ردمد: ٨٩٨٣ – ١٦٥٨

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (١٠) الرياض (شعبان ١٤٤٤هـ/مارس ٢٠٢٣م)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

ردمد: 8983 – 1658

رقم الإيداع: 1360-1443

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

العدد (10) الرياض

شعبان 1444هـ/مارس 2023م

المجلة السعودية للعلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن سعد القرني

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فوزية بنت محمد أبا الخيل

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (السعودية)

أ.د. عبد السلام بن محمد الجوفي

جامعة صنعاء (اليمن)

د. صالح بن حمد العساف

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

❁ ❁ ❁

رئيس التحرير

أ. د. مسفر بن سعود السلولي

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

مدير التحرير

أ.د. صلاح الدين بن فرح بخيت

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. أحمد بن زيد المسعد

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. ماهر بن محمد العرفج

جامعة الملك فيصل (السعودية)

أ.د.مها بنت محمد العجمي

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن(السعودية)

أ.د. نضال بن كمال الشريفين

جامعة اليرموك (الأردن)

د. راشد بن سيف المحرزي

جامعة السلطان قابوس (عُمان)

د. نادية بنت محمد المطيري

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

د.بكيل أحمد الدروا ني

❁ ❁ ❁

© 1444هـ/ 2023م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

- جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

- توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان الآتي:

المجلة السعودية للعلوم التربوية: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

رابط النظام الإلكتروني للمجلة

https://sjes.org.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر في (مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)، وتصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية وتهتم بجميع موضوعات وقضايا التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي الرصين، وتتطلع للارتقاء بمستوى البحوث والدراسات التربوية إلى مستويات متميزة وبما يتسق مع القيم الإسلامية ويحقق معايير الجودة العالمية للنشر العلمي.

❁ ❁ ❁

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

التميّز والريادة محليًا وعربيًا ودوليًا في نشر البحوث التربوية الأصيلة والمبتكرة.

الرسالة:

نشر البحوث العلمية الرصينة في مجال التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي ونقل التجارب في البيئة السعودية والعربية للعالم الخارجي.

الأهداف:

- **تأسيس فكر تربوي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية والعلمية.**
- **المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
- **نشر البحوث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالو اقع المحلي والعالمي.**
- **نشر البحوث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
- **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
- **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب و أبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.**

مجالات النشر:

تنشر المجلة جميع التخصصات التربوية والتعليمية التي تهتم بالقضايا التربوية والمشكلات التي تتعلق بالأنظمة التعليمية، والمدرسة، والمعلم، والطالب، والمنهج.

❁ ❁ ❁

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	**شعبان 1410هـ/ مارس 1990م**
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم التربوية"	**27- جمادى الأولى - 1439هـ/ 12- مارس- 2018م**
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد	**453 بحثاً**
عدد البحوث قيد النشر	**~ 14**

❁ ❁ ❁

تعليمات النشر

أهداف المجلة

- تأسيس فكر تربوي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية والعلمية.
- المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر البحوث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- نشر البحوث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
- عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

سياسة المجلة

- تلتزم المجلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالمياً.
- تنشر المجلة الأوراق العلمية الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية والتي لم يسبق نشرها، ولم تقدم لجهة أخرى.
- النشر في المجلة بالغتين العربية أو الإنجليزية مع ملخص في كلتا الحالتين لا يزيد عن (200) كلمة.
- لا تقبل المجلة استلام أي ورقة أو تحكيم تحمل أفكاراً تناهض الأمن الفكري والمجتمعي، أو تحمل أي نوع من أنواع التحامل، أو العدوانية، أو التطرف أو التشدق الأيديولوجي.
- يتم استقبال الأوراق العلمية للنشر على مدار العام وفي حالة وجود توقف سيتم وضع رد تلقائي يصلكم على البريد الإلكتروني.
- تستقبل المجلة مراجعات الكتب ذات الصلة بتوجه المجلة.
- حالياً المجلة لا تتقاضى أي أجر أو رسوم مالية مقابل عملية النشر العلمي وإجراءاته (النشر مجانًا لجميع الباحثين).
- تقبل المجلة الأوراق العلمية المستلة من الرسائل العلمية، على أن يتم النص على ذلك، كما يجب ألا تكون الورقة المستلة بنفس البيانات والإجراءات في الرسالة الأصل.
- تنشر الأوراق العلمية على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون فترة لا تزيد عن 100 يوم كمتوسط عمل منذ تسليمه للمجلة وإعطائه رقم قيد.
- جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمجلة، ولا يسمح بإعادة طبع أو نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل والإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

شروط النشر في المجلة

- قراءة بنود التعهد التي يتضمنها نظام استقبال الورقة العلمية الالكتروني والموافقة عليها.
- أرفاق ملف البحث بصيغة الوورد (DOC) بدون أسم المؤلف أو بياناته، وهنا يجب على المؤلف عدم تضمين ما يكشف هويته في "ملف البحث"، حيث ان "ملف البحث" سيرسل كما هو للمحكمين.
- تعبئة جميع البيانات المتعلقة بالبحث والمعلومات الشخصية للباحث والباحثين المشاركين في الحقول الخاصة بذلك على نظام المجلة الالكتروني.
- وفقاً لسياسة المجلة، فإنه يتوجب على الباحثين ضبط أوراقهم العلمية وفقاً لشروط ومواصفات ملف البحث، واتباعها بدقة متناهية، حيث إن عدم الالتزام بها بأي وجه من الأوجه سيمثل عائقاً لنشر الورقة.

مواصفات الورقة العلمية

- ألا يتجاوز عدد كلمات الورقة العلمية 8000 كلمة في أي حال من الأحوال (شاملة المراجع والجداول والأشكال والملخصان العربي والإنجليزي والهوامش والرومنة).
- ألا تزيد عدد كلمات الملخص عن 200 كلمة. يوضح فيه عنوان الورقة العلمية وأهدافها ومنهجها ونتائجه والكلمات المفتاحية.
- يستخدم الخط Sakkal Majalla للعربي والإنجليزي بنط 14 مع تغميق العناوين الرئيسية.
- كتابة متن البحث على شكل عمودين ماعدا الصفحة الأولى والتي تتضمن عنوان الورقة والمخلصين (العربي والإنجليزي).
- هوامش الصفحة2.5 سم من جميع الجهات عدى الجهة اليمنى 3 سم؛ والمسافة بين العمودين 1 سم.
- تباعد الاسطر في المتن مفرد.
- مقاس بنط الخط في الجداول 10، وعنوان الجدول بنط 12.
- جميع الأرقام في البحث تكتب بالعربي كالآتي: 1,2,3,4.
- الالتزام بنظام APA الإصدار السابع في الكتابة والتوثيق.
- رومنة جميع المصادر العربية ودمجها ضمن قائمة المراجع الإنجليزية، وللتعرف على طريقة الرومنة الصحيحة يمكنك تتبع الرابط

https://www.youtube.com/watch?v=JXKSn18lpTs&ab_channel=DrRizwanAhmad%2CPh.D.

تعليمات النشر

آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- يتطلب إرسال الورقة العلمية أن يكون المؤلف (الباحث) مسجل في نظام المجلة الكتروني، لذا يجب أن يكون للمؤلف حساب (اسم مستخدم وكلمة سر) على النظام.

يتبع آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- بمجرد الانتهاء من إتمام رفع الطلب يستقبل رئيس هيئة التحرير الطلب، وبعد اطلاعه عليه يحول لهيئة التحرير للفحص الأولي.
- عند موافقة هيئة التحرير على صلاحية البحث مبدئيا يحال لمحكمين متخصصين في مجال الورقة العلمية.
- بعد عودة ردود المحكمين يطلع رئيس التحرير عليها، ويتخذ قرار بتحويلها للباحث وفقاً لرأي المحكمين إما بإجراء التعديلات أو الاعتذار للباحث.
- تعرض الورقة العلمية بعد إجراء التعديلات على رئيس التحرير مع ملف يتضمن جدول لبيان تنفيذ الملاحظات.
- يحول رئيس التحرير ملف الورقة العلمية للمدقق للحكم على مدى التزام المؤلف بتنفيذ الملاحظات.
- بعد أن يصل الرد من المدقق يعرض على هيئة التحرير وبناء عليه يخاطب الباحث بالقرار النهائي.
- ينبغي أن يطلع الباحث بعد الدخول على حسابه على سياسة المجلة وتعليمات وشروط النشر.
- من "طلب جديد" يمكن للمؤلف تقديم ورقته العلمية من خلال عدة خطوات متدرجة، حتى إتمام رفع الطلب.

مهام هيئة التحرير

- رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
- العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
- الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
- اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
- متابعة إجراءات النشر.
- مراجعة النسخة الأولى من كل إصدار للتأكد من سلامتها من الأخطاء.

❖❖❖❖

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين. أمّا بعد:

نسعد أن نقدم للقراء والباحثين الكرام العدد العاشر من (المجلة السعودية للعلوم التربوية)، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من البحوث التي تسهم في الرفع من فهمنا للو اقع التربوي وتساعد في حل مشكلاته.

ويتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: خصائص المدرسة المؤثرة في تباين مستوى الثقافة الرياضية لدى الطلبة السعوديين وفقًا لنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2018)، وثانيها: مستوى التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة ومؤسسات التعليم العالي في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية والعوامل المؤثرة فيه، فيما تناول البحث الثالث: الشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي وعلاقتهما بالفاعلية المدرسية لدى مديري ومديرات المدارس في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية، بينما تناول البحث الر ابع: مستوى تضمين عمليات التصميم الهندسي في محتوى كتاب علم البيئة للسنة الأولى المشتركة للمرحلة الثانوية وفق نظام المسارات، وتناول البحث الخامس: مدى رضا الطلبة الموهوبين على البرنامج المقدم لهم في السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، وتناول البحث السادس: التَّسْوِيف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة القصيم، فيما تناول البحث الأخير في العدد: تصور مقترح لمنصة رقمية إثر ائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين.

وهيئة تحرير المجلة تأمل في أن يجد القراء والباحثون والمهتمون من هذا العدد ما ينال رضاهم واستحسانهم ويضيف إلى معارفهم، آملين أن نتلقى ملاحظاتهم ومقترحاتهم الهادفة لتحسين مستوى المجلة وتطويرها بوصفها وعاء علمياً ومعرفياً يسهم في تطوير العلوم التربوية.

والله الهادي إلى سواء السبيل،،،

رئيس هيئة التحرير

أ.د. مسفر بن سعود السلولي

المحتويات

الموضوع	الصفحة
خصائص المدرسة المؤثرة في تباين مستوى الثقافة الرياضية لدى الطلبة السعوديين وفقًا لنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2018) أ.نواف بن ماجد المسعودي أ.د. محمد بن صنت الحربي	**1**
مستوى التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة ومؤسسات التعليم العالي في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية والعوامل المؤثرة فيه د. مبارك بن سعد الدوسري أ.خلود إبراهيم القحطاني	**19**
الشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي وعلاقتهما بالفاعلية المدرسية لدى مديري ومديرات المدارس في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية د. عطا الله بن فاحس العنزي	**41**
مستوى تضمين عمليات التصميم الهندسي في محتوى كتاب علم البيئة للسنة الأولى المشتركة للمرحلة الثانوية وفق نظام المسارات د. يوسف بن فراج الفراج	**59**
مدى رضا الطلبة الموهوبين على البرنامج المقدم لهم في السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود د. سعد بن معطش العامر	**79**
التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة القصيم أ.فتون بنت محمد الطويان أ.د. علي بن صالح الشايع	**103**
تصور مقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين د. هناء عيد الحربي أ.بيان عدنان خطيري	**123**

❁ ❁ ❁

خصائص المدرسة المؤثرة في تباين مستوى الثقافة الرياضية لدى الطلبة السعوديين وفقًا لنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2018)

أ.نواف بن ماجد المسعودي[1] أ.د. محمد بن صنت الحربي[2]

(قدم للنشر 1444/03/04هـ -وقبل 22 /04 / 1444هـ)

المستخلص: هدف البحث للتعرف إلى خصائص المدرسة المؤثرة في مستويات الثقافة الرياضية (أعلى من المستوى الثاني، أقل من المستوى الثاني) للعينة السعودية وفقًا لنتائج (PISA2018)، وأيها أكثر تأثيرًا في تباين مستوى اكتساب الثقافة الرياضية. واستخدم البحث المنهج السببي المقارن، ونتائج اختبار الثقافة الرياضية، واستبانة مدير المدرسة كمصادر لبيانات البحث، وتألفت عينة البحث من (209) مدير مدرسة و(4967) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن المدارس التي صنف مستوى أداء طلابها أعلى من المستوى الثاني هي مدارس خاصة، وتقع ضمن مجتمعات مدن كبيرة يزيد عدد سكانها عن (مليون شخص). كما أن متوسط أداء الطلبة الأقل من المستوى الثاني في المدارس الخاصة، والمدارس في المجتمعات الكبيرة أعلى من أقرانهم في المدارس الحكومية والمدارس في المجتمعات الصغيرة. عدد الطلاب في الصف لا ينعكس بالضرورة على مستوى أداء الطلبة. ومعظم المدارس التي صنفت أعلى من المستوى الثاني تدعم الأنشطة وتشجع على الهوايات، وتتبنى مناهج حول الاختلافات الثقافية، وتدعم التعلم الثنائي بين الطلبة. وبشكل عام، متوسط أداء الطلبة الأقل من المستوى الثاني في المدارس التي تتوفر فيها الخصائص السابقة أعلى من أقرانهم في المدارس الأخرى التي لا تتوفر فيها تلك الخصائص. كما فسرت خصائص المدرسة (20%) من التباين في مستوى اكتساب الثقافة الرياضية، وأكثرها تأثيرًا: مجتمع المدرسة ثم نوع المدرسة.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الدولية - خصائص المدرسة - تعليم الرياضيات – الثقافة الرياضية - البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA).

School characteristics affecting the variation in the level of Mathematical literacy among Saudi students according to the results of the International Program for Student Assessment (PISA 2018)

Nawaf M. Al-Masoudi[1] Mohammed S. Al-Harbi[2]

(Submitted 30-09-2022 and Accepted on 16-11-2022)

Abstract: The research aims to identify the school characteristics that affect the levels of Mathematical Literacy (above the second level, below the second level) of the Saudi sample according to (PISA2018) results any characteristics more influential in the variation of the level of Mathematical Literacy acquisition. It used the Comparative Causal Approach, the Test results, and the school principal's questionnaire as sources of data. The sample consisted of (209) principals and (4967) students, it showed that the schools whose students' performance level is higher than the second level are private schools and are located within large communities' cities. Overall, the average performance of students below the second level in private schools, and schools in larger communities, was higher than their peers. The student's number in the classroom was not necessarily reflected in students' performance. These schools support activities, encourage hobbies, adopt curricula, and support binary learning. the average performance of students below the second level in schools with previous characteristics was higher than their peers. It showed the characteristics (20%) of the variation in the level of acquisition of Mathematical Literacy among the students of the Saudi sample, and the most influential: the school community, then type of school.

Keywords: International Studies - School Characteristics - Mathematics Education – Mathematical Literacy - Program International Student Assessment (PISA).

(1) ماجستير في تعليم الرياضيات – جامعة الملك سعود
(2) أستاذ تعليم الرياضيات- جامعة الملك سعود
E-mail: dalhrbi@KSU.EDU.SA

(1) Masters in Mathematics Education - King Saud University
(2) Professor of Mathematics Education - King Saud University
E-mail: Nawaf-ma@outlook.com

مقدمة

أصبحت التقييمات الدولية واسعة النطاق ذات بُعدٍ مهمٍ لدى التربويين وصناع القرار في مختلف دول العالم؛ إذ يحرص الجميع على تقييم مستوى التعليم والتعلم ومدى صلاحية الأنظمة التعليمية، كما تسعى الدول لرفع مستوى جودة أنظمتها التعليمية مستندة في ذلك على طرق وأدوات معتبرة لضمان الحصول على مؤشرات كافية تساعد قادة التعليم والمعنيين بالسياسات التعليمية على معرفة مستوى جودة النظام التعليمي.

وفي سبيل ذلك، ظهرت خلال الثلاثة العقود الماضية العديد من الدراسات الدولية، من أبرزها البرنامج الدولي لتقييم الطلبة Program for International Student Assessment (PISA) التي تشرف عليها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) ، حيث يجرى البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) بصورة دورية كل (3) سنوات، بهدف تقييم معارف الطلاب ومهاراتهم في سياقات متصلة بواقع الحياة اعتمادًا على استيعاب مفاهيم أساسية ليست مقتصرة على محتوى محدد (المخلافي، 2010)، وإلى تقييم مدى تمكن الطلاب البالغين من العمر (15) عامًا عند نهاية تعليمهم الإلزامي من المعرفة والمهارات الضرورية للمشاركة الكاملة في المجتمعات الحديثة، ومدى تمكن الطلاب من إعادة إنتاج المعرفة، ومدى جودة استقراء الطلاب لما تعلموه، وكيف يمكنهم استخدام تلك المعرفة في أماكن غير مألوفة، داخل وخارج المدرسة، هذا النهج يعكس حقيقة أن الاقتصادات الحديثة تبنى على فكرة ما يمكن الطلاب فعله أو القيام به وليس ما يعرفونه فقط (OECD, 2019).

ويستهدف البرنامج الدولي لتقيم الطلبة (PISA) (3) مجالات هي: الرياضيات، ويتم في هذا المجال تقييم الثقافة الرياضية (Mathematical Literacy) والعلوم، وفيها يتم تقييم الثقافة العلمية (Science Literacy)، والقراءة، وفيها يتم تقييم ثقافة القراءة (Reading Literacy)، إضافة إلى السياقات المرتبطة بالبيئة المدرسية والاجتماعية والاقتصادية (OCED, 2019).

ومن أبرز أهداف البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) رسم فهم متعمق لكيفية أداء البلدان في مختلف المجالات لتوفير أساس مشترك للإنجاز عبر الدول، ولمراقبة مدى استعداد الطلاب للعالم الحقيقي، إضافةً للمساعدة في تقييم أداء أي نظام تعليمي مقارنة بأي نظام على المستوى العالمي (OECD, 2009).

وتحظى الثقافة الرياضية (Mathematical Literacy) بأهمية بالغة لدى التربويين والمختصين، حيث تكمن أهمية الرياضيات في توظيفها في سياقات مرتبطة بالحياة والعمل، والمساعدة على الانخراط فيها، ومع توسع المعرفة وتطور الاقتصاد، أصبحت مهارة حل المشكلات ومعالجة المعلومات، متطلبات عمل أساسية، مما جعل الثقافة الرياضية من أسس متطلبات العمل والحياة اليومية على حدٍّ سواء (Nurvicalesti et al., 2021)،

ويعتبر المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) National Council of Teachers of Mathematics هو أول من أطلق مصطلح الثقافة الرياضية في عام (1944م) وشدد على أهميتها في تعليم الرياضيات، ولم يوضح في ذلك الوقت أو يورد تعريفًا محددًا لمصطلح الثقافة الرياضية (المقبل، 2018).

في حين أشار متولي (2006) وذكر أن ما يميز الثقافة الرياضية عن المصطلحات الأخرى هو تضمنها للجانب التطبيقي للمعرفة الرياضية وتطبيق الفرد لما لديه من قدرات ومعلومات ومهارات رياضية في سياق

بيئته المحلية بما يحقق ويضمن له النجاح المهني والتكيف الاجتماعي.

ويحدد إطار (PISA) محاور تقييم مجال الثقافة الرياضية وذلك وفقًا لتعريفه للثقافة الرياضية، ووضع عناصر التقييم المستخدمة في أدوات المسح بما يعكس التوازن لمكونات الثقافة الرياضية (OECD, 2012). ويتركز تقييم الثقافة الرياضية في (PISA 2018) على ثلاثة محاور مترابطة وردت كما يلي(OECD, 2019) :

جدول (1): التوزيع المئوي لمحاور تقييم الثقافة الرياضية في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA

محاور تقييم الثقافة الرياضية					
العمليات الرياضية (Mathematical processes)		المحتوى الرياضي (Mathematical content)		السياقات (Contexts)	
بُعد العمليات	النسبة	مجال المحتوى	النسبة	مجال السياق	النسبة
صياغة المواقف رياضيًا	25%	التغير والعلاقات	25%	الشخصي	25%
استخدام وتوظيف المفاهيم والحقائق والإجراءات الرياضية	50%	الفضاء والشكل	25%	المهني	25%
تفسير النتائج الرياضية وتطبيقها وتقييمها	25%	القياس (الكمية)	25%	المجتمعي	25%
		الاحتمالات والبيانات	25%	العلمي	25%

يصنف البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) أداء الطلاب في الثقافة الرياضية وفقًا لستة مستويات معيارية، يطلق عليها مستويات الكفاءة أو الإتقان ويعتبر المستوى الثاني هو الحد الأدنى من الإتقان، وهو من (420) درجة إلى أقل من (482) درجة(OECD, 2019).

