحث.
- المتوسط الحسابي (Mean)؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد الدراسة عن كلّ عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد الدراسة لكلّ عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكلّ محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي؛ حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكلّ عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلّما اقتربت قيمته من الصفر، تركّزت الآراء، وانخفض تشتتها بين

المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشبّث عند تساوي المتوسط الحسابي.

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)؛ لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتّساق الداخلي لأداة الدراسة.
- استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو محاورها باختلاف متغيّراتهم الوظيفية، التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

رابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول، الذي ينصُّ على: "ما أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء؟".

للتعرّف على أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعبارات محور أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجداول التالية:

أولاً: الدرجة الكلية لجميع أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وَحدة مقترحة في مقرر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء:
جدول رقم (٧): استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وَحدة مقترحة في مقرر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء

م	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
١	البُعد الأول: المعرفة البيئية.	٤,٥٨	٠,٤٥٤	كبيرة جداً	٢
٢	البُعد الثاني: الاتجاهات البيئية.	٤,٧٣	٠,٣٩٣	كبيرة جداً	١
٣	البُعد الثالث: السلوك البيئي.	٤,٥٢	٠,٥٥٣	كبيرة جداً	٣
المتوسط العام		٤,٦١	٠,٣٨٦	بدرجة كبيرة جداً	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول السابق يتبين أن عينة الدراسة من الخبراء والمختصين بوزارة التعليم، والمركز الوطني للمناهج بالملكة العربية السعودية، يرون أن جميع أبعاد الاستبانة التي تقيس الوعي البيئي اللازمة لبناء وَحدة مقترحة في مقرر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء لها أهمية كبيرة جداً بشكل عام؛ حيث بلغ متوسط استجاباتهم نحو جميع أبعاد الاستبانة (٤,٦١ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (بدرجة كبيرة جداً) في أداة الدراسة.

كما يتبين من الجدول السابق أن درجة أهمية بُعد الاتجاهات البيئية جاءت في الترتيب الأول، بمتوسط موافقة قدره (٤,٧٣ من ٥,٠٠)، يليه البُعد الثاني، وهو المعرفة البيئية، بمتوسط حسابي قدره (٤,٥٨ من ٥,٠٠)، وفي الترتيب الثالث، جاء البُعد الثالث، وهو السلوك البيئي، بمتوسط حسابي قدره (٤,٥٢ من ٥,٠٠).

وتفسّر الباحثة تلك النتيجة بأن هذه الأبعاد لها أهمية بدرجة كبيرة جداً، ويجب توافرها في الوحدة المقترحة في مقرر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء، وتنبع هذه الأهمية من أهمية مصطلح الوعي البيئي؛ نظراً لأنه يرتبط مباشرة بجودة حياتنا، واستدامة الموارد التي نعتمد عليها، كما أن هذه المهارات تُسهم في حماية الموارد الطبيعية، والحدّ من التلوث، وتحسين جودة الحياة بشكل عامّ. وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الدوسري (٢٠١٦) التي توصّلت إلى أن من أهمّ المواضيع التي لا بدّ من تضمينها في المناهج التلوث البيئي، والتصحر، وترشيد الاستهلاك، كما اتّفقت مع دراسة الأسمرى (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن المفاهيم التي جاءت بدرجة أهمية عالية هي: التلوث البيئي، وترشيد الاستهلاك، وإعادة التدوير، واتفقت أيضاً مع دراسة الرادادي (٢٠٢٥) التي بيّنت أهمية أبعاد التغيّرات المناخية في مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيّرات المناخية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وكذلك اتّفقت مع دراسة المسدي (٢٠٢٥) التي توصّلت إلى أهمية البعد البيئي؛ حيث حصل على درجة عالية تمثّلت في مفاهيم تغيّر المناخ، والتلوث، وترشيد المياه، ثم البعد الاقتصادي، والبعد الاجتماعي.

وفيما يلي ترتيب هذه الأبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: المعرفة البيئية:

جدول رقم (٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد الأول: المعرفة البيئية،

مرتبةً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
٥	معرفة مفهوم التشجير وأهميته.	٤,٧٠	٠,٤٧٢	كبيرة جداً	١
٢	معرفة معنى ترشيد استهلاك الكهرباء والماء.	٤,٧٠	٠,٥١٦	كبيرة جداً	٢
١	معرفة معنى التلوث البيئي وأسبابه.	٤,٦٦	٠,٥١٧	كبيرة جداً	٣

٤	معرفة أهمية المحافظة على موارد البيئة.	٤,٦٤	٠,٥٠٨	كبيرة جدًا	٤
٦	معرفة مفهوم التدوير وأهميته.	٤,٥٨	٠,٥٨٣	كبيرة جدًا	٥
٣	فهم تأثير الأنشطة البشرية على تغير المناخ.	٤,٤٥	٠,٧٢١	كبيرة جدًا	٦
٧	معرفة أنواع النفايات وكيفية فرزها.	٤,٣٥	٠,٧٥٣	كبيرة جدًا	٧
المتوسط العام		٤,٥٨	٠,٤٥٤	بدرجة كبيرة جدًا	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول السابق يتبين أن عينة الدراسة من الخبراء والمختصين بوزارة التعليم، والمركز الوطني للمناهج بالمملكة العربية السعودية، يرون أن درجة أهمية توافر مؤشرات بُعد المعرفة البيئية بوصفه أحد أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء - جاءت كبيرة جدًا بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٨ من ٥,٠٠).

كما يتبين من الجدول السابق أن ثمة توافقاً في آراء عينة الدراسة نحو درجة أهمية توافر مؤشرات بُعد المعرفة البيئية، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤,٣٥ إلى ٤,٧٠)، التي توضّح أن الاستجابة على عبارات بُعد المعرفة البيئية.

ويتّضح من الجدول السابق أن أفراد الدراسة من الخبراء والمختصين يرون ضرورة توافر مؤشرات بُعد المعرفة البيئية بوصفه أحد أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء بدرجة كبيرة جدًا بشكل عام، ويتّضح من تلك النتيجة ضرورة وأهمية توافر مؤشرات المعرفة البيئية؛ نظرًا لما تمثّله من أهمية كبرى في تنمية الوعي والمسؤولية البيئية لدى الطالبات؛ حيث إنها تجعل الطالبة تدرك أثر سلوكياتها اليومية على البيئة، سواء بالسلب أو الإيجاب؛ مما يعزّز لديها الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

البُعد الثاني: الاتِّجاهات البيئية:

جدول رقم (٩): استجابات أفراد الدراسة على عبارات البُعد الثاني: الاتِّجاهات البيئية،

مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
٤	الرغبة في حماية البيئة من التلوث.	٤,٧٩	٠,٤٠٧	كبيرة جداً	١
١	الشعور بالرضا عند ممارسة سلوك إيجابي تجاه البيئة.	٤,٧٧	٠,٤٥٢	كبيرة جداً	٢
٦	الوعي بآثار التلوث على الصحة.	٤,٧٧	٠,٥٢٥	كبيرة جداً	٣
٢	الإحساس بالحزن عند رؤية تلوث بيئي.	٤,٧٢	٠,٤٨٠	كبيرة جداً	٤
٥	الإحساس بالمسؤولية تجاه البيئة.	٤,٦٨	٠,٥١٠	كبيرة جداً	٥
٣	الإحساس بالحزن عند رؤية قطع الأشجار.	٤,٦٦	٠,٥٦٧	كبيرة جداً	٦
	المتوسط العام	٤,٧٣	٠,٣٩٣	بدرجة كبيرة جداً	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول السابق يتبيّن أن عيّنة الدراسة من الخبراء والمختصّين بوزارة التعليم، والمركز الوطني للمناهج بالملكة العربية السعودية، يَرون أن درجة أهمية توافر مؤشّرات بُعد الاتِّجاهات البيئية بوصفه أحد أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وَحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء - جاءت كبيرة جداً بشكل عامّ، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٧٣ من ٥,٠٠).

كما يتبيّن من الجدول السابق أن ثمة توافقاً في آراء عيّنة الدراسة نحو درجة أهمية توافر مؤشّرات بُعد الاتِّجاهات البيئية، بمتوسّطات حسابية تراوحت ما بين (٤,٦٦ إلى ٤,٧٩) التي توضّح أن الاستجابة على عبارات بُعد الاتِّجاهات البيئية تُشير إلى (بدرجة كبيرة جداً)

يتّضح من الجدول السابق أن أفراد الدراسة من الخبراء والمختصّين يَرون ضرورة توافر مؤشّرات بُعد الاتِّجاهات البيئية بوصفه أحد أبعاد الوعي البيئي اللازمة

لبناء وَخْدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء بدرجة كبيرة جدًا بشكل عامّ، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أهمية أن تكون الاتجاهات البيئية إيجابية، وتعزّز الحفاظ على الموارد البيئية، كما أن هذه الاتجاهات البيئية تعبّر عن مدى الاهتمام بالحفاظ على النظافة العامّة، وتُشير كذلك إلى مستوى الوعي بخطورة التلوث والحدّ في استخدام الموارد البيئية، كما تُسهم في تعزيز السلوك الإيجابي تجاه إعادة التدوير، وترشيد استخدام الموارد البيئية، وتساعد الطالبات على المشاركة في الأنشطة البيئية المدرسية أو المجتمعية، كما أن توافر هذه الاتجاهات البيئية في المقرّر الدراسي يساعد بشكل فعّال في تقييم مدى تأثّر الطالبات بالمفاهيم البيئية التي يتعلّمنها.

البُعد الثالث: السلوك البيئي:

جدول رقم (١٠): استجابات أفراد الدراسة على عبارات البُعد الثالث: السلوك البيئي،

مرتبةً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
٦	التخلّص من بقايا الطعام بطريقة صحيحة.	٤,٧٦	٠,٥٦٥	كبيرة جدًا	١
٥	المبادرة بزراعة الأشجار في المنزل أو المدرسة.	٤,٦٢	٠,٦٣٢	كبيرة جدًا	٢
٣	ترشيد استهلاك الكهرباء والماء داخل المدرسة وخارجها.	٤,٥٨	٠,٦٣٩	كبيرة جدًا	٣
١	تبني سلوك إعادة التدوير.	٤,٤٢	٠,٧٥٥	كبيرة جدًا	٤
٤	المشاركة في حملات التنظيف داخل المدرسة وخارجها.	٤,٤١	٠,٧٧١	كبيرة جدًا	٥
٢	تقليل استهلاك البلاستيك.	٤,٣٤	٠,٨٩٠	كبيرة جدًا	٦
المتوسط العام		٤,٥٢	٠,٥٥٣	بدرجة كبيرة جدًا	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول السابق يتبيّن أن عيّنة الدراسة من الخبراء والمختصّين بوزارة التعليم، والمركز الوطني للمناهج بالملكة العربية السعودية، يرون أن درجة أهمية توافر

مؤشّرات بُعد السلوك البيئي بوصفه أحد أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء جاءت كبيرة جدًا بشكل عامّ، بمتوسّط حسابي بلغ (٤,٥٢ من ٥,٠٠)، وهو المتوسّط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي التي تُشير إلى (بدرجة كبيرة جدًا) في أداة الدراسة.

كما يتبيّن من الجدول السابق أن ثمة توافقًا في آراء عيّنة الدراسة نحو درجة أهمية توافر مؤشّرات بُعد السلوك البيئي، بمتوسّطات حسابية تراوحت ما بين (٤,٣٤ إلى ٤,٧٦)، وهي متوسّطات تقع جميعها في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، التي توضّح أن الاستجابة على عبارات بُعد السلوك البيئي تشير إلى (بدرجة كبيرة جدًا).

يتّضح من الجدول السابق أن أفراد الدراسة من الخبراء والمختصّين يَرون ضرورة توافر مؤشّرات بُعد السلوك البيئي بوصفه أحد أبعاد الوعي البيئي اللازمة لبناء وحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء بدرجة كبيرة جدًا بشكل عامّ، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أهمية السلوكيات البيئية في تحويل الوعي إلى ممارسة واقعية لدى الطالبات؛ حيث لا يكفي أن تعرف الطالبة المفاهيم البيئية؛ بل يجب أن تُقاس سلوكياتها في التعامل مع البيئة داخل المنزل والمدرسة، كما تُسهم هذه السلوكيات في تعزيز القيم الإسلامية والوطنية؛ نظرًا لأن السلوك البيئي السليم يعكس قيمة الإحسان إلى الأرض التي يدعو إليها الإسلام، ويتماشى مع أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠)، ومبادرة السعودية الخضراء.

إجابة السؤال الثاني الذي ينصُّ على: "ما الوحدة المقترحة لتنمية الوعي البيئي في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية للصفّ السادس الابتدائي في ضوء مبادرة السعودية الخضراء؟".

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ بناء وحدة تعليمية وُفّق أبعاد الوعي البيئي في ضوء مبادرة السعودية الخضراء، على النحو الآتي:

مِرّرات بناء وحدة تعليمية قائمة لتنمية الوعي البيئي في ضوء مبادرة السعودية الخضراء:

- إمكانية توظيف الوعي البيئي بفاعلية في موضوعات مقرّر المهارات الحياتية والأسرية
- انسجام الوحدة مع التوجّهات الوطنية في رؤية المملكة ٢٠٣٠ فيما يتعلّق بمبادرة السعودية الخضراء.

أهداف الوحدة التدريسية:

- تنمية الوعي البيئي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.
- تعزيز السلوكيات الإيجابية نحو البيئة.

تصميم الوحدة الدراسية:

تمّ تصميم الوحدة الدراسية وُفّق نموذج كـمب في ثماني خطوات، وهو نموذج قام بتصميمه جيرالد كـمب، يتميّز بالاهتمام بالتغذية الراجعة، والأهداف التعليمية الإجرائية، والتقويم المستمرّ للمتعلّمين من خلال أساليب التقويم القبلي والبعدي، كما يتميّز بالمرونة وإمكانية البدء.

تحديد فلسفة تصميم الوحدة الدراسية المقترحة:

تمّ بناء دروس وأنشطة الوحدة المقترحة وَفَّقَ فلسفة مبادرة السعودية الخضراء، التي تنطلق من مبادئها، التي تُناسب طبيعة مقررّ المهارات الحياتية والأسرية، وخصائص طلاب التعليم الشامل، وتمثّل في:

ضرورة الحفاظ على البيئة ومواردها، وإعادة تدوير الموادّ، وتقليل النفايات، وترشيد استهلاك الكهرباء والماء، ونشر الوعي بالقضايا البيئية بين الطلاب وأخطارها على الحياة.

ويَنبَع هذا من مُنطَلَق أنّ الأخطار البيئية لا تَهْدِدُ البيئات الطبيعية فحسب؛ بل تمتدُّ لتُحَدِّد من تحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة في المجتمع، من خلال توظيف المعلومات الخضراء؛ وذلك لإعداد الطلاب للمهن الخضراء المستقبلية، القادرة على التعامل مع قضايا البيئة، والحفاظ على المُناخ والموارد المُتاحة، وليس من خلال المناهج فقط؛ وإنما بشكل واقعي وإجرائي.

تحديد أسس ومبادئ بناء وحدة دراسية مقترحة:

تمّ اعتماد مجموعة من المبادئ في بناء الوحدة التدريسية، وهي:

- الأساس الفلسفي: تم تحديد أهداف تعليم المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة الابتدائية بشكل عامّ، وأهداف الصف السادس الابتدائي بشكل خاصّ، والتي تنصُّ على تنمية الوعي بالبيئة التي يعيش فيها؛ مما يُتيح للطلاب فرصة المنافسة المحليّة والعالميّة؛ لتحقيق أهداف الأسرة، ومواكبة التطوّرات والاتّجاهات العالمية في المجالات ذات العلاقة بالتخصّص.
- الأساس النفسي: تم مراعاة سمات الطلاب في المرحلة الابتدائية وخصائص مُؤمِّهم.
- الأساس الاجتماعي: تم ربط الموضوعات المقترحة بمبادرة السعودية الخضراء.

- الأساس المعرفي: تم اختيار وتنظيم الموضوعات بصورة دقيقة ومناسبة لمستوى الطالبات

اختيار نموذج بناء وحدة تعليمية:

تمَّ اختيار نموذج "كـمب"؛ وذلك لعدة أسباب تكمن في:

- سهولة التصميم في ضوئه، فهو مناسب للمصمِّم المبتدئ.
- تنظيم خطواته وتسلسلها بشكل جيّد ومنطقي.
- تغطية النموذج وشموليّته لأهمِّ مكوّنات المنهج.
- استخداماته العديدة من قبل التربويين في كثير من الدراسات التي أثبتت فاعليته.
- مراعاته خصائص المتعلِّمين، وميولهم، وقدراتهم، وفَقَّ متطلّبات كلّ مرحلة دراسية.

خطوات نموذج "كـمب":

لنموذج "كـمب" عدّة خطوات متسلسلة تكمن في:

أولاً: تحديد الغايات والأهداف العامّة:

- اكتساب مفاهيم ومهارات ترشيد الكهرباء والماء.
- اكتساب مفاهيم حول الغذاء الصحي، والتخلُّص من بقايا الطعام.
- اكتساب مفاهيم ومهارات إعادة التدوير.
- معرفة أهمية التهوية الطبيعية.
- تخطيط وتنفيذ مشروع بيئي (التشجير).

ثانياً: تحديد خصائص المتعلِّمين الواجب اعتبارها في أثناء تصميم التعليم:

من أبرز خصائص المتعلِّمين في المرحلة الابتدائية ما يلي (وزارة التعليم،

:١٤٣٨)

- الجانب البدني:

- تغيرات سريعة في الطول والوزن.
- تحسن المهارات الحركية الكبرى (كالركض والقفز) والدقيقة (كالكتابة).
- تنمية القدرة على التأزر بين العين واليد .

- الجانب العقلي والمعرفي:

- يستطيعون إدراك المفاهيم الأساسية مثل الأرقام والوقت، ويتعلمون من خلال المحسوسات.
- يمتلكون طاقة معرفية عالية، لكن مدى انتباههم قصير ويحتاجون لتقسيم المهام المعقدة.
- يستمتعون بالاستكشاف والفضول وحب المعرفة.
- يستخدمون الاستكشاف الحسي للتعلم والفهم.

- الجانب الاجتماعي والعاطفي:

- براءة وطيبة، ولديهم حساسية عالية في بعض الأحيان.
- لا يمتلكون نضجاً انفعالياً كاملاً، ويمكن أن يظهروا انفعالات قوية.
- يحتاجون إلى تقدير الذات والحب والاهتمام .

ثالثاً: تحديد الأهداف التعليمية الخاصة:

الأهداف الخاصة بالدرس الأول "ترشيد الاستهلاك":

- أن تُعرف الطالبة مفهومَ ترشيد الكهرباء.
- أن تطبق الطالبة مهارات ترشيد الكهرباء.
- أن تُعرف الطالبة مفهومَ ترشيد الماء.
- أن تطبق الطالبة مهارات ترشيد الماء.

الأهداف الخاصة بالدرس الثاني "التهوية والتشجير":

- أن تُعرف الطالبة مفهوم التهوية.
- أن تطبق الطالبة إجراءات تهوية المنزل.
- أن تُعرف الطالبة مفهوم التشجير.
- أن تستنتج الطالبة أهمية التشجير.

الأهداف الخاصة بالدرس الثالث "إعادة التدوير":

- أن تستنبط الطالبة أنواع المخلفات.
- أن تُعرف الطالبة مفهوم التدوير.
- أن تطبق الطالبة طرق تدوير بعض الصناديق.

الأهداف الخاصة بالدرس الرابع "غذائي صديق للبيئة":

- أن تُعرف الطالبة مفهوم الغذاء الصحي.
- أن تستنتج الطالبة طرق التخلص من بقايا الطعام.
- أن تقترح الطالبة طرق تقليل النفايات.

الأهداف الخاصة بالدرس الخامس "مشروع البيئي":

- أن تخطِّط الطالبة مشروعًا بيئيًا يخدم البيت أو المدرسة.
- أن تنقِّذ الطالبة مشروعًا بيئيًا يخدم البيت أو المدرسة.

رابعًا: تحديد موضوعات الوحدة المقترحة:

تمَّ اختيار موضوعات الوحدة المقترحة للأسباب التالية:

- ارتباطها بالأهداف التعليمية
- مناسبتها لخصائص المرحلة العمرية
- مواكبتها لمبادرة السعودية الخضراء

- ارتباطها بواقع الطالبات وحياتهم اليومية
- إمكانية تنفيذها في البيئة المدرسية
- ارتباطها بنتائج الدراسة الحالية.

جدول رقم (١١) موضوعات الوحدة المقترحة

عنوان الوحدة "البيت الأخضر"				
م	الموضوعات	عدد الأهداف الإجرائية	عدد الحصص	الأسابيع
١	ترشيد الاستهلاك	٤	١	١
٢	تهوية المنزل والتشجير	٤	١	١
٣	إعادة التدوير	٣	١	١
٤	غذائي صديق للبيئة	٣	١	١
٥	مشروع البيئي	٢	١	١
	المجموع	١٦	٥	٥

محتوى الوحدة:

- تحتوي الوحدة المقترحة على (٥) دروس تعليمية، هي:
- ترشيد الاستهلاك (ترشيد الكهرباء والماء).
 - تهوية المنزل والتشجير.
 - إعادة التدوير (أنواع المخلفات، إعادة الاستخدام، صناديق التدوير).
 - غذائي صديق للبيئة (الغذاء الصحي، التخلص الآمن من بقايا الطعام، تقليل النفايات).
 - مشروع البيئي (تخطيط وتنفيذ مشروع؛ مثل: حديقة منزلية، صناديق فرز نفايات).

إستراتيجيات وأنشطة التدريس، الوسائل وتكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم بالوحدة:

الاعتماد على إستراتيجيات التعليم والتعلُّم الجماعي لتحقيق أهداف الوحدة، وتناسب مع مبادئ مبادرة السعودية الخضراء، ومنها إستراتيجية التعلُّم القائم على الأداءات الحقيقية، والتعلُّم من خلال المواقف، وبيئة التعلُّم الافتراضية، والتعلُّم الجماعي القائم على المنافسة، والتعلُّم القائم على المشروعات، متضمِّنة العديد من الأنشطة، ومنها: (الاستكشافية، والمفاهيمية، والمعملية، وحل المشكلات، والبحث العلمي)، ويتمُّ تقييم الطالبات للوحدة بأساليب متعدِّدة، منها التقويم القبلي، والبنائي، والختامي، وملاحظة المهارات الأدائية، واستطلاع آرائهم حول الجوانب الوجدانية.

- **التغذية الراجعة والتعديل:** يتم استخدام نتائج تقويم الطالبات من خلال الاختبارات والمناقشات الصفية والملاحظات والواجبات المنزلية ثم تحليل النتائج وتحديد نقاط القوة والضعف، وتقديم تغذية راجعة شفوية أو كتابية وتعديل التدريس من خلال إعادة شرح المفاهيم والأنشطة وتنوع الاستراتيجيات بناء على نتائج التغذية الراجعة.
- **تحديد الإمكانيات والخدمات المساندة:** مثل: الميزانية، والأفراد العاملون، وجدول الدراسة، والأجهزة، والتسهيلات المادية، التي تساعد في تنفيذ خطة التدريس.
- **الزمن المقترح:** يُقترح تنفيذ الوحدة في مدة (٥) أسابيع، بواقع حصّة كل أسبوع، حسب توزيع الحصص.

خاتمة الدراسة:

تم تحديد أبعاد الوعي البيئي اللازمة لتنميتها لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، في ثلاث أبعاد رئيسة وهي: المعرفة البيئية؛ الاتجاهات البيئية؛ السلوك البيئي وذلك من خلال إعداد استبانة مكونة من ١٩ مؤشر تندرج تحت هذه الأبعاد وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تم اختيارها بشكل عشوائي والتي بلغت ١٤٩ خبيراً من الخبراء في المناهج وطرق التدريس، والخبراء في تدريس مقرّر المهارات الحياتية والأسرية من منسوبي وزارة التعليم والمركز الوطني للمناهج؛ إضافةً إلى بناء وحدة مقترحة لتنمية الوعي البيئي في ضوء أهداف مبادرة السعودية الخضراء لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؛ حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصّلت الدراسة إلى تحديد أبعاد الوعي البيئي؛ حيث جاء: أن بُعد الاتجاهات البيئية في الترتيب الأول، وجاء مؤشّر: (الرغبة في حماية البيئة من التلوث) في المرتبة الأولى، يليه البعد الثاني، وهو المعرفة البيئية، وجاء مؤشّر: (معرفة مفهوم التشجير وأهميته)، في المرتبة الأولى، وفي الترتيب الثالث جاء بُعد السلوك البيئي، وجاء مؤشّر: (التخلّص من بقايا الطعام بطريقة صحيحة) في المرتبة الأولى، كما تمّ بناء الوحدة المقترحة لتنمية الوعي البيئي في كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الأول في ضوء مبادرة السعودية الخضراء، وفقاً لدرجة أهمية أبعاد الوعي البيئي اللازم توفّرها في المقرّر من وجهة نظر الخبراء والمختصّين.

توصيات الدراسة:

أوضحت نتائج الدراسة أهمية توافر جميع مؤشرات الوعي البيئي اللازمة لبناء وحدة مقترحة في مقرّر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء.

وعليه؛ توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة توافر المؤشرات التي تُسهم في تنمية مستوى الوعي البيئي لدى الطالبات في كتب المهارات الحياتية والأسرية، ومن أهمها ما يلي:
- غرس قيم المحافظة على الموارد الطبيعية، مفهوم الاستدامة البيئية في الحياة اليومية.
- تعزيز روح المبادرة والمشاركة في السعودية الخضراء، أهداف وأهمية مبادرة السعودية الخضراء الوطنية.
- السلوكيات الصديقة للبيئة، ومن أهمّها الممارسات التي تعزّز مبادئ مبادرة السعودية الخضراء.
- المؤشرات التي تعزّز مفاهيم إعادة التدوير ومؤشرات المحافظة على البيئة والموارد البيئية.
- المؤشرات التي تعزّز معرفة الموارد البيئية المتجدّدة، وأهميتها في الحفاظ على البيئة.
- تنمية مفاهيم المسؤولية المجتمعية لدى الطالبات.
- تدريب معلّمي ومعلّّمات المهارات الحياتية والأسرية على الكيفية الإجرائية لتنمية الوعي البيئي لدى طلابهم في المرحلة الابتدائية.
- تصميم أدوات قياس تُهدَف إلى التعرّف على مستوى الوعي البيئي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة ما يلي:

- دراسة فاعلية منهج مقترح في المهارات الحياتية والأسرية قائم على مبادئ السعودية الخضراء في تنمية الوعي البيئي لدى الطلاب بالمرحلة الابتدائية.
- دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي المهارات الحياتية والأسرية في تنمية كفاياتهم العملية لتطبيقات الوعي البيئي، وأثرها على الطلاب.
- دراسة تقويمية لمعوقات تنمية الوعي البيئي من خلال مقرر المهارات الحياتية والأسرية بالمرحلة الابتدائية، من وجهة نظر الخبراء.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عماد حسين حافظ (٢٠٢٠). فاعلية استخدام القصص الرقمية البيئية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي والسلوك البيئي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة حلوان. ٢١، (٦)، ٢٦٥ - ٣٠٤.
- أبو عميرة، سعد سميح العبد. (٢٠١٤). دور وحدة الإرشاد البيئي في الهيئات المحلية في تنمية القيم البيئية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- إسحاق، دانا عز الدين، (٢٠٢١). دور كتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في نشر الوعي البيئي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين في لواء وادي السير، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط. عمان.
- الأسمرى، حسن عبد الله. (٢٠١٥). درجة تضمين المفاهيم البيئية في كتب الدراسات الاجتماعية المطوّرة للمرحلة الثانوية في ضوء التربية البيئية العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- أمبوسعيدى، عبد الله؛ والمحروقية، عبير. (٢٠٢٤). أثر استخدام منحنى متعلّد المنظور في تدريس القضايا البيئية والاستدامة على التحصيل الدراسي وتصوّرات طالبات الصف العاشر نحو التنمية المستدامة. المجلة التربوية، جامعة السلطان قابوس، ١٢٥، (٣٢)، ٢٢٣ - ٢٥٧.
- بدور، ليناء؛ وعبد الهادي، ياسمين؛ ومنون، ولاء. (٢٠١٨). مستوى الوعي البيئي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في ضوء بعض المتغيّرات - دراسة ميدانية، مدينة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات، ٦٠، (٤٠)، ٣٢٩ - ٣٤٥.
- البقمي، فوزية. (٢٠٢٥). دور المدرسة الابتدائية في تعزيز التربية البيئية في ضوء مبادرة السعودية الخضراء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (تصوّر مقترح). مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام، ١١ (٤)، ٣٣٥ - ٣٦٨.
- بمجات، ريم محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على مبادئ التنمية المستدامة لتنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية. ٢٨، (٨)، ١٥ - ٨٨.

- حسين، أحمد عبد المعطي؛ ومصطفى، دعاء محمد. (٢٠٠٨). المهارات الحياتية. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الحسيني، فايزة. (٢٠٢٠). التعلّم الأخضر توجّه مستقبلي في العصر الرقمي، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل. ٣، (٣)، ١٧٧-١٩٦.
- الخفاف، إيمان. (٢٠١٤). التعليم البيئي في رياض الأطفال، عمان: دار المناهج للنشر.
- خنفر، أسماء راضي؛ وخنفر، عابد راضي. (٢٠١٦)، التربية البيئية والوعي البيئي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الدجاني، وفاء فياض خليل، الخوالدة، محمد، والعياصرة، أحمد. (٢٠٢٢). تطوير وحدة دراسية محوسبة في الكيمياء في ضوء معايير جودة الحياة وقياس أثرها في تنمية عمليات العلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. جامعة العلوم الإسلامية، الأردن، ٣٧(٣)، ١٨٩-٢١٢.
- الدوسري، راشد ظافر. (٢٠١٦). واقع التربية البيئية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية، جامعة الأزهر. ١٧٦، (٢)، ٣٩١-٤٢٠.
- الردادي، رانية ناصر. (٢٠٢٥). دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالمتغيرات المناخية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ١، ٣٩٠ - ٣٤٣.
- سرحان، جنان. (٢٠١٦). مستوى الوعي البيئي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة كركوك. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، جامعة كركوك، العراق، ١١(٢)، ٢١٦-٢٤٢.
- السقاف، اتفاق محمود. (٢٠١٩). مستوى الوعي البيئي وعلاقته بتحصيل مقرّر البيئة لدى طلبة المستوى الثاني بقسم الأحياء في كلية التربية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة عدن. (٥)، ١-١٨.
- السيد، نبيهة نايل. (٢٠١٩). صحة البيئة والطفل، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الشرعة، ناصر؛ والدويلة، عبير. (٢٠١٠). درجة الوعي البيئي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت. ١٣٩، ١٤٧-١٨٤.

الشيخ، مصطفى؛ والسيد، يوسف؛ ورضوان، سناء. (٢٠٢٥). فاعلية مسرح المناهج في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ. ١١٩، ٢٤٠-٢١٥.

الصباغ، ولاء جميل. (٢٠١٧). أثر الملصقات التوعوية على تنمية الوعي البيئي لطلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة اليرموك، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠١٦). بناء المناهج التعليمية في الدراسات البيئية في العلوم الاجتماعية - دراسة تحليلية نقدية، ملخص المؤتمر الدولي العلمي الثالث "مستقبل الدراسات البيئية في العلوم الإنسانية والاجتماعية"، كلية الآداب، جامعة حلوان. ٣، ١٥-١٦.

صوص، رائد حسين. (٢٠١٩). دور مديري المدارس الحكومية في تنمية وعي الطلبة بالتربية البيئية في لواء دير علا محافظة السلط بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٣(٢٧)، ٢٨-٤٤. الصياد، مروة محمد. (٢٠٢١). تطوير بيئة تعلّم شخصية قائمة على بعض إستراتيجيات التعلّم الإلكتروني المنظم ذاتياً لتنمية مهارات إنتاج عناصر التعلّم الرقمية ثلاثية الأبعاد والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمياط.

عبد العال، رحاب محمد. (٢٠١٩). فاعلية وحدة مطوّرة في مادة العلوم قائمة على مدخل التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

عبد اللطيف، مها نبيل؛ وحنفي، راشد علي؛ وحسنين، أماني المحمدي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج في العلوم قائم على التعلّم الأخضر لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات تربوية واجتماعية، ٢٧(٩)، ٢٨٩-٣١٣.

عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٤)، البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. عمان.

عثمان، نصر الدين. (٢٠١٧). توظيف الإعلام الجديد في نشر الوعي بقضايا التنمية المستدامة: الوعي البيئي أنموذجاً - دراسة ميدانية، مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط، الجمعية المصرية للعلاقات العامة، ١٥، ١٥٧-١٩٦.

- عساف، محمود محمد. (٢٠٢١). تطوير مناهج العلوم والحياة بمرحلة التعليم الأساسية العليا بفلسطين في ضوء الأهداف العالمية للتنمية المستدامة وتأثيره على الوعي البيئي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العلوي، سلمى علي. (٢٠٢٠). مستوى الوعي البيئي بظاهرة التلوث البيئي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٤) ١.
- عناقرة، حازم رياض. (٢٠٢٦). مستوى المعرفة البيئية والاتجاهات نحو البيئة لدى طلاب الأردنيين والسعوديين في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٤، (٢)، ٩٧-١٢٨.
- الفار، شادي محمد الدسوقي. (٢٠٢٤). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على مبادئ التعليم الأخضر في فهم تطبيقات العلوم وتحسين مستوى الأداء المهاري لدى تلاميذ التعليم الشامل بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا. ٩٠، (١)، ١١١-١٦٢.
- القحطاني، سالم سعيد؛ والعامري، أحمد سليمان؛ وآل مذهب، معدي محمد؛ والعمر، بدران عبد الرحمن. (٢٠٠٤). منهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.
- القصاص، محمد عبد الفتاح. (٢٠٢٠). الإنسان والبيئة والتنمية، المؤتمر القومي الثاني للدراسات والبحوث البيئية، القاهرة.
- القلاف، نبيل؛ وجوهر، سلوى. (٢٠١٧). برنامج الوسائط التعليمية كمنطلق لتنمية بعض المفاهيم البيئية لطفل ما قبل المدرسة، مجلة الطفولة. ٢٧، ٤٢٩ - ٤٦٤.
- لطرش، جمال الدين. (٢٠١١). دور الأسرة في تنمية الوعي البيئي لدى الفرد للأسر الجزائرية: نموذج للدراسة الميدانية بمدينة الخروب. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، الجزائر.
- المؤتمر العالمي الكشفية وحماية البيئة. (٢٠١٩). البحوث وأوراق العمل والتجارب. المجلد الأول، تنظيم جمعية الكشفية العربية السعودية، الرياض ٧-٨/٦/١٤٤٠ هـ - ١٢-٢٠١٩/٢/١٣.

- مجيد، حيدر علاء. (٢٠٢١). التوعية الصحية والبيئية في كتاب العلوم للمرحلة المتوسطة، مجلة الدراسات المستدامة. ٣ (١)، ٢٢٢-٢٣٥.
- محسن، أحمد. (٢٠١٨). تقويم محتوى مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الوعي البيئي، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٨ (١)، ٢٢-٥٦.
- مدكور، صفاء طلعت. (٢٠٢١). صناعة الوعي عبر شبكات التواصل الاجتماعي في سياق الزمن الإعلامي دراسة تحليلية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج. عدد (٨٥) الجزء ٢.
- المرشد، يوسف عقلا. (٢٠١٧). تصوّر مقترح قائم على إستراتيجية التعلّم الذاتي في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، ٤١ (٢)، ٣٢٥-٣٦٧.
- المسيدي، هبة؛ وعبد المجيد، ممدوح؛ وهنداوي، عماد. (٢٠٢٥). تطوير مناهج العلوم في ضوء أبعاد التنمية المستدامة وأثره في تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية للدراسات التربوية والنفسية، جامعة مدينة السادات، ٤١، ٤٢٧-٤٥٦.
- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٢م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- مهني، جلال محمد. (٢٠١٣). دور وسائط التنشئة الاجتماعية في تشكيل الوعي البيئي لدى الطفل، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية في المؤتمر السنوي الخامس عشر عن قضايا الطفولة ومستقبل مصر، ٢-٣٦.
- واس وكالة الأنباء السعودية، (٢٠٢١). سمو ولي العهد يعلن عن مبادرة السعودية الخضراء ومبادرة الشرق الأوسط الأخضر. مسترجع بتاريخ: ٢٣/١٠/١٤٤٦هـ من:

<https://www.spa.gov.sa/2208368>

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- al-Baqmī, Fawzīyah. (2025). Dawr al-Madrasah al-ibtidā'īyah fī ta'zīz al-Tarbiyah al-bī'īyah fī ḍaw' Mubādarat al-Sa'ūdīyah al-Khaḍrā' min wījhat naẓar alm'liimyn wālm'liimāt (tṣwuur mqtarḥ). (in Arabic). Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah, Jāmi'at al-Amīr Saṭṭām. 11 (4), 335-368.
- al-Dajānī, Wafā' Fayyād Khalīl, al-Khawālīdah, Muḥammad, wāl'yāsrh, Aḥmad. (2022). taṭwīr Waḥdat dirāsīyah mḥwsbh fī al-kīmīyā' fī ḍaw' ma'āyīr Jawdah al-ḥayāh wa-qiyās athrhā fī Tanmiyat 'amalīyāt al-'Ilm ladā ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah. (in Arabic). Jāmi'at al-'Ulūm al-Islāmīyah, al-Urdun, 37(3), 189-212.
- al-Dawsarī, Rāshid Zāfir. (2016). wāqi' al-Tarbiyah al-bī'īyah fī al-Ta'līm al'āmī fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. (in Arabic). Majallat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Azhar. 176 (2), 391-420.
- al-Fār, Shādī Muḥammad al-Dasūqī. (2024). fā'ilīyat waḥdh mqtarḥh qā'imah 'alā Mabādī' al-Ta'līm al-Akhḍar fī fahm taṭbīqāt al-'Ulūm wa-taḥsīn mustawā al-adā' almhāry ladā talāmīdh al-Ta'līm al-shāmil bi-al-marḥalah al-ibtidā'īyah. (in Arabic). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Ṭanṭā. 90 (1), 111-162.
- al-Ḥusaynī, Fāyīzah. (2020). alt'luum al-Akhḍar twjuuh mustaqbalī fī al-'aṣr al-raqmī, al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūth fī al-'Ulūm al-Tarbawīyah. (in Arabic). al-Mu'assasah al-Dawlīyah li-āfāq al-mustaqbal, 3(3), 177-196.
- al-'Alawī, Sulamī 'Alī. (2020). mustawā al-Wa'y al-bī'ī bzāhrh altlwuuth al-bī'ī ladā m'liimy al-Dirāsāt al-ijtimā'īyah fī ḍaw' ba'ḍ almtghyīrāt. (in Arabic). Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 4(4), 1.

al-Murshid, Yūsuf ‘Uqlā. (2017). tşwuur mqtrah qā’im ‘alā istirātijīyah alt‘luum al-dhātī fī Tanmiyat al-Wa’y al-bī’ī ladā tullāb al-marḥalah almtwsiiṭh bi-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. (in Arabic). al-Majallah al-Dawliyah lil-Buḥūth al-Tarbawīyah, Jāmi‘at al-Imārāt. 14(2), 325-367.

al-Raddādī, Rāniyah Nāşir. (2025). Dawr Manāhij al-Dirāsāt al-ijtimā’iyah fī ta’zīz al-Wa’y bālmgtghyirāt almunākhyh ladā ṭalabat al-marḥalah almtwsiiṭh min wijhat naẓarihim. (in Arabic). Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Ijtimā’iyah, al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah. 1, 390 – 343.

al-Saqqāf, Ittifāq Maḥmūd. (2019). mustawā al-Wa’y al-bī’ī wa-‘alāqatuhu bḥşyl mqraar al-bī’ah ladā ṭalabat al-mustawā al-Thānī bi-Qism al-aḥyā’ fī Kullīyat al-Tarbiyah. (in Arabic). Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, Jāmi‘at ‘Adan. (5), 1-18.

al-Shar‘ah, Nāşir ; wāldwylh, ‘Abīr. (2010). darajat al-Wa’y al-bī’ī ladā ṭalabat al-şaff al-‘āşir fī Dawlat al-Kuwayt. (in Arabic). Majallat Dirāsāt al-Khalīj wa-al-Jazīrah al-‘Arabīyah, Jāmi‘at al-Kuwayt. 139, 147-184.

al-Shaykh, Muşţafā ; wa-al-sayyid, Yūsuf ; wrḍwān, Sanā’. (2025). fā’ilīyat Masraḥat al-Manāhij fī Tanmiyat al-Wa’y al-bī’ī ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā’iyah. (in Arabic). Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Kafr al-Shaykh. 119, 215-240.

Alisov, E. A., Cherdmova, E. I., Trubina, G. F., Yakushev, A. N., Zhdanov, S. P., Popova, O. V., & Kobzar-frolova, M. N. (2018). Study of Dominant Type of student Ecological Focus. Ekoloji Dergisi.(۱۰۶) ,

- almsydá, Hibat ; w‘bdālmjyd, Mamdūh ; whndāwy, ‘Imād. (2025). taṭwīr Manāhij al-‘Ulūm fī ḍaw’ Ab‘ād al-tanmiyah al-mustadāmah wa-atharuhu fī Tanmiyat al-Wa‘y al-bī’ī ladá talāmīdh al-marḥalah al-i‘dādīyah. (in Arabic). Majallat al-Tarbiyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, Jāmi‘at Madīnat al-Sādāt. 14, 427-456.
- Ambūsa‘idī, Allāh ; wālmḥrwqyh, ‘Abīr. (2024). Athar istikhdām manḥá mt‘diid al-manzūr fī tadrīs al-qaḍāyā al-bī’īyah wālāstdāmh ‘alá al-taḥṣīl al-dirāsī wtṣwuurāt ṭālibāt al-ṣaff al-‘āshir Naḥwa al-tanmiyah al-mustadāmah. (in Arabic). al-Majallah al-Tarbawīyah, Jāmi‘at al-Sulṭān Qābūs, 125, (23), 223-257.
- Bahjāt, Rīm Muḥammad. (2016). fā‘ilīyat Barnāmaj qā’im ‘alá Mabādi’ al-tanmiyah al-mustadāmah li-Tanmiyat al-Wa‘y al-bī’ī ladá ṭifl al-Rawḍah. (in Arabic). Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah, Jāmi‘at al-Iskandarīyah. 28, (8), 15-88.
- Budūr, Līnā ; w‘bdālhādy, Yāsamīn ; wmnwn, Walā’. (2018). mustawá al-Wa‘y al-bī’ī ladá talāmīdh al-ṣaff al-sādis al-asāsī fī ḍaw’ ba‘ḍ almtghyīrāt-dirāsah maydānīyah, Madīnat al-Lādhīqīyah. (in Arabic). Majallat Jāmi‘at Tishrīn lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 6(40), 329-345.
- Huang, H., & Te Hsin, C. (2023). Environmetal literacy Education and sustainable Development in Schools Based on Teaching Effectiveness. International Journal of Sustainable Development & Planning, 18.(๑)
- ‘Anāqirah, Ḥāzīm Riyāḍ. (2026). mustawá al-Ma‘rifah al-bī’īyah wa-al-ittijāhāt Naḥwa al-bī’ah ladá ṭullāb al-Urdunīyīn wāls‘wdyyīn fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt al-ijtimā’īyah.(in Arabic). Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, Kullīyat al-Dirāsāt al’yā lil-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Qāhirah, 24(2), 97-128.

‘Uthmān, Naṣr al-Dīn. (2017). Tawzīf al-I‘lām al-jadīd fī Nashr al-Wa‘y bi-qaḍāyā al-tanmiyah al-mustadāmah : al-Wa‘y al-bī‘ī unamūdhajan-drāsh maydānīyah. (in Arabic). Majallat Buḥūth al-‘Alāqāt al-‘Āmmah al-Sharq al-Awsaṭ, al-Jum‘ah al-Miṣrīyah lil-‘alāqāt al-‘Āmmah, 15, 157-691.

Ibrāhīm, ‘Imād Ḥusayn Ḥāfiẓ (2020). fā‘iliyat istikhdām al-qīṣaṣ al-raqmīyah al-bī‘īyah fī tadrīs al-Dirāsāt al-ijtimā‘īyah li-Tanmiyat al-Wa‘y wa-al-sulūk al-bī‘ī ladā talāmīdh al-ṣaff al-rābi‘ al-ibtidā‘ī. (in Arabic). Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-Tarbiyah, Jāmi‘at Ḥulwān. 12(6), 265-304.

Latif, Mahā Nabīl ; wḥnfy, Rāshid ‘Alī ; wḥsnyn, Amānī al-Muḥammadī. (2021). fā‘iliyat Barnāmaj fī al-‘Ulūm qā’im ‘alā alt‘luum al-Akhḍar li-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-mustaqbalī li-talāmīdh al-marḥalah al-i‘dādīyah.(in Arabic). Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimā‘īyah, 27(9), 289-313.

Madkūr, Ṣafā’ Ṭal‘at. (2021). ṣinā‘at al-Wa‘y ‘abra Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimā‘ī fī siyāq al-zaman al-I‘lāmī dirāsah taḥlīlīyah.(in Arabic). al-Majallah al-Tarbawīyah, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Sūhāj. ‘adad (85) al-juz’ 2.

Majīd, Ḥaydar ‘Alā’. (2021m). al-taw‘īyah al-ṣiḥḥīyah wa-al-bī‘īyah fī Kitāb al-‘Ulūm lil-marḥalah almtwsiīth.(in Arabic). Majallat al-Dirāsāt al-mustadāmah. 3(1), 222-235.

Muḥsin, Aḥmad. (2018). Taqwīm muḥtawá mqraarāt al-‘Ulūm lil-marḥalah al-ibtidā‘īyah fī ḍaw’ mtṭlaabāt al-Wa‘y al-bī‘ī, Majallat Kulliyat al-Tarbiyah.(in Arabic). Jāmi‘at Kafr al-Shaykh, 18(1), 22-56.

Qallāf, Nabīl ; wa-jawhar, Salwá. (2017). Barnāmaj al-Wasā’it al-ta‘līmīyah kmntlq li-Tanmiyat ba‘ḍ al-mafāhīm al-bī‘īyah li-ṭifl mā qabla al-Madrasah.(in Arabic). Majallat al-ṭufūlah, 27, 429 – 464.

- Sarhān, Jinān. (2016). mustawá al-Wa'y al-bī'ī ladá ṭalabat al-marḥalah almtwsiīth fī Muḥāfazat Karkūk.(in Arabic). Majallat Jāmi'at Karkūk lil-Dirāsāt al-Insānīyah, Jāmi'at Karkūk, al-'Irāq, 11(2), 216-242.
- Singh, U. (2013). Comparative study of environment awareness of different level teacher.(in Arabic). Indian streams Research Journal, 3(7), 1-5.
- Şuş, Rā'id Ḥusayn. (2019). Dawr mudīrī al-Madāris al-ḥukūmīyah fī Tanmiyat wa'y al-ṭalabah bi-al-tarbiyah al-bī'īyah fī Liwā' Dayr 'Ulā Muḥāfazat al-Salt bi-al-Urdun.(in Arabic). Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 3(27), 28-44.
- Swapan Kumar Maity¹ & Golam Ahammad (2019). Environmental Awareness through School Education.(in Arabic).international journal of Research and Analytical, 6(1).

واقع تطبيق القيادة الإلكترونية في مدارس التعليم العام في المملكة
العربية السعودية في ظل التحول الرقمي

د. فهد بن أحمد بن بشر النعيمش
قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة المجمعة – المملكة العربية السعودية





واقع تطبيق القيادة الإلكترونية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ظل التحول الرقمي

د. فهد بن أحمد بن بشر النغيمش

قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة المجمعة - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٤/١٠ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/٠٧/١٠ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق القيادة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ظل التحول الرقمي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتمَّ بناء (استبانة) مكونة من (٤٢) عبارة، وقد تضمنت على (٣) مجالات، وهي: واقع ممارسة القيادة الإلكترونية بمدارس التعليم العام، ومعوقات تطبيقها، ومتطلبات تطبيقها في المؤسسات التعليمية، وتمَّ تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية قوامها (١٩٥) فردًا من مديري وكلاء مدارس التعليم العام بمنطقة تعليم المجمعة وشقراء والزلفى، وأوضحت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادات للقيادة الإلكترونية حصلت على متوسط كلي (٣,٨٠ من ٥) وبتقدير لفظي (كبيرة)، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى المنصب لصالح مدير، وتبعاً لمتغير الدرجة العلمية لصالح الدكتوراه، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير الخبرة، واستناداً للنتائج أوصى الباحث بعقد مؤتمرات لتحفيز تطبيق القيادة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية، وفرض استخدام التكنولوجيا الرقمية في المدارس، وعقد دورات تدريبية لقيادات المدرسة وحوسبة المناهج الدراسية، إضافة إلى مقترحات بدراسات مستقبلية في الموضوع.

الكلمات المفتاحية: القيادة الإلكترونية، تحسين الأداء، مديري، مدارس التعليم العام، العصر الرقمي.

The Reality Of Applying E-Leadership In Public Schools In The Kingdom Of Saudi Arabia In Light Of Digital Transformation

Dr. Fahad Ahmed Bisher ALnughaymish

Department Educational Sciences – Faculty Education

Majmaah University - Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to identify the reality of applying e-leadership in public schools in the Kingdom of Saudi Arabia in light of digital transformation. To achieve the objectives of the study, the descriptive-analytical approach was employed. A questionnaire consisting of 42 items was developed and included three domains: the reality of practicing e-leadership in public schools, obstacles to its implementation, and the requirements for its application in educational institutions. The questionnaire was administered to a random sample of 195 principals and vice principals of public schools in the educational regions of Al-Majma'ah, Shaqra, and Al-Zulfi. The results revealed that the degree of practicing e-leadership achieved an overall mean score of 3.80 out of 5, indicating a high level of practice. The findings also showed statistically significant differences between the mean responses of the participants attributable to job position in favor of principals, and to academic qualification in favor of those holding doctoral degrees. However, no statistically significant differences were found attributable to years of experience. Based on the findings, the researcher recommended holding conferences to promote the implementation of e-leadership in educational institutions, enforcing the use of digital technology in schools, providing training courses for school leaders, and computerizing school curricula, in addition to suggesting future studies on the topic.

key words: E-leadership, performance improvement, principals, public schools, digital age.

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر تحولات جوهرية في مختلف مجالات الحياة، تتجلى أبرز ملامحها في الثورة الرقمية المتسارعة التي غيّرت أنماط التفكير وأساليب العمل وطرائق القيادة والإدارة على حد سواء، ولم يعد التعليم - باعتباره أحد المحاور الأساسية للتنمية البشرية والمجتمعية - بمعزل عن هذه التحولات، بل أصبح في صميمها؛ حيث غدت المدارس مطالبة بالانخراط الفاعل في مسيرة التحول الرقمي لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين، والارتقاء بمستويات الأداء التعليمي والإداري، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي أولت التعليم أهمية قصوى كركيزة رئيسة في بناء مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح.

وفي هذا السياق، ظهر مفهوم القيادة الإلكترونية Electronic leadership كأحد الاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات التعليمية، وهو مفهوم يتجاوز النمط التقليدي في القيادة ليعتمد على توظيف تقنيات المعلومات والاتصال، والأنظمة الرقمية، والمنصات التفاعلية، بما يسهم في تعزيز الكفاءة الإدارية والشفافية، وتحسين جودة القرارات، وتوسيع قنوات التواصل مع جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية من معلمين وطلاب وأولياء أمور ومجتمع محلي (العقيل، ٢٠٢٠؛ Al-Haddad, 2021). فالقيادة الإلكترونية ليست مجرد استخدام للتكنولوجيا كأداة مساعدة، وإنما هي فلسفة إدارية ورؤية متكاملة تهدف إلى إعادة صياغة أدوار القائد التربوي ومهامه بما يتماشى مع التحولات الرقمية ومتطلبات العصر.

وتؤكد أهمية هذا التوجه في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ إذ تمثل هذه المدارس القاعدة الأساسية لمنظومة التعليم، وتُعد نقطة الانطلاق لإعداد أجيال مؤهلة قادرة على التكيف مع المتغيرات التكنولوجية والمنافسة في سوق العمل

المستقبلي(الشهري، ٢٠٢١)، وقد عملت وزارة التعليم على تبني مبادرات رائدة في مجال التحول الرقمي، مثل: منصة "مدرستي"، ونظم إدارة التعلم الإلكترونية، والبوابات التفاعلية، الأمر الذي يتطلب وجود قيادة واعية وقادرة على تفعيل هذه الأدوات وتوظيفها بما يحقق القيمة المضافة للعملية التعليمية (Alshammari, 2021).

وتمارس القيادة المدرسية دوراً محورياً في نشر التقنية في مجتمع المدرسة، وتعتمد عملية تطوير التعليم على مقدرتها على الاندماج ومواكبة التطورات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومن أهم مظاهر الاندماج ومواكبة التطورات هي القيادة الإلكترونية، وهي القيادة التي توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصال والتقنيات الرقمية لتنفيذ الأنشطة الإدارية بشكل إلكتروني باستخدام الإنترنت وشبكات الحاسب؛ حيث يتم تقديم الخدمات بشكل آلي دون وجود حواجز مكانية أو زمانية، مما يؤدي إلى توحيد الإجراءات وسرعة التنفيذ وخفض التكلفة وتوفير البيانات والمعلومات اللازمة بهدف تحقيق أهداف المؤسسة بأقل وقت وجهد وتكلفة وتطوير جودة العمليات الإدارية (العشماوي والعصيمي، ٢٠٢١)، ومن هنا يتضح الدور الكبير الذي يمكن أن يحققه تطبيق نمط القيادة الإلكترونية في المدرسة فهي تمثل وسيلة لتلبية متطلبات القادرة التربويين، وكذلك تعينهم على مواجهة الصعوبات والعقبات وتخفف من كمية الجهد المبذولة لتخطيها.

وهذا ما أكدت عليه دراسة الحربي (٢٠٢٠) بأن للقيادة الإلكترونية بالغ الأهمية للقيام بالفعل التربوي، وتمثل عاملاً أساسياً في خلق بيئة غنية بالخبرات التعليمية التي تساعد على الارتقاء بالمنظومة التعليمية، وتوضح هذه النتيجة إحدى أهم المزايا التي يمكن تحقيقها عند تطبيق نمط القيادة الإلكترونية، وهو تحقيق بيئة

غنية بالخبرات التعليمية، التي تمكن القائد من إصدار التوجيهات الصحيحة ووضع الخطط الفاعلة. كما أوصت دراسة الأقطش (٢٠١٩) بضرورة تبني نمط القيادة الإلكترونية لمواجهة تحديات العصر؛ حيث إن القيادة الإلكترونية أحد الأنماط الحديثة التي تواكب وتلبي متطلبات العصر الرقمي، كما أوصت دراسة الذهلي (٢٠٢١) باستخدام التطبيقات الرقمية في العمليات الإدارية في المدرسة، وتوضح هذه التوصية أهمية وفاعلية تطبيق القيادة الإلكترونية لتحقيق الأهداف التربوية، كما أوصت دراسة العشماوي والعصيمي (٢٠٢١) بزيادة تعزيز الوعي الرقمي لقادة المدارس وتزويد المدرسة بآلية تحديث أنظمة التشغيل دورياً لأهميتها في أمن المعلومات وحماية بيانات المدرسة.

وفي ظل هذه التوصيات لتوظيف نمط القيادة الإلكترونية في المنظومة التربوية فإن دول العالم المتقدم قد جعلت من الرقمنة أسلوباً للحياة حيث أكدت نتائج دراسة (Cahyadi, & Magda, 2021) أن دول مجموعة العشرين لديها القدرة على الريادة الرقمية في الجاهزية الرقمية والابتكار والقدرة التنافسية، كما تعتبر رائدة في مجال الرقمنة العالمية، كما أن تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس يعزز من مبدأ الشفافية والمساءلة، ويدعم اتخاذ القرارات المبنية على البيانات الضخمة والتقارير التحليلية، ويوفر بيئة تعليمية مرنة تستجيب بسرعة للتحديات والمتغيرات مثل تلك التي فرضتها جائحة كورونا؛ حيث أثبتت القيادة الإلكترونية أنها خيار إستراتيجي وليست مجرد بديل طارئ، وبذلك، فإن دراسة هذا الموضوع تأتي في توقيت حرج وحيوي؛ لما له من انعكاسات مباشرة على جودة التعليم، وكفاءة الأداء المؤسسي ومستقبل الأجيال القادمة.

وعليه، فإن هذه الدراسة يسعى إلى استكشاف واقع تطبيق القيادة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ظل التحول الرقمي، وتحليل متطلباتها ومعوقاتها، ورصد أهم الممارسات والتجارب التي يمكن أن تسهم في تطوير أداء القيادات المدرسية بما يتناغم مع الرؤية الوطنية، ويعزز من فرص التميز والابتكار في العملية التعليمية، ومن هنا تتضح القيمة العلمية والعملية لهذه الدراسة باعتبارها إضافة نوعية في حقل الإدارة التربوية والقيادة المدرسية في العصر الرقمي.

مشكلة الدراسة:

تُعد القيادة الإلكترونية Electronic leadership أحد الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية التي تزايد الاهتمام بها في ظل التحول الرقمي المتسارع؛ لما لها من دور محوري في تطوير الأداء المؤسسي، وتحقيق أهداف التعليم العصري، وقد أظهرت دراسات متعددة أن تبني هذا النمط القيادي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية يسهم في تعزيز جودة القرارات الإدارية، وتفعيل أدوات التواصل الرقمي، ورفع كفاءة العملية التعليمية. فعلى سبيل المثال، توصلت دراسة (السبعة والقحطاني، ٢٠٢١) إلى أن ممارسة القيادة التكنولوجية في المدارس العامة بالمنطقة الشرقية تسهم في تحسين الأداء رغم أنها ما زالت في مستوى متوسط، وأكدت دراسة (الحارثي والجعيد، ٢٠٢٣) أن القيادة الإلكترونية تمثل مدخلاً مهماً لدعم التعليم المدمج، وتحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العام، كما أشارت دراسة (الحري والخوفي، ٢٠٢٣) إلى وجود علاقة إيجابية بين القيادة الإلكترونية لمديري المدارس وسلوك العمل الابتكاري لدى المعلمين، مما يعكس أهميتها في تحفيز بيئات تعليمية مبتكرة.