ومن مميزات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) أن توجهاته ذات سياسة إجرائية تتمثل في توظيف المعرفة في سياقات مرتبطة بالواقع والحياة، مع ملاءمته للتعلم مدى الحياة؛ فهو لا يركز على اكتساب المعرفة وتوظيفها في سياقات مرتبطة في الحياة وحسب، ولكن يتجاوز ذلك لحث الطلبة على الإفصاح عن دوافعهم الشخصية ومفهوم الذات والرفاه لديهم، وسرعة التغطية الجغرافية للدول المشاركة والطبيعة التعاونية؛ إذ تصف المنظمة نفسها بمجموعة من الدول متماثلة التفكير (Like-minded)، وقد شارك في دورة (PISA2018) (79) دولةً من ضمنها المملكة العربية السعودية (OECD, 2019)

الجدير بالذكر أن المملكة العربية السعودية شاركت في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) لأول مرة، وأظهرت النتائج انخفاضًا واضحًا في مستوى نتائج الطلبة السعوديين في مجال الرياضيات (الثقافة الرياضية)؛ إذ صنف (73%) من الطلبة ضمن المستوى المنخفض (أقل من المستوى الثاني) وفقًا للمستويات المعيارية للدراسة، كما لم يصل للمستوى العالي (الخامس والسادس) إلا ما نسبته (0.2%) من الطلبة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018؛ OECD, 2019).

كما أن هذا الضعف في مستوى أداء الطلبة في الثقافة الرياضية يرافقه تدنٍ في مستوى الأداء الرياضي، في دراسات دولية أخرى كدراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study(TIMSS) (Mullis et al., 2016)، وعلى اعتبار أن التحصيل الرياضي كغيره من متغيرات التربية وعلم النفس تتعدد وتتداخل العوامل المؤثرة فيه؛ إذ تشير العديد من الدراسات في مجملها إلى أن التدني في

مستوى إنجاز الطلبة في الدراسات الدولية يرجع لمجموعة من المتغيرات منها متغيرات ذات صلة بخصائص المدرسة ومنها ما هو متعلق بسمات الطالب والمعلم ومتغيرات أخرى متعددة (الحربي، 2020أ؛ الحربي، 2020ب؛ شحادة والقراميطي، 2016؛ عبابنة، 2019؛ ناصف، 2018).

إن المتأمل لنتائج طلبة المملكة العربية السعودية في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) يلاحظ أن هناك عددًا من المدارس حقق طلابها مستوى أداء فوق مستوى الإتقان (أعلى من المستوى الثاني) (OECD, 2019)، وهنا قد يتبادر للذهن: ما خصائص المدارس التي حقق طلابها مستوى أداء فوق مستوى الإتقان؟ وعلى العكس من ذلك: ما خصائص المدارس التي حقق طلابها مستوى أداء أقل من مستوى الإتقان؟ لاسيما أن الأنظمة التعليمية ترى أن المدارس هي القاعدة الأساسية لبناء أي نظام تعليمي، ولا يسع تلك الأنظمة إلا الحث على مشاركة وإسهام المدرسة في التطوير المستدام للطلبة في كلٍ من الأسس المهارية والمعرفية، وتقديم الخبرات بجودة عالية والسعي نحو بناء هرمي لعملية تعلم الطلبة وضمان العدالة والمساواة لجميع الطلاب (علي، 2017).

فالمدرسة هي المؤسسة التي تتولى تنشئة أفراد المجتمع وفق منهاج وطرق وبرامج يحددها المجتمع وفق فلسفته المتبعة لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة (OECD, 2009).

لأجل ذلك دعا كثير من الباحثين إلى تقصي أهمية المدرسة وأثرها في التحصيل الدراسي للطلبة، ومنهم الباحثان هاينمان، ولوكسلي (Loxel, 1983 & Heyneman)اللذان قارنا بين (29) دولةً منها ثلاث عشرة دولة متقدمة، والأخرى دول نامية، وأظهرت النتائج نسبة تباين التحصيل الذي يفسره أثر المدرسة على التوالي في الهند وكولومبيا والبرازيل يساوي (0.90 ، 0.88 ، 0.81) وفي الجهة المقابلة أستراليا وإسكتلندا والسويد فسر أثر المدرسة على التوالي (0.22 ، 0.06 ، 0,27) ويتضح من ذلك أهمية المدرسة ودورها في تفاوت تحصيل الطلاب وما تلعبه من دور كبير وسط تلك الدول المتقدمة أو النامية.

كما وجد في دولة ترينداد وتوباجو بالاعتماد على بيانات (PISA2009) أن خصائص المدرسة العامل المهم والمسؤول- بدرجة كبيرة- في التغيير في إنجاز الطلاب للرياضيات والعلوم، وأن مجتمع المدرسة كان أعلى تأثيرًا في استيعاب الرياضيات والعلوم (ألكساندر ومايدا، 2015/ 2010).

إن الاختلافات في خصائص المدارس غالبًا ما تكون محفوفة بالفوارق الاجتماعية والاقتصادية؛ وفي المقابل يصاحب ذلك تباينٌ في مستوى أداء الطلبة (OECD, 2009). كما أن الاختلافات بين المدارس تعد من القضايا المهمة التي تسعى الأنظمة التعليمية للتعرف إلى آثارها (OECD, 2019). وتتعدد خصائص المدرسة وفقًا لنوع المدرسة (خاص، حكومي)، ومجتمع المدرسة (مدن كبيرة وصغيرة وريف)، وحجم الصف، ومناخ المدرسة، وعوامل مدرسية أخرى توثر في عملية التعلم كالتغيب والتهرب عن المدرسة؛ إذ تعد هذه الخصائص من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، لذا كان لا بد من دراستها في سبيل توفير العدالة والجودة في التعليم لجميع الطلبة (Ataç, 2017; Aksu, Guzeller & Eser, 2017; Cansız et al., 2019; Eyles et al., 2016; Sulku & Abdioglu, 2015).

وبشكل عام يحظى نوع المدرسة والآثار المترتبة على المدارس العامة أو الخاصة باهتمام الأبحاث والباحثين، حيث ذكرت دراسة كانزيس وآخرين (Cansız et L.,2019) التي هدفت إلى معرفة الآثار السببية لنوع المدرسة (عامة – خاصة) على تحصيل الطالب في تركيا، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن نوع المدرسة له تأثير كبير في تحصيل الطلاب، حيث وجد أن الطالب في المدرسة الخاصة يزيد الإنجاز لديه بـ (87) نقطة (29.6%) في المتوسط عن الطالب في مدرسة عامة.

ومن عوامل المدرسة المرتبطة بأداء الطلاب في الرياضيات وفق نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2003-2012) في دول الشمال الأوربي؛ بينت النتائج أن مجتمع المدرسة في المدن أحد العوامل المرتبطة بالنجاح في الرياضيات في السويد في كلا العامين: (2003-2012) (2020، Laukaityte & Rolfsman)

وبحثًا عن الاختلافات البارزة في نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) بين خصائص المدارس والطلاب في الفلبين، أظهرت النتائج أن المدرسة الخاصة، جاءت كأكثر المتغيرات تأثيرًا في مستوى الثقافة الرياضية، وأن مشكلة التغيب عن المدرسة لم تكن ذات تأثير على أداء الطلبة في الثقافة الرياضية (Trinidad, 2020).

كما ذكر سوليفان وآخرون (Sullivan et al.,2013) أن الاختلاف الواضح في أداء الطلبة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) على مستوى أستراليا يعود إلى مجتمع المدرسة وأثره، فكلما كان مجتمع الطلبة يسكن المدن الكبيرة والأحياء المركزية تمتع الطلبة بمستوى أداءٍ عالٍ وملامح اقتصادية واجتماعية عالية، وعلى العكس من ذلك المجتمعات الريفية الأقل حظًا في توافر الموارد التعليمية يجعلها أكثر عرضة لانخفاض مستوى طلابها.

ويرى مركز الأمن المدرسي National School Safety Center (NSSC, 1988) في الولايات المتحدة الأمريكية أن المناخ المدرسي هو طابع وشخصية المدرسة وجوها العام واتجاهاتها السائدة التي تتمحور حول (المرافق والأشياء في المدرسة، وطابع النظام والرضا والإنتاج، وطبيعة التفاعل بين الطلبة والمعلمين والبيئة المحلية والإدارة مع بعضها البعض).

كما ذكر سولكو وأبداوجلو (Sulku & Abdioglu, 2015) أن ما يدعو للملاحظة في مضمار المناخ المدرسي هو الافتقار للبنية التحتية وقلة المرافق المدرسية التي تجعل التعليم في المدارس الريفية أكثر حرمانًا وأقل تقدمًا من المدارس في المدن الاقتصادية.

وأجريت دراسة على (150) قائد وقائدة مدرسة في سلوفينيا حول مدى فهمهم لأثر المناخ المدرسي كعامل للتعليم وبينوا أن بيئة المدرسة المادية وما تحتويه من صالات ومرافق وساحات أحد العوامل المهمة للتعليم إضافةً إلى تأثير التعاون والاحترام بين التلاميذ (Cencic, 2017).

كما أكد الباحثان بيرلمان، وسانتين (Perelman& Santin, 2011) بعد فحص الفروق في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2003) لأداء طلبة العينة الإسبانية، على أن خصائص المدرسة وما يمثله المناخ المدرسي جاء كأكثر المتغيرات تأثيرًا في درجات الاختبار.

وهنا لا بد من بيان أن المناخ المدرسي والجو العام للبيئة التعليمية تتأثر بمشاكل وسلبيات التأخير والغياب، مما ينعكس على بيئة الفصول التي في نهاية الأمر مرتبطة بالمناخ المدرسي وقد تؤثر عليه (Giménez et al., 2019).

كما يعد حجم الصف (عدد الطلبة في الصف) من المتغيرات ذات الصلة بخصائص المدرسة لما لهُ من تأثير كبير في مستوى الانفاق على التعليم وفي أداء الطلاب، وقد أشار تقرير معهد اليونسكو للإحصاء (UNESCO, 2018) إلى أنه يجب تخطيط الفصول الدراسية بحد أدنى (1.2) متر مربع لكل طالب، والحد الأقصى (45 – 40) طالبًا لكل غرفة؛ حيث تسمح الفصول الدراسية التي تبلغ مساحتها (1.4) متر مربعًا لكل طالب باستخدام مساحة أكثر مرونة من التعلم.

ترى يوستا (Usta, 2016) أن انخفاض أعداد الطلبة في الصف يزيد من قدرة الطلاب على المشاركة بنشاط في العملية التعليمية والحصول على مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية، وذلك بعيدًا عن الازدحام الذي ربما يضعف ويقلل من الفرص التعليمية أمام الطلبة.

وقد توصل أبو الغيط (Abouelgheat,2021) إلى أن الطلبة ذوي الانضباط العالي حققوا درجات ومستويات عالية في الثقافة الرياضية من الطلبة كثيري الغياب، وذلك في مقارنة هدفت لتحديد مستويات الثقافة الرياضية والخصائص المؤثرة بها في كلٍ من: السعودية، والصين، والإمارات.

وأشار جامازو وفرنانادو أباد (Gamazo, Fernando-Abad, 2020) إلى بعض العوامل ذات الصلة بالتنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة الإسبانيين في (PISA2018) حيث كان تأثير الغياب والتهرب من المدرسة واضحًا ومرتبطًا في الغالب بالبيئات الفقيرة وذات المؤشرات الاقتصادية الضعيفة.

وقد نهت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) على بعض العوامل ذات التأثير في مستوى أداء الطلبة في مجال الرياضيات في المملكة العربية السعودية، ومنها أن (30%) من الطلبة السعوديين تعرضوا للتنمر، إضافة إلى التغيب عن المدرسة بشكلٍ كبيرٍ، ومن بين تلك العوامل عدم تعاون الطلبة فيما بينهم (OECD ،2019).

وتأسيسًا على ما سبق، تبرز الحاجة لإجراء البحث الحالي حيث يتميز هذا البحث عما سبقه من البحوث بتركيزه على تأثير خصائص المدرسة التي صنف أداء طلبتها ضمن الأداء المرتفع والأداء المنخفض، أضف إلى ذلك تطرق البحث لعدد كبير نسبيًا من المتغيرات ذات الصلة بالمدرسة، ليعكس صورة واضحة لهذه العوامل على مستوى أداء الطلبة في الثقافة الرياضية.

مشكلة البحث

أظهرت نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018)، انخفاضًا واضحًا في مستوى الثقافة الرياضية؛ حيث حصلت العينة السعودية على متوسط أداء بلغ (373) نقطةً؛ ويعد أقل من متوسط أداء طلبة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، والذي بلغ (489) نقطةً، كما أنه أقل بكثير مقارنة بمتوسط أداء طلبة الصين، والذي بلغ (591) نقطة، والتي احتلت المركز الأول في نتائج (PISA2018) (OECD ،2019).

كما صنف (73%) من طلبة العينة السعودية ضمن الأقل تحصيلًا في الثقافة الرياضية (Mathematical Literacy) (المستوى الأول أو الأقل من المستوى الأول)، وهذا يشير إلى أن معظم طلبة المملكة المشاركين في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) لم يبلغوا الحد الأدنى من الإتقان وهو عند (المستوى الثاني) (OECD, 2019)،كما أن نسبة طلبة العينة السعودية الذين صنفوا ضمن المستويات العليا (الخامس أو السادس) للثقافة الرياضية كانت (0.2%)، وهذا مقابل (11%) من طلبة دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(OECD)، و(44%) من طلبة: بكين، وشانغهاي، وجيانغسو، وتشجيانغ الصين و(37%) من طلبة سنغافورا. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018)

وفي سبيل ذلك هناك أدلة واضحة ظهرت في العديد من الأبحاث تشير إلى أن مجموعة من الخصائص المرتبطة بالمدرسة أحدثت فرقًا كبيرًا وإيجابيًا في إنجاز الطلبة (الحربي، 2020أ؛ ألكساندر ومايدا، 2015/ 2010؛ Özkan & Güvendir, 2014؛ Trinidad, 2020)

ونظرًا للتدني الحاصل في مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة المملكة العربية السعودية وللاستفادة من البيانات التي توفرها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) من نتائج الطلبة في اختبار الثقافة الرياضية، وكذلك ما تقدمه استبانة مدير المدرسة من بيانات حول خصائص المدرسة؛ برزت مشكلة البحث، التي تمثلت في استكشاف خصائص المدرسة المؤثرة في تباين مستوى الثقافة الرياضية لدى الطلبة السعوديين، وفقًا لنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2018).

أسئلة البحث

1) ما خصائص المدرسة للعينة السعودية المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) المؤثرة في مستوى اكتساب الثقافة الرياضية، وفقًا لمستويات الثقافة الرياضية-(أعلى من المستوى الثاني، أقل من المستوى الثاني)؟
2) ما أكثر خصائص المدرسة تأثيرًا في تباين مستوى اكتساب الطلبة السعوديين الثقافة الرياضية وفقًا لنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2018)؟

أهداف البحث

1) التعرف إلى خصائص المدرسة للعينة السعودية المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) المؤثرة في مستوى اكتساب الثقافة الرياضية، وفقًا لمستويات الثقافة الرياضية (أعلى من المستوى الثاني، أقل من المستوى الثاني).
2) تحديد أكثر خصائص المدرسة تأثيرًا في تباين مستوى اكتساب الطلبة السعوديين الثقافة الرياضية وفقًا لنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018).

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

- قد تفيد النتائج في تحديد خصائص المدرسة المؤثرة التي أدت لوجود فجوة التحصيل بين الأداء المرتفع والأداء الذي صنف ضمن الأقل تحصيلًا للطلبة.
- قد تسلط نتائج البحث الضوء على خصائص المدرسة الأكثر تأثيرًا في تباين مستويات الثقافة الرياضية لدى طلبة المملكة العربية السعودية في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018).
- قد يوفر البحث ما يمكن أن يكون مرجعًا في خصائص المدرسة المؤثرة في تباين مستوى الثقافة الرياضية لطلبة المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة(PISA2018).

الأهمية التطبيقية:

- يمكن أن تسهم في توجيه واضعي السياسات لتطوير البرامج والمبادرات التي من شأنها أن تحسن من المناخ المدرسي، وتوفر الإمكانات والمواد التعليمية الداعمة والبيئة المعنوية الجاذبة، ومعالجة أوجه عدم المساواة في الموارد، وخاصة تلك المتعلقة بالمواد التعليمية، ونقص الكادر التدريسي.

حدود البحث

- **الحدود الموضوعية**: اقتصر البحث الحالي على خصائص المدرسة المؤثرة في مستوى اكتساب الثقافة الرياضية وفقًا لما ورد في استبانة: مدير المدرسة، ونتائج الطلبة السعوديين في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2018).
- **الحدود الزمانية**: طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1443هـ).
- **الحدود المكانية**: مدارس المملكة العربية السعودية المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) وطلابها البالغ عددهم (6136) طالبًا وطالبة، ومديروها البالغ عددهم (234) مدير مدرسة.

مصطلحات البحث:

خصائص المدرسة (School characteristics):

تعرف الغامدي (2010، ص8) خصائص المدرسة بأنها: "سمات البيئة المدرسية من نواحٍ عديدة منها: التجهيزات التقنية والفنية، ومهام الإدارة فيها، وحجم المدرسة، ومناخ المدرسة، بالإضافة للمشاكل السلوكية التي تواجهها وكل ما يساعد على إنجاح العملية التعليمية".

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: خصائص المدرسة المؤثرة التي وردت في استبانة مدير المدرسة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة(PISA 2018) والمتمثلة في: (نوع المدرسة – مجتمع المدرسة– المناخ المدرسي –

عدد الطلاب في الصف – الغياب عن الصفوف – التهرب من المدرسة).

الثقافة الرياضية (Mathematical Literacy):

تعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019) الثقافة الرياضية بأنها: القدرة على تشكيل وتوظيف الرياضيات في مختلف السياقات الحياتية، كما تضمن قدرة الفرد على الاستدلال الرياضي واستخدام مفاهيم وإجراءات وأدوات رياضية وحقائق؛ لبيان الظواهر ووصفها وتفسيرها وما يمكن أن يحدث لاتخاذ القرارات المناسبة.

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: مستوى توظيف وتشكيل الطلبة السعوديين المشاركين في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) للرياضيات والعمليات الرياضية وممارستها، في سياقات حياتية تتطلب استخدام قدرات ومفاهيم وإجراءات لدراسة الظواهر وتفسيرها واتخاذ القرارات السليمة. وتقاس الثقافة الرياضية لدى الطالب بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار الثقافة الرياضية (Mathematical Literacy) ضمن البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018)، والتي تم تصنيفها إلى ستة مستويات من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) وبناءً على تلك المستويات سيتم اختيار الطلبة الحاصلين على أقل من المستوى الثاني (الطلبة الحاصلين على أقل من (420) نقطةً في اختبار الثقافة الرياضية) والطلبة الحاصلين على أعلى من المستوى الثاني (الطلبة الحاصلين على (482) نقطةً فأعلى في اختبار الثقافة الرياضية).

البرنامج الدولي لتقييم الطلبة Program for International Student Assessment (PISA):

يُعرف البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) بأنه: دراسة استقصائية تشرف عليها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)؛ حيث تتم كل ثلاثة أعوام للطلبة الذين أتموا خمسة عشر عامًا، بهدف تقويم تحصيلهم للمعارف الرئيسة والمهارات الأساسية وقدراتهم على توظيف ما تعلموه في السياقات الحياتية؛ حيث إن تقييم الإتقان في ثلاثة مجالات هي: القراءة، الرياضيات، والعلوم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا: بأنه البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018)، الذي شارك به طلبة المملكة العربية السعودية لأول مرة وهدف لتقييم الإتقان في مجالات: القراءة، والرياضيات، والعلوم.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

أُستخدم في هذا البحث المنهج السببي المقارن، والذي يعرف بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث تحديد الأسباب في الفروق في حالة ما أو سلوك مجموعة من الأفراد. وبمعنى آخر ما يلاحظ الباحث من فروق بين بعض المجموعات في متغير ما، ويحاول التعرف إلى العامل الرئيس الذي أدى إلى ذلك الاختلاف" (أبو علام ،2018، ص 273).

مجتمع البحث

تألف مجتمع البحث من العينة السعودية المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018)، والذي تمثل في جميع مديري المدارس والبالغ عددهم (234) مدير/ مديرة مدرسة، وطلبة تلك المدارس البالغ عددهم (6136) طالبًا وطالبةً (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

عينة البحث

تألفت عينة البحث من مديري المدارس والطلبة الذين صُنف أداؤهم أقل من المستوى الثاني وأعلى من المستوى الثاني واستبعدت المدارس والطلبة الذي صُنف أداؤهم ضمن المستوى الثاني؛ وذلك لإبراز وتمايز خصائص المدرسة ذات التأثير في مستوى الثقافة الرياضية، وعليه تمثلت العينة في (209) مدير/ مديرة مدرسة، و(4967) طالبًا وطالبة، منهم (2612) طالبًا و(2355) طالبة لتلك المدارس، ولأغراض التحليل الإحصائي تم تصفية البيانات من خلال استبعاد المشاركات التي تتضمن بيانات مفقودة.

مصادر البيانات

تم في البحث الحالي استخدام درجات اختبار الثقافة الرياضية للعينة السعودية المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018)، إضافة إلى استبانة مدير المدرسة المطبقة في عام (2018) وفيما يلي، إيضاح لكل أداة:

1) كراسة الاختبار: طبقت المملكة العربية السعودية نموذج واحد من كراسات الاختبار على الطلبة المشاركين في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) والذي تم اختياره بالطريقة العشوائية من مجموعة من الكراسات التي بلغت (30) نموذجًا. حيث اشتمل النموذج على أسئلة من نوع الاختيار من متعدد وأسئلة مقالية ذات إجابات قصيرة، وكذلك مطولة في المجالات الثلاثة: (الرياضيات – العلوم – القراءة).