في المقابل، رصدت دراسات أخرى مجموعة من المعوقات التي تحد من التطبيق الفعال للقيادة الإلكترونية في المدارس السعودية، فقد أشارت دراسة (الغامدي، ٢٠٢٤)

حول معوقات القيادة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض إلى أن ضعف التدريب، ومقاومة التغيير، ومحدودية الموارد التقنية من أهم التحديات التي تواجه القادة التربويين، كما بينت دراسة (الرشيدي والهادي، ٢٠٢٢) حول ممارسة القيادة الإلكترونية عبر منصة "مدرستي" أن هناك صعوبات تقنية ومهارية تحول دون الاستخدام الأمثل للقيادة الإلكترونية، وخلصت دراسة (السبعة والقحطاني، ٢٠٢١) كذلك إلى أن قصور البنية التحتية ونقص الكفاءات البشرية يشكلان عقبة أمام تفعيل القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام.

ومن خلال هذا التباين بين ما أثبتته بعض الدراسات من جدوى القيادة الإلكترونية وأثرها الإيجابي على تطوير الأداء المدرسي، وبين ما أظهرته دراسات أخرى من تحديات ومعوقات تحول دون التطبيق الأمثل، تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة تشخيص واقع تطبيق القيادة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ظل التحول الرقمي، وتحليل أبرز الممارسات والمعوقات، وصولاً إلى تقديم مقترحات تسهم في تفعيلها على نحو أكثر فاعلية لتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أسئلة الدراسة:

- سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- ما واقع تطبيق قادة المدارس العامة في المملكة العربية السعودية للقيادة الإلكترونية في ظل التحول الرقمي؟
 - ما معوقات تطبيق قادة المدارس العامة في المملكة العربية السعودية للقيادة في ظل التحول الرقمي؟

- هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو تطبيق القيادة الإلكترونية بمدارس التعليم العام تُعزى لمتغيرات (العمل، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية)؟

- ما متطلبات تطبيق قادة المدارس العامة في المملكة العربية السعودية للقيادة الإلكترونية في ظل التحول الرقمي؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع تطبيق قادة المدارس العامة في المملكة العربية السعودية للقيادة الإلكترونية.

- تحديد معوقات تطبيق قادة المدارس العامة في المملكة العربية السعودية للقيادة الإلكترونية.

- تحديد متطلبات تطبيق قادة المدارس العامة في المملكة العربية السعودية للقيادة الإلكترونية.

أهمية الدراسة:

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية التحول الرقمي نظراً لتأثيرها الإيجابي على أداء مدراء المدارس؛ حيث تدفعهم نحو تطوير وتحسين الأداء، وبالتالي ستنعكس إيجاباً على فاعلية وكفاءة التعليم بشكل عام وعلى المدارس بشكل خاص.

- تواكب هذه الدراسة الجهود المبذولة لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية بشكل عام فيما يتعلق بتطوير أداء مدراء المدارس والاستفادة من التقنية الحديثة في التعليم في ظل التحول الرقمي.

- يأمل الباحث في إثراء إضافة علمية للمعرفة والمكتبات العربية فيما يتعلق بالتعرف على واقع تطبيق قادة المدارس العامة في المملكة العربية السعودية للقيادة الإلكترونية في ظل التحول الرقمي ومعوقاته ومتطلبات تطبيقه في ظل ندرة البحوث والدراسات على حد علم الباحث في هذا الجانب.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تسهم الدراسة في تكريس أهمية التحول الرقمي إذ يعد من الموضوعات الحيوية التي تشهد اهتماماً متنامياً، في تطوير أداء مدراء المدارس نحو القيادة الإلكترونية، والقيام بدراسات ذات صلة لمعرفة الأبعاد المختلفة لهذا الموضوع، مما يسهم في زيادة الفاعلية والإنتاجية في مدارس التعليم العام.
- تُعد الدراسة مدخلاً من مداخل الرغبة والسعي للتطوير الإداري والتعليمي في مؤسسات التعليم العام على المستوى التنظيمي، الذي سيقود إلى نجاح وتميز أداء تلك المؤسسات بشكل عام ومخرجاتها بشكل خاص.
- من المؤمل أن يكون لهذه الدراسة أهمية خاصة بما ستضيفه للإطار النظري والمعرفي وما ستقدمه من إثراء علمي وعملي يمكن أن يضاف إلى المكتبة العربية من خلال التعرف على واقع تطبيق قادة المدارس العامة في المملكة العربية السعودية للقيادة الإلكترونية في ظل التحول الرقمي ومعوقاته التي قد تحول وإيجاد الطرق والوسائل المناسبة للحد منها ومتطلبات تطبيقه.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت هذه الدراسة الحالية على التعرف على واقع تطبيق قادة المدارس العامة في المملكة العربية السعودية للقيادة الإلكترونية في ظل التحول

الرقمي وتحديد أبرز المعوقات المتعلقة بذلك وإيجاد الطرق والوسائل المناسبة للحد منها ومتطلبات تطبيقه.

-الحدود البشرية: تم التطبيق على قادة المدارس بمراحلها الثلاث في كل من مدارس (الجمعة -وشقراء- والزلفي).

-الحدود المكانية: تم التطبيق على مدارس (الجمعة -وشقراء- والعاظ - والزلفي)؛ لأنها تمثل بيئات تعليمية متنوعة، وتتمتع بقدر مناسب من الجاهزية الرقمية، إضافة إلى سهولة الوصول الميداني وتوفر مدارس بمختلف المراحل، مما يجعلها مناسبة لرصد واقع القيادة الإلكترونية بدقة.

-الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة تطبيقاً ميدانياً بعد انتهاء الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الإلكترونية Electronic leadership:

تعرف القيادة الإلكترونية بأنها عملية تأثير اجتماعي، عن طريق التكنولوجيا، لإحداث تغيير في المواقف والمشاعر والتفكير والسلوك والتعامل مع الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات لتوجيههم نحو تحقيق هدف محدد (Crawford-2009).

ويقصد بالقيادة الإلكترونية في الدراسة الحالية إجرائياً: بأنها تأثير قادة المدارس في مجتمع مدارسهم لإحداث تحول تكنولوجي في التعامل الإداري والتواصل للوصول إلى الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

التحول الرقمي Digital transformation:

يعرف التحول الرقمي بأنه عملية انتقال الشركات إلى نموذج عمل يعتمد على التقنيات الرقمية في ابتكار المنتجات والخدمات، وتوفير قنوات جديدة من العائدات وفرص تزيد من قيمة منتجها (حسن حامد، ٢٠٢٠).

ويعرف إجرائياً بأنه انتقال المدارس من النظم التقليدية إلى النظم الحديثة المعتمدة على التقنيات الرقمية والتكنولوجيا لإنتاج المعرفة والتي تنعكس على مستوى الأداء لدى مدراء المدارس ويساهم في تطوير التعليم.

ثانياً: الإطار النظري

القيادة الإلكترونية:

نظراً لتزايد أهمية استخدام التقنية في جداول الأعمال التعليمية في جميع البلدان في العالم، زاد التوجه لتطوير القيادة في التعليم الرقمي، فقد ظهرت مفاهيم مختلفة لوصف معنى القيادة في هذا المجال، مثل: القيادة الإلكترونية، والقيادة الافتراضية، والقيادة عبر الإنترنت، حيث يعتبر مفهوم القيادة الإلكترونية من أبرز هذه المفاهيم المتداولة في البيئة المدرسية الإلكترونية.

مفهوم القيادة الإلكترونية Electronic leadership:

يشير (Juhani, tapio, et al, 2019) إلى أنه في الأساس نشأ مفهوم القيادة من النظريات المعرفية والاجتماعية والنفسية، وأهمها نظرية الإدراك والنشاط الموزع، وتقوم بتحليل ممارسات القيادات بحيث تركز على كيفية تفعيل الصحيح لمزاولة مهام القيادة، كنشاط موضوعي موزع على مراحل مختلفة، كما أكد (Amels, et al, 2020) على أنه في المراحل التالية من تطور القيادة، بدأت العديد من الدراسات التركيز على كونها اتجاه حديث لتسهيل وتوزيع دور القائد على جميع العاملين بها

لتخفيف العبء الإداري، كما يشير (Toraman, and Aycock, 2019) لعمل تغيير في مفهوم القيادة من كونها قيادة فردية إلى اعتبارها جهدًا مشتركًا من قبل العاملين. وأشار (Liu, Y, 2021) إلى تعريف القيادة على أنها "أنشطة مرتبطة بالعمل الأساسي للمدرسة والتي تم تصميمها من قبل العاملين بها للتأثير على الدافع أو المعرفة أو ممارسات كافة عناصر المدرسة (الإدارة المدرسية، المعلمين، الإداريين، الطلاب)".

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مفهوم القيادة الإلكترونية Electronic leadership كما عرفها (Jameson, 2013) بأنها "عملية تأثير اجتماعي بوساطة تكنولوجيا المعلومات المتقدمة، لإحداث تغيير في المواقف والمشاعر والتفكير والسلوك لدى الأفراد والجماعات" كما عرف (Blau, & Presser, 2013) القيادة الإلكترونية بأنها "تمثل عملية يتم من خلالها الاعتماد على التقنية الحديثة، وليست هي بحد ذاتها التقنية الحديثة".

ويعرفها سهود (٢٠٢٢) بأنها "عبارة عن مجموعة من المهارات والممارسات الإلكترونية التي يقوم بها القادة من أجل التأثير على العاملين ورفع أداءهم، وتشمل هذه المهارات: مهارات الاتصال الإلكتروني، والمهارات الاجتماعية الإلكترونية، ومهارة بناء فريق العمل الإلكتروني".

وهناك عدة تعريفات لمصطلح القيادة الإلكترونية، حيث عمل الرشيد والهادي (٢٠٢٢) على تعريف القيادة الإلكترونية على أنها عملية قيام القادة بالتعامل مع العاملين بشكل إيجابي والتأثير فيهم بفعالية وتحفيزهم على أداء المهام والأعمال بمسؤولية من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما يعرف نجم (٢٠١٨) القيادة الإلكترونية بأنها نمط جديد من أنماط الإدارة، يسعى إلى تحويل مهام ونشاطات المؤسسة الإدارية بالاعتماد على كافة التقنيات الحديثة وصولاً إلى تحقيق الأهداف، والواقع أن هذا التحول لا يعود فقط على البعد التكنولوجي المتمثل بالتكنولوجيات الرقمية، وإنما يعود أيضاً إلى البعد الإداري المتمثل بتطوير المفاهيم الإدارية التي تراكت لعقود عديدة، وأصبحت تعمل على تحقيق المزيد من المرونة الإدارية في التفويض، والتمكين الإداري.

ويقصد بالقيادة الإلكترونية في الدراسة الحالية أنها: تأثير قادة المدارس في مجتمع مدارسهم لإحداث تحول تكنولوجي في التعامل الإداري والتواصل للوصول إلى الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

مبادئ القيادة الإلكترونية:

لكل إدارة مبادئها الخاصة التي تتبعها، لسلوك نهج معين في المؤسسة مما يساعد في رفع مستوى الأداء لكوادرها البشرية؛ حيث إن هناك أسساً ومبادئ لا بد من اتباعها لضمان جودة القيادة الإلكترونية، فقد أشار العازمي (٢٠٢٠) إلى أن المبادئ التي تركز عليها القيادة الإلكترونية تشمل ما يلي:

- تقديم أفضل الخدمات، قد يتطلب ذلك وتوفير بيئة متجددة فيها تنوع كثير من المهارات والكفاءات المؤهلة للاستخدام الرقمي، مما يسمح لها بمواجهة المشاكل وحلها، وكذلك ضمان صدق المعلومات المتوفرة، والقيام باقتراح الحلول المناسبة للموقف التعليمي.
- التركيز على النتائج: حيث يعتمد جوهر القيادة الإلكترونية على تحويل الأفكار إلى واقع، وتحقيق الفوائد التي تتمثل في تخفيف العبء الإداري من حيث تقليل الجهد والمال والوقت.

- سهولة الاستخدام وإمكانية التوافر للجميع: بمعنى أن تتوافر تقنيات القيادة الإلكترونية للجميع في المنازل والعمل، والمدارس، والمكتبات؛ لكي يتمكن كل فرد من التواصل خلالها.
- التغيير المستمر: هو مبدأ أساسي في القيادة الإلكترونية؛ حيث إنها تقوم برفع مستوى الأداء وجودة تقديم كل ما هو أفضل، بينما ذكر كافي (٢٠١١) مبادئ القيادة الإلكترونية في التالي:
- إزالة الفجوة التنظيمية بين الإدارة في العليا والعاملين في الأسفل.
- إلغاء التقسيم التقليدي في الإدارة.
- إعادة بناء الأدوار والوظائف.
- إحلال الآلة محل العامل، واستخدام البرمجيات التي تتعلق بالوظائف، وإنجاز الأعمال إلكترونياً وعن بعد.
- تبادل البيانات إلكترونياً لتغطي جميع العاملين، وكذلك التفاعل الآلي.
- يتضح مما سبق أن القيادة الإلكترونية ليست مجرد أداة تقنية بل فلسفة إدارية شاملة تهدف إلى تحسين الأداء، وتبسيط الإجراءات، وتعزيز الكفاءة المؤسسية. فبينما ركّز العازمي على جودة الخدمات، والنتائج، وسهولة الاستخدام، والتغيير المستمر، نجد أن كافي سلط الضوء على البعد التنظيمي والإداري من خلال إزالة الفجوات، وإعادة بناء الأدوار، وإلغاء النمط التقليدي. هذا التكامل يكشف عن أن القيادة الإلكترونية تتطلب مزيجاً من الجانب الإنساني والخدمي من جهة، والجانب الإداري والتقني من جهة أخرى، بما يضمن تحولاً حقيقياً نحو بيئة عمل أكثر مرونة وابتكاراً.

عناصر القيادة الإلكترونية:

أشار موالى ويزيد (Moulai, and Yazid, 2022) إلى أن عناصر القيادة الإلكترونية تشمل ما يلي:

- الأجهزة والمعدات التقنية (hardware): تمثل الأجهزة والمعدات التقنية الجزء المادي من التقنيات.
- البرمجيات (Software): تمثل البرمجيات العنصر غير المادي (غير المادي) من الحاسوب وهو غير قابل للمس، وتشمل البرمجيات: برنامج متصفح الإنترنت، وبرنامج تصفح البريد الإلكتروني، ونظام التشغيل ونظام إدارة الشبكات.
- شبكات التواصل (Communication Networks): تعمل الشبكات هذه على تمكين الأفراد من إرسال واستقبال البيانات، من الأمثلة على هذه الشبكات: الشبكة العنكبوتية
- صانعي المعرفة (Knowledge makers): يشمل صانعو المعرفة: القادة ذوي المهارات في استخدام تكنولوجيا المعلومات، ومحليي البيانات المتعلقة برأس المال، ومحليي الموارد المعرفية.
- أشار ياسين (٢٠١٧) إلى أن القيادة الإلكترونية تتكون من ثلاثة عناصر أساسية، هي:
- الحاسوب Hardware: ويتمثل في المكونات المادية للحاسوب، ونظمه، وشبكاته، وملحقاته.
- البرمجيات Software: وتتوزع على فئتين، برامج النظام، ومنها برامج تطوير النظام، وبرامج إدارة النظام، وبرامج البريد الإلكتروني، وبرامج الدعم الجماعي،

- الجدول الإلكتروني، وقواعد البيانات، وبرامج التطبيقات الخاصة، وهي متنوعة، مثل البرامج المحاسبية، وحزم البرامج المالية، وبرامج إدارة المشروعات.
- شبكة الاتصالات Communication Network: وهي الوصلات الإلكترونية الممتدة عبر نسيج اتصالي لشبكات الإنترنت والإكسترانت وشبكة الإنترنت التي تمثل الشبكة الرئيسة للمنظمة ولإدارتها الإلكترونية.
- ويتضح مما سبق أن هناك تأكيداً على مركزية الأجهزة والبرمجيات وشبكات الاتصال كمركزات أساسية. غير أن موالى ويزيد أضافاً بعداً مهماً يتمثل في صانعي المعرفة، باعتبارهم العنصر البشري الفاعل الذي يمنح التقنية قيمتها ويحول البيانات إلى قرارات ومعرفة، وهذا يشير إلى أن القيادة الإلكترونية ليست مجرد بنية تقنية، بل هي منظومة متكاملة تجمع بين الأدوات المادية والبرمجيات والبنية الشبكية والمهارات البشرية، مما يجعل نجاحها مرهوناً بالمواءمة بين الجانب التكنولوجى والجانب البشرى.

متطلبات تطبيق القيادة الإلكترونية:

- إن تطبيق القيادة الإلكترونية يتطلب توفير مجموعة من المتطلبات يذكرها العشماوى والعصيمي (٢٠٢١) وهي كالتالى:
- البنية التحتية: وتتضمن شبكة الاتصالات وقواعد البيانات والاتصال بشبكة الإنترنت
- بشكل متواصل، وأجهزة الحاسوب وغيرها من الأجهزة التي تمكن من الاتصال بالشبكة العالمية.
- توافر مزودى الخدمة بالإنترنت بالأسعار المناسبة قدر الإمكان.

- التدريب وبناء القدرات: ويشمل كافة الموظفين على استخدام أجهزة الكمبيوتر وإدارة الشبكات وقواعد المعلومات والبيانات وكافة المعلومات اللازمة للعمل على إدارة وتوجيه القيادة الإلكترونية بشكل سليم.
 - توفير مستوى مناسب من التمويل: وذلك من أجل إجراء الصيانة الدورية، وتقديم الدورات التدريبية.
 - توفير الإدارة المؤسسية: لابد من توافر جهة معينة تتولى تطبيق القيادة الإلكترونية، وتعمل على تهيئة البيئة اللازمة والمناسبة للعمل، وتتولى الإشراف والتطبيق وعمليات التقييم.
 - توفير الأمن السيبراني والسرية الإلكترونية؛ وذلك لحماية أمن المعلومات الوطنية والشخصية.
- وبهذا يتضح أن تطبيق القيادة الإلكترونية عملية متكاملة تتطلب توافر مزيج من العناصر التقنية والبشرية والمؤسسية، فالبنية التحتية وشبكات الاتصال تمثل الأساس المادي الذي يتيح التشغيل، بينما يعد التدريب وبناء القدرات الضمان الحقيقي لاستدامة هذا التطبيق، إذ لا قيمة للتقنيات من دون كفاءات بشرية قادرة على توظيفها بكفاءة، كما أن التمويل المستمر يشكل ركيزة لضمان التطوير والتحديث، في حين أن الإدارة المؤسسية توفر الإطار التنظيمي الذي ينسق الجهود ويضمن الانسجام بين مختلف المستويات، ولا يقل أهمية عن ذلك الأمن السيبراني الذي يعد صمام أمان لحماية البيانات وتعزيز الثقة؛ وعليه فإن نجاح القيادة الإلكترونية مرهون بتحقيق توازن بين هذه المتطلبات في بيئة تعليمية آمنة ومستدامة.

أبعاد القيادة الإلكترونية:

تتمثل أبعاد القيادة الإلكترونية فيما يلي:

الرؤية والتخطيط: القائد الناجح يستطيع أن يرى ما لا يراه الآخرون، ولكنه يتقبل النقد الذي يُوجّه إليه وإلى أفكاره المقترحة، والقائد الرقمي الناجح هو من يمتلك رؤية واضحة وقوية حول عملية التحول الرقمي، وتنظيم سلسل ومحقق للأهداف لهذه الرؤية، وذلك من خلال وضع الخطط الصحيحة والمدروسة للعمل، ولا يترك مجالاً للصدفة في عمله وطريق نجاحه (الذهلي، ٢٠٢١).

الخبرة: يقصد بها الإمام بمهارات أو مجالات من المعرفة المكتسبة على مدار سنوات من الممارسة الفعلية التي تؤدي إلى الاتقان والاحترافية، وعليه فإن القيادة الإلكترونية يجب أن تتمتع بالقدرة على التنبؤ بالمواقف التربوية الإدارية والتعليمية من خلال الإمام بالخبرات المختلفة، وتمتلك القدرة على التأثير على سلوك الموظفين من خلال الوسائل الرقمية مما يسهل لهم استيعاب متطلبات القيادة الإلكترونية (الأقطش، ٢٠١٩).

الابتكار: وهو أحد أهم صفات القائد التربوي في عصر الرقمية؛ حيث يشمل التخلي عن الهياكل الجامدة، وهي سمة مرغوبة جدًا للأفراد في المناصب القيادية في البيئة الرقمية، والابتكار في مجال القيادة التربوية هو شأن تعاوي يمتد من الفكرة إلى التطوير إلى التنفيذ، وتتضمن هذه العملية عادة العديد من الأشخاص ذوي الخبرات المختلفة؛ لذا، فإن مفهوم المبتكر الوحيد غير موجود ببساطة، لكن ما يميز المبتكرين العظماء أنهم يرون مساحة لا يراها الآخرون، وإنهم لا يستمعون فقط إلى ما يقوله الناس لهم، إنهم في الواقع يقدمون شيئًا جديدًا، ومبتكرًا يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية ومواجهة المشكلات التي تواجهها (Antonopoulou, et.al, 2021).

المخاطرة: ويقصد بها أن يأخذ القائد زمام المبادرة في تبني أفكار وأساليب جديدة، والبحث عن حلول لها، واستعداده لتحمل المخاطرة الناتجة عنها، لكن ذلك لا يعني أن يكون متهوراً ولا يعي نتائج ما يقدم عليه، بل عليه أن يفكر بالنتائج قبل البدء بتنفيذ القرارات حتى لا يكون فريسة سهلة للأعداء، كما يجب عليه أن ينتبه للأخطاء التي يقع فيها وأن يتجنب تكرارها مرة أخرى، وأن يكون في كل مرة يفشل فيها أكثر إصراراً ورغبة لخوض المزيد من التحديات (Antonopoulou, et.al, 2021).

وبذلك يمكن القول بأن هذه الأبعاد تشكل منظومة متكاملة تجعل من القائد الرقمي عنصرًا فاعلاً في تحقيق التحول المنشود، فالرؤية والتخطيط يوجهان المسار ويحددان الأهداف، بينما تمثل الخبرة قاعدة معرفية تسند القرارات وتمنحها المصداقية، أما الابتكار فيمثل روح القيادة الإلكترونية التي تدفعها نحو التجديد والتطوير، في حين يأتي البعد المتعلق بالمخاطرة ليجسد شجاعة القائد وقدرته على مواجهة المجهول بثقة وحكمة. هذه الأبعاد مجتمعة تعكس أن القيادة الإلكترونية ليست مجرد إدارة للتقنيات، بل هي قيادة إستراتيجية تجمع بين الفكر والرؤية والمهارة والإبداع والجرأة المدروسة.

معوقات تطبيق القيادة الإلكترونية:

يعد نمط القيادة الإلكترونية من الأنماط الحديثة، وبالتالي فإن تطبيقه يعترضه مجموعة من التحديات والمعوقات التي تحول دون تطبيقها ويشير إليها الحية (٢٠٢١) وهي كالتالي:

- مقاومة الموظفين للتغير.
- قلة البرامج التجريبية المخصصة للموظفين للتدريب على تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية.

- انخفاض كفاءة الموظفين للتعامل باللغة الإنجليزية.
- عدم كفاية القوانين المنظمة لإدارة التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.
- التطور المتسارع لأنظمة الإدارة الإلكترونية.
- ضعف البنية التحتية لتطبيق أنظمة التعليم الإلكتروني.
- التكلفة المادية العالية لشراء برمجيات والأجهزة الإلكترونية.
- ارتفاع تكاليف برامج حماية نظم التعليم الإلكتروني.
- تكديس الأدوات الرقمية لا يعني نجاح القيادة الإلكترونية، فالضعف المهني في استخدامها يلغي وجودها.

يتضح مما سبق أن التحديات لا تقتصر على الجانب التقني فقط، بل تمتد لتشمل الأبعاد البشرية والتنظيمية والإستراتيجية، فضعف تأهيل القيادات، ومقاومة التغيير يعكسان حاجة ماسة إلى برامج تدريبية متخصصة، وإلى نشر ثقافة رقمية تعزز تقبّل التحول. كما أن غياب إستراتيجية شاملة ونقص الدعم والتمويل يكشف عن ضرورة تبني خطط وطنية واضحة ومتكاملة. أما المعوقات المرتبطة بالنموذج القيادي والتسلسل الهرمي وضعف التعاون، فتعكس أهمية تبني أنماط قيادة أكثر مرونة، تشاركية، وقائمة على القدوة، وهذا كله يشير إلى أن نجاح القيادة الإلكترونية لا يكفيه توفير الأدوات الرقمية، بل يتطلب كفاءة بشرية ورؤية تنظيمية قادرة على تحويل هذه الأدوات إلى ممارسات فعّالة ومستدامة.

الجهود المبذولة للتوجه نحو الإدارة الرقمية في المملكة:

تحرص المملكة العربية السعودية على مواكبة التطورات توظيف أهم المستحدثات التقنية للارتقاء بأنظمتها بشكل عام وبالمنظومة التعليمية بشكل خاص، ويتجسد ذلك في رؤيتها الطموحة ٢٠٣٠ التي تتضمن تفعيل مسار التحول الرقمي الوطني؛

ولتحقيق هذه الرؤية أصدرت المملكة العديد من القوانين قامت بالكثير من المبادرات من أهمها (المنصة الوطنية، ٢٠٢٢):

- إصدار أمر ملكي بإنشاء اللجنة الوطنية للتحول الرقمي: وهي المسؤولة عن البرامج الأساسية المحققة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تعمل على تسريع التحول الرقمي في المملكة من خلال التوجيه الإستراتيجي وتقديم الخبرة والإشراف عبر التعاون المشترك مع الجهات الحكومية والخاصة؛ من أجل رفع مؤشر المملكة عالميًا كأعلى الدول المتطورة رقمية، من خلال تنمية اقتصادية مستدامة تعتمد على تعزيز قيم ومفاهيم الابتكار والاستثمار في المواهب الشابة.
- إنشاء وحدة التحول الرقمي: تكون الذراع التنفيذي للجنة، وتقوم بقيادة التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية، من خلال التعاون مع شركاء التحول الرقمي لتسريع وتمكين التحول الرقمي في المملكة، وتحقيق الكثير من الإنجازات الوطنية الرقمية من خلال منظور وطني رقمي يعكس رؤية المملكة الرقمية.
- قامت المملكة بتحسين جودة الخدمات الرقمية المقدمة للمستفيدين من خلال الشراكة مع القطاع الخاص لتوفير تغطية شبكة الألياف الضوئية لأكثر من ٣,٥ مليون منزل في جميع أنحاء المملكة، وزادت حركة الإنترنت خلال الجائحة بنسبة ٣٠٪، وضاعفت حركة الإنترنت من خلال عبر مقسم الإنترنت الوطني، وكذلك زادت سرعة الإنترنت من ٩ ميجابت/الثانية في عام ٢٠١٧ إلى ١٠٩ ميجابت/الثانية في عام ٢٠٢٠، واستكمال توسعة نظام التغطية الداخلية في التوسعة السعودية الثالثة في الحرم المكي.

والواقع أن تلك الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية تعكس توجهًا إستراتيجيًا جادًا نحو التحول الرقمي الشامل؛ حيث لم تقتصر المبادرات على الجانب الإداري

فقط، بل امتدت لتشمل تطوير البنية التحتية الرقمية، وتعزيز قدرات الاتصال، ورفع جودة الخدمات الإلكترونية المقدمة للمستخدمين، بإصدار أمر ملكي بإنشاء اللجنة الوطنية للتحول الرقمي وتأسيس وحدة متخصصة لقيادة هذا التحول يدل على وجود إرادة سياسية وتنظيمية قوية لضمان نجاح هذه المسيرة، كما أن تحسين شبكات الإنترنت وتوسيع نطاق الألياف الضوئية يضع أساساً تقنياً متيناً لدعم التحول في مختلف القطاعات، وعلى رأسها التعليم، وهذا يعكس أن التوجه نحو الإدارة الرقمية ليس مجرد خيار، بل مسار وطني إستراتيجي يسعى إلى تحقيق تنافسية عالمية، ويؤسس لبيئة تعليمية أكثر ابتكاراً ومرونة.

ثالثاً: الدراسات السابقة:

فيما يلي عرضاً لأهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الارتباط بموضوع الدراسة، والتي روعي في ترتيبها أن تكون من الأحدث إلى الأقدم:

- دراسة العبد الله (٢٠٢٤): التي استهدفت التعرف على مستوى توظيف القيادة الإلكترونية في تنمية الأداء الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة إربد، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) معلماً ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى توظيف القيادة الإلكترونية جاء مرتفعاً في مجالات (اتخاذ القرار، والاتصال الإداري، وإدارة الأزمات)، بينما جاء بمستوى متوسط في مجال التحفيز، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق لصالح حملة الدراسات العليا من حيث إدراكهم لأهمية القيادة الإلكترونية.

- دراسة الخطيب (٢٠٢٣): التي هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق القيادة الإلكترونية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الزرقاء من وجهة نظر

المعلمين؛ حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق القيادة الإلكترونية لدى المديرين جاء بدرجة متوسطة تميل إلى المرتفعة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل الأكاديمي، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة العملية لصالح فئة الخبرة (٥-١٠ سنوات).

- دراسة الرقب (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الإلكترونية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة الأردنية عمان من وجهة نظر المعلمين، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة جاءت بمستوى مرتفع، وأشارت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي) في حين كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ١٠ سنوات فأكثر.

- دراسة (AlAjmi,2022): هدفت إلى استكشاف تأثير استخدام مديري المدارس للقيادة الإلكترونية على دمج المعلمين للتكنولوجيا أثناء جائحة COVID-19 في دولة الكويت، واستخدمت الدراسة استبانة التقييم الرئيسي للقيادة الرقمية، واستبيان دمج المعلم للتكنولوجيا، وتكونت العينة من (١١٣) مدير مدرسة و(٤٠٤) من معلمي مدارس ابتدائية حكومية في الكويت، وكشفت الدراسة عن أن القيادة الرقمية بين مديري المدارس كان لها تأثيراً إيجابياً على دمج المعلمين للتكنولوجيا أثناء جائحة COVID-19.

- دراسة أبو حية (٢٠٢١): هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى عينة من مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر معلمهم في ضوء عدد من المتغيرات ثم التوصل لآليات تحسين هذه الممارسات من قبلهم، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٢) من معلمي ومعلمات مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية في فلسطين، وقد مثلت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر معلمهم قد جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة (٦٤,٢٪) كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية لصالح من يتبعون لمنطقة شمال غزة والمنطقة الوسطى عينة الدراسة وفقاً للتعليميتين، فيما لم تظهر أية فروق من شأنها أن تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات خدمة المعلم، والمؤهل العلمي، والتخصص).

- دراسة (Gerald,2020): هدفت إلى قياس ممارسات القيادة التكنولوجية وسلوكيات المديرين من وجهة نظر المديرين أنفسهم؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) مديراً من مديري المدارس الحكومية في ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة قادة التعليم التقني (ELTS)، الذي يستند إلى معايير الجمعية الدولية لمعايير التعليم التكنولوجية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المديرين أظهروا سلوكاً قيادياً في مجال التكنولوجيا وبدرجة (٨٣,٣)، وجاءت محاور أداة الدراسة وبحسب استجابات عينة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: جاء محور القائد

الممكن بالمرتبة الأولى وبدرجة (٣,٧٥)، وجاء بالمرتبة الثانية محور المساواة والمواطنة الرقمية وبدرجة (٣,٥)، بينما جاء بالمرتبة الثالثة محور التعلم المهني المستمر وبدرجة (٣,٤٣)، وفي المرتبة الرابعة جاء محور تصميم النظام وبدرجة (٣,٢٢)، أما المرتبة الأخيرة فقد جاء فيها محور التخطيط ذو الرؤية على درجة (٣,٠٠)، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود اختلاف في سلوكيات القيادة التكنولوجية حسب المجموعات الديموغرافية للمدير أو المدرسة.

– دراسة غولبان وباجا (Gulpan & Baja, 2020): هدفت إلى تقييم مهارات القيادة الرقمية لدى عينة من مديري المدارس الثانوية الخاصة في الفلبين في مقاطعة باستنغاس، وفي هذا السياق قامت الدراسة بتقييم مدى إظهار المديرين لممارسات القيادة التكنولوجية بالنسبة لمحاور القيادة الحكيمة، وثقافة التعلم في العصر الرقمي، والتميز في الممارسة المهنية، وتحسين المنهج والمواطنة الرقمية، علاوة على ذلك، بحثت الدراسة في استخدام تكنولوجيا المعلومات في صنع القرار، وصنع السياسات، وبدء الإجراءات، كما هدفت إلى التعرف على بعض القضايا والتحديات في ممارسة القيادة التكنولوجية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٠) مدير من مديري المدارس الخاصة، وقد كشفت النتائج عن توافر المبادئ الخمسة المذكورة أعلاه ضمن ممارسات القيادة التكنولوجية بمستوى متوسط، كما أنهم يستخدمون تكنولوجيا المعلومات جنباً إلى جنب مع صنع القرار وصنع السياسات والشروع في الإجراءات بمستوى متوسط أيضاً، في حين أشارت إلى أن تعليم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتدريب المعلمين، وتقييم تأثير التكنولوجيا من أبرز القضايا والتحديات التي تم تحديدها كعقبات أمام القيادة التكنولوجية الرقمية.

تعليق على الدراسات السابقة:

- تتفق الدراسة الحالية - من حيث الهدف - مع دراسة العبد الله (٢٠٢٤) ودراسة الخطيب (٢٠٢٣) ودراسة الرقب (٢٠٢٢) والعماري (٢٠٢٢) وأبو حية (٢٠٢١)، التي ركزت على التعرف إلى درجة ممارسة أو تطبيق القيادة الإلكترونية/الرقمية في المدارس من وجهة نظر المعلمين أو المديرين، كما تتفق كذلك مع دراسة (AlAjmi, 2022) ودراسة (Gerald, 2020) و (Gulpan & Baja, 2020) التي تناولت ممارسات القيادة الإلكترونية وتأثيرها في تطوير المؤسسات التعليمية ودمج التكنولوجيا، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسات تناولت القيادة الرقمية في سياقات أوسع أو مختلفة، مثل الجامعات أو المنظمات الدولية (Reman, et. al, 2020 ؛ Sunarsi, , et al, 2020) حيث ركزت على مهارات القادة التربويين أو على أبعاد القيادة الرقمية في السياق المؤسسي العام. ومن حيث المنهجية، اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي أو المسحي، كما اتفقت في أداة جمع البيانات حيث استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة، وهو ما ظهر جلياً في معظم الدراسات، مثل دراسات العبد الله (٢٠٢٤)، والخطيب (٢٠٢٣)، وأبو حية (٢٠٢١). بينما اختلفت مع بعض الدراسات التي استعانت بأدوات أخرى مثل المقابلات المنظمة (Gerald, 2020).

أما من حيث العينات، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي اتخذت المعلمين والمعلمات مجتمعاً للعينة (الخطيب، ٢٠٢٣؛ الرقب، ٢٠٢٢؛ أبو حية، ٢٠٢١)، كما اتفقت مع دراسات أخرى جعلت المديرين أنفسهم عينة للبحث (العماري، ٢٠٢٢؛ الذهلي وآخرون، ٢٠٢١). في حين اختلفت مع

الدراسات الأجنبية مثل (Gulpan & Baja, 2020) التي اعتمدت عينات من دول آسيوية أو أوروبية وجمعت بين المديرين والمعلمين معاً. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة، وتوضيح المفاهيم والمصطلحات الأساسية، وفي اختيار الأداة المناسبة للتحقيق في أهدافها، وكذلك في بناء الإطار النظري ومناقشة النتائج المتوقعة. ورغم هذه الاستفادة، فإن الدراسة الحالية تتميز عن معظم الدراسات السابقة بتركيزها على جانب محدد يرتبط بالقيادة الإلكترونية في البيئة التعليمية المحلية في ضوء التحول الرقمي ورؤية التعليم الوطنية، مما يجعلها إضافة نوعية من حيث المجال التطبيقي والسياق الجغرافي، فضلاً عن كونها تسعى إلى سد فجوة بحثية لم تحظَ بالاهتمام الكافي في الدراسات السابقة.

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

هدف الإطار الميداني للدراسة إجمالاً التعرف على واقع ممارسة القيادة الإلكترونية لدى مديري ووكلاء مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية، وعرض الإطار الميداني لمنهج الدراسة وأداتها، وتحديد عينة الدراسة، وإجراءات التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة، ونتائج لدراسة ومناقشتها؛ وذلك على النحو الآتي:

أولاً: منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة التي تستهدف الوقوف على واقع تطبيق القيادة الإلكترونية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) حيث جمعت البيانات الكمية من نتائج السؤال الأول والثاني والثالث من خلال أداة الاستبانة.

ثانيًا: أداة الدراسة (وصفها وتقنيها):

وصف أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية أداة (الاستبانة)؛ بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة بشأن التعرف على واقع تطبيق القيادة الإلكترونية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وقد تمَّ إعدادها بعد الاطلاع على الأدبيات التربويَّة ومراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية فيما يتعلق بتطبيق القيادة الإلكترونية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٢) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، تتمثل في: المحور الأول: واقع ممارسة القيادة الإلكترونية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ويحتوي على الرؤية والتخطيط والشؤون الإدارية والشؤون الفنية والعلاقات الإنسانية، ويتضمن (٢٧) عبارة. والمحور الثاني: معوقات ممارسة القيادة الإلكترونية، ويتضمن (٧) عبارات. والمحور الثالث: متطلبات تطبيق القيادة الإلكترونية، ويتضمن (٨) عبارات.

تقنين أداة الدراسة (الصدق والثبات):

صدق الأداة:

للتأكد من صدق (الاستبانة) المستخدمة في الدراسة اتبع الباحث الطرق الآتية: **الصدق الظاهري للاستبانة:** تمَّ حساب صدق أداة الدراسة (الاستبانة) في البداية باستخدام الصدق الظاهري Face Validity عن طريق عرض الأداة على مجموعة من المحكِّمين ذوي التخصص والخبرة للقيام بتحكيمها، وتمَّ تعديل العديد من الفقرات، وتمَّ حذف غير المناسب منها، وإضافة المناسب من فقرات، وغير ذلك ممَّا يراه الخبراء مناسبًا.

الصدق الذاتي للاستبانة:

استخدم الباحث حساب الصدق الذاتي باستخدام حساب (معامل ارتباط بيرسون) بين محاور الاستبانة ومجموع محاورها، وكانت درجة الصدق الذاتي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) يوضح معامل ارتباط (بيرسون) بين محاور الاستبانة وبعضها وبين المجموع الكلي للاستبانة

معامل ارتباط بيرسون بين محاور الدراسة والاستبانة ككل			
المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	الاستبانة
1	.867**	.790**	.928**
	1	.853**	.961**
		1	.942**

** تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معامل الارتباط دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وبالتالي فهي مقبولة، وهو ما يؤكد صدق الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

تمَّ حساب ثبات الاستبانة Reliability بطريقة إحصائية عن طريق استخدام معامل (ألفا كرونباخ Cronbach's alpha)، وذلك بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية للتحقق من ثبات الاستبانة ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) يوضح ثبات أداة الدراسة مجملة وعلى كل محور عن طريق معامل

(ألفا كرونباخ)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	الصدق
المحور الأول	٢٧	.948	973
المحور الثاني	٧	.899	948
المحور الثالث	٨	.919	958
المجموع	٤٢	.966	982

يتضح من جدول رقم (٣) أن درجة ثبات مجموع الاستبانة ككل مرتفعة (٠,٩٦٦)، كما يتضح أن درجة ثبات كل محور من محاور الاستبانة مرتفعة؛ حيث إن جميعها تقترب من الواحد الصحيح، وهي درجة ثبات عالية ومقبولة إحصائيًا؛ مما يفيد في تأكيد صلاحية الاستبانة فيما وُضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن يسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجه على أفراد المجتمع الأصل ككل.

ثالثًا: عينة الدراسة:

تمّ تطبيق الاستبانة بطريقة عشوائية على عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام في منطقة تعليم الجمعة وشقراء والزلفى وأخرى، حيث بلغت العينة (١٩٥) مفردة، وتمّ تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية إلكترونياً عن طريق (Google Drive)، وتمّ إرسال الرابط التالي لعددٍ من المديرين والوكلاء <https://2u.pw/QOIgaP> كما تمّ توزيع بعض الاستبانات ورقياً بشكل يدوي بطريقة عشوائية على بعض المديرين والوكلاء، والجدول التالي يُوضح توزيع أفراد العينة.

جدول (٤) يُوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
العمل	مدير	١٥٣	٪٧٨,٤
	وكيل	٤٢	٪٢١,٥
	المجموع	١٩٥	٪١٠٠
سنوات الخبرة	١ إلى ٥ سنوات	٧٤	٪٣٧,٩
	٥ إلى ١٠ سنوات	١٠٠	٪٥١,٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٢١	٪١٠,٧
	المجموع	١٩٥	٪١٠٠
الدرجة العلمية	بكالوريوس	١٧٠	٪٨٧,١
	ماجستير	١٧	٪٨,٧
	دكتوراه	٨	٪٤,١
	المجموع	١٩٥	٪١٠٠

يتضح من جدول (٤) تنوع خصائص عينة الدراسة؛ حيث بلغ حجم العينة (١٩٥) مفردة، وكانت العينة عشوائية ومتنوعة ومعبرة عن مجتمع الدراسة بكل متغيراته؛ ويعكس ذلك أن البيئة الأصلية للمجتمع تتوزع فيها الفئات بنفس النسبة تقريباً.

رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

تمَّ استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences الإصدار السادس والعشرين عن طريق استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، ومن أهمها: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من صدق وثبات الاستبانة، وحساب النسب المئوية والتكرارات، والوزن النسبي، والانحرافات المعيارية، واختبار التاء لعينتين مستقلتين "t – test"، لمعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة.

خامساً: تصحيح الاستبانة:

تمَّ حساب الوزن النسبي عن طريق إعطاء موازين رقمية لكلٍ بديل من بدائل الاستجابات الثلاثة حسب درجة الممارسة، وفقاً لطريقة (ليكرت Likert Method)؛ على النحو التالي: (كبيرة جداً = ٥، كبيرة = ٤، متوسطة = ٣، قليلة = ٢، قليلة جداً = ١)، ثمَّ ضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكلٍ استجابة وجمعها وقسمتها على إجمالي أفراد العينة يعطي ما يسمى بـ(الوسط المرجح) الذي يعبر عن الوزن النسبي لكلٍ عبارة على حدة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمي لكلٍ عبارة} = \frac{(٥ \times \text{تكرار كبيرة جداً}) + (٤ \times \text{تكرار كبيرة}) + (٣ \times \text{تكرار متوسطة}) + (٢ \times \text{تكرار قليلة}) + (١ \times \text{تكرار قليلة جداً})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تمَّ حساب طول الفترة التي يمكن عن طريقها الحكم على درجة توافر العبارة (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً) عن طريق المعادلة التالية:

$$\frac{ن - ١}{ن} = \text{مستوى الموافقة}$$

حيث تشير (ن) إلى \

جدول (٥) يُوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة

قوة العبارة	المدي
قليلة جداً	من ١ وحتى (٠,٨+١) أي ١,٨
قليلة	من ١,٨ وحتى (٠,٨+ ١,٨) أي ٢,٦
متوسطة	من ٢,٦ وحتى (٠,٨+ ٢,٦) أي ٣,٤
كبيرة	من ٣,٤ وحتى (٠,٨+ ٣,٤) أي ٤,٢
كبيرة جداً	من ٤,٢ وحتى (٠,٨+ ٤,٢) أي ٥

سادساً: نتائج الدراسة وتفسيرها:

في هذا الجزء من الدراسة يتم معالجة نتائج تطبيق الاستبانة بطريقة تفصيلية على النحو التالي:

النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على الاستبانة مُجملة ومحاورها الفرعية:

النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة مُجملة:

للتعرف على درجة تطبيق القيادة الإلكترونية لدى مديري ووكلاء مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، يُوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة مُجملة كما يلي:

جدول (٦) يُوضح استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل ومحاورها الفرعية

م	المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارة المحور	ترتيب المحور	درجة التوافر
١	الأول: واقع ممارسة القيادة الإلكترونية	٣,٨٧٨	٢	كبيرة
٢	الثاني: معوقات ممارسة القيادة الإلكترونية.	٣,٩١٤	١	كبيرة
٣	الثالث: متطلبات تطبيق القيادة الإلكترونية.	٣,٤٥٧	٣	كبيرة
إجمالي الاستبانة		٣,٨٠٤		كبيرة

يتضح من جدول (٦) أن درجة ممارسة القيادة الإلكترونية لدى مديري ووكلاء مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية جاءت (كبيرة)؛ حيث جاء المتوسط الإجمالي للاستبانة ككل (٣,٨٠٤)، وجاءت كذلك استجابات أفراد العينة على المحاور الفرعية بدرجة (كبيرة) فقد تراوح متوسط الأوزان النسبية لعبارة تلك المحاور بين (٣,٤٥٧) و (٣,٩١٤)، وجاء ترتيب محاور الاستبانة على النحو التالي: المحور الثاني: معوقات ممارسة القيادة الإلكترونية في المرتبة الأولى، ثم المحور الأول: واقع ممارسة القيادة الإلكترونية بمدارس التعليم العام في المرتبة الثانية، ثم المحور الثالث: متطلبات تطبيق القيادة الإلكترونية في المرتبة الثالثة؛ وقد يعزو ذلك إلى ما يواجهه المديرون والوكلاء من تحديات تقنية وإدارية وبشرية تحدّ من فاعلية ممارسات القيادة الإلكترونية، الأمر الذي يجعل المعوقات أكثر حضورًا وإحاحًا لديهم مقارنةً ببقية الجوانب، في حين أن الواقع العملي للتطبيق موجود بدرجة كبيرة، غير أنّه ما زال بحاجة إلى تعزيز المتطلبات اللازمة لتوسيعه وتحويده، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة الحربي (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن أهم ما يواجه تطبيق القيادة الإلكترونية هو المعوقات المرتبطة بالبنية التحتية التقنية وضعف التدريب، قبل التمكن من تفعيل المتطلبات بالشكل الأمثل.

النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة حول محور واقع ممارسة القيادة الإلكترونية بمدارس التعليم العام:

تمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي لكلِّ عبارة من عبارات المحور الأول، وجاءت النتائج على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول (٧) يُوضح ترتيب العبارات الخاصة بواقع ممارسة القيادة الإلكترونية بمدارس التعليم العام حسب أوزانها النسبية (ن=٨٥).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الترتيب
1	يملك قائد المدرسة رؤية واضحة تعبر عن التوجه نحو دمج التكنولوجيا الرقمية في المدرسة.	2.83077	.473065	متوسطة	27
2	يتنبأ قائد المدرسة بالتهديدات والفرص للعمليات الإدارية في المدرسة.	3.93846	.900348	كبيرة	15
3	يتواصل قائد المدرسة بفاعلية مع الأطراف المعنية لجمع البيانات. اللازمة لوضع خطة استراتيجية لدمج التكنولوجيا.	4.0974	.89428	كبيرة	10
4	يشجع قائد المدرسة المعلمين على ممارسة طرق وأساليب مبتكرة تساهم في تحسين مخرجات التعلم.	4.32308	.748353	كبيرة	5
5	يحرص قائد المدرسة على اللامام بالمعرفة الشاملة حول القيادة الإلكترونية ومتطلبات.	4.24615	.746761	كبيرة	6
6	يقدم قائد المدرسة حلول مبتكرة لمواجهة المشكلات التي تواجه العملية التربوية والتعليمية.	4.08205	.863603	كبيرة	11
7	يقوم قائد المدرسة بنشر إنجازات المدرسة المبتكرة عبر التطبيقات الرقمية.	3.78462	1.042780	كبيرة	21
8	يقوم قائد المدرسة بتوظيف التقنيات الرقمية في متابعة وإشراف سير أمور المدرسة.	4.13846	.966612	كبيرة	9
9	يقوم قائد المدرسة بتوظيف وسائل التواصل الرقمية في نشر المعرفة بين المعلمين.	4.21538	.864399	كبيرة	7
10	يعمل قائد المدرسة على تحسين طريقة استخدام التكنولوجيا الرقمية في المدرسة لدعم التعليم والتعلم.	4.03590	.762351	كبيرة	12
11	يعتمد قائد المدرسة في تنظيم الأعمال الإدارية بالمدرسة على أنظمة إلكترونية مثل نظام نور ومدرستي وفارس وغير ذلك.	4.60513	.636497	كبيرة جدا	1

12	يخضر قائد المدرسة المؤتمرات والندوات التي تناقش موضوعات القيادة الإلكترونية بهدف التطوير الذاتي وتطوير منسوبيها .	4.02564	876003.	كبيرة	13
13	يستعين قائد المدرسة بالوسائط الإلكترونية المتنوعة لتخزين الأنظمة والتعليمات واللوائح وتحديثها بشكل مستمر لتمكين منسوبيه من الاطلاع عليها.	4.17949	727650.	كبيرة	8
14	يقوم قائد المدرسة بتوظيف التقنيات الإلكترونية في توزيع الأعمال على منسوبي المدرسة.	4.20513	672719.	كبيرة جدا	4
15	يتواصل قائد المدرسة مع منسوبي المدرسة لمناقشة بنود الميزانية باستخدام تطبيقات الاتصال الحديثة.	3.90769	914766.	كبيرة	16
16	يتابع قائد المدرسة نظام الحضور والانصراف في المدرسة إلكترونياً.	2.94359	1.492903	متوسطة	26
17	يتواصل قائد المدرسة مع منسوبي المدرسة إلكترونياً في المخاطبات العاجلة وفترة الإجازات لمناقشة خطة عمل المدرسة.	3.87692	1.067433	كبيرة	18
18	يتابع قائد المدرسة استخدام الإداريين لتقنية الاتصالات للتأكد من تعميمها على الطلاب.	3.88205	969342.	كبيرة	17
19	يستخدم قائد المدرسة البرامج الإحصائية الإلكترونية لتحليل مستوى أداء منسوبي المدرسة.	3.76923	1.085555	كبيرة	19
20	يجتمع قائد المدرسة مع منسوبي المدرسة باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني (الزووم والتيمز) في اجتماعاته.	2.96923	1.226460	متوسطة	25
21	يعقد قائد المدرسة دورات تدريبية بأنماط التعليم الإلكتروني لتمكين منسوبي المدرسة من أداء المهام التعليمية.	3.16410	1.181360	كبيرة	24
22	يطلع قائد المدرسة منسوبي المدرسة على التجارب المحلية والعالمية المتعلقة بمجال القيادة الإلكترونية.	3.47692	1.185493	كبيرة	23
23	يهنئ قائد المدرسة منسوبي المدرسة بالمناسبات والأعياد الرسمية عن طريق وسائل الاتصال الإلكتروني، مثل الواتساب والتليجرام.	4.49231	734771.	كبيرة جدا	2
24	يتواصل قائد المدرسة مع أولياء الأمور عبر وسائل الاتصال الإلكتروني المتنوعة لتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة	4.29231	787592.	كبيرة جدا	3
25	يستخدم قائد المدرسة وسائل الاتصال الإلكتروني مع منسوبي المدرسة لتشجيع العمل بروح الفريق الواحد.	4.15897	746372.	كبيرة	14
26	يكرم قائد المدرسة منسوبي المدرسة المتميزين من خلال استخدام الموقع الإلكتروني للمدرسة.	3.71795	1.160979	كبيرة	20
27	يدعو قائد المدرسة منسوبي المدرسة لحضور الاجتماعات من خلال استخدام برامج الاتصال المرئي لمناقشة رغبتهم واحتياجاتهم في العمل.	3.35897	1.132627	كبيرة	22

يُوضح جدول (٧) أن متوسط استجابات أفراد العينة على المحور الأول والخاص بواقع ممارسة القيادة الإلكترونية بمدارس التعليم العام بلغت (٣,٨٧٨)، بدرجة ممارسة (كبيرة)، وقد تراوحت الأوزان النسبية لعبارات المحور بين (٢,٨٣٠٧ - ٤,٦٠٥١)، كما يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة بدرجة (كبيرة جداً) العبارة رقم (١١) التي تنصُّ على: يعتمد قائد المدرسة في تنظيم الأعمال الإدارية بالمدرسة على أنظمة إلكترونية مثل نظام نور ومدرستي وفارس وغير ذلك، والواقع المختلط، بوزن نسبي (٤,٦٠٥١)؛ ومن ثمَّ فالعبارة أعلى قيمة من حيث درجة الممارسة؛ وقد يرجع ذلك إلى انتشار الاعتماد المؤسسي على الأنظمة الرقمية الحكومية في إنجاز الأعمال الإدارية، وتوجه وزارة التعليم إلى توظيف المنصات الرقمية كخيار رئيسي في إدارة المدارس، الأمر الذي جعل قادة المدارس أكثر التزاماً باستخدامها بشكل يومي، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٢١) التي أكدت فاعلية الأنظمة، مثل: نور ومدرستي في تطوير الكفاءة الإدارية والقيادية بالمدارس. كما جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الممارسة بدرجة (متوسطة) العبارة رقم (١) التي تنصُّ على: يمتلك قائد المدرسة رؤية واضحة تعبر عن التوجه نحو دمج التكنولوجيا الرقمية في المدرسة، بوزن نسبي (٢,٨٣٠٧)، وإن كانت تلك العبارة تُمثل أقل قيمة من حيث درجة الممارسة إلا أنَّها ذات درجة موافقة (متوسطة)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن بعض قادة المدارس ما زالوا يفتقرون إلى صياغة رؤى إستراتيجية واضحة تتماشى مع التحولات الرقمية، حيث يقتصر اهتمامهم غالباً على التطبيق العملي للأنظمة دون ربطها بتوجهات بعيدة المدى، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة أحمد (٢٠٢٠) التي

أوضحت أن غياب الرؤية الرقمية المتكاملة لدى القيادة التعليمية يحد من توظيف التكنولوجيا بفاعلية.

- كما جاءت باقي عبارات المحور في درجة الممارسة (متوسطة) و(كبيرة)، وقد يعزو ذلك إلى تأكيد عينة الدراسة على أهمية الموازنة بين متطلبات الإدارة التقليدية والحاجة المتزايدة لتفعيل القيادة الإلكترونية، حيث يسعى قادة المدارس إلى تحسين الأداء الإداري والتربوي من خلال دمج الأدوات الرقمية بشكل تدريجي، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة الشمري (٢٠٢٢) التي أكدت أن القيادة الإلكترونية في التعليم العام تشهد نمواً متدرجاً يتأثر بمدى توافر البنية التحتية الرقمية وبرامج التدريب المستمرة للقيادة.

النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة حول محاور معوقات ممارسة القيادة الإلكترونية:
تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي لكل عبارة من عبارات المحور الثاني، وجاءت النتائج على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول (٨) يُوضح ترتيب العبارات الخاصة بمعوقات ممارسة القيادة الإلكترونية حسب أوزانها النسبية (ن=٨٥)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الرتبة
28	ضعف البنية التحتية التقنية (شبكات الإنترنت وأجهزة الحاسب) في المدرسة.	4.13333	.920929	كبيرة	3
29	قلة التدريب المستمر لقادة المدارس على المهارات الرقمية والقيادة الإلكترونية.	3.61026	.897819	كبيرة	6
30	مقاومة بعض منسوبي المدرسة للتغيير وعدم تقبلهم للتحويل الرقمي.	3.34359	1.015294	متوسطة	7
31	محدودية الدعم المالي المخصص لتوفير التقنيات والتطبيقات الحديثة.	4.27692	.992358	كبيرة جداً	2

32	ضعف التكامل بين الأنظمة الإلكترونية التعليمية (مثل نور، مدرستي، تيمز)	3.62564	1.039607	كبيرة	5
33	زيادة الأعباء الإدارية على قائد المدرسة تقلل من قدرته على توظيف القيادة الإلكترونية بشكل فعال.	4.32821	.796238	كبيرة جدا	1
34	نقص الكفاءات الفنية المتخصصة لدعم الجانب التقني في المدرسة.	4.08205	.863603	كبيرة	4

يُوضح جدول (٨) أن متوسط استجابات أفراد العينة على المحور الثاني الخاص بمعوقات ممارسة القيادة الإلكترونية بلغت (٣,٩١٤)، بدرجة (كبيرة)، وقد تراوحت الأوزان النسبية لعبارات المحور بين (٣,٣٤٣٥٩ - ٤,٣٢٨٢١)، كما يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة بدرجة (كبيرة جدا) العبارة رقم (٦) التي تنصُّ على: زيادة الأعباء الإدارية على قائد المدرسة تقلل من قدرته على توظيف القيادة الإلكترونية بشكل فعال، بوزن نسبي (٤,٣٢٨٢١)، وهي تُمثل أعلى قيمة من حيث درجة الممارسة؛ وقد يرجع ذلك إلى تضخم المسؤوليات الإدارية الملقاة على عاتق قائد المدرسة، وعدم وجود آليات واضحة لتخفيف الأعباء أو توزيع المهام، مما يجعله يركز على الأعمال الروتينية أكثر من التركيز على التحول الرقمي وتوظيف القيادة الإلكترونية بالشكل الأمثل، ويتفق ذلك مع ما أكدت عليه دراسة الحربي (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن كثرة الأعباء الإدارية تشكل عائقاً أساسياً أمام تطبيق الأساليب القيادية الحديثة في البيئة المدرسية، كما جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الممارسة بدرجة (كبيرة) العبارة رقم (١) التي تنصُّ على: مقاومة بعض منسوبي المدرسة للتغيير وعدم تقبلهم للتحول الرقمي، بوزن نسبي (٣,٣٤٣٥٩)، وإن كانت تلك العبارة تُمثل أقل قيمة من حيث درجة الممارسة إلا أنها ذات درجة موافقة (متوسطة)؛ وربما يرجع ذلك إلى تأكيد عينة الدراسة على أهمية توفير التدريب المستمر ونشر ثقافة التحول الرقمي بين المعلمين والطلاب، مما

يخفف من مظاهر المقاومة ويعزز القبول التدريجي للتغيير، ويتفق ذلك مع ما أكدت عليه دراسة عبد الله (٢٠٢٠) التي بينت أن برامج التدريب والتأهيل المهني تسهم في خفض حدة المقاومة لدى منسوبي المؤسسات التعليمية تجاه التغيير التكنولوجي. - كما جاءت باقي عبارات المحور في درجة الممارسة (كبيرة) و(كبيرة جداً)؛ وقد يعزو ذلك إلى تأكيد عينة الدراسة على أن التحديات التي تواجه القيادة الإلكترونية ليست أحادية الجانب، بل ترتبط بعوامل متعددة مثل ضعف البنية التحتية الرقمية أحياناً، أو قلة الدعم الفني المستمر، أو الحاجة إلى تطوير مهارات القيادة الإلكترونية لدى القادة، وتتفق تلك النتائج مع ما أكدت عليه دراسة الزهراني (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن معوقات القيادة الإلكترونية تعود إلى عوامل إدارية وفنية وبشرية متداخلة تتطلب معالجات شمولية.

النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة حول محور متطلبات تطبيق القيادة الإلكترونية:
تمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي لكلِّ عبارة من عبارات المحور الثالث، وجاءت النتائج على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول (٩) يُوضح ترتيب العبارات الخاصة بمتطلبات تطبيق القيادة الإلكترونية حسب أوزانها النسبية (ن=٨٥)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الرتبة
35	توفير بنية تحتية تقنية متطورة تشمل الإنترنت عالي السرعة والأجهزة الرقمية الحديثة في المدارس.	3.7846	1.36403	كبيرة	2
36	توفير برامج تدريبية متخصصة بشكل مستمر لقيادة المدارس حول مفاهيم ومهارات القيادة الإلكترونية.	3.5026	1.21152	كبيرة	4
37	تعزيز الدعم المالي المخصص لتطوير وتحديث الأنظمة الإلكترونية والتقنيات التعليمية.	3.4051	1.43051	كبيرة	5

38	تفعيل الشراكات مع المؤسسات التقنية والجامعات لتقديم حلول مبتكرة تدعم القيادة الإلكترونية.	3.1385	1.43099	متوسطة	7
39	بناء ثقافة رقمية إيجابية بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور تدعم التحول الإلكتروني.	3.7897	1.09915	كبيرة	1
40	تطوير أنظمة إلكترونية متكاملة وسهلة الاستخدام تدعم التواصل الإداري والفني والإنساني في المدرسة.	3.6051	1.09496	كبيرة	3
41	تخصيص فرق دعم فني وتقني متفرغة لمساعدة المدارس في تفعيل التطبيقات والأنظمة الإلكترونية.	3.2154	1.40131	متوسطة	6
42	وضع سياسات وتشريعات تعليمية واضحة تعزز التحول الرقمي وتلزم المدارس بتطبيق القيادة الإلكترونية.	3.2154	1.34117	متوسطة	6

يُوضح جدول (٩) أن متوسط استجابات أفراد العينة على المحور الثالث الخاص متطلبات تطبيق القيادة الإلكترونية بلغت (٣,٤٥٧)، بدرجة ممارسة (كبيرة)، وقد تراوحت الأوزان النسبية لعبارات المحور بين (٣,١٣٨٥ - ٣,٧٨٩٧)، كما يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة والأهمية بدرجة (كبيرة) العبارة رقم (٥) التي تنصُّ على: بناء ثقافة رقمية إيجابية بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور تدعم التحول الإلكتروني، بوزن نسبي (٣,١٣٨٥)، وهي تُمثل أعلى قيمة من حيث درجة الممارسة؛ وقد يرجع ذلك إلى تأكيد العينة على أهمية نشر الوعي الرقمي وتعزيز اتجاهات إيجابية نحو استخدام التقنية، بما يضمن تكوين بيئة مدرسية داعمة للتحول الإلكتروني على المستويات كافة، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة القحطاني (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن بناء ثقافة رقمية مشتركة يعد شرطاً أساسياً لنجاح مبادرات التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية. كما جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الممارسة بدرجة (متوسطة) العبارة رقم (٤) التي تنصُّ على: تفعيل الشراكات مع المؤسسات التقنية والجامعات لتقديم حلول مبتكرة تدعم القيادة

الإلكترونية، بوزن نسبي (٣,١٣٨٥)، وإن كانت تلك العبارة تُمثل أقل قيمة من حيث درجة الممارسة إلا أنها ذات درجة موافقة (متوسطة)؛ وقد يرجع ذلك إلى تأكيد العينة على أن المدارس ما زالت تركز على الإمكانيات الذاتية والدعم الحكومي المباشر أكثر من اعتمادها على الشراكات الخارجية، مما يحد من تفعيل التعاون مع المؤسسات التقنية، ويتفق ذلك مع دراسة الأنصاري (٢٠٢٠) التي بينت أن ضعف الشراكات بين المؤسسات التعليمية والقطاع التقني يعد من أبرز معوقات تطوير القيادة الإلكترونية.

- كما جاءت باقي عبارات المحور في درجة (متوسطة) و(كبيرة)؛ وقد يعزو ذلك إلى تأكيد عينة الدراسة على أن تطبيق القيادة الإلكترونية يتطلب تهيئة شاملة تشمل البنية التحتية الرقمية، وتدريب الكوادر الإدارية والتعليمية، وتطوير أنظمة داعمة مرنة تواكب متطلبات التحول الرقمي، وتتفق تلك النتائج مع ما أكدت عليه دراسة الموسى (٢٠٢٢) التي شددت على أن نجاح القيادة الإلكترونية يحتاج إلى خطط متكاملة تشمل التدريب، البنية التحتية، وتبني ثقافة مؤسسية رقمية. نتائج الدراسة طبقاً للفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة:

النتائج الخاصة بالفروق بين أفراد العينة على الاستبانة مُجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير العمل (مدير - وكيل):

يُوضح الجدول التالي استجابات أفراد العينة على الاستبانة مُجملة، وكذلك على محاورها الفرعية وذلك تبعاً لمتغير العمل (مدير - وكيل)، وذلك باستخدام اختبار التاء غير المعتمد t - test:

جدول (١٢) يُوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة بحسب متغير العمل باستخدام اختبار التاء غير المعتمد $t - test$. (ن = ٨٥)

المحاور	العمل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	مستوى الدلالة
المحور الأول	مدير	153	25.5399	5.88057	3.210	.002 دالة
	وكيل	42	27.4375	4.06078		
المحور الثاني	مدير	153	27.2209	3.98767	1.083	.280 غير دالة
	وكيل	42	28.3750	4.84252		
المحور الثالث	مدير	153	27.4785	8.62478	1.808	.072 غير دالة
	وكيل	42	31.5625	8.61757		
مجموع الاستبانة	مدير	153	117.2393	14.84187	3.243	.001 دالة
	وكيل	42	122.3750	12.76122		

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجتمعة، وذلك تبعاً لمتغير العمل لصالح (مدير)؛ حيث جاءت قيمة "ت" (٣,٢٤٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وقد يعزو ذلك إلى وجود اتفاق بين أفراد العينة على أهمية تفعيل القيادة الإلكترونية في المدارس، غير أن الوكلاء قد أبدوا مستوى أعلى من الموافقة نتيجة احتكاكهم المباشر بالمهام الإدارية والتنظيمية اليومية، مما يجعلهم أكثر استشعاراً للتحديات والمتطلبات المرتبطة بتطبيق القيادة الإلكترونية مقارنة بالمديرين، وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة السيد (٢٠٢١) التي بينت أن مستوى إدراك الوكلاء لمتطلبات الإدارة الإلكترونية يفوق في بعض جوانبه إدراك المديرين، نظراً لطبيعة أدوارهم التنفيذية داخل المدرسة.

النتائج الخاصة بالفروق بين أفراد العينة على الاستبانة مُجملة ومحاورها الفرعية

حسب متغير الخبرة:

يوضح الجدول التالي الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة والتي تعزى

لاختلاف متغير الخبرة:

جدول رقم (١٣) الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة

المحاور	الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	1 إلى 5 سنوات	74	38.2973	6.471	دالة 0.012.
	5 إلى 10 سنوات	100	40.5455		
	10 سنوات فأكثر	21	39.6923		
المحور الثاني	1 إلى 5 سنوات	74	27.5135	0.097	غير دالة 0.756.
	5 إلى 10 سنوات	100	27.3306		
	10 سنوات فأكثر	21	27.4000		
المحور الثالث	1 إلى 5 سنوات	74	27.6622	0.000	غير دالة 0.994.
	5 إلى 10 سنوات	100	27.6529		
	10 سنوات فأكثر	21	27.6564		
مجموع الاستبانة	1 إلى 5 سنوات	74	156.2432	2.730	غير دالة 0.100.
	5 إلى 10 سنوات	100	161.9339		
	10 سنوات فأكثر	21	159.7744		

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مُجملة، وكذلك على محاورها الفرعية وذلك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (١ إلى ٥ سنوات - ٥ إلى ١٠ سنوات - ١٠ سنوات فأكثر)؛ حيث جاءت قيمة "الفاء" (٢,٧٣٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائية؛ وقد يعزو ذلك إلى وجود اتفاق بين أفراد العينة على أهمية القيادة الإلكترونية في تطوير العمل المدرسي، بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم، مما يشير إلى أن الوعي بأهمية تطبيق القيادة الإلكترونية أصبح سمة عامة يشترك فيها الممارسون باختلاف مستويات خبرتهم،

ويتفق هذا مع ما أكدت عليه دراسة العساف (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن إدراك قادة المدارس لأهمية التحول الرقمي لا يتأثر بسنوات الخدمة بقدر ما يتأثر بمدى توافر البنية التحتية الرقمية والدعم المؤسسي.

النتائج الخاصة بالفروق بين أفراد العينة على الاستبانة مُجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الخبرة:

يوضح الجدول التالي الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة التي تعزى لاختلاف متغير الخبرة:

جدول رقم (١٤) الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة:

المحاور	الدرجة العلمية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	بكالوريوس	170	28.5000	5.87975	16.946	دالة 0.000
	ماجستير	17	38.9412	4.74961		
	دكتوراه	8	40.2941	5.69298		
المحور الثاني	بكالوريوس	170	26.5000	.53452	.479	غير دالة 0.620
	ماجستير	17	26.7647	3.76712		
	دكتوراه	8	27.5059	4.09105		
المحور الثالث	بكالوريوس	170	21.5000	3.74166	3.338	دالة 0.002
	ماجستير	17	30.9412	6.65649		
	دكتوراه	8	27.6176	8.83650		
مجموع الاستبانة	بكالوريوس	170	127.5000	1.60357	8.620	دالة 0.000
	ماجستير	17	163.4118	21.43321		
	دكتوراه	8	160.9294	23.13674		

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مُجملة، وكذلك على محاورها الفرعية وذلك تبعاً لمتغير الدرجة العلمية (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه)؛ حيث جاءت قيمة "الفاء" (٨,٦٢٠)، وهي قيمة دالة إحصائية لصالح (الدكتوراه)؛ وقد يعزو ذلك إلى وجود اتفاق بين أفراد العينة على أهمية القيادة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري والتربوي بالمدارس،

غير أن الحاصلين على درجة الدكتوراه كانوا أكثر وعياً وإدراكاً بمتطلبات وممارسات القيادة الإلكترونية بحكم اطلاعهم الأكاديمي الأوسع وخبراتهم البحثية التي مكّنتهم من تبني رؤى أكثر عمقاً حول تطبيقاتها، ويتفق ذلك مع ما جاءت به دراسة العمري (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن ارتفاع المستوى الأكاديمي ينعكس إيجابياً على تبني الاتجاهات الحديثة في الإدارة التعليمية، ومن أهمها القيادة الإلكترونية.

خاتمة الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة يتضح أن القيادة الإلكترونية أصبحت ضرورة ملحة وليست خيارًا إداريًا، لما تمثله من محور ارتكاز في تطوير الأداء المؤسسي وتحقيق الكفاءة الإدارية والتربوية في المدارس، فقد كشفت النتائج أن ممارسة القيادة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بلغت مستوى مرتفعًا، وهو ما يعكس وعيًا متزايدًا لدى القيادات المدرسية بأهمية توظيف التكنولوجيا الرقمية في العمليات الإدارية والتعليمية، وتوجّهًا إيجابيًا نحو التحول الرقمي الذي تبناه رؤية المملكة ٢٠٣٠ في سبيل بناء منظومة تعليمية ذكية ومتطورة.

كما أوضحت الدراسة أن استخدام الأنظمة الإلكترونية مثل نور ومدرستي يمثل أهم مظاهر القيادة الإلكترونية الفاعلة، حيث أسهمت هذه المنصات في تسهيل التواصل، وتسريع الإجراءات، ورفع مستوى الشفافية والدقة في الأداء الإداري. ومع ذلك، فقد كشفت النتائج عن استمرار بعض المعوقات التي تحد من التطبيق الأمثل، وفي مقدمتها زيادة الأعباء الإدارية على القادة التربويين، وضعف البنية التقنية في بعض المدارس، مما يستدعي تدخلات مؤسسية مدروسة لتخفيف الأعباء وتوفير الدعم الفني والتدريبي المناسب لضمان استدامة التحول الرقمي.

ومن جهة أخرى، أكدت الدراسة على أهمية تطوير الثقافة الرقمية لدى جميع أطراف العملية التعليمية - من معلمين وطلاب وأولياء أمور - باعتبارها أحد المتطلبات الجوهرية لتنفيذ القيادة الإلكترونية، فبناء الوعي الرقمي لا يقتصر على الجانب التقني فحسب، بل يشمل -أيضًا- تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التغيير، وتنمية مهارات التفكير الرقمي، والابتكار في توظيف أدوات التكنولوجيا لدعم التعليم والإدارة المدرسية. إن تحقيق التحول الرقمي الفعال يستلزم قيادة واعية تمتلك الرؤية والتخطيط

والقدرة على إدارة التغيير بما يحقق الأهداف الإستراتيجية للمدرسة، وختاماً تؤكد نتائج الدراسة أن نجاح القيادة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بالمملكة يعتمد على التكامل بين التمكين التقني والتأهيل البشري والدعم المؤسسي.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما سبق عرضه في الإطار النظري والميداني للبحث وتحليل النتائج وتفسيرها، وفي ضوء معالم النموذج المقترح يوصي الباحث بما يلي:
- تطبيق الأنظمة الإلكترونية في العمليات الإدارية والتعليمية بجميع المدارس وتحديثها بشكل دوري.
- إعداد خطة إستراتيجية مدرسية لدمج التقنيات الرقمية في القيادة والإدارة.
- إعادة هيكلة الأعباء الإدارية لتقليل العمل الروتيني، وإتاحة وقت أكبر لممارسات القيادة الإلكترونية.
- تنفيذ برامج تدريب مستمرة لقادة المدارس والوكلاء والمعلمين على مهارات القيادة الرقمية.
- بناء ثقافة رقمية إيجابية داخل المدرسة عبر حملات توعوية وورش عمل دورية.
- عقد شراكات تقنية مع الجامعات والشركات المتخصصة لتطوير حلول رقمية مبتكرة للمدارس.
- تحسين البنية التحتية التقنية من خلال رفع كفاءة الإنترنت وتوفير الأجهزة الحديثة.
- توفير دعم فني دائم للمدارس عبر فرق مختصة أو مكاتب مساندة.
- دمج القيادة الإلكترونية في برامج إعداد القادة التربويين بكليات التربية.
- تنفيذ برامج توعوية لأولياء الأمور لتعزيز دورهم في التحول الرقمي المدرسي.

- تقديم حوافز مادية ومعنوية للقادة المتميزين في تطبيق القيادة الرقمية.
- إجراء دراسات مستقبلية لقياس أثر القيادة الإلكترونية على جودة التعليم والتحصيل.
- إعداد أدلة إجرائية مبسطة توضّح خطوات تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس.
- تعزيز تبادل الخبرات بين المدارس من خلال لقاءات دورية ومنصات رقمية مشتركة.

مقترحات بحوث ودراسات مستقبلية:

- دراسة مقارنة بين تطبيقات القيادة الإلكترونية في الجامعات السعودية وبعض الجامعات العالمية.
- دور القيادة الإلكترونية في تعزيز الإبداع والابتكار المؤسسي في التعليم العالي.
- فاعلية القيادة الإلكترونية في تحقيق العدالة والشفافية في العمليات الإدارية والأكاديمية.
- فاعلية استخدام منصات الإدارة الرقمية في دعم القيادة الإلكترونية وتعزيز كفاءة العمل الأكاديمي.
- دور الأمن السيبراني في نجاح تطبيق القيادة الإلكترونية داخل المؤسسات التعليمية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو رجب، ولاء (٢٠٢١). الإدارة الإلكترونية وتحسين جودة العملية التعليمية برياض الأطفال في ضوء جائحة كورونا Covid 19، المجلة العربية للتربية النوعية، ٥(٨).
- أبو شاشية، سناء (٢٠١٤). درجة توظيف مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الأحمد، أحمد (١٤٣١). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مكاتب التربية والتعليم في ضوء بعض الخبرات العالمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- أحمد، فرج (٢٠١٦). مستوى الوعي التكنولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية وأولياء أمورهم عند تعاملهم مع مواقع الإنترنت وعلاقته بالوعي السياسي الإلكتروني، مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، ٣١(١)، ٨٦-١١٤.
- الأقطش، نور (٢٠١٩). أثر ممارسات القيادة الإلكترونية على الإبداع الإستراتيجي (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم الأعمال الإلكترونية. كلية الأعمال. جامعة الشرق الأوسط.
- البلوي، مرزوقة (٢٠٢٠). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية للإداريين الأكاديميين بجامعة تبوك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١)، ٧٥-٩٠.
- بومعزة، بلقاسم؛ العقرب، كمال (٢٠٢٠). الإدارة الإلكترونية كدعامة لعصرنة البلدية: دراسة حالة لبلدية حجرة النص، مجلة الريادة لاقتصاد الأعمال، ٦ (٢)، ٦٦-١١٩.
- الجبر، سلطان (٢٠٢٠). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٤(١٦). ١١٠-١٢٩.
- الحري، حمدان (٢٠٢٠). واقع توظيف القيادة الإلكترونية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (١١٢)، ١٤٧-١٧٨.

الخطيب، أحمد. (٢٠٢٣). واقع تطبيق القيادة الإلكترونية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٢)، ١١٥-١٤٠.

الذهلي، ربيع؛ الخروصي، حسنين؛ الشعلي، صالح (٢٠٢١). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢(٣٣)، ٧٩-٩٣.

الرشيدي، سارة، والهادي، شرف الدين (٢٠٢٢). ممارسة القيادة الإلكترونية في منصة التعليم الافتراضي (مدرستي) من وجهة نظر مديرات المدارس بقطاع نفي. المجلة السعودية للعلوم التربوية. ١(٧).

زيادة، رانيا (٢٠٢١). دور الإدارة الإلكترونية في تنمية مهارات القيادات الداعمة. مجلة تطوير الأداء الجامعي، ١٤(٢)، ٨٩-١١٦.

السلمي، عائض (٢٠١٦). تطوير أداء القيادات التربوية في المدارس الثانوية بمحافظه جدة في ضوء منهجية كايزون. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٥(٥)، ١-٧٣.

سهمود، إيهاب (٢٠٢٢). أثر تطبيق القيادة الإلكترونية على أداء العاملين بجامعة الأقصى بغزة (دراسة ميدانية من وجهة نظر ذوي المراكز الإشرافية). رسالة ماجستير منشورة. جامعة الأقصى. غزة.

الشهري، محمد بن عبدالله. (٢٠٢١). التحول الرقمي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: الاتجاهات، التحديات، والفرص. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

العازمي، عيسى (٢٠٢٠). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية وعلاقتها بتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، ٢٨(١)، ٣٤٧-٤١٦.

العبد الله، خالد. (٢٠٢٤). مستوى توظيف القيادة الإلكترونية في تنمية الأداء الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٨(١)، ٩٥-١٢٠.

العقيل، عبد الرحمن بن محمد. (٢٠٢٠). القيادة الإلكترونية في المؤسسات التربوية: مدخل للتطوير الإداري في عصر التحول الرقمي. الرياض: دار العلوم للنشر.

العشماوي، عبد الله؛ والعصيمي، خالد (٢٠٢١). القيادة الإلكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. مجلة شباب الباحثين، (٩)، ٥٦٦-٥٢٦.

العمرى، مها (٢٠١٩). معوقات التفويض من وجهة نظر القيادات التربوية في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٦)، ٢٦٣-٢٨٠.

الفضلي، منى؛ والعقيلي، حصة (٢٠١٧). معوقات إعداد الخطط التشغيلية لدى القيادات التربوية في إدارة التعليم بمحافظة البكيرية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٩٨(١)، ١٧٧-٢١٣.

كافي، مصطفى (٢٠١١). الإدارة الإلكترونية إدارة بلا أوراق - إدارة بلا مكان - إدارة بلا زمان - إدارة بلا تنظيمات جامدة، دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر.

مركز الاحصاء - أبو ظبي (٢٠١٧)، دليل تنفيذ استطلاعات الرأي، أدلة المنهجية والجودة - دليل رقم (١١)، أبوظبي، الامارات العربية المتحدة، الطبعة الاولى.

المنصة الوطنية. (٢٠٢٢). التحول الرقمي في أقام. المملكة العربية السعودية. موقع إلكتروني:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pJSzEhdSXloJ:https://ndu.gov.sa/+&cd=3&hl=ar&ct=clnk&gl=ps>

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abu Rajab, Walaa (2021). E-management and improving the quality of the educational process in kindergartens in light of the COVID-19 pandemic, Arab Journal of Specific Education, 5.(٨)
- Ahmed, Farag (2016). The level of technological awareness among secondary school students and their parents when interacting and its relationship to electronic political awareness, Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 31(1), 86-114.
- Al-Abdullah, Khaled (2024). The level of employing e-leadership in developing administrative performance among public school principals in Irbid Governorate from the perspective of teachers. Jordanian Journal of Educational Sciences, 8(1), 95-120.
- Al-Ashmawy, Abdullah; and Al-Assimi, Khaled (2021). E-leadership and its relationship to digital awareness among secondary school leaders in Taif City from the perspective of teachers. Journal of Young Researchers, (9), 526-566.
- Al-Awda, Abdul Aziz (2021). Obstacles to managing e-learning in Al-Ahsa Governorate, Kingdom of Saudi Arabia, in light of the COVID-19 pandemic. Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37(4), 475-506.
- Al-Azmi, Issa (2020). Requirements for implementing e-management and its relationship to human resource development in secondary schools in the State of Kuwait. Journal of Educational Sciences, 28(1), 347-416.
- Al-Balawi, Marzouqa (2020). The reality of applying e-management among academic administrators at Tabuk University, Journal of Educational Sciences, (1), 75-90.
- Al-Dahli, Rabi'; Al-Kharousi, Hassanein; Al-Shuaili, Saleh (2021). The Degree of School Principals' Employment of Digital Leadership in the Sultanate of Oman from the Principals' Perspective. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 12(33), 79-93.
- Al-Fadhli, Mona; and Al-Aqili, Hessa (2017). Obstacles to preparing operational plans among educational leaders in the education

- administration in Al-Bukayriyah Governorate. Journal of the Faculty of Education, Mansoura, 98(1), 177-213.
- Al-Haddad, S. (2021). E-leadership and digital transformation in educational institutions. International Journal of Educational Management, 35(6), 123–139.
- Al-Hathloul, Alia (2019). The Role of School Leadership in Improving Social Relations within Schools. Arab Studies in Education and Psychology, 2(116), 409-428..
- Al-Jabr, Sultan (2020). The reality of applying e-management in school administration and ways to develop it from the perspective of principals. Journal of Educational and Psychological Sciences. 4(16), 110-129.
- Al-Khatib, Ahmed (2023). The Reality of Applying E-Leadership among Public Secondary School Principals in the City of Zarqa from the Teachers' Perspective. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(2), 115-140.
- Al-Omari, Maha (2019). Obstacles to delegation from the perspective of educational leaders in girls' education offices in Riyadh City. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (6), 263-280.
- Al-Rashidi, Sarah, and Al-Hadi, Sharaf Al-Din (2022). Practicing e-leadership in the virtual education platform (Madrasati) from the perspective of school principals in the Nafi sector. Saudi Journal of Educational Sciences, 1.(v)
- Al-Salmi, Ayed (2016). Developing the performance of educational leaders in secondary schools in Jeddah Governorate in light of the Kaizon methodology. Journal of Research in the Fields of Qualitative Education, (5), 1-73.
- Alshammari, F. (2021). Digital transformation in Saudi K-12 schools: The role of leadership in implementing e-learning platforms. International Journal of Education and Practice, 9(4), 567–580.
- Amels, Judith; Kruger, meta , Klaas, van veen,(2020), effects of distributed leadership and inquiry-based work on primary teachers' capacity to change: testing a model, School Effectiveness and School Improvement 31(3):1-18.

- Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O., & Beligiannis, G. N. (2021). Associations between Traditional and Digital Leadership in Academic Environment: During the COVID-19 Pandemic. *Emerging Science Journal*, 5(4), 405-428.
- Blau, I & Presser, O. (2013). E-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system, *British Journal of Educational Technology*, 44(6), p1000-1011.
- Cahyadi, A., & Magda, R. (2021). Digital leadership in the economies of the G20 countries: A secondary research. *Economies*, 9(1), 32
- de Araujo, L. M., Priadana, S., Paramarta, V., & Sunarsi, D. (2021). Digital leadership in business organizations. *International Journal of Educational Administration, Management, and Leadership*, 45-56.
- Elementary Schools in the City of Makkah Al-Mukarramah. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, (112), 147-178.
- Fenech, R., Baguant, P., & Ivanov, D. (2019). The Changing Role Of Human Resource Management In An Era Of Digital Transformation. *Journal of Management Information & Decision Sciences*, 22.(٢)
- Juhani, tapio, Raisa ahtiainen, (2019) Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership, *Educational research and reviews*, 14(10):340-348.
- Moulai, A. and Yazid, K. (2021). E-management as a Mechanism to Improve the Educational Service Quality in Algerian Universities during COVID-19: An Applied Study at Saida University. *Al-Bashaer Economic Journal*. 7.(٢)
- Van Ee, J., El Attoti, I., Ravesteyn, P., & De Waal, B. M. (2020). BPM Maturity and Digital Leadership: An exploratory study. *Communications of the IIMA*, 18(1), 2.
- Ziyada, Rania (2021). The role of e-management in developing supportive leadership skills. *Journal of University Performance Development*, 14(2), 89-116.

واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية ومعوقات
ممارستهم لها في الميدان التعليمي

أ. سلطان بن سعيد مسفر الشمراني

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية

أ. ساره بنت جارالله التميمي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

أ. عهد بنت تريحيب النحيت الحربي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية



واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية ومعوقات ممارستهم لها في الميدان التعليمي

أ. سلطان بن سعيد مسفر الشمراني

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

أ. ساره بنت جابر الله التميمي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

أ. عهد بنت تريحيب النحيت الحربي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٤/٠٧ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/١٠/٢٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي، والتعرف على المعوقات التي قد تواجه طلبة الدراسات العليا في ممارستهم للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي، والكشف عن مدى وجود فروق بين متوسطات ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي في ضوء متغير الجنس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج المختلط/ التصميم المتوازي، حيث تم استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الكمية، وأداة المقابلة لجمع البيانات النوعية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الدراسات العليا يمارسون الأبحاث الإجرائية بدرجة ممارسة "أحيانًا" في الميدان التعليمي، وأن هناك مجموعة من المعوقات تتمثل في: معوقات معرفية مثل الخلفية النظرية للبحث الإجرائي، ومعوقات تطبيقية مثل غياب الدورات التطويرية، وقلة التطرق له في الدراسات العليا، ومحدودية الدعم من الجهات المعنية، وضيق الوقت، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي تعزى لمتغير الجنس، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين طلبة الدراسات العليا على إعداد وتطبيق البحث، وتفعيل التعاون البحثي بين طلبة الدراسات العليا والأساتذة أعضاء هيئة التدريس بالأقسام الأكاديمية لممارسة الأبحاث الإجرائية، وتضمنين موضوع البحث الاجرائي في مقررات البحث العلمي أثناء الدراسة المنهجية في مرحلة الدراسات العليا (المجستير والدكتوراه) ..

الكلمات المفتاحية: واقع الممارسة، طلبة الدراسات العليا، الأبحاث الإجرائية، المعوقات،

الميدان التعليمي.