وبالنسبة إلى جزء اختبار الثقافة الرياضية (Mathematical Literacy)؛ باعتباره مجالًا ثانويًا في دورة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) السابعة، فقد تكون من مجموعة من الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد أو الاستجابة المركبة، والتي تتشكل على هيئة عناقيد يحتوي كل عنقود على مجموعة من الوحدات التي تُطرح على شكل أسئلة متداخلة وموزعة بطريقة منظمة في كراسات الاختبار.

2) استبانة مدير المدرسة: طبقت استبانة مدير المدرسة كاستبانة إلزامية على جميع الدول المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018)، وتكونت من (34) فقرة، وفرت معلومات حول الطابع العام للمدرسة والمقررات الدراسية والمناخ المدرسي وبرامج التدريب وموارد المدرسة وسياساتها، وهيكل وتنظيم المدرسة، وعلاقة الطلبة والمعلمين (OECD, 2019).

صدق الأدوات

تم التأكد من صدق الأدوات (اختبار الثقافة الرياضية - استبانة مدير المدرسة) وذلك تحت إشراف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، حيث تم تطوير أدوات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) بهدف توفير المعلومات الموثوقة والصحيحة، والتي يجب أن تكون قابلة للمقارنة عبر مجموعة واسعة من الدول والاقتصادات. ولأجل ذلك قامت خدمات الاختبارات التعليمية (ETS) والخبراء المختصون ومجلس إدارة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) بتقديم تجربة ميدانية في عام (2017) لتنقيح الأدوات والإجراءات النهائية المرتبطة بالمسح الرئيس.

وصممت عينة التجربة الميدانية بشكل مصغر وتمثلت في (50) مدرسة، و(35) طالبًا لكل مدرسة ممثلين مجتمع يقتصر على (1750) طالبًا وطالبة لكل دولة من الدول المشاركة. وبعد الانتهاء من التجربة الميدانية في جميع الدول المشاركة قُدمت التوصيات والتعديلات النهائية على أدوات القياس وذلك لمجموعة الخبراء والمختصين وتعديل وترميز ذلك في المسح الرئيس (OECD, 2019).

ثبات الأدوات

تم إعداد وتطوير أدوات البحث (اختبار الثقافة الرياضية - استبانة مدير المدرسة)، والتأكد من ثباتها وفق أعلى درجات الثبات، وذلك تحت إشراف عدد من المنظمات ولجان الخبراء المختصين في القياس التربوي، بقيادة المجلس الأسترالي للبحث التربوي (ACER) (المخلافي، 2010).

حيث أكدت أن معاملات الثبات لجميع أدواتها تتراوح ما بين (0.9 - 0.7) باستخدام معامل ارتباط ألفاكرونباخ، واستبعاد جميع الفقرات التي جاء معامل ثباتها أقل من ذلك، وهذه المعاملات تشير إلى ثبات عالٍ وموثوق (OECD, 2019).

إجراءات البحث

- تم الرجوع لوزارة التعليم وموقع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) على الويب؛ للحصول على نتائج الطلبة السعوديين المشاركين في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018).

- تم استخدام برنامج (IDB Analyzer) لتحديد المدارس التي حصل طلابها على: (أعلى من المستوى الثاني – أقل من المستوى الثاني).
- تم تحديد خصائص المدرسة المؤثرة (التي وردت في استبانة مدير المدرسة، المعدة من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية) وفقًا لمستوى الأداء في الثقافة الرياضية (أعلى من المستوى الثاني – أقل من المستوى الثاني).
- تم تحديد أكثر خصائص المدرسة تفسيرًا للتباين في مستوى اكتساب الثقافة الرياضية في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) إحصائيًا من تحليل الانحدار المتعدد.

الأساليب الإحصائية

استخدم في البحث الحالي الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وذلك للتعرف إلى توزيع المدارس وفقًا لخصائص المدرسة ومستوى الأداء في الثقافة الرياضية للإجابة عن السؤال الأول.
- تحليل الانحدار المتعدد للتعرف إلى أكثر خصائص المدرسة تأثيرًا في تباين مستوى اكتساب الطلبة السعوديين الثقافة الرياضية وفقًا لنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2018) للإجابة عن السؤال الثاني.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

عرض نتائج السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول الذي نصه: ما خصائص المدرسة للعينة السعودية المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2018) المؤثرة في مستوى اكتساب الثقافة الرياضية، وفقًا لمستويات الثقافة الرياضية (أعلى من المستوى الثاني، أقل من المستوى الثاني)؟

بعد الرجوع للبيانات الخام المتعلقة باستجابات مديري مدارس العينة السعودية على استبانة مدير المدرسة في دورة (PISA2018)، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (IDB Analyzer) للتصنيف المدارس ووفقًا لمستويات الثقافة الرياضية (أعلى من المستوى الثاني، أقل من المستوى الثاني)، والتعرف إلى تأثير هذه الخصائص في تباين مستوى الثقافة الرياضية، واستخدم في ذلك المتوسطات والانحرافات المعيارية.

أولًا: نوع المدرسة

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لنوع المدرسة وفقًا لمستويات الثقافة الرياضية

نوع المدرسة	أقل من المستوى الثاني				أعلى من المستوى الثاني			
	N (عدد المدارس)	النسبة المئوية %	متوسط الثقافة الرياضية	انحراف معياري	N (عدد المدارس)	النسبة المئوية %	متوسط الثقافة الرياضية	انحراف معياري
مدارس حكومية	182	87.08	358	36.3	0	0	-	-
مدارس خاصة	21	10.04	378	29.6	3	1.43	491	4.95
المجموع	203	97.12	-	-	3	1.43	-	-
البيانات المفقودة	(3) مدارس استبعدت كبيانات مفقودة							

تشير النتائج في جدول (4) إلى أن عدد المدارس التي صنف طلابها ضمن المستويات الأعلى من المستوى الثاني ثلاث مدارس فقط، جميعها مدارس خاصة.

كما تشير نتائج المدارس التي صنف طلابها أقل من المستوى الثاني أن متوسط الثقافة الرياضية لطلبة المدارس الخاصة أعلى من أقرانهم في المدارس الحكومية وبفارق (20) نقطةً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Trinidad, 2020). وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المدارس الخاصة لديها الموارد والبيئة التعليمية الأفضل والصلاحيات التي تمكنها من اختيار معلمين أكفاء لديهم استعدادٌ أفضل، واختيار مناهج وطرق تدريس متنوعة، تمكنهم من تكييفها مع اهتمامات وقدرات الطلاب(Cansız et al., 2019; Garcia, 2012)، كما أن تباين المستوى الاقتصادي والاجتماعي

بين طلبة المدارس الحكومية والخاصة قد يشكل عاملًا حاسمًا على اعتبار أن طلبة المدارس الخاصة -في الغالب- يتمتعون بوضع اقتصادي واجتماعي أفضل من أقرانهم في المدارس الحكومية (Gumus & Atalmis, 2012).كما قد يرجع السبب في ذلك إلى أن نسبة كبيرة من الآباء الذين يحرصون على انخراط أطفالهم بالمدارس الخاصة لديهم خصائص تسمح لهم بأن يكونوا أكثر دعمًا لتحديات تعلم أبنائهم؛ كما يحمل هؤلاء الآباء أيضًا توقعات أكثر طموحًا من حيث الآفاق التعليمية لأبنائهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Cansız et al., 2019; Crespo et al., 2014; Garcia, 2012).

ثانيًا: مجتمع المدرسة

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجتمع المدرسة وفقًا لمستويات الثقافة الرياضية

مجتمع المدرسة	أقل من المستوى الثاني				أعلى من المستوى الثاني			
	N	النسبة المئوية %	متوسط الثقافة الرياضية	انحراف معياري	N	النسبة المئوية %	متوسط الثقافة الرياضية	انحراف معياري
قرى (ريف) (أقل من (3) آلاف شخص)	27	12.91	343	37.2	-	-	-	-
بلدة صغيرة (3 آلاف – 15 ألف)	28	13.39	346	36.8	-	-	-	-
بلدة (15 ألف – 100ألف)	27	12.91	352	36.1	-	-	-	-
مدينة (100ألف – مليون)	53	25.35	365	38.3	-	-	-	-
مدينة كبيرة (أكثر من مليون)	68	32.53	373	27.6	3	1.43	491	4.95
المجموع	203	97.12	-	-	3	1.43	-	-
البيانات المفقودة	(3) مدارس استبعدت كبيانات مفقودة							

تشير النتائج في جدول (5) إلى أن عدد المدارس التي صنف طلابها ضمن المستويات الأعلى من المستوى الثاني جميعها تقع ضمن مجتمعات مدن كبيرة يزيد عدد سكانها عن مليون شخص.

كما أشارت نتائج المدارس التي صنف طلابها أقل من المستوى الثاني أن متوسط أداء الطلبة في المدارس التي تقع ضمن مجتمعات مدن كبيرة يزيد عدد سكانها عن مليون شخص أفضل من متوسط أقرانهم في المدن الصغيرة والقرى والأرياف؛ كما أنهُ لم يصل مستوى أداء أي مدرسة من مدارس المدن الصغيرة والقرى والأرياف إلى المستويات الأعلى من المستوى الثاني، ويمكن تفسير ذلك بأن مدارس الأرياف والقرى -غالبًا- ما يرافقها نقص في التجهيزات المدرسية ومصادر التعلم وكذلك في المعلمين (Sullivan et al., 2013)، وهذا يؤكد ما آلت إليه دراسة بوقيتش تشاتوبادياي (Bogetic& Chattophadyay, 1999) التي استنتجت أن المدارس في المناطق الريفية أقل كفاءة من تلك الموجودة في المدن، وهو ما أكدته أيضًا دراسة سالكو وأبدوجلو (Sulku & Abdioglu, 2015)، كما تتفق مع نتائج دراسة (Laukaityte & Rolfsman، 2020) التي أظهرت أن مجتمع المدرسة شكل عاملًا حاسمًا في الثقافة الرياضية بالنسبة لدولة السويد.

ثالثًا: المناخ المدرسي

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية للمناخ المدرسي وفقًا لمستويات الثقافة الرياضية

المناخ المدرسي		أقل من المستوى الثاني				أعلى من المستوى الثاني			
		N	النسبة المئوية %	متوسط الثقافة الرياضية	انحراف معياري	N	النسبة المئوية %	متوسط الثقافة الرياضية	انحراف معياري
المواد التعليمية غير ملائمة أو رديئة الجودة مثل:(الكتب المدرسية، ومعدات تكنولوجيا المعلومات، والمكتبة أو مواد المختبر).	على الإطلاق	76	36.36	368	33.7	2	0.956	489	6.4
	قليل جدًا	43	20.57	358	35.8	-	-	-	-
	إلى حد ما	46	22.01	353	36.7	1	0.478	493	-
	كثيرٌ	38	18.18	354	37.9	-	-	-	-
المجموع	-	203	97.12	-	-	3	1.43	-	-
البيانات المفقودة	(3) مدارس استبعدت كبيانات مفقودة								
عدم ملاءمة أو رداءة البنية مثل (المبنى، الملاعب، التدفئة، التبريد والإضاءة والأنظمة الصوتية).	على الإطلاق	59	28.22	364	36.0	2	0.956	489	6.4
	قليل جدًا	37	17.70	366	33.7	-	-	-	-
	إلى حد ما	56	26.79	357	34.7	1	0.478	493	-
	كثيرٌ	52	24.88	353	38	-	-	-	-
المجموع	-	204	97.60	-	-	3	1.43	-	-
البيانات المفقودة	(2) مدرستين استبعدت كبيانات مفقودة								
تدعم مدرستنا الأنشطة التي تشجع الطالب على التعبير عن هويات مختلفة على سبيل المثال (الهويات القومية والدينية والعرقية أو الاجتماعية).	نعم	134	64.11	363	35.4	2	0.956	493	0.64
	لا	72	34.44	354	37.3	1	0.478	485	-
المجموع	-	206	98.56	-	-	3	1.43	-	-
البيانات المفقودة	لا يوجد فقد في البيانات								
تتبنى مدرستنا مناهج مختلفة لتثقيف الطالب حول الاختلافات الثقافية مثل: (العمل الجماعي، التعلم الثنائي، والمحاكاة، والتعلم القائم على حل المشاكل، والموسيقى، والفن، وما إلى ذلك).	نعم	135	64.59	363	34.2	2	0.956	493	0.64
	لا	71	33.97	351	38.4	1	0.478	485	-
المجموع	-	206	98.56	-	-	3	1.43	-	-
البيانات المفقودة	لا يوجد فقد في البيانات								
مساعدة الموظفين على أداء الواجبات المدرسية	نعم	111	53.11	359	35.0	2	0.956	489	5.7
	لا	79	37.79	363	35.8	0	-	-	-
المجموع	-	190	90.90	-	-	2	0.956	-	-
البيانات المفقودة	(17) مدرسة استبعدت كبيانات مفقودة								
تدعم المدرسة التعلم الثنائي بين الطلبة	نعم	168	80.38	360	36.0	2	0.956	489	5.7
	لا	26	12.44	357	39.0	0	-	-	-
المجموع	-	194	92.82	-	-	2	0.956	-	-
البيانات المفقودة	(13) مدرسة استبعدت كبيانات مفقودة								

تشير النتائج المتعلقة بالمناخ المدرسي في جدول (6) إلى أن مدرستين من المدارس التي صنف طلابها أعلى من المستوى الثاني لا تتضمن على الإطلاق أي مواد تعليمية غير ملائمة أو رديئة الجودة مثل: الكتب

المدرسية، أو معدات تكنولوجيا المعلومات والمعامل، كما أفاد مديرا هاتين المدرستين ملاءمة المبنى، الملاعب، التدفئة/ التبريد والإضاءة والأنظمة الصوتية، فيما أفاد مدير المدرسة الثالثة بأن المواد التعليمية والبنية التحتية غير ملائمة إلى حد ما، ومن جهة أخرى أفاد مديرا المدرستين التي صنف مستوى طلابها أعلى من المستوى الثاني أن المدرسة تدعم الأنشطة التي تشجع الطالب على التعبير عن هويات مختلفة، وتتبنى مناهج مختلفة لتثقيف الطالب حول الاختلافات الثقافية؛ كما تعمل على مساعدة الموظفين على أداء الواجبات المدرسية، وتدعم التعلم الثنائي بين الطلبة. وتشير النتائج في مجملها أن المناخ المدرسي لا ينعكس بصورة واضحة على مستوى أداء الطلبة الأعلى من المستوى الثاني في الثقافة الرياضية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sullivan et al.,2013).

كما تشير النتائج المتعلقة بالمدارس التي صنف مستوى أداء طلابها أقل من المستوى الثاني، أنه كلما كانت المدرسة تدعم الأنشطة التي تشجع الطالب على التعبير عن هويات مختلفة، وتتبنى مناهج مختلفة لتثقيف الطالب حول الاختلافات الثقافية، وتدعم التعلم الثنائي بين الطلبة انعكس ذلك إيجابًا على مستوى أداء الطلبة في الثقافة الرياضية. مما جعل تلك النتيجة تتفق مع دراسة (Perelman& Santin, 2011)، وجزئيًا مع دراسة (Cencic, 2017)، ويمكن أن يعزي الباحثان السبب في ذلك إلى أن توافر هذه المؤشرات في المناخ المدرسي يعزز من دافعية الطالب ومن انتمائه للمدرسة، كما أن تبني المدرسة للتعلم الثنائي يعزز من التعلم النشط والتشاركية والتواصل بين الطلبة الأمر الذي قد ينعكس إيجابًا على مستوى أدائهم.

رابعًا: عدد الطلاب في الصف

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لعدد الطلاب في الصف وفقًا لمستويات الثقافة الرياضية

عدد الطلاب في الصف	أقل من المستوى الثاني				أعلى من المستوى الثاني			
	N	النسبة المئوية%	متوسط الثقافة الرياضية	انحراف معياري	N	النسبة المئوية%	متوسط الثقافة الرياضية	انحراف معياري
(25) طالبًا أو أقل	46	22.01	358	35.9	1	0.478	493	-
أكثر من (25) طالبًا	160	76.55	360	36.4	2	0.956	489	6.4
المجموع	206	98.56	-	-	3	1.43	-	-
البيانات المفقودة	لا يوجد فقد في البيانات							

تشير النتائج في جدول (7) إلى أن مدرستين من المدارس الثلاث التي صنف طلابها ضمن المستويات الأعلى من المستوى الثاني عدد الطلاب فيهما في الصف أكثر من (25) طالبًا، والمدرسة الثالثة عدد الطلاب في الصف فيها (25) طالبًا أو أقل وأظهرت النتائج تقارب مستويات الثقافة الرياضية، مع أفضلية للمدرسة التي عدد الطلاب في الصف أقل من أو يساوي (25) طالبًا، ومن جهة أخرى بلغت نسبة المدارس التي صنف طلابها أقل من المستوى الثاني (98.56%)، كما تشير النتائج لهذه المدارس أن متوسط الثقافة الرياضية لطلبة المدارس التي حجم الصف فيها أكثر من (25) طالبًا أعلى بقليل من أقرانهم في المدارس التي حجم الصف فيها (25) طالبًا أو أقل وبفارق نقطتين فقط. وتشير النتائج في مجملها أن عدد الطلاب في الصف لا ينعكس بصورة واضحة على مستوى أداء الطلبة في الثقافة الرياضية. أي أن الأفضلية للمدارس التي عدد الطلاب في الصف أكثر من (25) طالبًا، وتختلف نتيجة البحث الحالي مع دراسة كلٍ من: (Dee & West, 2011; Brühwiler& Blatchford,2011). وقد يُعزى السبب في ذلك إلى خصائص المدرسة الأخرى التي ربما قد تؤثر في أداء الطلبة في الصفوف الأكثر من (25) طالبًا أو العكس،

مثل (المناخ المدرسي والتغيب والتهرب عن المدرسة ومجتمع المدرسة...). حيث إن الجو العام للبيئة التعليمية - غالبًا – ما يتأثر بمشاكل وسلبيات التأخير والغياب، مما يجعلها تنعكس على بيئة الفصول التي في نهاية الأمر مرتبطة بأداء الطالب وقد تؤثر فيه (Giménez et al., 2019).

خامسًا: التهرب والغياب

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية للغياب والتهرب وفقًا لمستويات الثقافة الرياضية

إلى أي مدى تعلم الطلاب تعوقه الظواهر التالية؟		أقل من المستوى الثاني				أعلى من المستوى الثاني			
		N	النسبة المئوية %	متوسط الثقافة الرياضية	انحراف معياري	N	النسبة المئوية %	متوسط الثقافة الرياضية	انحراف معياري
تهرب الطلاب من المدرسة	على الإطلاق	101	48.32	363	35.4	2	0.956	489	6.3
	قليل جدًا	59	28.22	354	40.7	1	0.478	493	-
	الى حد ما	29	13.87	357	30.0	-	-	-	-
	كثيرًا	16	7.65	356	35.2	-	-	-	-
المجموع		-	98.08	-	-	3	1.43	-	-
البيانات المفقودة		(1) مدرسة استبعدت كبيانات مفقودة							
غياب الطلاب عن الصفوف	على الإطلاق	26	12.44	379	33.4	2	0.956	489	6.4
	قليل جدًا	103	49.28	355	37.5	1	0.478	492	-
	الى حد ما	53	25.35	358	35.0	-	-	-	-
	كثيرا	24	11.48	361	29.8	-	-	-	-
المجموع		206	98.56	-	-	3	1.43	-	-
البيانات المفقودة		لا يوجد فقد في البيانات							

تشير النتائج في جدول (8) إلى أن عدد المدارس التي صنف طلابها ضمن المستويات الأعلى من المستوى الثاني ثلاث مدارس فقط، منها مدرستان أفاد مديراها بأن ظاهرتي التهرب والتغيب لا تعوقان التعلم على الإطلاق مما يشير إلى انعدام هاتين الظاهرتين في المدرستين، ومدرسة واحدة أفاد مديرها أن هاتين الظاهرتين تعوقان التعلم بدرجة قليلة جدًا، مما يشير إلى ندرة الغياب والتهرب في تلك المدارس، والتي بينت النتائج أنها تقع في مدن اقتصادية، ومن هنا يمكن ربط ذلك بما أشارت إليه دراسة جامازو وفرننادو أباد (Gamazo, Fernando-Abad, 2020) واتفاقها مع نتيجة البحث في أن الغياب عن الصفوف وتهرب الطلبة عن المدرسة مرتبط في الغالب بالبيئات الفقيرة وذات المؤشرات الاقتصادية الضعيفة.

ومن جهة أخرى بلغت نسبة المدارس التي صنف طلابها أقل من المستوى الثاني (98.56%)، من هذه النسبة (19%) تقريبًا أفاد مديرو تلك المدارس بإعاقة هاتين الظاهرتين للتعلم بدرجة عالية. وتشير النتائج في مجملها إلى أن ظاهرتي التهرب والتغيب لا تنعكسان بصورة واضحة على مستوى أداء الطلبة في الثقافة الرياضية؛ كما أظهرت النتائج أن متوسط الثقافة الرياضية لطلبة المدارس التي لا يتغيب أو يتهرب طلابها عن المدرسة أعلى من متوسط الثقافة الرياضية لطلبة المدارس التي يتغيب ويتهرب طلابها عن المدرسة بصورة كثيرة، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة أبي الغيط (Abouelgheat,2021) في أن الطلبة ذوي الانضباط العالي يحققون درجات ومستويات عالية في الثقافة الرياضية من الطلبة كثيري الغياب.