The Reality of Graduate Students' Practice of Action Research and the Barriers to its Implementation in the Educational Field

Sultan Saeed Misfer Al-Shamrani

Department Curriculum and Instruction – Faculty Education

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University - Saudi Arabia

Ahd Turaheeb Al-Harbi

Department Curriculum and Instruction
Faculty Education

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic
University - Saudi Arabia

Sarah Jarallah Al-Tamimi

Department Curriculum and Instruction
Faculty Education

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic
University - Saudi Arabia

Abstract:

The current study aimed to investigate the reality of graduate students' practice of action research in the educational field, identify the barriers they encounter in conducting action research, and examine whether there were statistically significant differences in the mean levels of graduate students' practice of action research in the educational field based on gender. To achieve the objectives of the study, the researchers adopted a mixed-methods approach using a parallel design. A questionnaire was used to collect quantitative data, while interviews were conducted to collect qualitative data. The study population consisted of all graduate students in the Department of Curriculum and Instruction at the College of Education, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University in Riyadh. A stratified random sample of 72 graduate students (male and female) was selected. The findings revealed that graduate students practice action research sometimes in the educational field. The study also identified several barriers, including cognitive barriers related to the theoretical background of action research and practical barriers such as the lack of professional development courses, limited coverage of action research in graduate programs, insufficient support from relevant authorities, and time constraints. Furthermore, no statistically significant differences were found in the mean levels of graduate students' practice of action research in the educational field attributable to gender. The study recommended providing training for graduate students on designing and implementing action research, promoting collaborative research between graduate students and faculty members to support action research practice, and incorporating action research into research methodology courses in graduate programs (Master's and Ph.D. levels).

key words: practice reality; graduate students; action research; barriers; educational field.

المقدمة:

إن التطور الذي نشهده اليوم في عصر التسارع المعرفي وثورة المعلومات جعل مؤسسات التعليم العالي بكافة برامجها التربوية تحرص على تزويد طلبتها بأحدث مستجدات الثورة العلمية والبحوث الإنسانية، كما تحرص على تنمية الأداء المهاري للمتعلمين، وبناء كفاءاتهم وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، وبما يسهم في تكوين شخصية متكاملة وقادرة على مواجهة المشكلات في المجتمع، وتقديم الحلول الناجعة.

وتُعد برامج الدراسات العليا حجر الزاوية في تطوير البحث العلمي في الجامعات، وذلك لما تحويه من مقررات دراسية، ولما تحرص عليه من تزويد طلبتها بالمهارات والمعارف اللازمة لإجراء البحوث العلمية، بالإضافة إلى أن منح الدرجة العلمية (الماجستير والدكتوراه) للطلبة بعد اجتيازهم مناقشة الرسائل والأطروحات، لا يتم إلا باتباع المنهج العلمي الصحيح في إعداد الرسائل والأطروحات، سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية (الراشدية والذهلي، ٢٠٢٣م).

كما يستند التطور السليم في مجال التربية ونظم التعليم إلى أسس من البحث الرصين، فالبحوث التربوية هي أساس المعرفة التربوية في شتى جوانبها، وتعين نتائجها المسؤولين في اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بتطوير أو تعديل أو تغيير أي جانب من جوانب العملية التربوية (أبو علام، ٢٠٢٠م). وقد صنّفت المنهجية العلمية الأبحاث العلمية إلى أبحاث نظرية تهدف إلى بناء المعرفة الأساسية وتطوير النظريات، وأبحاث تطبيقية تهدف إلى حل مشكلات عملية محددة، واستخدام النتائج في حل تلك المشكلات، ولعل أبرز مثال على الأبحاث التطبيقية هي الأبحاث الإجرائية (عبيدات وآخرون، ٢٠٢١م).

وتعد الأبحاث الإجرائية من الاتجاهات التي لاقَت اهتماماً واسعاً في الميدان التربوي، وهي من الأساليب الحديثة التي تسهم بشكل مباشر في التطوير المهني للعاملين في التعليم، لما لها من دور في تحليل المشكلات العملية وإيجاد حلول مبتكرة تستند إلى الممارسة الفعلية، فهي تمكّن المعلمين من مواجهة التحديات التعليمية، وتحسّن من ممارساتهم التدريسية بشكل مستمر؛ حيث تساعدهم على تشخيص المشكلات الموجودة في بيئة عملهم، ثم تصميم وتنفيذ حلول لها، بعد ذلك يتم تقييم فعالية هذه الحلول وقياس مدى تأثيرها الإيجابي (الشاعر، ٢٠٢٢).

كما يُنظر إلى البحث الإجرائي بوصفه أداة أساسية في تنمية التفكير النقدي لدى المعلمين، وينمي التأمل الذاتي والتطوير المهني المستمر لديهم، مما يساعدهم على ربط التطوير المهني بالممارسة وحل المشكلات التي تواجههم داخل الصفوف الدراسية، فالهدف من البحث الإجرائي هو حل المشكلات اليومية في المؤسسات التعليمية، والعمل على تطوير المواقف والسلوكيات المهنية وجعل التدريس أكثر فاعلية لتحسين تعلم الطلاب، وهذا يتطلب أن يكون المعلم باحثاً متأملاً وممارساً للتدريس في آنٍ واحد (المرباط، ٢٠٢٣).

وقد أوصت دراسة السيد وأبو عاصي (٢٠٢٠م) إلى توظيف البحث الإجرائي لدى المعلمين وإلى تضمين مقررات عملية ونظرية عن البحث الإجرائي ضمن برامج إعداد المعلمين - لا سيما برامج الدراسات العليا التربوية -، كما أصدر المؤتمر العلمي "نحو مستقبل تعليمي منافس عالمياً" في نسخته الرابعة (٢٠٢٢م) أول كتاب علمي محكم للبحوث الإجرائية والممارسات الميدانية للمعلمين؛ لتعزيز التطور المهني للمعلم، إيماناً منهم بأن انعكاس الأبحاث العلمية في الميدان التعليمي يعد ضعيفاً ما لم يؤيد بممارسات المعلمين وأبحاثهم الإجرائية خاصة من حملة الشهادات العليا من المعلمين.

وفي ظل رؤية المملكة الطموحة وإيماناً بأهمية الدور الذي يقوم به طلبة الدراسات العليا العاملين في الميدان التعليمي المسلحين بأجود أنواع الكفاءات والخبرات في مجال البحوث العلمية والعملية جاءت هذه الدراسة لتكشف واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من حرص الجامعات في الدراسات العليا على تزويد طلبتها بمهارات البحث العلمي ومنها البحث الإجرائي، ولأهمية الدور المحوري الذي يضطلع به حامل الدراسات العليا المعلم ظهرت مشكلة الدراسة، وذلك من خلال ملاحظة الباحثين مدى الحاجة لإجراء مثل هذه البحوث في الميدان التعليمي، وكون طلبة الدراسات العليا من العاملين في التعليم هم على قدر من الأساس العلمي المتين، كما أن إحساسهم بالمسؤولية تجاه المشكلات التعليمية يجعلهم الأجدر بالمشاركة في حلها ومعالجتها؛ حيث أوصت دراسة آل فاضل والعنزي (٢٠٢٤م) بتنفيذ الشراكات البحثية في البحوث الإجرائية بين التعليم العالي والتعليم العام، كما يظهر افتقار مفردات مقررات منهج البحث للتطرق للبحوث الإجرائية رغم حاجة الميدان التعليمي لها؛ حيث أشارت لذلك دراسة السيد وأبو عاصي (٢٠٢٠م)، ودراسة المالكي والأحمدي (٢٠٢٢م)، ودراسة الذبياني ومديني (٢٠٢٤م) اللاتي اقترحن تضمين فكرة البحث الإجرائي كجزء من الخطط الأكاديمية في برامج إعداد المعلمين - لاسيما طلبة الدراسات العليا، كما اقترحت دراسة العمراني (٢٠٢٠م) إجراء دراسات حول ممارسة مهارات البحث الإجرائي في تحسين عملية التعلم والتعليم الجامعي على مستوى البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية.

ويظهر للباحثين ندرة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة لدى طلبة الدراسات العليا المعلمين على حد علمهم، وانطلاقاً مما سبق فإن الدراسة تهدف إلى التعرف على واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية ومعوقات ممارستهم لها في الميدان التعليمي؟
- ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:
- ما واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي؟
- ما معوقات ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

- التعرف على واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي.
- التعرف على معوقات ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي.
- معرفة الفروق بين متوسطات ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي في ضوء متغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية بالآتي:

- قد تضيف هذه الدراسة أدبًا نظريًا جديدًا للأدب التربوي حول الأبحاث الإجرائية.
- قد تسهم هذه الدراسة في بناء معرفة نظرية منظمة حول واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي.
- قد تفيد نتائج الدراسة في إثارة بعض القضايا البحثية، التي من الممكن تناولها مستقبلاً.
- تأتي هذه الدراسة استجابةً لتوجهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى تطوير أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم وممارساتهم البحثية.
- وتتمثل الأهمية التطبيقية في الآتي:
- تقدم الدراسة أداتي الاستبانة والمقابلة؛ حيث يمكن الاستفادة منها في بناء أدوات بحثية ذات صلة بالبحث الحالي.
- يؤمل من هذه الدراسة توجيه نظر القائمين على تصميم خطط المقررات الدراسية في الدراسات العليا نحو أهمية توظيف البحوث الإجرائية في المفردات، والمتطلبات، وفي نواتج التعلم.
- قد تفيد طلبة الدراسات العليا في إعادة النظر لممارساتهم للأبحاث الإجرائية وعلاج جوانب القصور لديهم.
- قد تفيد الأساتذة أعضاء هيئة التدريس المهتمين بالتدريب إعداد برامج تدريبية لكيفية ممارسة الأبحاث الإجرائية.
- قد تسهم نتائج الدراسة في زيادة ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية.

حدود الدراسة:

-**الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على معرفة واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي.

-**الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦هـ / ٢٠٢٤م.

-**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الدراسات العليا في قسم المناهج وطرق التدريس.

-**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

مصطلحات الدراسة:

طلبة الدراسات العليا:

تعرفه بني عيسى والغزو (٢٠٢٣م) بأنهم أفراد أكملوا دراستهم الجامعية الأولى (البكالوريوس) وقرروا مواصلة تعليمهم إلى مرحلة متقدمة من الدراسة سواء في التخصصات العلمية أو تخصصات العلوم الإنسانية بهدف التعمق في مجال دراستهم وإجراء الأبحاث العلمية وتشمل الدراسات العليا الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه. أما إجرائيًا يعرفه الباحثون بأنهم الأفراد (بنون- بنات) الحاصلون على درجة البكالوريوس في التخصصات التربوية ويعملون في الميدان التعليمي وفي الوقت نفسه يواصلون تعليمهم للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه من كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الأبحاث الإجرائية:

تعددت تعريفات الأبحاث الإجرائية ومنها تعريف كريج (Craig, 2009) الذي عرفها بأنها: الأبحاث التي يقوم بها المعلمون بهدف تطوير أدائهم وممارساتهم التعليمية أو لحل مشاكل تواجههم في العملية التعليمية وتقوم هذه الأبحاث على التأمل في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه لتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية ولإحداث التغير المنشود.

وتعرف الدراسة الحالية الأبحاث الإجرائية بأنها: الأبحاث التي يقوم بها طلبة الدراسات العليا المعلمون من أجل حل مشكلات تواجههم في الميدان التعليمي من خلال منهجية علمية تؤدي إلى الوصول لحلول للمشكلات بهدف تحسين العمل الفعلي. الإطار المفاهيمي للدراسة:

يتناول الإطار المفاهيمي للدراسة مفهوم البحث الإجرائي وأهدافه وأهميته للمعلمين، مع بيان خصائصه ومعايير، كما يتناول مقارنة البحث الإجرائي بالبحوث العلمية الأخرى، ثم خطواته ومجالاته وأساليب جمع البيانات فيه.

مفهوم البحث الإجرائي:

يعرّف البحث الإجرائي بأنه: البحث الموجه نحو العمل يقوم به الشخص الذي يواجه مشكلات في ميدان عمله ويضع خطة لحل هذه المشكلات، فهو أسلوب بحث يعتمد على مشكلات مباشرة تواجه الباحث لإيجاد حل لها (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٠م)، كما يعرف بأنه: البحث الذي يعتمد على مشكلة مباشرة تواجه الباحث في ميدان العمل، فهو دراسة علمية للعمليات والطرق المستخدمة في الميدان بهدف زيادة فاعلية هذه الطرق واكتشاف طرق جديدة أكثر ملاءمة لميدان العمل (أبو عواد وآخرون، ٢٠١٤م).

ويعرّف أيضًا بأنه: خطة متكاملة يستخدم فيها الاستقصاء المنظم وتهدف إلى الإجابة عن سؤال يحير الباحث ولا يجد له إجابة، ويتم تنفيذ الخطة الاستقصائية بطريقة إجرائية تساهم في تحسين ممارسات المعلم وتساعد على اتخاذ القرارات الصائبة في عمله (أبو شعيرة وآخرون، ٢٠١٥م).

ويعرّف مركز إبداع المعلم (٢٠٠٤م) البحث الإجرائي بأنه: البحث الذي يقوم به المعلمون أو المشرفون التربويون أو الإداريون بهدف تطوير أدائهم وممارساتهم التعليمية أو حل مشاكل تواجههم في العملية التعليمية، ويقوم هذا البحث على التأمل الذاتي في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه لتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية ولإحداث التغيير المنشود.

ومما سبق يمكن القول بأن البحث الإجرائي بحث يختص بالممارسين في الميدان التعليمي لحل مشكلات تواجه الممارس في ميدان عمله، أو لتطوير أدائه وتحسين النواتج بناءً على التأمل الذاتي، وبعد مراجعة الأدبيات تجدر الإشارة إلى تعدد مسميات البحوث الإجرائية فلها العديد من المسميات مثل: البحوث العملية، بحوث الأداء، البحوث الموجهة نحو العمل، بحوث الممارسين، ولكن جميعها تتفق على المعنى العام في إجراءات تنفيذ البحث.

أهداف البحث الإجرائي:

يذكر أبو علام (٢٠٠٦م) أن الهدف الأول للبحث الإجرائي يتمثل في تحسين الممارسة التربوية للعاملين في المجال التعليمي التربوي سواءً كان المعلم أو المدير أو المشرف أو أي مختص في التربية، ويمكن أن يتم إنجاز الأهداف العامة للبحث الإجرائي وفقاً لما ذكره مركز إبداع المعلم (٢٠٠٤م)، وزيتون (٢٠٠٦م) في عدة نقاط كالآتي:

- علاج المشكلات التي تم تشخيصها في مواقف معينة أو تحسين مجموعة من الظروف بطريقة ما.
- تمكين المعلمين من تحسين ممارساتهم التعليمية، وإكسابهم مهارات وطرق جديدة تزيد من وعيهم بأدائهم.
- تمكين المعلمين من استحداث أفكار جديدة للتعليم والتعلم في نظام يمنع عادة التغيير والتحديث.
- تحسين التواصل بين المعلم الممارس والباحث الأكاديمي، وبين المعلم وزملائه في المهنة.
- إحداث تغيير ذو معنى ودائم في تعلم الطلاب، يسهم في تحقيق أفضل نمو أكاديمي وشخصي لهم.
- توفير بديل أفضل للمداخل التي تعتمد على الانطباعات الشخصية في حل المشكلات داخل الفصل.

أهمية البحث الإجرائي للمعلمين:

مما لا شك فيه أن مهارة البحث من أُلزم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلم اليوم، فالبحث الإجرائي يتيح للمعلم فرصة للتأمل في أدائه المهني بهدف تحسينه وتطويره والكشف عن المشكلات التي تواجهه والتوصل إلى حلول لها باستخدام منهجية علمية ملائمة، كما أنه يسهم في تطوير المعلم مهنيًا لتكامل معرفته بال تخصص وطرائق تدريسه، وبالتالي فإنه يزيد من قدرات المعلم التحليلية و الوعي الذاتي والتفكير الناقد مما يسهم في تطوير القدرات البحثية في كتابة التقارير والمذكرات والتأمل الناقد في الممارسات، ويسهم في تمكين المعلم من بناء المعرفة بنفسه وجعلها

في تناول الآخرين ليستفيدوا منها وهذا ما يجعل المعلم خبيراً ومنتجاً في مجال عمله (مركز إبداع المعلم، ٢٠٠٤م).

خصائص البحث الإجرائي:

يتميز البحث الإجرائي بعدد من الخصائص التي تنطلق من مفهومه وطبيعته وهي كالآتي: (الدريج، ٢٠٠٧م).

- البحث الإجرائي بحث واقعي يركز على مشكلات عملية تواجه الممارسين من واقع عملهم اليومي داخل المدارس والصفوف الدراسية.
- البحث الإجرائي بحث محدد ومحلي يتعامل مع ظاهرة معينة ويركز على حالات محددة في الزمان والمكان، يتأثر بخصوصية المواقف التعليمية داخل الفصول، ويتأثر بخصوصية البيئة والظروف داخل المدرسة وفقاً للاحتياجات المحلية لكل مجتمع.
- البحث الإجرائي بحث تشاركي، يمكن أن ينجزه المعلم بالتعاون مع زملائه وبمشاركة أولياء الأمور والطلاب، بحيث يشترك فيه أكثر من معلم في إطار فريق عمل.
- البحث الإجرائي بحث من النوع الاستقصائي يقوم على ملاحظة وتتبع مستمر لما يحدث من خلال النشاط اليومي داخل المدارس والفصول
- البحث الإجرائي بحث تأملي يتطلب التفكير العميق الذاتي في جميع الممارسات خلال خطوات اجراء البحث.

معايير البحث الإجرائي:

ينطلق البحث الإجرائي من مشكلة يواجهها الممارس في الميدان التعليمي وتوجه جهوده وإجراءاته نحو حل تلك المشكلة ومعالجتها، ولكي يتحقق ذلك ينبغي

مراعاة الخصائص والمعايير التي تتصل بمشكلة البحث وإجراءاته وهي على النحو الآتي: (أبو شعيرة وآخرون، ٢٠١٥م).

- أن يشعر الممارس التربوي (الباحث) بالمشكلة الحقيقية وبآثارها السلبية وأن يهتم بحلها.

- أن يتمكن الممارس من تحديد مشكلته وصوغها بدقة.

- أن تكون المشكلة قابلة للحل في نطاق الإمكانيات الفنية والمادية المتاحة له.

- أن يكون الممارس قادرًا على إثبات وجود المشكلة وإعطاء أدلة وشواهد عملية تظهر جوانب المشكلة وتبرز مظاهرها.

- أن يجري التصدي للمشكلة وحلها في وقت قصير نسبيًا، يكون في حدود شهرين من الزمن.

- أن تكون النتائج المتوقعة قابلة للتطبيق الفوري من قبل الباحث نفسه.

- أن يتناول الباحث جوانب محددة يمكنه السيطرة عليها، فتكون المشكلة قليلة التعقيد والتشابك مع جوانب أخرى.

- أن يتبنى الباحث أكثر من منهج أو طريقة في خطته لتنفيذ الإجراءات تأكيدًا على مرونة الخطة وقابلية التعديل واستخدام البدائل.

- أن يعي الباحث محدودية النتائج التي يمكن التوصل إليها، من حيث عدم القابلية للتعميم الواسع أو المطلق بسبب محدودية العينات أو الفئة المستهدفة.

مقارنة بين البحث الإجرائي والبحوث العلمية الأخرى:

إن البحث الإجرائي يتفق مع البحوث العلمية الأخرى في العديد من الجوانب المتشابهة، ويختلف عنها في جوانب أخرى، ويمكن عرض مقارنة بينها وفقًا لما ذكره أبو عواد ونوفل (٢٠١٢م) وأبو علام (٢٠٠٦م) وزيتون (٢٠٠٦م) كالآتي:

جدول (١) مقارنة البحث الإجرائي

أوجه المقارنة	البحث الإجرائي	البحوث العلمية الأخرى
الباحث	يقوم به الممارس في ميدان التعليم ولا يتطلب تدريباً مكثفًا.	يقوم به باحث متخصص ويتطلب تدريباً مكثفًا.
مشكلة البحث	من المشكلات التي يواجهها الباحث في الميدان.	مراجعة الدراسات السابقة.
أهداف البحث	التوصل إلى حلول تطبق في الميدان مباشرة.	التوصل إلى معرفة قابلة للتعميم.
أسئلة البحث	بسيطة وقليلة.	معقدة تبدأ بسؤال رئيس ويتفرع عنه أسئلة أخرى.
تصميم البحث	إجراءات بسيطة مرنة، ويكون وفق إطار زمني سريع.	الضبط الشديد، ويكون وفق إطار زمني ممتد.
عينة البحث	بسيطة وقد تشمل المجتمع بأكمله الذي يكون في محيط عمل الباحث.	عينة كبيرة ممثلة للمجتمع.
أدوات البحث	متنوعة ومتعددة وبسيطة لا تستغرق وقتًا لإعدادها.	تحتاج وقت وجهد في تقنيها واختبار صدقها وثباتها.
تحليل البيانات	اختبارات إحصائية وأساليب كيفية.	التركيز على الممارسة، فليس هناك دلالة إحصائية كما يعرض بيانات خام.
نتائج البحث	لا يهدف إلى تعميم النتائج.	يهدف إلى تعميم النتائج.

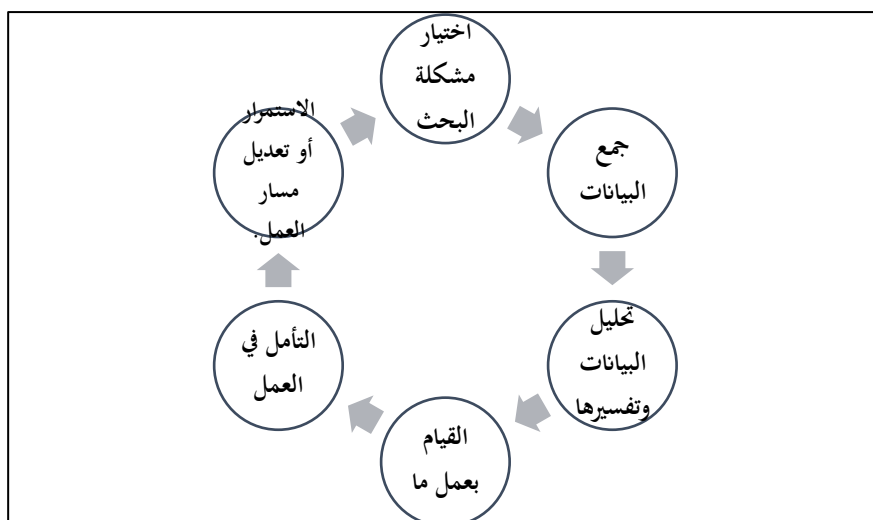
يتبين مما سبق أن ما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث الأخرى أنه موجه لحل مشكلة خاصة يواجهها الباحث في مهنته، ولا يهدف إلى تعميم النتائج، ويتناول البحث مجتمع الدراسة بأكمله غالبًا، ولا يعتمد على أسلوب العينة، ويتم تنفيذه في وقت قصير ومحدد، ويستند إلى المفاهيم العلمية الشائعة التي يعرفها معلم المادة في مجال تخصصه العلمي؛ أي أنه لا يستند إلى نظريات ومسلمات لا يدرك أبعادها إلا مختص، وعملية جمع البيانات وتحليلها سهلة وبسيطة.

خطوات البحث الإجرائي:

بعد مراجعة الأدبيات تم التوصل إلى عدة نماذج لخطوات البحث الإجرائي سيتم توضيحها كالآتي:

- خطوات البحث الإجرائي عند أبو علام (٢٠٠٦م) يتكون من ست خطوات هي: اختيار مشكلة البحث، جمع البيانات، تحليل البيانات وتفسيرها، القيام بعمل ما، التأمل في العمل، الاستمرار أو تعديل مسار العمل. ويوضح الشكل الآتي الخطوات الست السابقة:

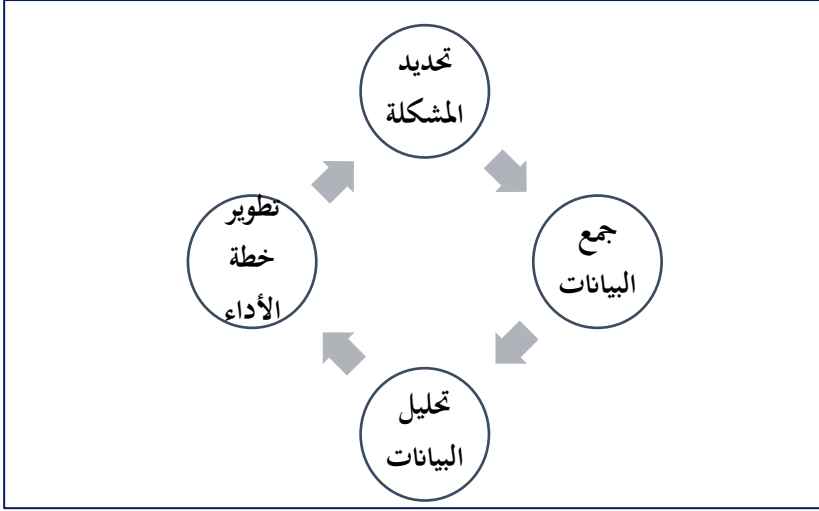
شكل (١) خطوات البحث الإجرائي لأبو علام



خطوات البحث الإجرائي عند زيتون (٢٠٠٦م) يتكون البحث الإجرائي من أربع خطوات هي: تحديد المشكلة، تحديد تقنيات جمع البيانات، تحليل البيانات وتفسيرها، تطوير خطة الأداء.

ويمكن توضيح هذه الخطوات في الشكل الآتي:

شكل (٢) خطوات البحث الإجرائي لزيتون



يُلاحظ مما سبق أن البحث الإجرائي ذو طبيعة دائرية، وهذا يخالف الاعتقاد بأن البحث الإجرائي له بداية محددة ونهاية، فالباحث لا يتقيد في دورة محددة للقيام بإجراء البحث، فله الحرية في اتباع الطريقة التي تتناسب مع عمله بناءً على النتائج التي يحصل عليها في ميدان عمله، مما يعني أن المرونة عنصر أساسي في البحث الإجرائي باعتباره جزءاً من عمل الممارس (المعلم الباحث)، والسبب في ذلك أن الباحث لا يقوم بتنفيذ الخطوات بالترتيب، وقد يعود إلى مرحلة سابقة من البحث بناءً على ملاحظات وتأملات تستوقفه أثناء العمل بدلاً من تنفيذ البحث إلى نهايته، فالباحث في هذه الحالة يدمج ما بين عمله والنتائج التي يحصل عليها، وبالتالي لا يمكن التمييز بين تطوير العمل ومراحل البحث.

مجالات البحث الإجرائي:

يمكن أن يحدد الممارس التربوي (المعلم الباحث) مشكلة البحث الإجرائي من إحدى المجالات الآتية (ملحم، ٢٠٠٠م):

- **مشكلات أكاديمية:** (تعليمية تعليمية) تتصل بالمنهج وطرق التدريس والكتاب المدرسي، والضعف في التحصيل والتواصل، والاختبار والتقييم وأساليبهما ووسائلهما، أي كل ما يتصل بأساليب التعلم والتعليم.

- **مشكلات نفسية:** تتصل بمشاعر الطلبة وسلوكياتهم، كالخوف، والخجل، والانطواء، والكذب، والسرقة، والتنمر.

- **مشكلات اجتماعية:** تتصل بالهروب من المدرسة، والعدوان، وعلاقة المدرسة بالبيئة الاجتماعية، وعلاقات الطلبة بالمعلم، وبعضهم البعض.

- **مشكلات مادية:** تتصل ببيئة المدرسة ومرافقها، مثل الساحة الخارجية، الحديقة، المكتبة، المختبر، غرفة المصادر، الأجهزة والوسائل.

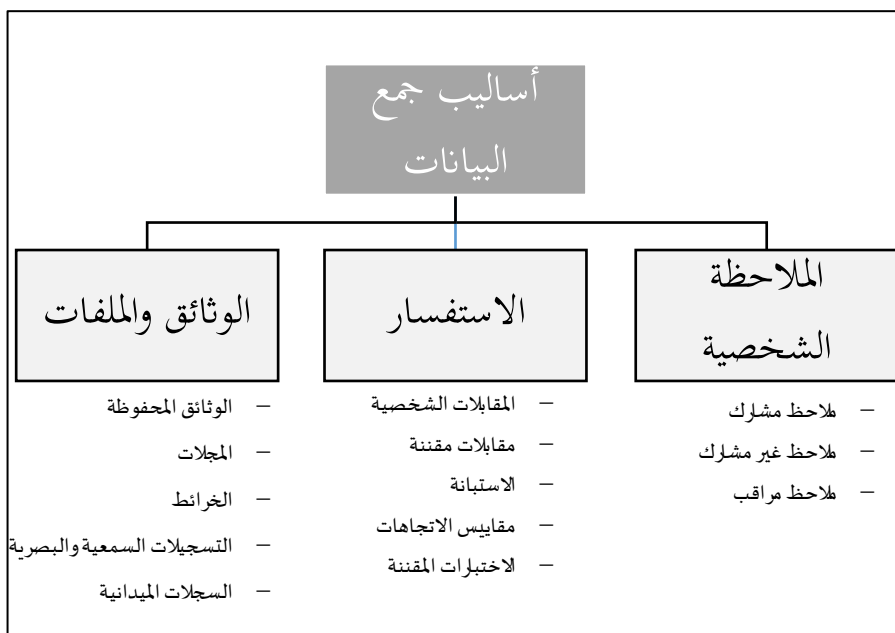
ومن خلال استعراض مجالات البحث الإجرائي يتّضح أنها تشتمل على مختلف أنواع المشكلات التي توجد داخل المحيط التعليمي، والتي تشكل مصدرًا لقلق المسؤول الممارس في الميدان، سواءً كان المعلم أو المدير أو المشرف، وبالتالي فإن شمول البحث الإجرائي لهذه المشكلات يمكن أن يُسهم في تحسين المحيط المدرسي، وتحسين الممارسات التدريسية، مما يقود إلى تحسين المخرجات والنواتج التعليمية، التي تنعكس على مستوى الطلاب سواءً كان في الجانب الأكاديمي أو النفسي.

أساليب جمع البيانات في البحث الإجرائي:

يقوم جمع البيانات في البحث الإجرائي على مبدأ مهم وهو تعدد الأدوات، والهدف من ذلك توفير أكبر قدر من الدقة في تغطية المجال الذي يُريد المعلم الممارس بحثه،

وهذا ما يمكن أن نُطلق عليه تعدد الأدوات، وتميل إلى استخدام أساليب جمع البيانات الكيفية، ويمكن للباحث أن يكون ملاحظاً مشاركاً لما يدور في الفصل أو موقع العمل، ويستخدم أدوات الملاحظة مثل مقاييس التقدير وقوائم المراجعة وغيرها (أبو علام، ٢٠٠٦م)، كما يتم الحصول على البيانات في البحوث الإجرائية من خلال: الأدلة المادية، الملاحظة، المقابلات الفردية، والاستبيانات أو الاستفتاءات، الاختبارات والمقاييس النفسية، سجل الأداء والمجلات اليومية، السجلات والوثائق، الخرائط الخاصة بالمدرسة والفصول والأماكن المحيطة بهم، الصور والفيديوهات والصوتيات (Marguerite, et.al, 2010). ويمكن توضيح أساليب جمع البيانات في البحث الإجرائي وفقاً لما ذكره أبو علام (٢٠٠٦م) في الشكل الآتي:

شكل (٣) أساليب جمع البيانات



الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة التي تطرقت لموضوع البحث الإجرائي وتناولته من زوايا مختلفة وسيتم استعراض بعضاً منها، مع مراعاة حداثة تلك الدراسات وعرضها من الأقدم إلى الأحدث، ثم التعليق عليها وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف عنها والإفادة منها:

هدفت دراسة الكليبي (٢٠٢٢م) إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على ممارسات البحث الإجرائي التشاركي في تنمية الكفايات التخصصية والممارسات المهنية والتأملية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية واعتمدت الدراسة المنهج المختلط (كمي، نوعي)، وتكونت العينة من (١٣) معلمة علوم بالمرحلة الابتدائية، تم اختيارهن بطريقة العينة الملائمة، وتم استخدام مقياس الكفايات التخصصية، وبطاقة رصد ملاحظات الممارسات المهنية ومقياس الممارسات التأملية، ومفكرة الممارسات التأملية كأدوات للدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مقياس الكفايات التخصصية، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الممارسات التأملية لصالح التطبيق البعدي، وأظهرت النتائج أن ممارسات البحث الإجرائي التشاركي أسهمت في اندماج المعلمات في مناقشات وتأملات ذاتية وتعاونية مستمرة ضمن مجموعة من المعلمات والباحثات.

وأجرت البلوي (٢٠٢٣م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي اللغة الانجليزية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي، والصعوبات التي تواجه استخدام معلمي اللغة الانجليزية للبحوث الإجرائية وكيفية التغلب عليها، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلم، وأظهرت النتائج أن استخدام معلمي اللغة الانجليزية

للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي كان بدرجة قليلة، مع وجود بعض الصعوبات التي تواجههم أثناء القيام بالبحوث الإجرائية من أهمها: عدم توافر المناخ الدائم، وعدم وجود دعم مادي، مع كثرة أعباء المعلم في المدرسة، وعزوف الطلاب والمعلمين عن التعاون مع المعلم الذي يقوم بعمل بحث إجرائي، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من الحلول للصعوبات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية عند القيام بالبحوث الإجرائية.

وسعت دراسة الصالح والنسيان (٢٠٢٣م) إلى تتبع مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات اللغة الانجليزية ومدى توافرها لديهن بالإضافة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجههن في هذا المجال؛ ولتحقيق ذلك تم استخدام منهج البحث النوعي - دراسة الحالة - وبلغت العينة خمس معلمات، ولم يسبق لهن الحصول على أي تأهيل في البحث الإجرائي، وتم جمع البيانات باستخدام أدوات المقابلة، ومجموعة النقاش، وتحليل ١٠ مستندات للمشاركات، وأسفر التحليل النوعي للبيانات باستخدام النظرية المجذرة التوصل للنتائج التالية: ظهرت مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات بصورة متفاوتة من التوافر العالي وحتى التوافر المتوسط من وجهة نظر المشاركات أنفسهن في المقابلات الفردية وحلقة النقاش، ودعمت ذلك المستندات التي أظهرت غيابا واضحا للأساس العلمي في معايير كتابة البحث الإجرائي، كما توصلت الدراسة إلى ٦ صعوبات تواجه المعلمات المشاركات في مجال البحث الإجرائي كتابة وبحثًا وهي ضعف التأهيل في مجال البحث الإجرائي ضيق الوقت، وعبء النصاب التدريسي، وضعف تجاوب الطالبات، وأعداد الطالبات، والبيئة المدرسية.

وهدفت دراسة آل فاضل والعنزي (٢٠٢٤م) عن متطلبات تطوير ممارسات البحث الإجرائي لمعلمات التعليم العام بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلمات ومديرات المدارس والمشرفات التربويات، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغيرات (طبيعة العمل، والمؤهل الدراسي ونوع التعليم)، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (٣٠٠) معلمة ومديرة ومشرفة، وأظهرت النتائج أن درجة أداء متطلبات تطوير ممارسات البحث الإجرائي لمعلمات التعليم العام بمدينة تبوك بشكل عام وفي المحاور الثلاثة جاءت ضمن الدرجة المتوسطة، وأوصى البحث بالعمل على تحقيق المتطلبات التنظيمية والتأهيلية والشخصية اللازمة لتطوير ممارسات البحث الإجرائي لمعلمات التعليم العام بمدينة تبوك من خلال تفعيل الشراكات البحثية بين التعليم العالي والتعليم العام، وتحفيز المعلمات على المشاركة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تلتقي الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أنها جميعًا تناولت موضوع الأبحاث الإجرائية إلا أنها تنوعت في الهدف، في حين اتفقت الدراسة الحالية في التعرف على واقع ممارسة البحث الإجرائي مع دراسة البلوي (٢٠٢٣م) فيما تختلف مع الدراسات الأخرى، وهذا من شأنه أن يعكس أهمية موضوع الدراسة.

ويُلحظ تنوع الدراسات السابقة في استخدام المناهج البحثية ما بين المنهج الوصفي والتجريبي والنوعي، في حين اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الكلبي (٢٠٢٢م) في استخدام المنهج المختلط، إلا أن الدراسة الحالية تميزت باستخدام التصميم المتوازي لمناسبة لهدف الدراسة.

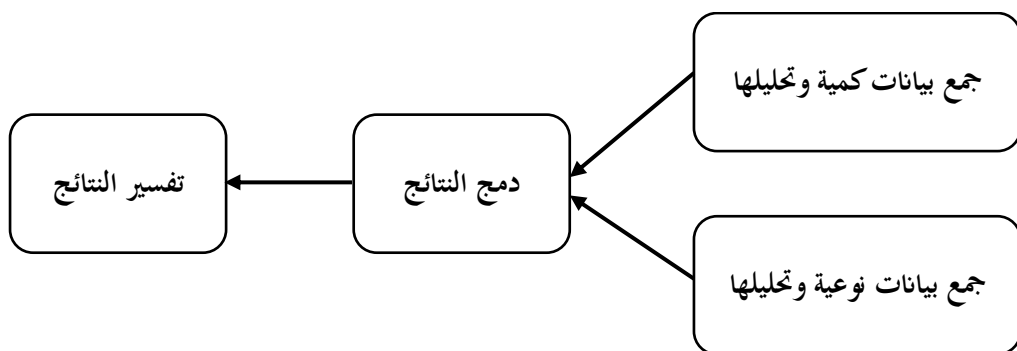
كما يُلحظ أن غالبية الدراسات الوصفية السابقة استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، كدراسة آل فاضل والعنزي (٢٠٢٤م)، ودراسة البلوي (٢٠٢٣م)، مما يدل أنها هي الأداة الأنسب لهذه الدراسة، بينما تمتاز الدراسة الحالية باستخدام أداة المقابلة مع الاستبانة للحصول على تفسيرات أكثر عمق لتحقيق هدف الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق هدف البحث والمتمثل في التعرف على واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي، وبعد مراجعة الأدبيات السابقة ذات العلاقة اتبع الباحثون المنهج المختلط / التصميم المتوازي، وفيه يتم جمع البيانات الكمية والنوعية في نفس الوقت، ويتم تحليل كل نوع من البيانات بشكل منفصل، بعد ذلك يتم دمج النتائج أو مقارنتها للحصول على فهم أعمق للظاهرة المدروسة (كريسويل، ٢٠١٩م).

شكل (٤) مخطط التصميم المتوازي



مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس للعام الدراسي ١٤٤٦ هـ، والبالغ عددهم (٣٦١) طالب وطالبة، وفقاً لإحصائية حصل عليها الباحثون من قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية والجدول رقم (٢) يوضح توزيع مجتمع الدراسة.

جدول (٢) توزيع مجتمع الدراسة

الفئة	مجموع الفئة	النسبة
الطلاب	١٦٠	%٤٤,٣٢
الطالبات	٢٠١	%٥٥,٦٧
المجموع الكلي للمجتمع	٣٦١	%١٠٠

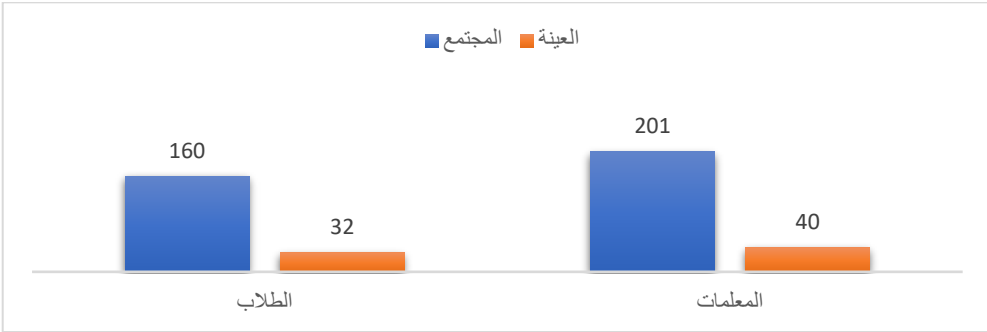
عينة الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم تحديد عينة ممثلة للمجتمع الأصلي نظراً لتعذر تطبيق أداة الدراسة على المجتمع بأكمله، ولكبر حجم مجتمع الدراسة الأصلي تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وذلك لوجود فئتين في مجتمع الدراسة وهم الذكور والإناث، ليصبح مجموع عينة الدراسة (٧٢) طالباً وطالبة شكلوا ما نسبته ٢٠٪ من مجتمع الدراسة الأصلي، ثم تم اختيار عينة قصدية تمثلت في (١٨) طالباً وطالبة من عينة الدراسة ممن أبدوا استعدادهم للمشاركة في المرحلة الثانية للدراسة، والجدول رقم (٣) يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول (٣) توزيع أفراد العينة

الفئة	مجموع الفئة	النسبة	عدد العينة	النسبة
الطلاب	١٦٠	%٢٠	٣٢	%٤٤,٥
الطالبات	٢٠١		٤٠	%٥٥,٥
المجموع الكلي	٣٦١		٧٢	%١٠٠

شكل (٥) رسم بياني لتوزيع أفراد العينة



يتضح من الجدول رقم (٣) والشكل رقم (٥) أن (٤٤,٥٪) من عينة الدراسة المتمثلة في طلبة الدراسات العليا يمثلون فئة الطلاب، بينما (٥٥,٥٪) تمثل فئة الطالبات من إجمالي عينة الدراسة.

أدوات الدراسة:

أولاً: أداة الاستبانة:

لغرض تحقيق هدف الدراسة وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة كدراسة بوقري وبوزير (٢٠٢٣م)، ودراسة المالكي والأحمدي (٢٠٢٢م)، ودراسة أبو علي والطراونة (٢٠٢٠م)، ودراسة الديايي ومديني (٢٠٢٤م)، ودراسة الخطيب (٢٠٢٢م)، تم صياغة عبارات الاستبانة، وتكوّنت في صورتها الأولية من أربع مجالات و(٣٨) عبارة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي دائماً، غالباً، نادراً، أحياناً، أبداً.

وتم صياغة عبارات الاستبانة بما يحقق أهداف الدراسة، وتكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين يتضمن الأول البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة متمثلة في الجنس، أما القسم الثاني من الاستبانة يتضمن أربع مجالات و(٣٨) عبارة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، إذ تم تحديد خمسة مستويات وتم إعطاء كل استجابة

درجات معينة على النحو الآتي: دائماً (٥)، أحياناً (٤)، غالباً (٣)، نادراً (٢)، أبداً (١)، إذ تمثل (٥) درجة مرتفعة كما تمثل الدرجة (١) درجة متدنية.

صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري للاستبانة:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (٦) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في تخصص المناهج وطرق التدريس، وقد حرص الباحثون على التحكيم ممن سبق لهم البحث في موضوع الأبحاث الإجرائية، وكان هدف التحكيم التحقق من مدى ملائمة كل عبارة للمجال الذي تندرج تحته، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها، وإبداء مقترحاتهم بالحذف، أو التعديل، أو الإضافة.

وتكونت في صورتها النهائية من قسمين يتضمّن الأول البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة متمثلةً في الجنس، أما القسم الثاني من الاستبانة يتضمن خمس مجالات و(٣٢) عبارة.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية من خارج عينة الدراسة قوامها (٣٢) طالب وطالبة دراسات عليا؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة؛ حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين كل عبارة من عبارات المجال بالدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه وفق جدول رقم (٤)، وبين العبارات والدرجة الكلية وفق جدول رقم (٥)، وبين المحاور والدرجة الكلية، وفق جدول رقم (٦).

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المجال بالدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المجال الأول: تحديد مشكلة البحث الإجرائي	١	**٧٣٧.٠	٥	**٨٢٧.٠
	٢	**٨٥٤.٠	٦	**٨٥٢.٠
	٣	**٨٧٩.٠	٧	**٨٣٩.٠
	٤	**٨٨٧.٠		
المجال الثاني: مراجعة الأدبيات الخاصة بموضوع البحث	١	**٨٦٢.٠	٥	**٩٤٥.٠
	٢	**٩٤٧.٠	٦	**٩٢٢.٠
	٣	**٩٣٦.٠		
	٤	**٨٧٧.٠		
المجال الثالث: إجراءات جمع البيانات	١	**٩٤٤.٠	٥	**٩٣٥.٠
	٢	**٩٠٣.٠	٦	**٨٤٥.٠
	٣	**٧٦٤.٠		
	٤	**٩٠١.٠		
المجال الرابع: تحليل البيانات	١	**٩١٠.٠	٥	**٩٤١.٠
	٢	**٩١٧.٠	٦	**٩٣٠.٠
	٣	**٨٨٩.٠	٧	**٩٢٠.٠
	٤	**٩٢١.٠		
المجال الخامس: إعداد التقرير النهائي	١	**٩١١.٠	٥	**٩٦٨.٠
	٢	**٩٦٥.٠	٦	**٩٥٢.٠
	٣	**٩٤٢.٠		
	٤	**٩٧١.٠		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (٥) معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المجال بالدرجة الكلية للأداة

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	معامل الارتباط
المجال الأول: تحديد مشكلة البحث الإجرائي	١	**٧٦٧.٠	٤	**٦٩٢.٠	**٦١٨.٠
	٢	**٦٩٢.٠	٥	**٦٦٢.٠	
	٣	**٧٣٨.٠	٦	**٨١٣.٠	
	١	**٨١٧.٠	٤	**٨٢٠.٠	

		**٨٩١.٠	٥	**٩٠٦.٠	٢	المجال الثاني: مراجعة الأدبيات الخاصة بموضوع البحث
		**٩٠٣.٠	٦	**٨٨٤.٠	٣	
		**٨٧٤.٠	٤	**٩٢٤.٠	١	المجال الثالث: إجراءات جمع البيانات
		**٩٠٠.٠	٥	**٨٦٣.٠	٢	
		**٨٢٨.٠	٦	**٧٥٨.٠	٣	
**٨٢٢.٠	٧	**٧٤٠.٠	٤	**٩٢١.٠	١	المجال الرابع: تحليل البيانات
		**٨٠٩.٠	٥	**٩٢٤.٠	٢	
		**٨١٢.٠	٦	**٨٥٨.٠	٣	
		**٨٩٨.٠	٤	**٩٣٩.٠	١	المجال الخامس: إعداد التقرير النهائي
		**٠.٩٠٣	٥	**٩٠٣.٠	٢	
		**٨٦٧.٠	٦	**٨٩٧.٠	٣	

** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (٦) معامل ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية

معامل الارتباط	المجال
٠,٨٤٣**	المجال الأول: تحديد مشكلة البحث الإجرائي
**٠.٩٥١	المجال الثاني: مراجعة الأدبيات الخاصة بموضوع البحث
٠.٩٧٤**	المجال الثالث: إجراءات جمع البيانات
٠.٩١١**	المجال الرابع: تحليل البيانات
٠.٩٤٧**	المجال الخامس: إعداد التقرير النهائي

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم الارتباط في المجال الأول " تحديد مشكلة البحث الإجرائي " تراوحت بين (٠,٧٣٧-٠,٨٨٧)، وتراوحت في المجال الثاني " مراجعة الأدبيات الخاصة بموضوع البحث " بين (٠,٨٦٢-٠,٩٤٧)، كما تراوحت في المجال الثالث " إجراءات جمع البيانات " بين (٠,٧٦٤ - ٠,٩٤٤)، وتراوحت في المجال الرابع " تحليل البيانات " بين (٠,٨٨٩-٠,٩٤١)، وتراوحت في المجال الخامس " إعداد التقرير النهائي " بين (٠,٩١١-٠,٩٧١) وتعتبر هذه القيم دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، كما يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم الارتباط بين

العبارات والدرجة الكلية للأداة تراوحت بين (٠,٦٦٢-٠,٩٢٤)، وتعتبر هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، ويتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معامل الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمجال الأول (٠,٨٤٣) والثاني (٠,٩٥١) والثالث (٠,٩٧٤) والرابع (٠,٩٩١) والخامس (٠,٩٤٧) وتعتبر هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المجال بالدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه، وبين العبارات والدرجة الكلية وبين المحاور والدرجة الكلية.

ثبات أداة الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) على نتائج العينة الاستطلاعية المسحوبة سابقًا لقياس صدق الاتساق الداخلي ويوضح جدول (٧) ثبات الاستبانة.

جدول (٧) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لثبات الاستبانة

المجال	الفقرات	معامل الثبات
المجال الأول: تحديد مشكلة البحث الإجرائي	٧	٠.٩٢٧
المجال الثاني: مراجعة الأدبيات الخاصة بموضوع البحث	٦	٠.٩٦١
المجال الثالث: إجراءات جمع البيانات	٦	٠.٩٤٠
المجال الرابع: تحليل البيانات	٧	٠.٩٦٨
المجال الخامس: إعداد التقرير النهائي	٦	٠.٩٧٩
الدرجة الكلية للاستبانة	٣٢	٠.٩٨٥

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جدًا من الثبات؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٨٥)؛ مما يُشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها وتعميمها على مجتمع البحث.

ثانيًا: بطاقة المقابلة:

لغرض تحقيق هدف الدراسة تم تصميم بطاقة مقابلة لجمع البيانات النوعية للكشف عن معوقات ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي، وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرضها بصورتها الأولية على ذات المحكمين السابقين وتكونت في صورتها النهائية وفق الآتي:

س١/ ما خلفيتك النظرية عن الأبحاث الإجرائية؟

س٢/ كيف كانت تجربتك في ممارسة الأبحاث الإجرائية؟

س٣/ ما المعوقات التي تواجهك في ممارسة الأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي؟
وتم إجراء المقابلة مع (١٨) طالبًا وطالبة ممن أبدوا رغبتهم في المشاركة بإجرائها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل البيانات الكمية بعد جمعها تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) وهي كالآتي:

التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص مجتمع الدراسة.

معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لقياس الاتساق الداخلي.

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات الاستبانة.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان استجابات أفراد عينة الدراسة، وتم

حساب المدى (٥-١=٤)، وتقسيمه على أكبر قيمة في الاستبانة للحصول على

طول الخلية، أي (٤÷٥=٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة

(بداية الاستبانة هي واحد صحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، ويمكن

تحديد المتوسطات المرجحة لغاية الدراسة على النحو الآتي:

من (١) إلى (١,٨٠) أبدأ.

من (١,٨١) إلى (٢,٦٠) نادرًا.

من (٢,٦١) إلى (٣,٤٠) أحيانًا.

من (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) غالبًا.

من (٤,٢١) إلى (٥) دائمًا.

اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمتغير الديموغرافي.

الأساليب النوعية: تم تحليل البيانات النوعية وفق أسلوب التحليل الموضوعي من خلال تفرغ المقابلات كتابيًا واستخراج البيانات ثم ترميزها وتحديد الموضوعات.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض النتائج:

الإجابة عن السؤال الأول:

- ما واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة طلبة الدراسات العليا

للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
المجال الأول: تحديد مشكلة البحث الإجرائي					
١	أقوم بتحديد المشكلات التي توجهن في العملية التعليمية	٢,٩٥	١,٠٥	أحيانًا	٤
٢	أحدد المؤشرات الدالة على وجود تلك المشكلة بشكل دقيق	٢,٩٠	١,١٤	أحيانًا	٥
٣	أأمل جيدًا في حيثيات المشكلة من جميع جوانبها	٣,٠٥	١,٠٦	أحيانًا	٣
٤	أؤكد من أن المشكلة التي أواجهها حقيقية	٣,١٤	١,١١	أحيانًا	٢
٥	أصوغ المشكلة التي تواجهن في العملية التعليمية إلى سؤال بحثي	٣,٧٣	١,٠٣	غالبًا	١

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
٦	أشتق الأسئلة الفرعية من السؤال الرئيس للمشكلة	٢,٨٦	١,٢٠	أحياناً	٦
٧	أصوغ فرضيات بحثية دقيقة قابلة للاختبار	٢,٦٢	١,٠١	أحياناً	٧
المتوسط العام للمجال		٣,٠٣	١,٢٠	أحياناً	
المجال الثاني: مراجعة الادبيات الخاصة بموضوع البحث					
١	أعتمد إلى جمع الأدبيات الخاصة بموضوع البحث	٣,٠٤	١,١١	أحياناً	٦
٢	أستفيد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث	٣,١٨	١,١٠	أحياناً	٣
٣	أستخدم مصادر حديثة متنوعة في مطالعتي لموضوع البحث	٣,٤٢	١,٠٦	غالباً	٢
٤	أحرص على تدوين الأفكار التي تساعدني في موضوع البحث	٣,١٢	١,١٥	أحياناً	٤
٥	أأمل في الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث لاختيار أقواها	٣,٠٩	١,٠٩	أحياناً	٥
٦	أهتم كثيراً بمصدقية المصادر التي أستند إليها وموثوقيتها	٣,٦٢	١,١١	غالباً	١
المتوسط العام للمجال		٣,٢٤	١,١٠	أحياناً	
المجال الثالث: اجراءات جمع البيانات					
١	أحدد بشكل دقيق طبيعة البيانات التي أحتاجها في البحث	٣,٠٩	١,١١	أحياناً	٢
٢	أحرص على جمع البيانات المطلوبة باستخدام أنسب الأدوات	٣,١١	١,٠٦	أحياناً	١
٣	ألتزم بتحديد جدول زمني لتنفيذ خطوات البحث	٢,٤٥	١,٢٥	نادراً	٥
٤	أقوم بإعداد أدوات البحث انطلاقاً من مضامين المشكلة البحثية	٢,٨٣	١,١١	أحياناً	٤
٥	أتحقق من خصائص الأدوات التي أستخدمها في جمع البيانات	٢,٠٢	١,١٢	نادراً	٦
٦	أطبق أدوات البحث على عينة البحث بمنتهى الشفافية	٣,٠٤	١,٢٧	أحياناً	٣
المتوسط العام للمجال		٢,٧٥	١,١٥	أحياناً	
المجال الرابع: تحليل البيانات					
١	أستخدم أفضل الإجراءات الإحصائية لتحليل البيانات	٢,٣٩	١,١٢	نادراً	٧
٢	أفند إجراءات التحليل وفقاً لأسئلة البحث وفرضياته	٣,٠٠	١,١٠	أحياناً	١
٣	أنظم نتائج البحث في جداول كمية وفقاً لأسئلة البحث	٢,٨٦	١,١٧	أحياناً	٤
٤	أفسر البيانات باستخدام التفكير الاستقرائي والاستنتاجي	٢,٧٥	١,٣٣	أحياناً	٦
٥	أستند إلى النتائج في وضع خطة علاجية إجرائية للمشكلة قيد البحث	٢,٨٣	١,٢٥	أحياناً	٥
٦	أدعم النتائج التي يتم الحصول عليها بنتائج دراسات مشابهة	٢,٩٠	١,١٩	أحياناً	٣
٧	أربط النتائج التي يتم الحصول عليها بواقع الحال الذي تم فيه البحث	٢,٩٤	١,٢٣	أحياناً	٢
المتوسط العام للمجال		٢,٨١	١,٢٠	أحياناً	

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
المجال الخامس: إعداد التقرير النهائي					
١	أراعي الترتيب المنطقي للمعلومات عند كتابة تقرير البحث	٣,٤٣	١,٠٩	غالبًا	١
٢	أقدم ملخصًا مقتضبًا للبحث	٣,٠٢	١,١٤	أحيانًا	٦
٣	أتابع الطرق السليمة في التوثيق لضمان حقوق الآخرين	٣,١٣	١,١٥	أحيانًا	٢
٤	أختار أفضل المفاهيم والمصطلحات في سياق لغة البحث العلمية	٣,١٢	١,١٢	أحيانًا	٣
٥	أبرز توصيات البحث المرتبطة بنتائجه	٣,٠٥	١,١٠	أحيانًا	٥
٦	أحدد ضمن تقرير البحث الإجراءات التي يجب اتباعها لمعالجة المشكلة قيد الدراسة	٣,١١	١,١٣	أحيانًا	٤
المتوسط العام للمجال		٣,١٤	١,١٢	أحيانًا	

يتضح من الجدول رقم (٨) في مجال تحديد مشكلة البحث الإجرائي أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٢,٦٢-٣,٧٣)؛ حيث جاءت عبارة (٥) (أصوغ المشكلة التي تواجهني في العملية التعليمية إلى سؤال بحثي) كأعلى متوسط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، تليها عبارة (٤) (أتأكد من أن المشكلة التي أواجهها حقيقية)، وفي المركز الثالث جاءت عبارة (٣) (أتأمل جيدًا في حيثيات المشكلة من جميع جوانبها)، في حين جاءت عبارة (٧) (أصيبغ فرضيات بحثية دقيقة قابلة للاختبار)، كأقل متوسط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، وبلغ المتوسط العام للمجال (٣,٠٣) وانحراف معياري (١,٢٠) ويمثل درجة ممارسة أحيانًا.

وفي المجال الثاني تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٠٤-٣,٦٢)؛ حيث جاءت عبارة (٦) (أهتم كثيرًا بمصادقية المصادر التي أستند إليها وموثوقيتها) كأعلى متوسط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، تليها عبارة (٣) (أستخدم مصادر حديثة متنوعة في مطالعتي لموضوع البحث)، وفي المركز الثالث جاءت عبارة (٢) (أستفيد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث)، في حين جاءت عبارة (٧) (أعتمد إلى جمع الأدبيات الخاصة بموضوع البحث)، كأقل متوسط حسابي لدى أفراد عينة

الدراسة، وبلغ المتوسط العام للمجال (٣,٢٤) وانحراف معياري (١,١٠) ويمثل درجة ممارسة أحياناً.

وفي مجال مراجعة الادبيات الخاصة بموضوع البحث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢.٠٢ - ٣,١١)؛ حيث جاءت عبارة (٢) (أحرص على جمع البيانات المطلوبة باستخدام أنسب الأدوات) كأعلى متوسط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، تليها عبارة (١) (أحدد بشكل دقيق طبيعة البيانات التي أحتاجها في البحث)، وفي المركز الثالث جاءت عبارة (٣) (أطبق أدوات البحث على عينة البحث بمنتهى الشفافية)، في حين جاءت عبارة (٥) (أتحقق من خصائص الأدوات التي أستخدمها في جمع البيانات)، كأقل متوسط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، وبلغ المتوسط العام للمجال (٢,٧٥) وانحراف معياري (١,١٥٩) ويمثل درجة ممارسة أحياناً.