عرض نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما أكثر خصائص المدرسة تأثيرًا في تباين مستوى اكتساب الطلبة السعوديين الثقافة الرياضية وفقًا لنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2018)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل الانحدار المتعدد والجدول (9) يوضح الخصائص الأكثر تأثيرًا:

جدول (9): تحليل الانحدار المتعدد للعوامل ذات الصلة بخصائص المدرسة

Adjusted $R^2 = 0.20$				
Sig	T	Beta	B(s.e)	
0.000	15.75		345.4 (21.9)	Constant
0.000	4.76	0.339	10.3(2.16)	مجتمع المدرسة
0.035	2.122	0.141	18.65(8.79)	نوع المدرسة
0.295	1.05	0.09	3.32(3.16)	المواد التعليمية غير ملائمة أو رديئة الجودة مثل: (الكتب المدرسية، ومعدات تكنولوجيا المعلومات، والمكتبة أو مواد المختبر).
0.501	-0.674	-0.06	-2.11(3.13)	عدم ملاءمة أو رداءة البنية مثل: (المبنى، الملاعب، التدفئة / التبريد والإضاءة والأنظمة الصوتية).
0.529	0.63	0.044	3.929(6.23)	تدعم مدرستنا الأنشطة التي تشجع الطالب على التعبير عن هويات مختلفة على سبيل المثال: (الهويات القومية والدينية والعرقية أو الاجتماعية).
0.073	1.805	0.13	11.7(6.5)	تتبنى مدرستنا مناهج مختلفة لتثقيف الطالب حول الاختلافات الثقافية مثل: (العمل الجماعي، التعلم الثنائي، والمحاكاة، والتعلم القائم على حل المشاكل، والموسيقى، والفن، وما إلى ذلك).
0.377	-0.385	-0.059	-5.08(5.7)	مساعدة الموظفين على أداء الواجبات المدرسية.
0.739	0.334	0.023	2.788(8.34)	تدعم المدرسة التعلم الثنائي بين الطلاب.
0.922	0.097	0.007	0.645(6.62)	عدد الطلاب في الصف.
0.315	-1.008	-0.085	-3.67(3.645)	تأثر التعلم بتهرب الطلاب من المدرسة.
0.36	-0.905	-0.07	-3.675(4.06)	تأثر التعلم بغياب الطلاب عن الصفوف.

توضح النتائج في جدول (9) أن خصائص المدرسة (محل البحث) مجتمعة تفسر (20%) من التباين في مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة العينة السعودية. كما توضح قيمة (Beta) أن خصائص المدرسة الأكثر تأثيرًا في الثقافة الرياضية: مجتمع المدرسة ثم نوع المدرسة، وكلاهما كانت قيمة (t) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

حيث اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Atac, 2017; Cansiz et al., 2019) عن أهمية مجتمع ونوع المدرسة، إضافةً إلى ما ذكره Sullivan et al.,2013) حول تأثير مجتمع المدرسة على أداء الطلبة، وكذلك دراسة (Trinidad, 2020) التي بينت أن المدرسة الخاصة هي إحدى العوامل المؤثرة في أداء الطلبة، ويعزي الباحثان السبب في ذلك إلى أن تلك الخصائص -غالبًا- ما تكون محفوفة بفوارق اجتماعية واقتصادية قد تكون السبب خلف إبراز تأثيرها الكبير على مستوى أداء الطلبة في الثقافة الرياضية.

التوصيات

1) توفير فرص أكبر للتعلم في المجتمعات الصغيرة كالقرى والأرياف، من خلال تعزيز ودعم موارد التعلم ونوعية المعلمين في مدارس هذه المجتمعات الصغيرة، والتركيز على مبدأ العدالة في التعليم. وتقليص الفوارق بين المدارس الحكومية والخاصة.

2) الوقوف بمسؤولية تجاه حالات التغيب والتهرب عن المدرسة، من خلال تفعيل دور الأخصائي النفسي والاجتماعي داخل المدرسة.
3) دعم الأنشطة المدرسية التي تشجع الطالب على التعبير عن هويات مختلفة، وتتبنى مناهج مختلفة لتثقيف الطالب حول الاختلافات الثقافية، وتدعم التعلم الثنائي بين الطلبة.

المقترحات

1) إجراء دراسة وصفية لخصائص المدارس في المملكة العربية السعودية ودول (قطر، البرازيل، بلغاريا).
2) إجراء دراسة نوعية للتعرف إلى الأسباب التي تبرز الفجوة بين أداء الطلبة في المدارس الحكومية والخاصة.
3) إجراء دراسة كيفية في التعرف إلى خصائص المدارس التي صنف أداء طلابها في الثقافة الرياضية فوق مستوى الإتقان (أعلى من المستوى الثاني).

****

المراجع

أبو علام، رجاء. (2018). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط. دار المسيرة للطباعة والنشر.

ألكساندر، فيفيان؛ مايدا، يوكيكو. (2010). إدراك مغزى إنجاز الطالب في الرياضيات والعلوم: حالة ترينداد وتوباجو. (ترجمة حمدي الزيات). مستقبليات. مركز مطبوعات اليونسكو. 45 (4)، 849-870. (سنة الترجمة 2015).

الحربي محمد بن صنت. (2020أ). مستوى الثقافة الرياضية المكتسبة لدى الطلبة السعوديين في دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA2018) في ضوء بعض المتغيرات. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 1(58)، 31-51.

الحربي، محمد بن صنت. (2020ب). أسباب تدني نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار (PISA2018) لمادة الرياضيات من وجهة نظر عينة الاختبار. مجلة كلية التربية بجامعة الملك سعود، 32(3)، 589- 628.

شحادة، فواز؛ القراميطي، أبو الفتوح. (2016). مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم وفقًا لنتائج الدراسة الدولية (TIMSS) مقارنة بالدول الأخرى من وجه نظر المعلمين والمشرفين. مجلة التربية بجامعة الأزهر، 1(169)، 326 -370.

عبابنة، عماد.(2019). تحصيل الطلبة الأردنيين في الرياضيات في دراسة TIMSS وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية، 46(1)، 721 -735.

علي، محمد السيد. (2017). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. دار المسيرة.

الغامدي، حنان. (2010). خصائص المدرسة في الدول ذات التحصيل المرتفع (سنغافورة والصين) والدول ذات التحصيل المنخفض (السعودية) في اختبارات دراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS 2007). رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

متولي، علاء الدين.(2006).تصور مقترح لتطوير منظومة مناهج الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في مصر في ضوء متطلبات الثقافة الرياضية. مجلة تربويات الرياضيات، 9، 3، 1-79.

المخلافي، توفيق أحمد (2010). دراسات التقويم الدولية واسعة النطاق: تحليل مقارن في الأهداف والمنهج. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المقبل، منيرة بنت عبد العزيز. (2018). فاعلية مقرر دراسي في تنمية الثقافة الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي وتصوراتهن حول الرياضيات وفق إطار بيزا (PISA). رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود، الرياض.

ناصف، محمد أحمد حسين. (2018). برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) وإمكانية الإفادة منه في مصر (دراسة تحليلية). مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، 69 (1)، 184 -262.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). تقرير البرنامج الدولي لتقويم الطلبة (بيزا). الرياض: الإدارة العامة للبحوث والابتكار.

المراجع الاجنبية

Ababneh, Imad. (2019) The Jordanian Students Achievement in Mathematics in TIMSS 2011 and its Relationship to Some Variables, (in Arabic). Educational Sciences Studies, 46(1), 721-735.

Abouelgheat Kandeel, R. A. (2021). Learners' mathematics proficiency levels on PISA 2018: A comparative study. International Journal of Instruction, 14(3), 393-416.

Aksu, G., Güzeller, C. O., & Eser, M. T. (2017). Analysis of maths literacy performances of

Ve Bilim, 44(197) Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/2186795529?accountid=142908

Cencic, M. (2017). To what extent do school leaders in slovenia understand physical school environments as a learning factor? Center for Educational Policy Studies Journal, 7(2), 141-162.

Crespo-Cebada, E., Pedraja-Chaparro, F., & Santín, D. (2014). Does school ownership matter? An unbiased efficiency comparison for regions of Spain. Journal of Productivity Analysis, 41(1), 153-172.

Dee, T., & West, M. (2011). The non-cognitive returns to class size. Educational Evaluation and Policy Analysis, 33 (1), 23-46.

Eyles, A., Hupkau, C., & Machin, S. (2016). Academies, charter and free schools: Do new school types deliver better outcomes? Economic Policy, 31(87), 453-501.

Gamazo, A., & Fernando Martínez-Abad. (2020). An exploration of factors linked to academic performance in PISA 2018 through data mining techniques. Frontiers in Psychology, 11 doi:10.3389/fpsyg.2020.575167

Garcia, K. E. (2012). School type and student achievement: Does school type affect student achievement in hidalgo county, texas?(Order No. 1533016). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1289127546). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1289127546?accountid=142908

Giménez, Gt, Barrado, B., & Arias, R. (2019). El papel del profesorado y el entorno de aprendizaje en el rendimiento de los estudiantes costarricenses: Un análisis a partir de PISA. (spanish). Revista Complutense De Educación, 30(4), 1127-1145.

Gumus, S., & Atalmis, E. H. (2012). Achievement gaps between different school types and regions in Turkey: Have they changed over time. Mevlana International Journal of Education, 2(2), 50-66.

Heyneman, S. P., & Loxley, W. A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. American Journal of sociology, 88(6), 1162-1194

Laukaityte, I., & Rolfsman, E. (2020). Low, medium, and high-performing schools in the Nordic countries. Student performance at PISA Mathematics 2003-2012. Education Inquiry, 11(3), 276-295.

students with hierarchical linear modeling (HLM): The case of PISA 2012 turkey. EĞİTİM VE BİLİM, doi:10.15390/EB.2017.6956

Alexander, Vivian; Maeda, Yukiko. (2010). Understanding student achievement in mathematics and science: The case of Trinidad and Tobago: The Case of Trinidad and Tobago, (in Arabic). Translated by Ḥamdi Al-Zayyat. Futures. UNESCO Publications Centre. 45 (4) ،870-849. (The translation Year 2015).

Al-Ghamdi, Ḥanan. (2010). School Characteristics in High Achievement Countries China and Singapore and Low Achievement Countries Kingdom of Saudi Arabia in TIMSS 2007, (in Arabic). Unpublished Master Thesis Faculty of Education, Umm Al-Qura University. Kingdom of Saudi Arabia

Al-Harbi, Muhammad Ṣant (2020a). The Level of Mathematical Literacy among Saudi Students in the Program for International Student Assessment "PISA 2018" in Light of some Variables, (in Arabic). Saudi Journal of Educational Sciences, 1(58), 31-51.

Al-Harbi, Muhammad Ṣant. (2020b). The Reasons for the Decline of the Students' Results in Mathematics "PISA 2018" Test in Saudi Arabia from the Point of View of the Test Sample, (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, King Saud University, 32(3), 589- 628.

AL-moqbil, Munirā bint Abdulaziz. (2018). The Effectiveness of a Proposed Educational Subject in Grade th Development of Mathematical Literacy of 10the Female Students and their Perceptions of Mathematics Based on PISA Framework, (in Arabic). Ph.D. Thesis, King Saud University, Riyaḍ.

Ataç, E. (2017). Reading educational inequalities in turkey: Statistics and geographic distributions. Egitim Ve Bilim, 42(192) Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1966351172?accountid=142908

Bogetic, Z., & Chattophadyay, S. (1999). Efficiency in Bulgaria's schools: a nonparametric study. The World Bank.

Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. Learning and instruction, 21(1), 95-108.

Cansız, M., Ozbaylanlı, B., & Mustafa Hilmi Çolakoğlu. (2019). Impact of school type on student academic achievement. Egitim

com.sdl.idm.oclc.org/docview/898324267?accountid=142908.

Özkan, Y. Ö., & Güvendir, M. A. (2014). Socioeconomic Factors of Students' Relation to Mathematic Achievement: Comparison of PISA and ÖBBS. International Online Journal of Educational Sciences. 6(3).

Perelman, S., & Santin, D. (2011). Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: An application to spanish PISA results. Education Economics, (1), 29. doi:10.1080/09645290802470475

Shaḥada, Fawaz; Al-Qaramiti, Abu al-Futooh. (2016). Level of Achievement Students in Saudi Arabia in Math and Science According to the Results of International Studies (TIMSS) Compared to Other Countries from the Point of View of Teachers and Supervisors: Causes, Solutions and Remedy, Development Methods, (in Arabic). Al-Azhar University Journal of Education, 1(169), 326-370.

Sulku, S. N., & Abdioglu, Z. (2015). Public and private school distinction, regional development differences, and other factors influencing the success of primary school students in turkey. Educational Sciences: Theory and Practice, 15(2), 419-431.

Sullivan, K., Perry, L. B., & Mcconney, A. (2013). How do school resources and academic performance differ across australia's rural, regional and metropolitan communities? Australian Educational Researcher, 40(3), 353-372. doi:http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s13384-013-0100-5

Trinidad, J. E. (2020). Material resources, school climate, and achievement variations in the Philippines: Insights from PISA 2018. International Journal of Educational Development, 75, 102174.

UNESCO. (2018). International policies for Third World education: literacy and development. Routledge

Usta, H. G. (2016). Analysis of student and school level variables related to mathematics self-efficacy level based on PISA 2012 results for china-shanghai, turkey, and greece. Educational Sciences: Theory and Practice, 16(4), 1297-1323.

Metwalli, Aladdīn. (2006). A suggested Conceptualization for Developing Systematic of Mathematical Curriculum in Preparatory Stage in the light of Mathematical Culture Requirements, (in Arabic). Journal of Mathematics Education, 9, 3, 1-79.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 International Results in Mathematics. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/

Nasif, Muhammad Aḥmed Ḥussein. (2018). Programme for International Student Assessment (PISA) in Egypt: An Analytical Study, (in Arabic). Journal of the Faculty of Education of the University of Tanta, 69 (1), 184-262.

National School center. (1988). School Safety check Book, school climate and Discipline, School Attendance, personal safty, School security, Model Programs. Malibu California, Pepperdine University Press September.

Nurvicalesti, N., Walid, W., & Dewi, N. R. (2021). Mathematics Literacy Skill Seen from Self-Regulated Learning (SRL) in SQ4R Learning with Mathematics Realistic Approach. Unnes Journal of Mathematics Education Research, 10(A), 68-74.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD].(2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2012) . Publishing, & Organisation for Economic Co-operation and Development Staff. Public and private schools: How management and funding relate to their socio-economic profile. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).

OECD. (2009). PISA 2006 technical report. OECD Publishing, 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France. doi:http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1787/9789264048096-en Retrieved from ERIC Retrieved from https://search-proquest-

مستوى التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة ومؤسسات التعليم العالي في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية والعوامل المؤثرة فيه

د. مبارك بن سعد الدوسري[1] أ.خلود إبراهيم القحطاني[2]

(قدم للنشر 1443/02/25هـ -وقبل 1444/03/27هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرُّف إلى مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة، ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي، والوقوف على العوامل المؤثرة فيه. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك من خلال أداة الاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من (27) مشرفًا ومشرفةً لبرامج التربية الخاصة، و(5) مديرين لمعاهد التربية الخاصة، و(35) من مديري ومديرات المدارس الملحق بها برامج للتربية الخاصة، و(58) من منسوبي مراكز ذوي الإعاقة في الجامعات السُّعوديَّة. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات لدعم انتقال الأفراد ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة عاليةً. كما بيّنت الدراسة أنَّ هناك خمسة عوامل مؤثرة في هذا التعاون جاءت -مرتبةً من الأكثر إلى الأقل- على النَّحو التالي: وضوح مفهوم الخدمات الانتقالية، وجود لائحةٍ أو أنظمةٍ تدعم التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجامعات، توفر الكوادر البشريَّة المؤهّلة للعمل على إعداد وتنفيذ الخطط الانتقالية، وتوفر الموارد الماليَّة في معاهد وبرامج التربية الخاصة المخصَّصة لتنفيذ الخطط الانتقالية، والتوقُّعات الإيجابيَّة لأعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات والمدرسة والأسرة نحو التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالتَّعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التعاون، الطلبة ذو الإعاقة، برامج ومعاهد التربية الخاصة، الانتقال إلى التَّعليم الجامعي.

The level of Collaboration between Special Education Institutes and Programs and Higher Education Institutions in Supporting Transition of Students with Disabilities to University Education

Mubarak S. AlDossary[1] *Kholoud I. AlQahtani*[2]

(Submitted 21-09-2022 and Accepted on 23-10-2022)

Abstract: This study aims to specify the level of collaboration between special education institutes/programs and higher education institutions in supporting the transition of students with disabilities to university education. The study also seeks to identify the barriers to this collaboration. The study employs the descriptive method by using a questionnaire. The study sample consists of 27 supervisors of special education programs, 5 principals of special education institutes, 35 principals of schools with special education programs, and 58 employees recruited by the centers for students with disabilities at Saudi universities. The results demonstrate that the level of collaboration between special education institutes/programs and the universities is highly significant. The study also shows that there are five barriers to this collaboration—ordered from the highest to the lowest : Lack of clarity about the concept of transitional services, lack of regulations supporting the collaboration between special education institutes/programs and the universities, lack of qualified faculty to prepare and execute transitional plans, lack of financial resources for special education institutes/programs, and less positive attitudes of faculty members at universities, schools and families towards enrollment of students with disabilities in university education.

Keywords: collaboration, students with disabilities, special education institutes/programs, transition to university education.

---

(1) *Associate Professor of Special Education - Sattam bin Abdulaziz University*
(2) Master of Special Education - Sattam bin Abdulaziz University

(1) *أستاذ التربية الخاصة المشارك – جامعة سطام بن عبدالعزيز*
(2) *ماجستير في التربية الخاصة – جامعة سطام بن عبدالعزيز*

E-mail: mubarak415@hotmail.com

المقدِّمة

يواجهُ الطلبة عمومًا، وطلبة التربية الخاصّة خصوصًا صعوباتٍ وتحدّياتٍ تحدُّ من نجاح انتقالهم من المرحلة الثانويَّة إلى ما بعدها، الأمر الذي أدّى إلى ظهورِ ما يُعرف بالخدمات الانتقالية التي شهدتْ تطوّراتٍ في السّنوات الأخيرة من حيثُ المفهومُ، وآلياتُ التَّخطيط لها، ونوعيّةُ البرامج التي تندرجُ تحتها (Wehmeyar & Webb, 2012). وقد أورد العديدُ من الباحثين عددًا من التَّعريفات للخدمات الانتقالية، مثل تعريف المصري (2017) التي عرَّفت فيه الخدمات الانتقالية بأنَّها مجموعةٌ من الأنشطةِ المتكاملةِ المكيّفةِ والهادفةِ لتهيئة الطلبة ذوي الإعاقة لتحقيقِ النتائج المتوقَّعة منهم في مرحلة الرُّشد، كالالتحاق بالتَّعليم العالي، أو التَّدريب المهني، أو العمل، أو العيش المستقل، وتحديد الأهداف المتعلّقة بمرحلة الرُّشد، وتتحدَّد هذه الخدماتُ بناءً على حاجاتِ الطلبة ذوي الإعاقة، واهتماماتهم وتمكّنهم في جميع مجالاتِ حياتِهم المختلفةِ، كالعملِ والتّرفيه والتّسلية واستكمال تعليمهم العالي، وإيجاد مكان السَّكن والاندماج مع باقي أفراد المجتمع.

وعرّفها الطنطاوي (Altantawy, 2016) بأنّها: مجموعةٌ من الأنشطة المنسّقة التي تستهدفُ الطلبة ذوي الإعاقة، وتمّ تصميمُها من أجلِ تشجيعِ عمليَّة الانتقالِ من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسةِ، وتشملُ هذه الأنشطة على التَّعليم ما بعد الثَّانوي، والتَّدريب المهني، والتَّوظيف المدمَج (بما في ذلك التَّوظيف المدعوم، أو التَّعليم المستمر، أو الخدمات المقدّمة للبالغين، أو العيش المستقل، أو المشاركة المجتمعية).

وقد أصدرت العديدُ من الدُّول، مثل الولايات المتّحدة الأمريكيَّة، العديدَ من القوانين والتَّشريعات التي تدعم عمليَّة انتقال الأفراد ذوي الإعاقة إلي حياة البالغين، مثل قانون القسم 504 (Section 504) من قانون إعادة التَّأهيل Rehabilitation act ، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education (IDEA, 2004). وقد أوضحَ قانونُ تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004) أنَّ إعدادَ خطّة الانتقال الفرديَّة للطالب ذي الإعاقة يجبُ أنْ تتمَّ عندما يبلغُ الفردُ (14-16) عامًا (الدّوسري والشَّمَّري، 2021)، كما يجب أنْ تراعي هذه الخطّةُ عدّةَ شروطٍ، منها: أنْ تتضمّن مهمّات ما بعد المدرسة، خاصّة الإعداد المهني والاستقلاليّة الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة، وإشراك مؤسَّسات المجتمع المحلّي عند إعداد الخطّة، وكذلك إعطاء الطالب ذي الإعاقة الفرصة لاتخاذ قراراتٍ بشأن خطّة الانتقال التي تخصّه، بالإضافة إلى الاهتمامِ في الخطّة بالتقييم المهني، والخبرات المهنيَّة التي تلائم كلَّ طالبٍ من الطلاب ذوي الإعاقة (الطاهر، 2017).

ويشيرُ الفوزان والراوي (2018) إلى أنَّ هناك خمسةَ عناصرَ رئيسةٍ يجب مراعاتها عند إعداد أي خطّة انتقال فردية لذوي الإعاقة، وهي:

1) التعاون بينَ مؤسَّسات المجتمع المحلّي، من خلال تحديد الأدوار وأساليب التَّواصل، والدَّعم بين المؤسَّسات التَّربوية ووكالات المجتمع المحلّي.
2) التركيز على عمليَّات التقييم الدَّقيق، وتصميم البرامج التَّربوية على أساسِ قدرات واحتياجات الطالب المبنيّة عادةً على مهارات تقرير المصير.
3) التركيز على المهارات الحياتيَّة والوظيفيَّة لتنمية الطلبة سواء داخل المدارس أم في المواقف الوظيفيَّة.
4) إشراكُ أسرة الطالب في عمليَّة تخطيط وتقديم الخدمات والبرامج الانتقالية.
5) هيكلة البرنامج، وتتضمّن السِّياسات الدَّاعمة لخدمات الانتقال مع تنمية الكوادر البشريَّة لضمانِ الكفاءة والفعاليَّة في تقديم الخدمات الانتقالية.

وتسيرُ عمليَّةُ تقديم الخدمات الانتقالية في مراحلَ

عديدةٍ، لابدَّ من أخذها بعين الاعتبار من قِبَل الفريق المدرسي عند تقديمِ الخطّة الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة. وقد ذكر القريني (2013)، والسّرطاوي والحميضي (2018) أنَّ هذه المراحل تتمثَّل في ثلاث مراحلَ رئيسةٍ، هي:

(1)تقييمُ أداء الطالب لتلقي الخدمات الانتقالية،

(2) إعدادُ الخطّة الانتقالية وتنفيذها، (3) تقييمُ فاعليةِ الخطّة الانتقالية.

وفي إطارِ حرصِ المملكة العربيَّة السُّعوديَّة على توفُّرِ كافّة أشكالِ الدَّعم الماديّ والمعنويّ للهيئات والجهات الرّسمية والأهليَّة للقيام بأدوارِها المجتمعيَّة تجاه فئاتِ ذوي الإعاقة، وخاصّة فيما يتعلَّق ببرامج ومعاهد التربية الخاصّة، فإنَّ وزارة التَّعليم تقدِّمُ الكثير من التَّسهيلات والبرامج لذوي الإعاقة لتمكِّنهم من استكمالِ دراستِهم، سواءٌ في مراحل التَّعليم العامّ، أو الالتحاق بالتَّعليم الجامعي. وقد أشار (المالكي، 2020) إلى أنَّه على الرّغم من وجودِ عددٍ من اللوائح والأنظمة التي تدعمُ الأفرادَ ذوي الإعاقة في المملكة العربية السُّعوديَّة، فإنَّه لم يتمَّ تفعيلُها وتطبيقُها بشكلٍ صحيحٍ ومناسبٍ، ومازالت الخدمات الانتقالية دون المستوى المطلوب، وفي مراحلها المبكّرة.

لقد أنشأتْ بعضُ الجامعاتِ السُّعوديَّة وحداتٍ خاصّةً لتعليمِ ودعم الطلبة ذوي الإعاقة، مثل: لجنة الخدمات المساندة، واللجنة العلميَّة، ولجنة المناهج، وتقوم هذه اللجانُ بتحديد شروطٍ ومعاييرَ معيّنةٍ لترشيح المقبولين من ذوي الإعاقة في الجامعة، منطلقين من أهميَّة كونِ البرامج الخاصّة بذوي الإعاقة مرجعيّةً، وذات خبرةٍ علميّةٍ في مجال تعليمِ وتدريبِ وتأهيلِ الأشخاص ذوي الإعاقة والعاملين معهم، وإقامة شراكات مع كلّ المجتمعات المحليَّة والإقليميَّة والدَّولة (وزارة التَّعليم، 2020).

ويعد عقد الشَّراكات والاتفاقيَّات بين المدرسة والوكالات الخارجية، سواء كانت الحكوميَّة منها أم الأهلية، مثل الجامعات من العوامل المهمة لنجاح الانتقال النَّاجح للطلبة ذوي الإعاقة إلى مراحل ما بعد المرحلة الثانوية (الدوسري، 2016؛ اللقاني والدخيل، 2019).

مشكلة الدراسة

أكد العديدُ من التَّشريعات والقوانين الدّوليَّة والمحليَّة حقَّ جميع الطَّلبة في التَّعليم بكافّة مراحله، ومنهم الطَّلبةُ ذوو الإعاقة باختلاف إعاقاتهم وقدراتهم، كما أكدت على تهيئة كافّة السُّبل لضمانِ تعليمٍ هادفٍ وموجّهٍ لهم. ويعدُّ التَّعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة أحدَ مساراتِ الانتقالِ النَّاجحِ للطلبة ذوي الإعاقة (الدوسري، 2016؛ القريني، 2017؛ Kochhar-Bryant, & Greene, 2009). وقد أظهرت نتائج الدِّراسات الطّولية التتبُّعية التي أُجريت في الولايات المتّحدة الأمريكيَّة من عام 2000 م إلى عام 2009م أنَّ الأفراد ذوي الإعاقة هم أقلُّ الطلبة التحاقًا بالمرحلة الجامعيَّة (Grigal et al., 2011) مقارنةً بأقرانهم العاديين، وتوصَّلت دراسة بيرنو (Peraino, 1992) إلى أنَّ نسبة الطَّلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالتَّعليم الجامعي تمثِّل فقط 14% من الطَّلبة الملتحقين بالتَّعليم الجامعي.

وقد أشارتْ نتائجُ عدد من الدِّراسات إلى وجودِ بعضِ الصُّعوبات التي تحدُّ من انتقال الطَّلبة ذوي الإعاقة من المرحلة الثانويَّة إلى المرحلة الجامعيَّة، مثلُ قلّة فرص التعاون والمشاركة بين المدارس والجامعات لتهيئة هؤلاءِ الطَّلبة، وإكسابهم المهارات والخبرات التي تؤهّلهم ليصبحوا ناجحين أكاديميًّا ومهنيًّا (اللقاني والدخيل 2019؛ Fier & Brzezinski, 2010). كما أكد عدد من الدراسات أن التعاون فيما بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات من أهمّ الشَّراكات التي

تحقِّقُ التَّكاملَ بين هذه المؤسَّسات التربويَّة والتَّعليميَّة التي يمكن من خلالها التَّخطيط لإجراء انتقالٍ سلسٍ يضمنُ للأفراد ذوي الإعاقة التّوجيهَ المناسبَ للحياة الجامعيَّة، والاستمرار فيها (الدّوسري والشَّمَّري، 2021؛ الوكيل ،2015). كما أوصت دراسة (الدوسري، 2016) بدراسة أهم العوامل التي تساعد على نجاح انتقال الطلبة ذوي الإعاقة المختلفة إلى مراحل ما بعد المرحلة الثانوية، والتي يأتي من أهمها التعاون ما بين المدارس والوكالات الخارجية كالجامعات.

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة لتبرزَ مستوى التعاون ما بين برامج ومعاهد التربية الخاصة، والجامعات في المملكة العربية السُّعوديَّة لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي، بالإضافة إلى التَّعرُّف على العوامل التي تؤثر في هذا التعاون، ولا سيَّما أنَّ هناك ندرةً في الدِّراسات- في المملكة العربية السُّعوديَّة، وفي العالم العربي ككلٍّ- التي تناولت هذا الموضوع - في حدود علم الباحثين – وعليه تتلخَّص مشكلةُ الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة ومؤسسات التعليم الجامعي في دعم انتقال الطلاب ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية والعوامل المؤثرة فيه؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1) ما مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية؟
2) ما العوامل المؤثرة في مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الطلاب ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية؟

أهداف الدراسة

1) التعرف على مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة، ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية.
2) التعرف إلى العوامل المؤثرة في مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة، ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الطلاب ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة

تتمثَّل أهميَّة الدراسة الحالية في أهميَّة نظريَّة وأخرى تطبيقيَّة، وقد جاءت على النَّحو التالي:

أولًا: الأهمية نظرية

1) تأتي أهميَّة هذه الدراسة من أهميَّة هذه الفئة، وأهميَّة موضوع انتقالهم إلى المرحلة ما بعد الثانويَّة، وحقّهم في استكمالِ تعليمهم الجامعي أسوةً بأقرانهم من الطلبة العاديين.
2) تأمل الدراسة الحاليَّة في تزويد المسؤولين، وأصحاب القرار بمعلوماتٍ واقعيَّةٍ عن مستوى التعاون بين المدارس والجامعات فيما يتعلَّق بانتقال الأفراد ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي، وعن العوامل التي تدعم هذا التعاون.
3) تسهم الدراسة الحاليَّة في تكملة النّقص الحاصل في العالم العربي بشكلٍ عامٍ، وفي المملكة العربيَّة السُّعوديَّة بشكلٍ خاصٍ، فيما يتعلّق بالدِّراسات حول انتقال الأفراد ذوي الإعاقة من المرحلة الثانويَّة إلى التَّعليم الجامعي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

1) قد تكون هذه الدراسة خريطةَ الطّريق لتطوير أدلّةٍ تنظيميَّةٍ وإجرائيَّةٍ لسُبلِ التعاون بين الجامعات وبين المدارس، والإسهام في تحسين الأنظمةِ والتَّشريعاتِ المتعلّقةِ بتعليم الطلّاب ذوي الإعاقة، وتطبيق البرامج الانتقالية.

2) يؤملُ أنْ تشجّعَ الدراسة الحاليَّة المسؤولين وأصحاب القرار في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة على إيجاد برامج انتقالٍ فعّالة للأفراد ذوي الإعاقة تتضمَّن مدَّ جسور التعاون والشّراكة بين المدراس والجامعات.
3) يؤملُ أنْ تشجّعَ الدراسة الحاليَّة المسؤولين وأصحاب القرار في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة على مراعاة وتوفير العوامل التي تدعم التعاون بين المدراس والجامعات؛ لإنجاحِ انتقال الطَّلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم العالي.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعيَّة: اقتصرت الحدود الموضوعيَّة للدراسة الحاليَّة على معرفة مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي، بالإضافة إلى التعرف إلى العوامل التي تؤثر في هذا التعاون.

الحدود البشريَّة: شملت الحدود البشريَّة للدراسة الحاليَّة مشرفي برامج التربية الخاصة، ومديري معاهد التربية الخاصة، ومديري المدارس الملحق بها برامج للدمج، ومنسوبي مراكز ذوي الإعاقة في الجامعات السُّعوديَّة بمنطقة الرّياض.

الحدود المكانيَّة: أُجريت الدراسة الحاليَّة على معاهد التربية الخاصة، وبرامج الدَّمج الملحقة بالمدارس العاديَّة بالمرحلة الثانويَّة، وعلى الجامعات الحكوميَّة بمنطقة الرّياض.

الحدود الزمانيَّة: طُبِّقت الدراسة الحالية في الفصل الدِّراسي الثاني للعام الدراسي 1443هـ/2021م.

مصطلحات الدراسة

التعاون: يُعرّفُه الشَّمَّري (2019) "بأنَّه تلكَ التَّفاعلات المتبادلة بينَ أولياءِ أمور الطلبة ذوي الإعاقة، ومعلميهم ومؤسَّسات التَّعليم، والتي يتوافر فيها التَّواصل، والالتزامُ، والمساواةُ، والثِّقةُ، والمهاراتُ، والاحترامُ، والتي ينعكس تأثيرها إيجابًا على الطلبة ذوي الإعاقة، وتعزّزُ مهاراتِ الوالديَن في التَّعامل مع مشاكل أبنائهم ذوي الإعاقة" (ص380).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه التَّفاعل المشترك بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعة؛ لدعم انتقال ذوي الإعاقة من المرحلة الثانويَّة إلى المرحلة الجامعيَّة، ويتضمَّن: تقريب بيئة المرحلة الثانوية من بيئة مرحلة الجامعة ونظامها، ومساعدتهم في طريقة التَّقديم للتسجيل بالجامعة، واختيار المسار المناسب، وتهيئة بيئة التَّعليم، وتوفير الأدوات والخدمات المساندة التي يحتاج لها الطالب ذو الإعاقة لإكمال المرحلة الجامعيَّة، بالإضافة إلى مشاركة عضو هيئة التَّدريس بالجامعة في تيسير أمور الطالب ذي الإعاقة؛ للاستمرار بالجامعة دون أيِّ مشكلاتٍ.

الانتقال الى التَّعليم الجامعي: يعرف الانتقال بأنّه عملية موجهة نحو النتائج التي تركز على تحسين الإنجاز الأكاديمي والوظيفي للطالب من ذوي الإعاقة؛ لمساعدته في الانتقال من المدرسة إلى بيئات التعلم والحياة والعمل بعد المدرسة (Iowa Special Education, 2022).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه مجموعةٌ من الأنشطة المتكاملة والهادفة التي تقدم للطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين ببرامج التربية الخاصة بالمرحلة الثانوية، ضمن خطة انتقالية يشرف عليها فريق متعدد التخصصات بهدف تجهزيهم وإنجاح انتقالهم من المرحلة الثانويَّة إلى مرحلة التَّعليم الجامعي.

الدِّراسات السابقة

قامت تيست وآخرون (Test et al., 2009) بدراسة سعت إلى مراجعة وتحليل الدراسات التي أجريت بين عامي 1984م-2009م، والتي اهتمّت بمؤشِراتِ نجاحِ انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى بيئاتِ ما بعد المرحلة الثانويَّة

بهدف استقصاءِ مؤشرات نجاح هذه الفئة بعد تخرجها من المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق أهداف تلك الدراسة تم الاعتماد على أسلوب البحث النوعي. وبعد مراجعة التقرير حول مؤشرات نجاح الطلبة ذوي الإعاقة ببيئات ما بعد المرحلة الثانوية، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من بينها وجود (16) مؤشرًا لنجاح انتقالِ الطالب ذي الإعاقة إلى العمل أو الدراسة الجامعية معًا، ومنها التعاون بين المدرسة والوكالات والجهات الخارجية، وامتلاك الفرد لمهارات تقرير المصير، وامتلاك الفرد للمهارات الاجتماعية التي يحتاجها في بيئة العمل، والوعي والإدراك المهني بأماكن العمل ومتطلباته، وطرق الحصول عليها، والمقررات الدِّراسية التي لها علاقة ببيئات ما بعد المرحلة الدراسية والتدريب المهني، وبرامج الانتقال.

كما أجرى فاير وبرجنسكي (Fire & Brzezinski, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أبرز المشكلات والتحديات التي تواجه أسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بعد تخرجهم من المرحلة الدراسية الثانوية وانتقالهم للجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (35) أسرة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في ولاية فرجينيا الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أبرزها: أن التخطيط في عمر مبكر لانتقال الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى المرحلة الجامعية مفيد، ويساعد على نجاح هذا الانتقال، ويحسّن من نوع الخدمة المقدمة لذوي الإعاقات الفكرية. كما بينت الدراسة أن تعاون المدرسة مع الجامعة في توفير المعلومات الكافية عن حالة الطالب ذي الإعاقة الفكرية، ونقاط قوته ونقاط ضعفه سيساعد في التعامل مع هذا الطالب في المرحلة الجامعية، وأوصت الدراسة بأنه ينبغي على منسقي الانتقال التواصل والتعاون مع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتزويد هؤلاء المعلمين بالمعلومات اللازمة التي تساعد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على الالتحاق بالجامعة.

أمَّا دراسة بيل (Bell, 2010) فقد أُجريت بهدف الكشف عن واقع وأهمية الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة في ولاية إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية؛ ولتحقيق أهداف تلك الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي. وبعد تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونةٍ من (25) معلمًا ومديرًا ومنسقًا للخدمات الانتقالية في المدارس الحكومية. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من بينها: وجود قصورٍ في تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة، ومنها عدم إشراك الطلبة وأسرهم في تحديد رغباتهم وميولهم في أثناء التخطيط الانتقالي لِما بعد المرحلة المدرسية، إضافة إلى عدم استخدام فريق التخطيط لأدوات مقننة عند تقييمه لهؤلاء الطلبة، مثل قوائم التقدير الذاتي المتعلقة بالتخطيط الانتقالي. كما أشارت النتائج أيضًا إلى وجود قصور في التعاون بين الفريق المدرسي والمؤسسات المجتمعية ذات العلاقة، وأظهرت النتائج وجود قصور في مشاركة الأسرة في دعم البرامج الانتقالية لأبنائهم، وأشارتْ إلى وجود وعي لدى العينة حول أهمية الخدمات الانتقالية للطلبة وحاجاتهم لتلقي برامج تدريبية ذات علاقة بهذه الخدمات.

كما أجرى الدوسري (2016) دراسة بهدف التعرف إلى العوامل التي تؤثر في نجاح انتقال الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المدرسة إلى العمل من وجهة نظر معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وتكونت عينة الدراسة من (86) معلمًا ومعلمة من معاهد وبرامج التربية الفكرية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن العوامل التي تؤثر في نجاح انتقال الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المدرسة إلى العمل (مرتبة بحسب الأهمية من الأكثر إلى الأقل) هي: خطط الانتقال الفردية، التدريب المهني، مهارات تقرير المصير، التعاون مع

الوكالات الخارجية، المهارات الاجتماعية، مشاركة الوالدين، المهارات الأكاديمية. وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات من أهمها العمل على عقد شراكات وتعاون فعال بين معاهد وبرامج التربية الفكرية والوكالات الخارجية لإنجاح انتقال الأفراد ذوي الإعاقة.

أمّا دراسة القريني (2017) فقد قامتْ بتحديدِ العوامل المؤثرة في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السعودية. وبعدَ تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينةٍ مكونةٍ من (153) معلّمًا ومعلّمةً بالمؤسَّسات التَّعليميَّة التي تقدّم خدماتها لتلك الفئة من الطلبة، تم التوصَّل إلى مجموعةٍ من النَّتائج، منها: وجود العديد من العوامل التي تؤثر في مستوى تدني الخدمات الانتقالية لدى الطلبة ذوي الإعاقات المتعددة، والتي جاء في مقدمتها ضعف كل من برامج التطوير المهني في مجال الخدمات الانتقالية، وضعف التعاون بين الجهاتِ المجتمعية الحكومية والأهلية في المشاركة في تقديم تلك الخدمات، وضعف الكفاياتِ ذاتِ العلاقة بالخدمات الانتقالية التي تقدم لمعلمي التربية الخاصة في برامج إعدادهم في الجامعات السعودية.

كما أجرى الدَّخيل واللقاني (2019) دراسة بهدفِ التعرف إلى معوقات تطبيقِ الخدماتِ الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الثانوية. وتم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينةٍ مكونةٍ من (24) معلمًا ومعلمةً للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الثانوية في مدينتي المجمعة والزلفي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعةٍ من النتائج، أهمها: أن المعوقات المرتبطة بالطلبة ذوي الإعاقة الفكريَّة جاءت في المرتبةِ الأولى بدرجة متوسِّطة، وجاء في مقدمتها جهل الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالفرصِ التعليمية المتاحة لهم بعدَ مرحلة المدرسة الثانويَّة، ومعاناة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من ضعف التَّدريبِ المرتبطِ بالقدرة على تكوين الأسرة، بينما جاءت المعوقاتُ المرتبطة بكفايات المعلم/ة في المرتبة الثَّانية، يليها في المرتبة الثالثةِ المعوقات المرتبطة بالأسرة، والتي جاء في مقدمتها جهل أسر الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالخدماتِ المتاحةِ لأبنائهم في المجتمع، والتي تسهل انتقالهم بعد مرحلة المدرسة الثانوية، ومعاناة الأسر من ضعف قدرة أبنائهم المرتبطة بالقدرة على تكوين الأسرة، وفي المرتبة الأخيرة جاءتِ المعوقات المرتبطة بالمؤسسات المجتمعية، وجاء في مقدمتها عدم توافر مؤسسات التدريب الكافية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والقصور في الإمكانات المادية المتوفرة بالمدرسة لتدريب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

أمّا دراسة الفوزان والراوي (2019) فسعتْ إلى التعرف إلى تصورات معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية نحوَ البرامج الانتقالية في المنطقةِ الوسطى بالمملكة العربية السعودية. وبعدَ تطبيق أداة الدراسة (المقابلة) على عينةٍ مكونةٍ من (4) معلمات للطلبات ذوات الإعاقة الفكرية، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجودِ العديد من المعوقات والتحدّيات التي تواجه النجاح في تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقةِ الفكريةِ، مثل: ضعف خدماتِ المجتمعِ المحلي ذات العلاقة بالتوظيف، كما أشارتِ النتائجُ إلى وجود معوقات متعلّقة باتجاهات هذه المؤسسات والوكالات نحوَ قدرة الطالبات على العمل والإنتاج، ووجدت معوقات ذات علاقة بإعداد الخطة الانتقالية، منها: عدم الوضوح في كيفية تخطيطها وإعدادها، وعدم وجود الفريق المتعدد التّخصصات لإعدادها، كما أنَّ هناك معوقات ذاتَ علاقة بالمدرسة، ومنها: ضعف الميزانية المخصصة لخدمات الانتقال، كما

توجد معوقات ذات صلة بالخدمات للطلبة، ومنها: عدم توافر وسائل النقل والتنقل.

كما أجرى أحمد (2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات المصرية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة.، وقد تكونت عينة الدراسة من (140) من الطلبة ذوي الإعاقة والملتحقين بالجامعات المصرية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن أبرز التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة هي التنقل من وإلى الجامعة بسبب وسائل المواصلات ، وإجراءات قبول والتحاق ذوي الإعاقة بالجامعة، والخدمات المساندة التي تقدم من خلال مركز ذوي الإعاقة بالجامعة ، والنقص الكبيرة في الأخصائيين الذين يدعمون ذوي الإعاقة في الجامعة، وعدم مراعاة الخطة الدراسية في الجامعة لاحتياجات ورغبات ذوي الإعاقة، وعدم امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للمهارات اللازمة في كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة، ووجود نقص كبير في الأجهزة والوسائل التعليمية المساعدة في عملية تعليم وتدريب الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة، وعدم اهتمام الجامعة بتنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في أثناء التحاقهم بها، وعدم إلمام ومعرفة الطلبة ذوي الإعاقة بالتخصصات والمسارات المتاح لهم الالتحاق بها.

وقد سعتْ دراسة الدوسري والشَّمَّري (2021) إلى التعرف إلى واقع الخدمات المساندة في معاهدِ وبرامجِ الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض، وتم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مكونة من (73) مشرفًا ومشرفةً في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعةٍ من النتائج، من بينها: أنَّ درجةَ توافر الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات جاءت بدرجة قليلة، كما أشارت النَّتائج إلى أن هناك عددًا من التحديات التي تواجه تفعيل الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، جاء في مقدمتها قلّة وجود متخصِّصين في تقديم الخدماتِ المساندة في البرامج الانتقالية، وقلة توافر الأجهزة والوسائل وأدوات التقييم لتقديمِ الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، وقلة التأهيل والتطوير للمتخصصين في تقديم الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، وعدم وضوحِ الأنظمة والقوانين للخدمات المساندة في البرامج الانتقالية، ومن ثم ضعف التعاون بين المتخصّصين في تقديم الخدمات المساندة، ومقدّمي البرامج الانتقالية، وضعف التعاون بين مقدّمي الخدمات المساندة والأسر باعتبارِهم أحد أعضاءِ فريق الانتقال، وكذلك عدم وضوح مفهوم الخطة الانتقالية والخدمات التي تتضمّنها.

منهج وأداة الدراسة:

اتّبعتِ الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال استخدام الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تمَّ بناء الاستبانة بالرُّجوع إلى الأدبيَّات والدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتكوّنت أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النِّهائيَّة من قسمين، هما: القسم الأول: يتناول البيانات الأوليَّة الخاصة بأفراد عينة الدراسة، مثل: الجنس، نوع الوظيفة، فئة الطلبة الذين يتعاملون معهم.

القسم الثاني: يتكوّن من (17) عبارةً مقسّمةً على محورين على النَّحو التالي:

- المحور الأول: يتناول مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات؛ لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي، ويتكون من (12) عبارةً.
- المحور الثاني: يتناول العوامل المؤثرة في التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات؛ لدعم

انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي، ويتكون من (5) عباراتٍ.

ولتفسير النتائج اعتمد الباحثان معيارًا للحكم على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة بناء على المعادلة التالية: المعيار = (قيمة أكبر بديل – قيمة أصغر بديل) / عدد البدائل، وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقلّ قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصَّحيح) (انظر جدول 1).

جدول (1): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسِّطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	الى
1	عالية بشدَّة	4.21	5.0
2	عالية	3.41	4.20
3	متوسِّطة	2.61	3.41
4	منخفضة	1.81	2.60
5	منخفضة بشدَّة	1	1.80

صدق وثبات أداة الدراسة

تمَّ التَّأكُّد من صدق وثبات الاستبانة من خلال ما يأتي:

الصِّدق

أولًا: الصِّدق الظَّاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين): بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تمَّ عرضُها على عشرةٍ من المحكِّمين، وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناءً على التّعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكّمون، تمَّ إجراء التّعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبيَّة المحكّمين، من تعديل بعض العبارات، وحذف عباراتٍ أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النِّهائيَّة.

ثانيًا: صدق الاتّساق الدَّاخلي لأداة الدراسة:

بعد التَّأكُّد من الصِّدق الظَّاهري لأداة الدراسة، تمَّ تطبيق الاستبانة ميدانيًا على عينةٍ استطلاعيَّةٍ مكوّنةٍ من (35) فردًا، وتمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصِّدق الدَّاخلي للاستبانة، حيث تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجة كلِّ عبارةٍ من عبارات أداة الدراسة بالدَّرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو موضَّح في الجدول (2) و (3).

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (مستوى التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجامعات لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي) بالدَّرجة الكليَّة للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.852	7	**0.880
2	**0.909	8	**0.883
3	**0.901	9	**0.815
4	**0.930	10	**0.844
5	**0.831	11	**0.903
6	**0.854	12	**0.876

يتَّضح من خلال الجدول (2) أنَّ جميع عبارات محور " مستوى التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجامعات لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي" دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيمُ معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.815، 0.930)، وهي معاملاتُ ارتباطٍ جيدة، وهذا يعطي دلالةً على ارتفاع معاملات الاتساق الدَّاخلي، كما يُشيرُ إلى مؤشِّرات صدق مرتفعةٍ وكافيةٍ يمكن الوثوقُ بها في تطبيق أداة الدراسة الحاليَّة.

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور(العوامل التي تؤثرفي مستوى التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجامعات لدعم انتقال الأفراد ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي) بالدَّرجة الكليَّة للمحور

العبارة	معامل الارتباط
1	0.674**
2	0.578**
3	0.669**
4	0.578**
5	0.658**

** دال عند مستوى (0.01)

يتَّضحُ من خلال الجدول (3) أنَّ جميع عبارات محور " العوامل المؤثرة في مستوى التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجامعات؛ لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي" دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيمُ معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.578، 0.669)، وهي معاملاتُ ارتباطٍ جيدة، وهذا يعطي دلالةً على ارتفاع معاملات الاتساق الدَّاخلي، كما يُشيرُ إلى مؤشِّرات صدق مرتفعةٍ وكافيةٍ يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحاليَّة.

ثبات أداة الدراسة

تمَّ قياسُ ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل (ألفا لكرونباخ)، والجدول (4) يوضِّح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة.

جدول (4): معامل ألفا لكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	مستوى التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجامعات لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي	12	0.920
2	العوامل التي تؤثر في مستوى التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجامعات لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي	5	0.911
	الثبات الكلّي	**17**	**0.970**

يوضّح الجدول (4) أنَّ استبانة الدراسة تتمتَّعُ بثباتٍ مقبولٍ إحصائيًا، حيث بلغت قيمةُ معامل الثَّبات الكليَّة (ألفا) (0.970) وهي درجةُ ثباتٍ عاليةٌ، كما تراوحت معاملاتُ ثبات أداة الدراسة ما بين (0.911، 0.920)، وهي معاملاتُ ثباتٍ مرتفعةٌ يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحاليَّة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمعُ الدراسة الحاليَّة من جميع مشرفي برامج التربية الخاصة، ومديري المعاهد ومدارس المرحلة الثانويَّة الملحق بها برامج للدمج، والبالغ عددهم (23) مشرفًا، و(13) مشرفةً في برامج الدَّمج و(10) مديرين لمعاهد التربية الخاصة، و(32) مديرًا و(19) مديرةً

لمدارس المرحلة الثانويَّة الملحق بها برامج دمجٍ للتربية الخاصة في منطقة الرِّياض، بالإضافة إلى جميع منسوبي مراكز ذوي الإعاقة في الجامعات السُّعوديَّة بمنطقة الرِّياض، والمكوّنين من (5) موظَّفات بجامعة الأميرة نورة، و(27) موظَّفة و(2) موظَّف بجامعة الإمام محمد بن سعود، و(6) موظَّفين بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، و(10) موظَّفين بجامعة المجمعة ، و(27) موظَّفة، و(4) موظَّفين بجامعة الملك سعود.

خصائص أفراد عينة الدراسة

ونظرًا لقلة عدد أفراد مجتمع الدراسة فقد تم أخذهم جميعًا كعينة للدراسة؛ حيث تمَّ توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (178) فردًا، استجاب منهم (125) فردًا موزّعين على النَّحو التالي: (27) مشرف/ة، و (5) مديري معاهد، و(35) من القيادات، و(58) من منسوبي مراكز ذوي الإعاقة في الجامعات السُّعوديَّة، وهي تمثِّل ما نسبته (70.2%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

جدول (5): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	الوصف	التِّكرارات	النِّسبة المئويَّة
الجنس	ذكر	86	68.8
	أنثى	39	31.2
نوع الوظيفة	مشرف/ة بأحد برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التَّعليم العام	18	14.4
	مشرف/ة بأحد معاهد التربية الخاصة	9	7.2
	مدير/ة لمدرسة ملحق بها برنامج للتربية الخاصة	35	28.0
	مدير/ة بأحد معاهد التربية الخاصة	5	4.0
فئة الطلبة الذين يتمُّ التَّعامل معهم	أحد منسوبي مراكز خدمات الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة	58	46.4
	الإعاقة الفكريَّة	41	32.8
	الإعاقة البصريَّة	20	16.0
	التوحُّد والاضطرابات السُّلوكيَّة	9	7.2
	صعوبات التَّعلُّم	27	21.6
	الإعاقة السَّمعيَّة	18	14.4
	الإعاقات الشَّديدة والمتعدّدة	10	8.0

يوضِّح الجدول (5) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيّر الجنس، حيث إنَّ النِّسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة من الذُّكور بتكرار (86) فردًا، وبنسبة (68.8%)، في حين أنَّ هناك (39) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (31.2%) من الإناث. كما يتَّضحُ أنَّ هناك (58) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (46.4%) هم من منسوبي مراكز خدمات الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة، في حين أنَّ هناك (35) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (28%) وظيفتهم الحالية مدير/ة بأحد برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التَّعليم العام، وهناك (18) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (14.4%) وظيفتهم الحاليَّة مشرف/ة بأحد برامج التربية الخاصة المحلقة بمدارس التَّعليم العام، إضافةً إلى ما سبق؛ فإنَّ هناك (9) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (7.2%) وظيفتهم الحاليَّة مشرف/ة بأحد معاهد التربية الخاصة، وأخيرًا فإنَّ هناك (5) من أفراد عينة الدراسة، بنسبة (4%) وظيفتهم الحالية مدير/ة بأحد معاهد التربية الخاصة.

كما يوضِّح الجدول (5) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغيّر فئة الطلبة الذين يتمُّ التَّعامل معهم، حيث إنَّ هناك (41) من أفراد عينة الدراسة، بنسبة (32.8%) يتعاملون مع ذوي الإعاقة الفكريَّة، في حين أنَّ هناك (27) من أفراد عينة الدراسة، بنسبة (21.6%)

يتعاملون مع ذوي صعوبات تعلُّم، كما أنَّ هناك (20) من أفراد عينة الدراسة، بنسبة (16.0%) يتعاملون مع ذوي الإعاقة البصريَّة، إضافةً إلى ما سبق؛ فإنَّ هناك (18) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (14.4%) يتعاملون مع ذوي الإعاقة السَّمعيَّة، وهناك (10) من أفراد عينة الدراسة، بنسبة (8%) يتعاملون مع ذوي الإعاقات الشَّديدة والمتعدِّدة، كما أنَّ هناك (9) من أفراد عينة الدراسة، بنسبة (7.2%) يتعاملون مع طلابٍ من التّوحُّد والاضطرابات السُّلوكيَّة.

عرض النَّتائج والمناقشة

سؤال الدراسة الأول: ما مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية؟

للتعرُّف على مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة؛ تمَّ حساب التِّكرارات والنِّسب المئويَّة والمتوسِّطات الحسابيَّة والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تمَّ ترتيب هذه العبارات حسب المتوسِّط الحسابي لكلٍّ منها (انظر جدول 6).

جدول (6): مستوى التعاون بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية بشدة		عالية		متوسِّطة		منخفضة		منخفضة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
7	تتعاون المدرسة/ المعهد والجامعة في مناقشة احتياجات الطالب في أثناء الدراسة الجامعية، وتوفر التِّكنولوجيا المساعدة لحلِّ مشاكلهم ولتحقيق الأهداف التَّعليميَّة المتوقَّعة منهم.	29	23.2	57	45.6	20	16.0	13	10.4	6	4.8	3.72	1.08	1
8	تقوم الجامعة بتطبيق سياسة الوصول الشَّامل بتهيئة، وتجهيز مبانيها وقاعاتها لتسهيل وصول وانتقال الطلبة ذوي الإعاقة.	28	22.4	57	45.6	21	16.8	12	9.6	7	5.6	3.70	1.09	2
9	تقوم الجامعة بتعريف منسوبيها بدمج التِّكنولوجيا والتعلُّم التِّقني بجوهر التَّعليم، وبتوفير الدَّعم الفني الذي يُسهم في حلِّ المشكلات التي يواجها الطَّلبةُ ذوو الإعاقة وقت وقوعها.	28	22.4	57	45.6	18	14.4	16	12.8	6	4.8	3.68	1.01	3
6	تقوم الجامعة بالتعاون مع المدرسة / المعهد بعقد الدورات للطلبة ذوي الإعاقة؛ لتوجيههم وإرشادهم لِما هو متوقّع منهم خلال التحاقهم بالتَّعليم الجامعي (الانتظام في الحضور، الافصاح عن إعاقتهم، أداء الاختبارات، تنظيم الجدول، طرق الاستذكار والتعلُّم).	35	28.0	47	37.6	18	14.4	18	14.4	7	5.6	3.68	1.09	4
11	تتعاون المدرسة/ المعهد مع الجامعة بتثقيف الأسر في اجتماع الخطة الانتقالية حول مدى أهمية التَّعليم الجامعي لأبنائهم ،ودورهم في تهيئة ودعم أبنائهم.	30	24.0	55	44.0	15	12.0	16	12.8	9	7.2	3.65	1.09	5
4	تقوم الجامعة بتوضيح التخصُّصات المتاحة للطلبة ذوي الإعاقة في اجتماع الخطة الانتقاليّة، مع مراعاة ميوله ورغباته.	23	18.4	59	47.2	21	16.8	13	10.4	9	7.2	3.59	1.00	6

12	يتمُّ إعداد ملخص الأداء بالتعاون مع ممثّلي الجامعات؛ لتحديد احتياجات الطلبة لخدمات الدعم والتَّكيُّفات بعد تخرجهم والتحاقهم بالتَّعليم الجامعي والمتابعة بعد التخرج.	23	18.4	59	47.2	15	12.0	20	16.0	8	6.4	3.55	1.05	7
2	تقوم المدرسة / المعهد بالتعاون مع ممثل الجامعة لمناقشة حاجة الطلبة للبرامج الاستباقية لتأهيلهم وإكسابهم (المهارات الأكاديميّة، المهارات الاجتماعيّة، مهارات تقرير المصير، مهارات حلّ المشكلات) في اجتماع الخطة الانتقالية.	29	23.2	48	38.4	19	15.2	17	13.6	12	9.6	3.52	1.05	8
10	تقوم الجامعة بإنشاء مراكز لإكساب الطلبة المهارات الاجتماعيَّة للنجاح في الجامعة، يتمُّ من خلالها وضع أهداف أسبوعية للمجموعات يلتزم بها الطلبة ذوو الإعاقة، ويقدّمون تقريرًا بذلك ويتم تشجيعهم على تبادل المعلومات والأفكار والاقتراحات.	26	20.8	38	30.4	39	31.2	16	12.8	6	4.8	3.50	1.01	9
5	تقدّم الجامعة لقاءاتٍ تعريفيةً وورشًا تدريبيةً وتنظّم زيارات ميدانية بالاتفاق مع المدرسة/ المعهد لتشجيع الطلبة ذوي الإعاقة؛ للالتحاق بالتَّعليم الجامعي، وللتعرُّف على الحرم الجامعي، ولتوضيح حقوقهم والخدمات المقدمة لهم في الجامعة.	30	24.0	41	32.8	19	15.2	29	23.2	6	4.8	3.48	1.06	10
3	تقوم الجامعة بتوضيح إجراءات القبول وآلية التّسجيل في اجتماع الخطة الانتقالية.	23	18.4	47	37.6	30	24.0	16	12.8	9	7.2	3.47	1.02	11
1	يتمُّ مناقشة ووضع آلية للتعاون مع ممثلي الجامعات في اجتماع الخطة الانتقالية مع مراعاة (الوقت، المكان، التجهيزات، تحديد الأعضاء المشاركين ووصف أدوارهم، بناء أهداف الخطة الانتقالية).	20	16.0	43	34.4	37	29.6	15	12.0	10	8.0	3.38	1.01	12
	المتوسِّط الحسابي العام											**3.58**	**1.0**	

يتَّضح من خلال الجدول (6) أن المتوسِّط الحسابي العام لمحور مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة بلغ (3.58) من أصل (5.0) بانحرافٍ معياري (1.0)، ويقع هذا المتوسِّط في الفئة الثانية (3.41-4.2)، بمعنى أنَّ مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات لدعم انتقال الأفراد ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة جاء بدرجة عالية.

من خلال نتائج الدراسة هذه يتضح أنَّ درجة التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي من وجهة نظر مشرفي برامج التربية الخاصة ومديري معاهد التربية الخاصة، ومديري المدارس الملحق بها برامج للدمج، ومنسوبي مراكز ذوي الإعاقة في الجامعات السُّعوديَّة بمنطقة الرِّياض، جاء بدرجةٍ عاليةٍ. وتتناقض هذه النَّتيجة مع نتائج العديد من الدِّراسات مثل دراسة بيل (Bell, 2010)، ودراسة المالكي (2021) التي توصَّلتْ إلى وجودِ قصورٍ في التعاون بين المدارس ومؤسسات المجتمع كالجامعات، حيث إنَّ هذا التعاون لم يكن على المستوى المطلوب.

إنَّ الخدمات الانتقاليّة التي تقدَّم إلى ذوي الإعاقة للانتقال من المرحلة الثانويَّة إلى التَّعليم الجامعي تُمثِّل أهميّةً خاصةً في حياة الطلبة ذوي الإعاقة، حيث تُمهّدهم للانتقال إلى التعليم الجامعي، ومن ثمّ يجب أنْ يتمَّ التَّحضير مبكّرًا لمثل هذا الانتقال؛ لضمان تحقيق الأهداف المرجوة منها. ويعدُّ التعاون بين

برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات من أهمِّ الشَّراكات التي تحقِّقُ التَّكامل بين هذه المؤسَّسات التربويَّة والتَّعليميَّة التي يمكن من خلالها التَّخطيط لإجراء انتقالٍ سلسٍ يضمنُ للطلبة ذوي الإعاقة التوجيهَ المناسبَ للحياة الجامعيّة والاستمرار فيها (الدّوسري والشَّمَّري، 2021). وهذا التعاون بين المدارس والجامعات يجب أنْ يكونَ على عدّة أوجهٍ، فيجب أنْ يكونَ هناك تعاونٌ بينهم عند البدء في التخطيط لانتقال الأفراد ذوي الإعاقة، ويكون هناك ممثِّلٌ للجامعة في فريق الخطّة الانتقالية الفرديَّة، كما يجب أنْ يكون هناك تعاونٌ فيما يتعلّق بتقديم المعلومات حول أوقات وشروط وآلية التقدُّم للقبول في الجامعة، كما يجب أنْ يكون هناك تعاونٌ فيما يتعلّق بتقديم الدَّعم والمساندة للطلبة ذوي الإعاقة في أثناء الدراسة في الجامعة، وتوفير مراكز لذوي الإعاقة في الجامعة؛ لتقديم الدَّعم والمساندة لهم، ومساعدتهم على تخطّي الصُّعوبات والمشكلات التي تواجههم في الجامعة.

كما يبيّن جدول (6) أنَّ المتوسِّطات الحسابيَّة لعبارات محور التعاون بين المدارس والجامعات تراوحت ما بين (3.38 ، 3.72) ، وهذه المتوسِّطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة، بمعنى أنَّ مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات تراوحت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ما بين متوسِّطةٍ وعاليةٍ، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (7)، التي تنصُّ على "تتعاون المدرسة والجامعة في مناقشة احتياجات الطالب في أثناء الدراسة الجامعيَّة، وتوفر التِّكنولوجيا المساعدة لحلِّ مشاكلهم، ولتحقيق الأهداف التَّعليمية المتوقّعة منهم"، حيث جاءت بمتوسِّط حسابي (3.72) وبانحرافٍ معياري (1.08). وتبيّن هذه النتيجة أنَّ أعلى المتوسِّطات التي أشارت إلى موافقة أفراد الدراسة على درجة التعاون بين المدرسة ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال ذوي الإعاقة إلى التعليم الجامعي تمثَّلت فيما يتعلّق بتعاون المدرسة والجامعة في مناقشة احتياجات الطالب في أثناء الدراسة الجامعيَّة، وتوفير التِّكنولوجيا المساعدة لحلِّ مشاكلهم، ولتحقيق الأهداف التَّعليميَّة المتوقَّعة منهم. وقد أثبتت العديد من الدِّراسات فاعليَّةَ الوسائل التَّعليميَّة المساعدة والتكنولوجيا ودورها في التغلُّب على كثيرٍ من المشكلات السُّلوكيَّة والنَّفسيَّة والتَّعليميَّة للطلبة ذوي الإعاقة (أحمد، 2020). كما أكّدت دراسة آغارول (Agarwal, 2011) على دور وأهمية التكنولوجيا المساعدة المتوفّرة في الجامعة في مساعدتها لذوي الإعاقة على إظهار قدراتهم المعرفية في التَّعليم، من خلال إتاحة فرصٍ لا يمكن الوصول إليها بسبب الإعاقة، مثل: تكنلوجيا الشّاشة التي تحوّلُ النَّصَّ إلى صوتٍ للطلبة ذوي الإعاقة، أو العكس في المحاضرات، ومعرفة ما يقوله المحاضر، كما أنَّ التكنولوجيا المساعدة أسهمت في خفض سلوك النَّشاط الزائد، وتحسُّن بعض السُّلوكيات المصاحبة له لدى ذوي الإعاقة، كتشتُّت الانتباه والاندفاعيَّة وفرط الحركة.

وتبيَّن النَّتائجُ ايضًا أنَّ العبارة رقم (8)، التي تنصُّ على "تقوم الجامعة بتطبيق سياسة الوصول الشامل بتهيئة وتجهيز مبانيها وقاعاتها لتسهيل وصول وانتقال الطلبة ذوي الإعاقة"، جاءت في المرتبة الثانية بين العبارات الخاصة بدرجة التعاون بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي؛ لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي من وجهة نظر أفراد الدراسة، بمتوسِّط حسابي (3.70)، وبانحرافٍ معياري (1.09). وهذه النتيجة تبيّن أنَّ هناك موافقةً بين أفراد عينة الدراسة على أنَّ الجامعة تقوم بتطبيق سياسة الوصول الشَّامل بتهيئة وتجهيز مبانيها وقاعاتها؛ لتسهيل وصول وانتقال الطّلبة ذوي الإعاقة. وقد تكون هذه النتيجة راجعةً لقرار تعميم الوصول الشَّامل بالمملكة رقم: 35363/ (1434هـ)؛ ممّا ساعد على تطوير الحلول العمليَّة، وإجراء الدِّراسات البحثيَّة التي تساعد على تعزيز ممارسات التَّصميم الشَّامل بالجامعة، وتهيئة بيئةٍ جامعيَّةٍ داعمةٍ.

ويمكن القول :إنَّ للوصول الشَّامل أهميَّةً كبيرةً في تذليل أيِّ عوائقَ معماريّةٍ أو تقنيَّةٍ أو تعليميَّةٍ لمشاركة ذوي الإعاقة أقرانهم العاديين، ابتداءً من وسائل النَّقل

والمواصلات والأماكن المجهّزة لاستقبالهم، ووصولًا للقاعات المجهّزة بالوسائل التقنيَّة التي تساعد ذوي الإعاقات المتعدِّدة على الجلوس والإنصات والنقاش للاستفادة العلميَّة، وذلك باستخدام تقنيات العرض الجيدة، وتقديم أجهزةٍ تعويضيَّةٍ لذوي الإعاقة وغيرها من التّقنيات والتّجهيزات المساعدة، وذلك يحقّقُ أقصى مدى من الاستقلاليَّة لقضاء حوائجهم بأنفسهم.

سؤال الدراسة الثاني: ما العوامل المؤثرة في مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة، ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الطلبة ذوي الاعاقة إلى المرحلة الجامعية؟

للتعرُّف على العوامل المؤثرة في مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة، ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ تمَّ حساب التِّكرارات والنِّسب المئويَّة والمتوسِّطات الحسابيَّة، والانحراف المعياري لاستجابات عينة أفراد عينة الدراسة، كما تمَّ ترتيب هذه العبارات حسب المتوسِّط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول (7): العوامل المؤثرة في مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة، ومؤسسات التعليم الجامعي لدعم انتقال الطلبة ذوي الاعاقة إلى المرحلة الجامعية

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية بشدة		عالية		متوسّطة		منخفضة		منخفضة بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
2	وضوح مفهوم الخدمات الانتقالية والمسارات التي تتضمّنها لدى المدرسة والأسرة والجامعة.	50	40	60	48	13	10.4	2	1.6	0	0.0	4.26	0.71	1
1	وجود لائحة أو أنظمة تدعم التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجامعات.	39	31.2	72	57.6	14	11.2	0	0.0	0	0	4.20	0.62	2
3	توفر الكوادر البشريَّة المؤهّلة للعمل على إعداد تنفيذ الخطط الانتقالية.	30	24.0	69	55.2	21	16.8	5	4.0	0	0.0	3.99	0.76	3
5	توفر الموارد المالية في معاهد وبرامج التربية الخاصة المخصَّصة لتنفيذ الخطط الانتقالية.	33	26.4	67	53.6	12	9.6	11	8.8	2	1.6	3.94	0.93	4
4	التوقُّعات الإيجابية لأعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات والمدرسة والأسرة نحو التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي.	28	22.4	65	52.0	24	19.2	8	6.4	0	0.0	3.90	0.82	5
	المتوسّط الحسابي العام											**3.93**	**0.82**	-

يتَّضح من خلال الجدول (7) المتعلّق بمحور العوامل المؤثرة في مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة ،ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية أنَّ جميع العوامل الخمسة التي تم استعراضها في الدراسة كانت جميعها مؤثرة في مستوى التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة ومؤسسات التعليم الجامعي في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى المرحلة الجامعية ، وتراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لهذه العوامل بين (3.90 ، 4.26) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسِّطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، بمعنى أنَّ درجة اتفاق أفراد عينة الدراسة على هذه العوامل الخمسة الواردة في هذا المحور ، كعوامل للتعاون بين المدارس والجامعات، تراوحت ما بين درجة (عالية – عالية بشدّة).

كما يتّضح من الجدول (7) أنَّ عامل " وضوح مفهوم الخدمات الانتقالية والمسارات التي تتضمّنها لدى المدرسة والأسرة والجامعة" جاء في المرتبة الأولى، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بمتوسِّط حسابي (4.26)، وبانحرافٍ معياري (0.71)، بمعنى أنَّ مشرفي برامج التربية الخاصّة ومديري معاهد التربية الخاصة، ومديري المدارس الملحق بها برامج للدمج، ومنسوبي مراكز ذوي الإعاقة في الجامعات السُّعوديَّة بمنطقة الرِّياض، يرون أنَّ وضوح مفهوم الخدمات الانتقالية والمسارات التي تتضمّنها لدى المدرسة والأسرة والجامعة من العوامل المهمّة للتعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الأفراد ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي. وتتفق هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة الدَّوسري والشَّمَّري (2021) التي توصَّلت إلى أنَّ عدم وضوحِ مفهومِ الخطّة الانتقالية والخدمات التي تتضمّنها من التَّحدّيات المهمَّة التي تواجه تفعيلَ الخدماتِ المساندةِ في البرامج الانتقالية في المملكة العربية السُّعوديَّة.

إنَّ الخدماتِ الانتقالية هي تلك الأنشطةُ المتكاملةُ والمصُمَّمةُ، والتي تهدفُ إلى إعدادِ الطالب ذي الإعاقة لمرحلة ما بعد المرحلة الثانويَّة، كالالتحاقِ بالتَّعليم الجامعي، أو الالتحاق بالتَّدريب المهني أو التَّعليم المستمر، والعيش باستقلالٍ وتحقيق مستوىً مقبولٍ من المشاركة الاجتماعيَّة، وتعتمد هذه الأنشطةُ على قدراتِ وإمكاناتِ وميولِ واهتماماتِ الطالب ذي الإعاقة، وتتضمّنُ هذه الأنشطةُ التَّعليم والخبراتِ التي يحتاجُها الطلبة ذوو الإعاقةِ، والتي تتعلَّقُ بالتَّعليم فيما بعد المرحلة الثانويَّة، والعمل، والأهداف الحياتيَّة والأهداف المهنيَّة. ولنجاح انتقال الطالب ذي الإعاقة يجب أن يكونَ هناك تخطيطٌ متكاملٌ متضمن لتعاون الجهات ذات العلاقة، كالتعاون بين المدرسة والجامعة، في موعدٍ لا يتجاوز السَّادسة عشر من العمر (IDEA, 2004). وبالتالي فإنَّ وضوح مفهوم هذه الخدمات الانتقالية، وما تتضمَّنه وتتطلّبه يعد عاملًا مهمًّا للتعاون ما بين المدرسة والجامعة، الأمر الذي يؤثِّر ايجابًا في نجاح انتقال الطالب ذي الإعاقة من المرحلة الثانوية إلى التَّعليم الجامعي.

كما يتبيّن من الجدول (7) أنَّ عامل " وجود لائحةٍ أو أنظمةٍ تدعم التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجامعات" جاء في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بمتوسِّط حسابي (4.20)، وبانحرافٍ معياري (0.62)، بمعنى أنَّ مشرفي برامج التربية الخاصة، ومديري معاهد التربية الخاصة، ومديري المدارس الملحق بها برامج للدمج، ومنسوبي مراكز ذوي الإعاقة في الجامعات السُّعوديَّة بمنطقة الرِّياض، يرون أنَّ وجود لائحةٍ أو أنظمةٍ تدعم المشاركة والتعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات، هو عامل مهمٌّ لوجود ونجاح التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة من أجل دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة للمرحلة الجامعيّة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الدّوسري (2016) التي وجدت أنَّ النَّقصَ في وجود القوانين والأنظمة الدَّاعمة والمتعلِّقة بانتقال الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية إلى مرحلة ما بعد الثانوية، أو عدم تفعيل أو تطبيق تلك الأنظمة والتَّشريعات الصادرة يعدُّ واحدًا من أهمِّ معوقات نجاح انتقال

الأفراد ذوي الإعاقة الفكريَّة إلى بيئات العمل في المرحلة ما بعد الثانوية.

إن وجود لوائح وأنظمة تدعم التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجهات الخارجية ذات العلاقة كالجامعات، يُسهِمُ في تنظيم هذا التعاون، وفي تحديد مجالات ومهام وأدوار التعاون للأطراف المعنية، ومن ثمّ تعمل على تكاملهما معًا؛ لتحقيق الغاية من هذا التعاون الذي يصبُّ في مصلحة الطلبة ذوي الإعاقة في برامج التربية الخاصة للاستفادة من البرامج التَّعليميَّة والتربويَّة التي تقدِّمُها الجامعة. في المقابل فإنَّ عدم وضوح الأنظمة واللوائح التي تدعم التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجهات الخارجية كالجامعات يقلِّل من التزام وحرص ودافعيَّة ورغبة المسؤولين عن البرامج الانتقالية في برامج ومعاهد التربية الخاصة، وكذلك المسؤولين في الجامعات على التعاون، وعلى عقد الشَّراكات المتعلِّقة بانتقال الطلبة ذوي الإعاقة من المرحلة الثانوية إلى التَّعليم الجامعي؛ حيث إنَّ العمليَّة ستكون اجتهاداتٍ فرديَّةً غير منظَّمةٍ، وتخضع لاتجاهات وميول الأفراد المسؤولين عنها.

كما بينت النَّتائجُ أنَّ عامل " توفر الكوادر البشريَّة المؤهّلة للعمل على إعداد وتنفيذ الخطط الانتقالية" جاء في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بمتوسِّط حسابي (3.99)، وبانحرافٍ معياري (0.76)، بمعنى أنَّ مشرفي برامج التربية الخاصة، ومديري معاهد التربية الخاصة، ومديري المدارس الملحق بها برامج للدمج، ومنسوبي مراكز ذوي الإعاقة في الجامعات السُّعوديَّة بمنطقة الرِّياض يرون أنّ توفر الكوادر البشريَّة ذات الكفاءة والخبرة في إعداد وتنفيذ الخطط الانتقالية من العوامل المهمَّة للتعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة ومؤسسات التعليم العالي؛ لدعم انتقال الأفراد ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي، وتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدَّخيل واللقاني (2019) ودراسة الدّوسري والشَّمَّري (2021) التي توصَّلت إلى أنَّ توفر الكوادر المتخصِّصة المؤهلة وذات الكفاءة المسؤولة عن الخدمات الانتقالية من التحديات الرئيسة التي تؤثر في إقامة علاقةٍ تعاونيَّةٍ بين المدرسة، ووكالات المجتمع المحلّي كالجامعات.

إنَّ الخطة الانتقالية ذات أهميَّةٍ كبيرةٍ في نجاح انتقال الطلبة ذوي الإعاقة لمرحلة ما بعد الثانويَّة، سواء الانتقال إلى التَّعليم الجامعي، أم التَّوظيف. ويعدُّ توفُّر الكوادر المؤهّلة عنصرًا جوهريًا لنجاح هذه الخطة الانتقالية. وإنَّ أعضاء الخطّة الانتقالية الفرديَّة منوطٌ بهم العديد من المهام، كالعمل على تحديد وتحقيق الأهداف طويلة المدى، والأهداف قصيرة المدى المبنيّة على احتياج وقدرات وإمكانات وتفضيلات ورغبات الطالب ذي الإعاقة، وتحديد الشَّراكات والتعاون الضَّروري مع الجهات ذات العلاقة بانتقال الطالب ذي الإعاقة كالجامعات مثلا، وبالتالي فإنَّ النَّقص في الكوادر المؤهّلة ذات الكفاءة يؤثِّر سلبًا في التعاون مع الجهات الخارجية ذات العلاقة، وعلى نجاح انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة التَّعليم الجامعي.

كما بينت النَّتائج أنَّ عامل "توفر الموارد المالية في معاهد وبرامج التربية الخاصة المخصصة لتنفيذ الخطط الانتقالية " جاء في المرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بمتوسِّط حسابي (3.94)، وبانحراف معياري (0.93)، بمعنى أنَّ مشرفي برامج التربية الخاصة، ومديري معاهد التربية الخاصة، ومديري المدارس الملحق بها برامج للدمج، ومنسوبي مراكز ذوي الإعاقة في الجامعات السُّعوديَّة بمنطقة الرِّياض يرون أنَّ توفر الموارد الماليَّة في معاهد وبرامج التربية الخاصة المخصَّصة للتخطيط، وتنفيذ البرامج الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة من العوامل المهمَّة للتعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة ومؤسسات التعليم العالي؛ لدعم انتقال الأفراد ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي.

واتفقت نتيجة الدراسة الحاليَّة مع نتيجة دراسة الفوزان والراوي (2018) واللقاني والدخيل (2019)، والتي توصَّلت إلى أنَّ القصور في الإمكانات والموارد المادية

والمالية يعد من أهم التحديات لنجاح البرامج الانتقالية للطلبة ذو الإعاقة.

وعليه فإنَّ عقد وتفعيل الشراكات والتعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة والجامعات يحتاج إلى دعمٍ مالي، سواءٌ من وزارة التَّعليم، أم من أيّ جهةٍ أخرى، فالبرامج الانتقالية تحتاج إلى توظيف كوادر متخصِّصة في الخدمات الانتقالية، كمنسّقي خدمات انتقاليَّة، كما أنَّ تقديم البرامج التَّدريبيَّة الفعَّالة للطلبة ذوي الإعاقة في البرامج الانتقالية يحتاج إلى توفير دعمٍ مالي؛ لتوفير أماكنَ مناسبةٍ لهذه الدَّورات والورش، وما تشمله من تجهيزاتٍ واحتياجاتٍ ضروريةٍ، وقبل هذا كلّه توفير كادرٍ مؤهّلٍ لتقديم هذه الدورات والورش. فبتوفّر الدّعم المالي يمكن تذليل العديد من الصعوبات التّحدّيات، وتشجيع العديد من الأفراد والجهات للتفاعل، وتقديم الدَّعم، وإنجاح الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة، والتي تتضمّن وجود تعاونٍ فعّالٍ بين معاهد وبرامج التربية الخاصة ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي.

وبيّنت النتائج أنَّ عامل " التوقُّعات الإيجابيَّة لأعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات والمدرسة والأسرة نحو التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي" جاء في المرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليه بمتوسِّط حسابي (3.90)، وبانحراف معياري (0.82)، بمعنى أنَّ مشرفي برامج التربية الخاصة، ومديري معاهد التربية الخاصة، ومديري المدارس الملحق بها برامج للدمج، ومنسوبي مراكز ذوي الإعاقة في الجامعات السُّعوديَّة بمنطقة الرِّياض يرون أنَّ التوقُّعات الإيجابيَّة لأعضاء هيئة التَّدريس بالمدرسة والجامعة والأسرة نحو التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي، من العوامل المهمَّة للتعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة، ومؤسسات التعليم العالي لدعم انتقال الأفراد ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي.

واتفقت نتيجة الدراسة الحاليَّة هذه مع نتيجة دراسة الفوزان والراوي (2018) التي توصَّلت إلى أنَّ التوقُّعات السَّلبية التي تحملها معلمات التربية الخاصة نحو تعاون الجهات ذات العلاقة، سواء الحكومية، أم الخاصة من معوقات نجاح البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة في منطقة عسير. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الزهراني (2021م) التي توصَّلت نتائجُها إلى أنَّ الاتجاهات السَّلبية من المجتمع نحو ذوي اضطراب طيف التَّوحُّد وقدراتهم تأتي في مقدّمة التَّحدّيات التي تحول دون تقديم الخدمات الانتقالية لذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر أسر ذوي طيف التوحد ومعلميهم في مدينة جدّة.

إن من المرجَّح أنَّ الاتجاهات السّلبيّة من قبل الأسرة، وأعضاء هيئة التّدريس في المرحلة الثانويّة والجامعيّة نحو الطلبة ذوي الإعاقة، وحول قدرتهم على الالتحاق بالجامعة ونجاحهم فيها تؤثِّر سلبًا في ذوي الإعاقة، وفي فرص التحاقهم بالجامعة، وعلى مستوى الدَّعم والتَّحفيز المتلقّى في الجامعة، وقد يؤثّر في الرّغبة والدَّافعية لدى الجامعة والمدارس على عقد الشَّراكات والاتفاقيات والتعاون بينهما؛ لدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة من المدرسة إلى الجامعة. فأثر هذه الاتجاهات السّلبيَّة لا يقتصر على الأفراد ذوي الإعاقة أنفسهم، بل قد يمتدُّ ليؤثِّرَ سلبًا على التَّشريعات والقوانين، من حيث تعطيل إصدار وتنظيم وتفعيل التّشريعات، والقوانين التي تدعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى مرحلة التَّعليم الجامعي، ومن ضمنها التَّشريعات والتَّنظيمات التي تدعم التعاون بين المدارس والجامعات لإنجاح انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى الجامعة.

توصيات الدراسة

1) إصدار لائحة أو أنظمة تُعزّز التعاون بين معاهد وبرامج التربية الخاصة والجامعات، وتنظم آلية عقد الشراكات بين المدارس والجامعات.
2) تكثيف الدَّورات التدريبيَّة، وورش العمل لأعضاء هيئة التَّدريس ببرامج التربية الخاصة؛ لتطوير المهارات اللازمة المرتبطة بالخدمات الانتقالية،

ومن ضمنها التعاون مع الجهات الخارجيَّة خصوصًا الجامعات.

3) استقطاب الكوادر البشريَّة المؤهّلة للعمل على تنفيذ الخطط الانتقالية.
4) توفير الموارد المالية الكافية في معاهد وبرامج التربية الخاصة، والمخصَّصة لتنفيذ الخطط الانتقالية ودعم التعاون بين المدرسة والجامعة؛ لإنجاح انتقال الطلبة ذو الإعاقة الى الجامعة.
5) قيامُ الجامعةِ بتقديم لقاءاتٍ تعريفيَّةٍ، وورشٍ تدريبيَّةٍ، وتنظِّمُ زياراتٍ ميدانيَّةً بالاتفاق مع المدرسة/ المعهد لتشجيع الطلبة على الالتحاق بالتَّعليم الجامعي، وللتعرُّف إلى الحرم الجامعي، ولتوضيح حقوقهم والخدمات المقدّمة لهم في الجامعة.
6) العمل على زيادة الوعي لدى الأسر وأعضاء هيئة التدريس بالمدارس والجامعات حول أهمية الخدمات الانتقالية، وعلى قدرة ذوي الإعاقة على الالتحاق بالمرحلة الجامعية والنجاح فيها.

بحوثٌ مقترَحةٌ

1) إجراءُ دراسةٍ تتناولُ تصورًا مقترحًا لتفعيل التعاون بينَ المدارسِ والجامعاتِ؛ لدعم انتقال الأفراد ذوي الإعاقة إلى التَّعليم الجامعي.
2) دراسة واقع التعاون بين برامج ومعاهد التربية الخاصة، والقطاع الخاص، ومراكز التدريب المهني.

****

المراجع باللغة العربية:

أحمد، أحمد. (2020). التَّحدّيات التي تواجه الطلّاب الجامعيين من ذوي الاحتياجات الخاصّة في الجامعات المصرية وتصور مقترح لدور الخدمة الاجتماعيَّة. *المجلة العربيَّة لعلوم الإعاقة والموهبة، 4*(14)، 181-236.

الدوسري، مبارك سعد. (2016). عوامل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من المدرسة إلى العمل. *مجلة العلوم التربوية. السُّعوديَّة، 1* (3)، 242 -213.

الدوسري، مبارك سعد. (2016). معوقات نجاح تشغيل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، 11* (2)، 15-31.

الدوسري، مبارك سعد؛ الشمري، شيخة. (2021). واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلّاب ذوي الإعاقة الفكريَّة بمعاهد وبرامج التربية الفكريَّة بمدينة الرِّياض. *مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، 15* (36)، 675 -708.

الزهراني، نادية. (2021). الخدمات الانتقالية المقدّمة لذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأسر والمعلّمين. *مجلة التربية الخاصّة والتأهيل، 12* (41)، 166-195.

السرطاوي، زيادن؛ والحميضي، بسمة. (2018). الخدمات الانتقالية المقدّمة للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في برنامج المرحلة الثانويَّة. *مجلة التربية الخاصّة والتأهيل بجامعة بنها، 6* (25)، 1-46.

الشمري، مبارك. (2019). مظاهر تعاون أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة مع معلّمهم وعلاقته ببعض المتغيّرات بدولة الكويت. *مجلة التَّربية الخاصّة والتأهيل. مصر، 8*(28)، 178-412.

الطاهر، بدر. (2017). *تقديرات أولياء الأمور والعاملين للخدمات الانتقالية المقدّمة للراشدين المعاقين ذهنيًا وفق المعايير العالمية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، البحرين.

الفوزان، سارة؛ والراوي، جميلة. (2018). معوقات البرامج الانتقالية للطالبات ذوات الإعاقة العقلية في منطقة عسير من وجهة نظر المعلّمات. *مجلة التربية الخاصّة والتأهيل، 27*(7)، 73 -34.

القريني، تركي. (2013). مدى تقديم الخدمات الانتقالية في المؤسَّسات التَّعليميَّة للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة وأهميتها من منظور العاملين. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 40*، 58-85.

القريني، تركي. (2017). العوامل المؤثر في تدني مستوى تقديم الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة بالمملكة العربية السُّعوديَّة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية. السُّعوديَّة، 41*(1)، 38- 1.

اللقاني، جيهان؛ والدخيل، علي. (2019). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11* (1)، 42 - 1.

المالكي، حسين. (2020). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة العقلية. *المجلة السُّعوديَّة للتربية الخاصة، 13*، 115-140.

المصري، أماني. (2017). واقع الخدمات الانتقالية المقدّمة للطالبات ذوات الإعاقة العقلية في محافظة الخرج. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 23*(10)، 132 - 171.

وزارة التَّعليم (2020). *ذوو الإعاقة في التَّعليم الجامعي*. www.moe.gov.sa/ar/education/highereducation

الوكيل، سيد. (2015). الضغوط والحاجات النفسية والاجتماعية لدى عينة من آباء وأمهات الأطفال المُعاقين ذهنيًّا. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 35*، 127-202.

المراجع الأجنبية

Agarwal, N. (2011). Beyond Accommodations: Perceptions of Students with Disabilities in a Hispanic Serving Institution [Doctoral dissertation, University of Texas]. https://scholarworks.utep.edu/dissertations/AAI3490100/

Ahmed, A. (2020). The challenges facing university students with special needs in Egyptian universities and a proposed conception of role of social work. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, 4*(14), 181-236.

Alaqani, J., & Aldakhil, A. (2019). Barriers to implementing transitional services for students with mild intellectual disabilities in the secondary schools. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 11*(1), 42 - 1.

Aldosari, M. (2016). Barriers of success of employing individuals with mild intellectual disabilities. *Journal of the International Institute for Study and Research, 11*(2), 15-31.

Aldosari, M. (2016). Factors of successful transition of individuals with mild intellectual disabilities from school to work. *Journal of Educational Sciences, 1*(3), 242-213.

Aldosari, M., & Alshammari, S. (2021). The reality of support services in transitional programs for students with intellectual disabilities in intellectual education institutes and programs in Riyadh. *Journal of the Faculty of Education, 15*(36), 675-708.

Alfwzan, S., & Alrawi, J. (2018). Obstacles of transitional programs for female students with intellectual disabilities in the Asir region from the point of view of female teachers. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 27*(7), 73-34.

Almaliki, H. (2020). Elements of transitional services in the individual educational program for students with intellectual disabilities. *The Saudi Journal of Special Education, 13*, 115-140.

Almasry, A. (2017). The reality of transitional services provided to female students with intellectual disabilities in Al-Kharj Governorate. *Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 23* (10), 132 - 171.

Alquarini, T. (2013). The extent of provision of transitional services in educational institutions for students with multiple disabilities and their importance from the perspective of workers. *Journal of Resala for Education and Psychology, 40*, 58-85.

Alquarini, T. (2017). Factors affecting the low level of provision of transitional services for students with multiple disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Educational Research, 41*(1), 38-1.

Alsartawi, Z., & Alhumaidhi, B. (2018). Transitional services provided to students with learning disability in the secondary school program. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 6* (25), 1-46.

Alshammari, M. (2019). Aspects of the collaboration of parents of children with disabilities with their teachers and its relationship to some variables in Kuwait. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 8*(28), 178-412.

Altaher, B. (2017). *Estimates of parents and workers of transitional services provided to adults with intellectual disabilities according to international standards*. [Master's Thesis]: Gulf University, Bahrain.

Altantawy, M. (2016). Perceptions of rehabilitation professionals regarding career development services for transition youth with disabilities [Doctoral dissertation, Michigan State University]. https://d.lib.msu.edu/etd/4480

Alzahrani, N. (2021). Transitional services provided to people with autism spectrum disorder from the point of view of their families and teachers. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 12*(41), 166-195.

Awakael, S. (2015). Psychological and social stresses and needs among a sample of parents of children with intellectual disabilities. *Journal of Human and Social Sciences, 35*, 127-202.

Bell, L. (2010). *A study of teachers' and administration perceptions of public school transition practices* [Doctoral dissertation, Capella University]. https://eric.ed.gov/?id=ED525213

Fier, S. M., & Brzezinski, L. G. (2010). Facilitating the High School-to-College Transition for students with psychiatric disabilities: information and Strategies for School Counselors. *Journal of School Counseling, 8*, 1-40.

Ministry of Education (2020). *People with disabilities in university education.* www.moe.gov.sa/ar/education/highereducation

Peraino, C. (1992). Post-21 follow-up studies: How do special education students fare? In P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (pp.21-70). Paul H. Brookes Publishing Co. Inc.

Test, D. W. , Fowler, C. H. , Richter, S. M. , White, J. , Mazzotti, V. , Walker, A.R. , et al. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 115-128.

Wehmeyer, M. L., & Webb, K. W. (2012). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. Routledge .

Grigal. M., Hart, D., & Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 34*(1), 4-17.

Individuals with Disabilities Education Act Amendment of 2004, 20 U.S.C § 1400 et seq.

Iowa Special Education. (2022). *Secondary Transition.* https://iowaideainformation.org/special-education/individualized-education-programs/age-specific-components-of-ieps/secondary-transition/.

Kochhar-Bryant, C. & Greene, G. (2009). *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* (Second Edition). Prentice Hall-Merrill Education Publishers.

الشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي وعلاقتهما بالفاعلية المدرسية لدى مديري ومديرات المدارس في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية

د. عطا الله بن فاحس العنزي[1]

(قدم للنشر 1443/09/10هـ -وقبل 22 /03 / 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الوظيفي والفعالية المدرسية، الاحتراق الوظيفي والفعالية المدرسية، والشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي، والكشف عن القدرة التنبؤية للشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي بالفاعلية المدرسية. تكونت عينة الدراسة من (130) مديرًا ومديرة بالمدارس المتوسطة والثانوية بمدينة عرعر. استخدم الباحث ثلاث أدوات شملت مقياس الشغف الوظيفي، ومقياس الاحتراق الوظيفي، ومقياس الفعالية المدرسية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الشغف الوظيفي والفعالية المدرسية، علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الوظيفي والفعالية المدرسية، علاقة ارتباطية سالبة بين الشغف الوظيفي وأبعاد الاحتراق الوظيفي (الاحتراق الانفعالي، تبدد الشخصية) وعلاقة موجبة دالة مع نقص الإنجاز الشخصي؛ وأشارت النتائج أيضًا إلى القدرة التنبؤية للشغف والاحتراق الوظيفي بالفعالية المدرسية حيث فسرت الدافعية الذاتية والدرجة الكلية للشغف الوظيفي، وتبدد الشخصية 30,9% من التباين في الفعالية المدرسية.

الكلمات المفتاحية: الاستمتاع بالتعلم؛ الدافعية الذاتية؛ الهوية الذاتية؛ الاحتراق الانفعالي؛ تبدد الشخصية.

Job Passion and Job Burnout, and Its Relationship with School Effectiveness among School Principals in Saudi Arabia

Atallah F. Al-Anzi[1]

(Submitted 11-04-2022 and Accepted on 18-10-2022)

Abstract: The study aimed to identify the relationship between job passion and school effectiveness, job burnout and school effectiveness, job passion and job burnout, and to explore the predictive ability of job passion and job burnout with school effectiveness. The study sample consisted of (130) principals in middle and secondary schools in Arar city schools. Job passion scale, job burnout scale, and school effectiveness scale were used as study instruments. The results of the study indicated that there is a positive correlation between job passion and school effectiveness, a negative correlation between job burnout and school effectiveness, a negative correlation between job passion and dimensions of job burnout (emotional burnout, depersonalization) and a significant positive relationship with a lack of personal achievement, and indicated the ability Predictive of passion and job burnout in school effectiveness, and explained self- motivation ,the total score of job passion, and the depersonalization30.9% of the variance in school effectiveness.

Keywords: learning enjoyment; self- motivation; self- identity; emotional exhaustion; depersonalization.

(1) قسم تقنيات التعليم – جامعة الحدود الشمالية

(1) *Department of Educational Technology*
Alhudud Alshamalia University

E-mail: attalleh-1971@hotmail.com

مقدمة

ازداد انتشار الإجهاد والاحتراق الوظيفي بشكل كبير في السنوات الأخيرة بين الموظفين في جميع القطاعات حيث بلغت نسبة الانتشار 10.9% (Mo&Shi,2015)، ومع ارتباط هذه المحنة إلى حد كبير بمكان العمل، فإن ذلك يمثل مشكلة اجتماعية بقدر ما هو مصدر لتكاليف كبيرة للمنظمات (Paoli&Merllie,2001).

قدّر Stephens and Joubert (2001) هذه التكاليف بأكثر من 14 مليار دولار سنويًا في كندا، وقدر باوليوميرليتش (2001) ما يقرب من 20 مليار يورو سنويًا للاتحاد الأوروبي، وقدر دانا وجريفين (1999) تكاليف مشاكل الصحة النفسية بـ 150 مليار دولار في الولايات المتحدة. وبالتالي، يجب على الباحثين تقصي سبل مواجهة هذا الإجهاد والاحتراق الوظيفي في بيئات العمل. وقد تركزت الأبحاث السابقة في الكشف عن العوامل الاجتماعية والتنظيمية التي تؤثر في الاحتراق الوظيفي (Burn&Cooper, 2009; Schaufeli&Salanova, 2007)

وبالتالي لماذا يمتلك اثنان من العاملين الذين يعملون في نفس البيئة مستويات مختلفة من الرفاهية التنظيمية. حيث قد يعود ذلك إلى اختلاف مستويات الاحتراق الوظيفي بينهما وبالتالي، فإن الهدف من البحث الحالي هو التحقيق في عامل فردي واحد يؤثر على قابلية المعلمين للاحتراق، وهو شغفهم بالعمل.

شهد مفهوم الشغف في العمل اهتمامًا متزايدًا في الألفية الجديدة، مع زيادة في عدد مقالات الممارسين التي تؤكد على قيمة الشغف بالنسبة لوظيفة الفرد، وكيف يمكن للمنظمات الاستفادة من وجود موظفين شغوفين(Boyatzis et al., 2002; Moses, 2001). ومع ذلك، تجد المنظمات أن عمالها غير شغوفين وغير مبالين بشكل متزايد في العمل، حيث أفاد 29 % فقط من السكان العاملين في الولايات المتحدة عن شغفهم بوظائفهم (Tucker,2002). وقد بدأ العلماء في التحقيق في مفهوم الشغف في مكان العمل، وتشير الأدلة النوعية من المقابلات مع المديرين والطلاب والمعلمين، من بين آخرين، إلى أن العمال يمكن أن يكون لديهم شغف بوظائفهم، وأن هذا الشغف يؤدي إلى نجاح عملهم (Marques,2007; Neumann, 2006) وتحقيق أهداف المؤسسات والمنظمات التي ينتمون إليها.

ومن المعتقد أن الشغف بالعمل (Vallerand et al., 2003) يمكن أن يكون عاملًا فرديًا مهمًا يؤثر على الرفاهية النفسية، ومع ذلك، فقد درس عدد قليل جدًا من الدراسات هذا المفهوم تجريبيًا؛ (Baum&Locke,2004;Baumetal.,2009;Lam&Pert ull,2008) وعرّف قلة ممن عملوا في هذا الموضوع الشغف بأنه حب للعمل، وقد اقترح (Baum&Locke, 2004; Baum et al., 2001) ، أن العمال الشغوفين يستثمرون ساعات طويلة في عملهم، وأنهم يعانون من الإخفاقات التنظيمية وكذلك النجاحات كأحداث شخصية، وأن شغفهم يؤثر في أدائهم، ومثابرتهم، وأنفسهم، معتقدات الفعالية، وكذلك الأهداف التنظيمية (Baum&Locke, 2004; Baum et al., 2001)، ولكن لم تتناول هذه الدراسات مسألة تأثير الشغف على الاحتراق الوظيفي.

ومن ناحية أخرى، يهدف التعليم بشكل عام، والمدارس بشكل خاص، إلى توفير المعرفة والمهارات والسلوكيات التي يحتاجها الأفراد ليكونوا نشطين ومنتجين في المجتمع. ومن المفترض أن تسهم المدارس في تنمية المجتمع؛ وهذا يتطلب أن تكون المدارس فعالة في تحقيق الأهداف المرجوة في الحاضر والمستقبل. ويتعلق التعليم في المدرسة بكيفية تحقيق الأهداف التعليمية، والمدرسة تمثل أهم منظمة تعليمية تم إنشاؤها لتطوير جودة التعليم بما يتماشى مع أهداف التنمية المستدامة.

يؤدي مدير المدرسة دورًا مهمًا في تطوير المدارس والمؤسسات التعليمية (Kempa, et al, 2017)، ويجب أن يكون المديرون قادرين على إدارة الموارد التعليمية في المدارس والتي تشمل: المعلمين والمرافق التعليمية والبنية التحتية والمناهج الدراسية وفرص التعاون مع المؤسسات التعليمية؛ حيث تؤدي الإدارة الجيدة لكل هذه العناصر إلى قيادة فعالة تساعد في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها. كما يؤدي مديرو المدارس دورًا محوريًا في دعم المدرسة والموظفين وأداء الطلاب. لذلك، فإن دورهم حيوي للغاية في تعزيز فعالية المدرسة وتطوير التعليم في أي بلد(Alshehhi &Alzouebi, 2020) .

مشكلة الدراسة

يتحمل مديرو المدارس مسؤولية معقدة لإدارة المدرسة، وتوجيه المعلمين، والتواصل مع أعضاء المجتمع المحلي ، والتواصل مع أصحاب المصلحة العليا من مديري الإدارات التعليمية الدنيا والعليا (Beausaert et al., 2016; Ozer, 2013) فهم مسؤولون بشكل روتيني عن الشؤون المالية وإدارة شؤون الموظفين والقضايا القانونية التي تنشأ في مدارسهم وتعلم الطلاب .(Beausaert et al., 2016)، مما يجعل مدير المدرسة أكثر عرضة للاحتراق الوظيفي (الحضرمي،2019؛ الحصيني، 2016 ؛ السرحان، 2016؛ الشمري،2015؛ عابدين،2011) .

وعلى الرغم من وجود وفرة من الدراسات التي بحثت في الاحتراق الوظيفي للمعلمين والعوامل التي تؤثر فيه، فإن هناك ندرة في الدراسات حول الاحتراق الوظيفي لمديري المدارس (الحضرمي،2019؛ الحصيني، 2016 ؛ السرحان، 2016؛ الشمري،2015؛ عابدين،2011) .

وفقًا لنموذج المتطلبات والموارد الوظيفية The job demands-resources (JD-R) model (Bakker & Demerouti 2007; Demerouti et al., 2001) تندرج خصائص الوظيفة ضمن فئتين رئيسيتين: متطلبات الوظيفة وموارد الوظيفة؛ تشير متطلبات الوظيفة إلى جوانب مختلفة من الوظيفة تتطلب مجهودًا بدنيًا أو عقليًا مستدامًا وبالتالي فهي مرتبطة بالتكاليف الفسيولوجية و / أو النفسية (Demerouti etal.,2001) أمثلة على متطلبات العمل هي عبء العمل الزائد، وكذلك العاطفي (على سبيل المثال، النزاعات الشخصية)، والمعرفية (على سبيل المثال، الاضطرار إلى استيعاب قدر كبير من المعلومات الجديدة)، والمتطلبات البدنية (على سبيل المثال، الاضطرار إلى رفع الأشياء الثقيلة). الموارد الوظيفية هي الجوانب الوظيفية التي قد تعزز الدافعية والأداء. حيث تعمل هذه الجوانب بطريقة واحدة على الأقل من ثلاث طرق: عن طريق التقليل من متطلبات العمل، أو دعم تحقيق الأهداف المتعلقة بالعمل، أو تعزيز التعلم والتطوير " (Klusmann et al. 2008) على سبيل المثال، تشير موارد الوظيفة إلى الجداول الزمنية المرنة، واستخدام المهارات، والمشاركة في صنع القرار، ومستويات الاستقلالية، والتطوير المهني، والتدريب، والدعم من الزملاء (Fernet et al. 2012) .

وفقًا لهذا النموذج فإن المتطلبات الوظيفية لمهنة مدير المدرسة تؤدي إلى الاحتراق الوظيفي مما يؤثر سلبًا في الفاعلية المدرسية.

كما أنه وفقًا لنموذج JD-R فإن الشغف يعتبر من الموارد الوظيفية المؤدية لتحسين الدافعية الوظيفية والأداء.

كما أن الباحث من خلال ملاحظاته الميدانية لاحظ الفرق الواضح بين أدوار مديري المدارس في المدارس التي يغلب عليها الانهماك الوظيفي والحماس والمدارس ذات الانهاك الوظيفي والاحتراق المهني لكل أفراده وما يؤكد ذلك ما توصلت إليه نتيجة دراسة الجاريه وآخرين (2020) والتي أظهرت دورًا متوسطًا للقيادة المدرسية في تحسين الفاعلية المدرسية في المدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية.

وهو ما دفع الباحث لدراسة أدوار الشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي في الفاعلية المدرسية للمديرين.

وتسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير الشغف كعامل وقائي قد يؤدي إلى تقليل خبرات الاحتراق لدى مديري المدارس الأمر الذي قد ينعكس ايجابًا في تحسين الفعالية المدرسية.

لذا ومما تقدم تتضح مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما علاقة الشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي بالفاعلية المدرسية لدى مديري المدارس بمدينة عرعر؟ وتتفرع منه التساؤلات الآتية:

1) هل توجد علاقة بين الشغف الوظيفي والفعالية المدرسية؟
2) هل توجد علاقة بين الاحتراق الوظيفي والفعالية المدرسية؟
3) ما القدرة التنبؤية للشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي بالفعالية المدرسية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى:

1) الكشف عن العلاقة بين الشغف الوظيفي والفعالية المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.
2) الكشف عن العلاقة بين الاحتراق الوظيفي والفعالية المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.
3) الكشف عن القدرة التنبؤية لكلًا من الشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي بالفعالية المدرسية.

أهمية الدراسة

أولًا: الأهمية النظرية

1) قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على السياسات التربوية لاتخاذ القرارات التي تساعد على توافر العوامل المسيرة لإظهار الشغف الوظيفي.
2) قد تساعد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس على العمل على تقليل ومواجهة العوامل التي تساعد على ارتفاع الاحتراق الوظيفي لدي المعلمين.
3) قد تفيد المعلومات والمعارف المقدمة في أدبيات هذه الدراسة الباحثين في الانهماك البحثي لموضوع الشغف الوظيفي في تحسين نواتج التعليم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

رفد المكتبة لعربية بأداتين بحثيتين لقياس الشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي يتمتعان بخصائص سيكو مترية مقبولة من الصدق والثبات

حدود الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق الحدود التالية:

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام المتوسطة والثانوية بمدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ/1443هـ

الحدود البشرية: مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بالتعليم العام بمدينة عرعر.

الحدود الموضوعية: متغيرات الدراسة التي تتناول الشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي والفعالية المدرسية.

مصطلحات الدراسة:

الشغف الوظيفي: يعرف Moe (2016) الشعف بأنه إحساس دائم مستهدف من النشاط والتركيز في مجال التدريس يتسم بالحيوية والانهماك والقدرة على مواجهة التحديات في بيئة التعليم والتعلم. ويعرف إجرائيًا:- بأنه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدراسة المعدّ لقياس الشغف الوظيفي

الاحتراق الوظيفي: يعرف (Leiter&Maslach, 2016) الاحتراق الوظيفي على أنه خبرة تتسم بالشعور بالانهماك (التعب) وتبدد الشخصية ونقص الإنجاز. ويعرف إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها

المستجيب على مقياس الدراسة المستخدم لقياس الاحتراق الوظيفي.

الفعالية المدرسية: يعرفه الجارية (2021) المدرسية بأنها قدرة المدرسة على تحقيق الأهداف المنشودة أو النتائج المرغوبة التي قامت من اجلها، والمحافظة على نظام