وفي مجال تحليل البيانات تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٧٥ - ٣,٠٠)؛ حيث جاءت عبارة (٢) (أفند إجراءات التحليل وفقاً لأسئلة البحث وفرضياته) كأعلى متوسط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، تليها عبارة (٧) (أربط النتائج التي يتم الحصول عليها بواقع الحال الذي تم فيه البحث)، وفي المركز الثالث جاءت عبارة (٦) (أدعم النتائج التي يتم الحصول عليها بنتائج دراسات مشابهة)، في حين جاءت عبارة (٤) (أفسر البيانات باستخدام التفكير الاستقرائي والاستنتاجي)، كأقل متوسط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، وبلغ المتوسط العام للمجال (٢,٨١) وانحراف معياري (١,٢٠) ويمثل درجة ممارسة أحياناً.

وفي مجال اعداد التقرير النهائي تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,١١ - ٣,٤٣)؛ حيث جاءت عبارة (١) (أراعي الترتيب المنطقي للمعلومات عند كتابة تقرير البحث) كأعلى متوسط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، تليها عبارة (٣) (أتابع الطرق

السليمة في التوثيق لضمان حقوق الآخرين)، وفي المركز الثالث جاءت عبارة (٤) (أختار أفضل المفاهيم والمصطلحات في سياق لغة البحث العلمية)، في حين جاءت عبارة (٢) (أقدم ملخصًا مقتضبًا للبحث)، كأقل متوسط حسابي لدى أفراد عينة الدراسة، وبلغ المتوسط العام للمجال (٣,١٤) وانحراف معياري (١,١٢٥) ويمثل درجة ممارسة أحيانًا.

الإجابة عن السؤال الثاني:

- ما معوقات ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم عمل مقابلات نوعية وتحليلها بأسلوب التحليل الموضوعي، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) البيانات النوعية

الموضوع	الترميز	البيانات
معوقات معرفة الإجرائية	الخلفية النظرية للبحث الإجرائي	جهلي كمعلمة في أساسيات البحث الإجرائي
		لا يوجد لدي خلفية عن البحوث الإجرائية
		لم أعرف البحث الإجرائي ولم أسمع عنه إلا من خلال سؤالك الآن
		لم يسبق لي القراءة عن البحث الإجرائي
		عدم الخبرة والمعرفة الكافية
		ما عندي خبرة كافية تمامًا يعني أنا أتكلم معك كمعلمة مؤهلها بكالوريوس
		ما عندي أي ثقافة أبداً عن البحوث الإجرائية، يعني نحن كخريجات قديمات
		رشتني مشرفي أقدم على جائزة التميز بدأت هذاك الوقت أقرأ عنها وأحاول عمل بحوث
		إجرائية لكن ما كان عندي خلفية
		ما عندي أساس علمي ولا حتى حصلت على دورات فيها.
		سألني عن البحث الإجرائي، وأنا ما أعرف معناه
		ليس لدي الخلفية الكافية لعمل هذا النوع من البحث
		لم يكن لدي أي خلفية عن البحوث الإجرائية
		أساساً ما فيه أحد يعرف وشو البحث العلمي من الإدارة والمشرفين تحس أنك تتعب على
		الفاضي
		لا أعرف إجراءات كيف آخذ إذن بإجراء بحث أو نشر بحث أو تحكيم بحث كلها غائبة عني.

الموضوع	الترميز	البيانات
إجراءات البحث الإجرائي		لا يوجد أحد فاهم مفاهيم البحث الإجرائي وآلياته وطريقته وكيف يطبقونه
		سمعت أن البحث الإجرائي أقل مصداقية من البحوث الأخرى وسمعت أنه لازم يستخدم أكثر من أداة.
		لا يوجد آليه معينه لتطبيقه في الميدان
		لإجراءات نظامية غير واضحة
الدورات التطويرية		لم يكن هناك تدريب على البحوث الإجرائية.
		لا توجد أية دورات لتعليم خطوات البحث الإجرائي
		ما سبق أن سمعت عن دورات للبحث الإجرائي
		في دورة البحث الإجرائي لما وصلت المديرية الجزء التطبيقي وجدت صعوبة فيه
		لم تقدم دورات عن البحوث الإجرائية وكيفيةها أبدا
		ما عندي أساس علمي ولا حتى دورات ولا حتى في مكاتب التعليم
		البحث الإجرائي بعد التعرف عليه لاحظت أنني نقوم بتطبيقه في الميدان دون شواهد ودون تدوين وكان السبب قلة المعرفة والافتقار للدورات المحاكية له
		لم يسبق أخذ دورات في البحث الإجرائي
		أعمل دورات للمعلمات في الميدان ومعهم في القرويات وأعرف واقعهم الفعلي هم مو قادرين يستوعبونه
		أخذت دورة من المكتب وكلها خطأ واضح أنهم غير متمكنين
		لما كنت أدرس ماجستير مر علي كاسم فقط في مقرر مناهج البحث
		أنا مستجدة بالدراسات العليا وليس لدي خلفية عن الأبحاث العلمية
		درسته لكن لم نتمتع فيه كثيرا أخذناه كفكرة.
		درست أفكار بسيطة يعني قشور عن البحث الإجرائي.
		لم يكن هناك تأهيل أثناء الدراسة حول هذا المفهوم.
		لم يتم التطرق للبحث الإجرائي أثناء الدراسة المنهجية.
		في دراستي العليا لم يمر علي البحث الإجرائي.
		تخصصي لا يهتم بالبحث الإجرائي درست المناهج البحثية الأساسية.
معوقات تطبيقية	التطرق للبحث الإجرائي في الدراسات العليا	لم يكن هناك دعم من مكاتب التعليم، لا يوجد لجنة خاصة لتحكيم بحوث المعلمات.
		لا يوجد دعم للمعلمات المتحمسات والراغبات لعمل البحوث الإجرائية بعض المكاتب لديهم بطاقة لتحكيم البحوث الإجرائية.
		خلال دراساتي الجامعية لم أقم بعمل بحث إجرائي.
		ضعف التعاون من إدارة المدرسة والمعلمين.
		ليس هناك أقسام معينة بالأبحاث الإجرائية الميدانية.
دعم الجهات المعنية		

الموضوع	الترميز	البيانات
		على كثرة إدارات التعليم ومكاتب التعليم لا يوجد مكتب للاهتمام بالباحثين.
		ليس هناك جهة مسؤولة عن الاهتمام بالباحثين.
		ليس هناك دعم، مثلاً لدينا قسم للأنشطة الطلابية ويتلقون دعماً عليه، عندنا لا يوجد قسم للأبحاث وتقديم الدعم لهم.
		أنا باحث ولدي مهارات بحثية ولكن لم استفد منها في الميدان والسبب لا يوجد أحد يطلب مني أسوي بحث.
		لا يلزمون المعلمين بإجراء بحوث، الوزارة لا تلزم المعلمين بإجراء بحوث كنشاط من أنشطة التطوير المهني.
		عدم وجود موجه لي إذا احتجت مثلاً شخص يشرف على بحثي ويتابعه.
		أحتاج أحد يدعمني ويأخذ بيدي.
		جهد غير مقدر ميداناً، وأفضل العمل على بحث علمي ونشره في ورقة علمية.
		عدم تقديم الدعم الكافي سواء من المدرسة أو وزارة التعليم من أدوات وغيرها.
		عدم وجود فريق عمل يشتغل معي في هذا البحث.
		بيئة العمل لا تشجع للقيام بهذا البحث.
		نصابي ٢٤ حصة وليس لدي وقت للبحث.
	الوقت	حقيقة الوقت ضيق مع التزاماتي الأسرية في البيت مع الأطفال ورعايتهم وتدريسهم ما أقدر
		نصابي كامل وأدرس بنين متعين أكثر علاوة على ذلك حصص الانتظار
		ضغوط العمل تمنعني
		ضغط النصاب وضيق الوقت.
		زيادة النصاب التدريسي للمعلمة.
		ضيق الوقت.
		يمكن يأخذ مني وقت طويل ونحن أعبأونا كثيرة في التعليم.
		زيادة المهام المطلوبة من المعلمة.

يتضح من الجدول رقم (٩) البيانات النوعية؛ حيث تم التحليل وفق أسلوب التحليل الموضوعي من خلال تفريغ المقابلات واستخراج البيانات ثم ترميزها وتحديد الموضوعات، ويتضح أن معوقات ممارسة البحث الإجرائي تنقسم إلى معوقات معرفية ومعوقات تطبيقية؛ حيث يلحظ أن من المعوقات المعرفية معوق الخلفية النظرية للبحث الإجرائي وتمثل المعوق الأكثر تكرار لدى أفراد العينة، في حين في المعوقات التطبيقية

يمثل معوق دعم الجهات المعنية أكثر تكرار لدى أفراد العينة، بينما جاء معوق إجراءات البحث الإجرائي أقل تكرار في المعوقات المعرفية، ومعوق التطرق للبحث الإجرائي في الدراسات العليا أقل تكرار في المعوقات التطبيقية.

الإجابة عن السؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) اختبار تحليل التباين (ANOVA)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	القيمة F	القيمة Sig.
المجال الأول: تحديد مشكلة البحث الإجرائي	بين المجموعات	٠.٦٧٤	١	٠.٦٧٤	٠.٦٥١	٠.٤٢٢
	داخل المجموعات	٧٢.٤٢٤	٧٠	١.٠٣٥		
	الإجمالي	٧٣.٠٩٨	٧١			
المجال الثاني: مراجعة الأدبيات	بين المجموعات	٠.٠٢٢	١	٠.٠٢٢	٠.٠٢١	٠.٨٨٤
	داخل المجموعات	٧٢.٩١٣	٧٠	١.٠٤٢		
	الإجمالي	٧٢.٩٣٥	٧١			
المجال الثالث: إجراءات جمع البيانات	بين المجموعات	٠.٠٠٦	١	٠.٠٠٦	٠.٠٠٥	٠.٩٤٢
	داخل المجموعات	٧٣.٦٠٤	٧٠	١.٠٥١		
	الإجمالي	٧٣.٦١٠	٧١			
المجال الرابع: تحليل البيانات	بين المجموعات	٠.٠٢٥	١	٠.٠٢٥	٠.٠٢٠	٠.٨٨٧
	داخل المجموعات	٨٦.٣١٩	٧٠	١.٢٣٣		
	الإجمالي	٨٦.٣٤٤	٧١			
المجال الخامس: إعداد التقرير النهائي	بين المجموعات	٠.١١١	١	٠.١١١	٠.٠٩٦	٠.٧٥٨
	داخل المجموعات	٨١.٢٩٤	٧٠	١.١٦١		
	الإجمالي	٨١.٤٠٦	٧١			

٠.٧٧٦	٠.٠٨١	٠.٠٧٧	١	٠.٠٧٧	بين المجموعات	الإجمالي الكلي
		٠.٩٤٥	٧٠	٦٦.١٢٦	داخل المجموعات	
			٧١	٦٦.٢٠٣	الإجمالي	

يتضح من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة يعزى لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتيجة المتوسط العام لواقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي لجميع المجالات بدرجة ممارسة أحياناً، وهذا يدل أن طلبة الدراسات العليا المعلم يمارسون البحث الإجرائي بشكل جزئي وغير مستمر؛ وقد يعزى ذلك إلى قلة الاهتمام بالأبحاث الإجرائية، ونقص المهارات المعرفية، وإلى وجود معوقات تحد من ممارسته، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة البلوي (٢٠٢٣م) ودراسة الصالح والنصيان (٢٠٢٣م).

وتبين التفسيرات الاستقرائية لنتيجة الدراسة من خلال بيانات المقابلة مثل (ما سبق قرأت عن البحث الإجرائي)، و(ليس لدي الخلفية الكافية لعمل هذا النوع من البحث)، و(لا أعرف إجراءات كيف أخذ إذن بإجراء بحث)، أن هناك خللاً في الخلفية النظرية عن البحث الإجرائي وإجراءاته التي تمثل المعوق المعرفي من معوقات البحث الإجرائي، وهذا يتفق مع دراسة الصالح والنصيان (٢٠٢٣م)، التي أظهرت غياباً واضحاً للأساس العلمي في معرفة كتابة البحث الإجرائي.

كما أظهر استقراء بيانات المقابلة مثل (لم يكن هناك تدريب على البحوث الإجرائية)، و(لما كنت أدرس ماجستير مر علي كاسم فقط في مقرر مناهج البحث)، و(لم يكن هناك دعم من مكاتب التعليم لا يوجد لجنة خاصة لتحكيم البحوث)، و(نصائي ٢٤ حصة وليس لدي وقت للبحث)، أن هناك غياباً للدورات التطويرية،

بالإضافة إلى قلة التطرق له في الدراسات العليا، ومحدودية الدعم من الجهات المعنية، وضيق الوقت، والتي تُمثل المعوقات التطبيقية من معوقات البحث الإجرائي، وهذا يتفق مع دراسة البلوي (٢٠٢٣م) التي أظهرت وجود معوقات من أبرزها عدم توافر المناخ الدائم، وعدم وجود دعم مادي، مع كثرة أعباء المعلم في المدرسة، وعزوف الطلاب والمعلمين عن التعاون مع المعلم الذي يقوم بعمل بحث إجرائي.

وهذه النتائج تؤدي إلى التنبؤ بحدوث مشكلات تواجه المعلمين الذين لديهم رغبة في النمو والتطوير المهني وفقاً لمتطلبات الترقية المهنية حسب لائحة الوظائف التعليمية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك حاجة لدى طلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بتحديد مشكلة البحث الإجرائي، وصياغة فرضياته، وما يتعلق بأسئلته، وبيان الطرق الصحيحة لمراجعة الأدبيات الخاصة بموضوع البحث، كما توضح النتائج أن هناك خللاً في إجراءات جمع البيانات وتحليلها وإعداد التقارير النهائية.

وعلى اعتبار أن طلبة الدراسات العليا المعلمين لديهم رغبة في النمو والتطوير المهني تتجلى في مواصلة تعليمهم وذلك من خلال التحاقهم بالدراسات العليا وإعدادهم كمعلمين باحثين؛ وفي ظل نتائج البحث الحالي تظهر الحاجة الماسة للبرامج التدريبية حول البحث الإجرائي لتكون دراستهم العلمية لها انعكاساً في الميدان لحل المشكلات ولإنتاج المعرفة، وهذا يتفق مع ما أوصت به دراسة النوفل والجبر (٢٠٢٤م) في ضرورة تحفيز المعلمين على البحث العلمي وتشجيع التواصل مع الخبراء لتبادل الخبرات وتحسين الممارسات التدريسية.

ونظراً إلى المعوقات التي تم التوصل إليها فإن المعلمين طلبة الدراسات العليا ولاسيما في مرحلة الدكتوراه يفترض أن يكون خبيراً في مجاله، وهذا يتطلب تمكينه من البحوث الإجرائية؛ ليكون مشاركاً في تحفيز ودعم زملاءه المعلمين في الميدان، وهذا ما تشير

إليه دراسة آل فاضل والعنزي (٢٠٢٤م) حيث أوصت بتفعيل الشراكات البحثية بين التعليم العالي والتعليم العام من خلال الاستفادة من الخبرات الأكاديمية في تنفيذ الورش التدريبية التطبيقية لتنفيذ البحث الإجرائي.

وفيما يتعلق بدراسة الفروق أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي يُعزى لمتغير الجنس، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى التوافق والتشابه بين متطلبات ومقررات الخطط الدراسية في الدراسات العليا بين البنين والبنات، وبين أيضاً اللوائح والأنظمة في الميدان التعليمي.

خاتمة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي، والتعرف على المعوقات التي قد تواجههم في تنفيذ الأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي، والكشف عن مدى وجود فروق بين متوسطات ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي في ضوء متغير الجنس، ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد المنهج المختلط/ التصميم المتوازي؛ حيث تم استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الكمية، وأداة المقابلة لجمع البيانات النوعية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وتكوّنت عينة الدراسة من (٧٢) طالبًا وطالبةً من طلبة الدراسات العليا اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الدراسات العليا يمارسون الأبحاث الإجرائية بدرجة ممارسة "أحياناً" في الميدان التعليمي، وأنّ هناك مجموعة من المعوقات تتمثل في: معوقات معرفية، ومعوقات تطبيقية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسة طلبة الدراسات العليا للأبحاث الإجرائية في الميدان التعليمي تعزى لمتغير الجنس.

توصيات الدراسة:

- تضمين موضوع البحث الإجرائي في مقررات البحث العلمي أثناء الدراسة المنهجية في مرحلة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه).
- تدريب المعلمين طلبة الدراسات العليا على إعداد وتطبيق البحث الإجرائي كأحد المتطلبات اللازمة لاجتياز البرنامج الدراسي.
- العمل على تخصيص وحدة دعم أكاديمية خاصة بالمعلمين طلبة الدراسات العليا للإشراف والتحكيم والتوجيه، ولتحفيزهم على المشاركة في البحوث العلمية وخاصةً الإجرائية، ولإيجاد حلقة تواصل فعال ما بين الجامعات والتعليم العام.
- تفعيل التعاون البحثي بين طلبة الدراسات العليا والأساتذة أعضاء هيئة التدريس بالأقسام الأكاديمية لممارسة الأبحاث الإجرائية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو شعيرة، خالد وأبو شندي، يوسف وغباري، ثائر. (٢٠١٥م). البحث النوعي في التربية وعلم النفس. ط ١. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٢٠م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط ٩. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو علي، محمد والطراونة، محمد. (٢٠٢٠م). درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات البحث الإجرائي في المدارس الأردنية من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية التربوية والنفسية. ٢٨ (٢). ٣٦٢-٣٨١.
- أبو عواد، فريال. ونوفل، محمد وعباس، محمد والعبسي، محمد. (٢٠١٤م). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط ٥. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو عواد، فريال. ونوفل، محمد. (٢٠١٢م). البحث الإجرائي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- آل فاضل، أمل. والعنزي، سعود. (٢٠٢٤م). متطلبات تطوير ممارسات البحث الإجرائي لمعلمات التعليم العام بمدينة تبوك. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٥٠)، ٢٣٩-٢٦٥.
- البلوي، هاشم. (٢٠٢٣م). واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي. المجلة العربية للنشر العلمي، (٥٨)، ٣٩٦-٤٢٣.
- بني عيسى، مرام. والغزو، منال. (٢٠٢٣م). درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك لقواعد البيانات ومعوقات استخدامها (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة. مؤتة.
- بوقري، حنين. وباوزير، وزيرة. (٢٠٢٣م). درجة ممارسة معلمات التعليم العام لمهارات البحوث الإجرائية بإدارة تعليم جدة من وجهة نظرهن. مجلة كلية التربية، مج ٣٤، ع ١٣٤. ٧٦-٣٨.

جامعة الملك سعود. (٢٠٢٢م). مؤتمر الممارسات الصفية ونتائج الاختبارات الوطنية والدراسات الدولية كتاب بحوث الممارسات التأملية البحوث الإجرائية والممارسات الميدانية الناجحة. الرياض: عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود.

الخطيب، إبراهيم. (٢٠٢٢م). واقع البحث الإجرائي وآفاق تطويره لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء. مجلة العلوم التربوية، ع ٣٢، ١٥ - ٨٨.

الدريج، محمد. (٢٠٠٧). البحث الإجرائي تحسين الممارسات التربوية لدى المعلمين. وزارة التربية والتعليم، (١٦)، ٧٤ - ٨٤.

الذبياني، ندى. ومديني، منال. (٢٠٢٤م). درجة تطبيق معلمات الطفولة المبكرة لمهارات البحث الإجرائي بالمدينة المنورة. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، ٢، (٢) ٢٣٥ - ٢٥٠.

الراشدية، رحمة. والذهلي، ربيع. (٢٠٢٣م). دور الجامعات العمانية في تنمية كفايات البحث العلمي لدى طلبة الماجستير من وجهة نظرهم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، ٣٧ (٨)، ١٤١٣ - ١٤٤٠.

زيتون، كمال. (٢٠٠٦م). تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها كترونيًا. ط ١. القاهرة: عالم الكتب.

السيد، يحيى. وأبو عاصي، هشام. (٢٠٢٠م). توظيف البحوث الإجرائية مدخلا للتنمية المهنية للمعلمين بالملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة. مجلة كلية التربية، (٣٢)، ١٨٣ - ٢٢١.

الشاعر، عدلي داوود. (٢٠٢٢). البحوث الإجرائية مدخل للتطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية بالمحافظات الوسطى في قطاع غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠، (٢)، ٣٧١ - ٤٠١.

الصالح، منيرة. والنصيان، عبد الرحمن. (٢٠٢٣م). مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات اللغة الإنجليزية: دراسة حالة. مجلة رماح للدراسات والبحوث، (٨٤)، ٣٤١ - ٣٨٨.

عبيدات، ذوقان. وعدس، عبد الرحمن. وعبد الحق، كايد. (٢٠٢١م) البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. ط ٢١ عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع

- العمرائي، ليلي. (٢٠٢٠م). مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك لمهارات البحث الإجرائي التشاركي لتحسين الممارسات التدريسية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ١٣(٤٦)، ١-٣٠.
- كريسويل، جون. (٢٠١٩م) تصميم البحوث الكمية والنوعية والمزجية (ترجمة أ.د. عبد المحسن القحطاني). الكويت: دار المسيلة للنشر. (نشر العمل الأصلي ٢٠١٧م)
- الكلبي، رشا عبد الله. (٢٠٢٢م). فاعلية برنامج قائم على ممارسات البحث الإجرائي التشاركي في تنمية الكفايات التخصصية والممارسات المهنية والتأملية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية (أطروحة دكتوراه) جامعة أم القرى.
- المالكي، عبد الملك. والأحمدي، نوال. (٢٠٢٢م). مدى استخدام مهارات البحث الإجرائي في الممارسات التدريسية من وجهة نظر معلمات الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العلمي. ٤٠(٤٠)، ٣٣٥-٣٦١.
- المرباط، عبد الحكيم. (٢٠٢٢). التكوين المستمر بالبحث الإجرائي. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٨٢(١٩)، ٢٨-١٩.
- مركز إبداع المعلم. (٢٠٠٤م). البحث الإجرائي دليل للمعلمين والمعلمات. الصندوق الألماني لدعم المؤسسات الأهلية الفلسطينية.
- ملحم، سامي. (٢٠٠٠م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- النوفل، زياد. والجبر، جبر. (٢٠٢٤م). فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على البحث الإجرائي في تنمية تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية عن التطوير المهني المستمر. مجلة العلوم التربوية. ٣٢(١). ٤٩٧-٥٤٠.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abu Ali, M. & Al-Tarawneh, M. (2020). The degree of science teachers' practice of action research skills in Jordanian schools from their point of view. (in Arabic), The Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 28(2), 362–381 .
- Abu Allam, Raja M. (2020). Research methods in psychological and educational sciences. (in Arabic), 9th ed. Cairo: University Publishing House .
- Abu Awad, F. & Nofal, M. & Abbas, M. & Al-Absi, M. (2014). Introduction to research methods in education and psychology (in Arabic). 5th ed. Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.
- Abu Awad, F. & Nofal, M. (2012). Action research (in Arabic). Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.
- Abu Shaaira, K. & Abu Shandi, Y. & Ghabari, T. (2015). Qualitative research in education and psychology. (in Arabic), 1st ed. Amman: Arab Community Library for Publishing and Distribution.
- Al-Blowi, Hashim. (2023). The reality of using action research by English language teachers on the school field. (in Arabic), Arab Journal for Scientific Publishing, (58), 396–423 .
- Al-Dreej, Mohammad. (2007). Action research for improving teachers' educational practices. (in Arabic), Educational Thesis, (16), 74–84.
- Al-Fadhel, A. & Al-Enazi, S. (2024). Requirements for developing action research practices for public education female teachers in Tabuk. (in Arabic), Arab Studies in Education and Psychology, (150), 239–265 .
- Al-Khatib, Ebrahim. (2022). The reality of action research and the prospects of its development for the teachers of Islamic Education at the intermediate stage in Al-Ahsa Governorate. (in Arabic), Journal of Educational Sciences, (32), 15–88.

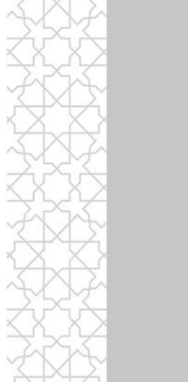
- Al-Kulaibi, Rasha Abdullah. (2022). Effectiveness of a Program based on Participatory Action Research (PAR) Practices in the Development of Specialized Competencies, Professional and Reflective Practices of Female Science Teachers at the Primary Stage. (in Arabic), (PhD dissertation). Umm Al-Qura University .
- Al-Malki, A. & Al-Ahmadi, N. (2022). The extent of using action research skills in teaching practices from the perspective of mathematics female teachers in Saudi Arabia. (in Arabic), Arab Journal for Scientific Publishing, (40), 335–361 .
- Al-Murabit, Abdulhakim. (2022). Continuous professional development through action research (in Arabic). Jeel Journal of Humanities and Social Sciences, (82), 19–28.
- Al-Nawfal, Z. & AlJabber, J. (2024). Effectiveness of a Professional Development Program based on Action Research in Developing Primary School Science Teachers' Perceptions of Continuing Professional Development. (in Arabic), Journal of Educational Sciences, 32(1), 497–540.
- Al-Omrani, Layla. (2020). The level of University of Tabuk faculty members' practice of participatory action research skills to improve teaching practices. (in Arabic), Arab Journal for Ensuring Quality in Higher Education, 13(46), 1–30 .
- Al-Rashidiyah, R. & Al-thuhli, R. (2023). The Role of Omani Universities in Developing Scientific Research Competencies Among Master's Students from Their Perspectives. (in Arabic), An-Najah University Journal for Research – Humanities, 37(8), 1413–1440.
- Al-Saleh, M. & Al-Nasyan, A. (2023). English Teachers' Action Research Skills: A Case Study. (in Arabic), Rimah Journal for Studies and Research, (84), 341–388.
- Al-Sayed, Y. & Abu Asi, H. (2020). Using Action Researches as An Approach to The Professional Development of Teachers in The Kingdom of Saudi Arabia in Light of Contemporary Global

- Experiences. (in Arabic), Journal of the College of Education, (32), 183–221 .
- Al-Shaer, Adly Dawood. (2022). Action research as an entry to the professional development of secondary school teachers in the central governorates of the Gaza Strip (in Arabic). Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 30(2), 371–401.
- Althubayani, N. & Madini, M. (2024). The Degree of Early Childhood Teachers Applying Action Research Skills in Madinah. (in Arabic), Scientific Journal of Early Childhood Education, 2(2), 235–250.
- Bani Issa, M. & Al-Ghazzu, M. (2023). The degree of graduate students' use of databases at Yarmouk University and the obstacles to their use. (in Arabic), (Unpublished master's thesis). Mutah University .
- Boqari, H. & Baowazeer, W. (2023). The degree to which public school female teachers practice action research skills in the Jeddah Education Department from the teachers' perspective. (in Arabic), Journal of the College of Education, 34(134), 38–76 .
- Craig ,V. D. (2009): Action Research Essentials ,San Francisco: John Wily & sons Inc .
- Creswell, J. (2019). Designing quantitative, qualitative, and mixed methods research (prof A, Al-Qahtani, Trans.) (in Arabic). Kuwait: Dar Al-Maseela Publishing. (Original work published 2017).
- King Saud University. (2022). Conference on classroom practices, national test results, and international studies; a book of research on reflective practices; action research and successful field practices. (in Arabic). Riyadh: Deanship of Scientific Research, King Saud University.
- Malham, S. (2000). Research methods in education and psychology (in Arabic). Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution .
- Marguerite G. & Dean, T. & Katherine, H. (2010). Methods in Educational Research From Theory to Practice. San Francisco: Jossey-Bass .

Obeidat, D. & Adas, A. & Abd Al-Haq, K. (2021). Scientific research: Its concept, tools, and methods (in Arabic). 21th ed. Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Teacher Creativity Center. (2004). Action research: A guide for teachers (in Arabic). German Fund for Supporting Palestinian NGOs.

Zaytoon, K. (2006). Designing qualitative research and processing its data electronically (in Arabic). 1st ed. Cairo: Alam Al-Kutub



Chief Administrator

H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri

His High Excellency, President of the University



Deputy Chief Administrator

Prof. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi

Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research



Editor –in- Chief

Prof. Ali yahya Al Salem

Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods
- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic
University



Managing editor

Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad

Professor in The Department of Fundamentals of Education -
College of Education





Editor –in- Chief

Prof. Mohamed Mostafa Kamel Ibrahim

Professor in the Department of Instructional Design and Technology –
College of Education and Educational Leadership – Arkansas Tech
University-United States

Prof. Allam Alnoor Othman Ahmed

Professor of Knowledge Management and Sustainable Development –
Global Policy Institute – Queen Mary University of London-United
Kingdom

Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi

Professor in The Department of Educational Technologies - College of
Education and Arts - University of Tabuk-Saudi Arabia

Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem

Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess
Alia University College - Al-Balqa Applied University-Hashemite
Kingdom of Jordan

Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed

Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods -
Faculty of Education - Sohag University-Arab Republic of Egypt

Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata

Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of
Education - Ain Shams University-Arab Republic of Egypt

Dr. Khawla bint Hilal Ali Al-Maamari

Associate Professor in the Department of Psychology – College of
Education – Sultan Qaboos University-Oman

Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari

Secretary Editor of the journal



Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

- 
1. Developing educational disciplines and their applications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
 2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
 3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
 4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
 5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation that the researcher owns the intellectual property of the work entirely
- 

and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).

3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.

4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.

5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.

6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).

2. Sources and references must be listed at the end.

3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

IV.In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchers are given five copies by journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the
Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research,

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh, 11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa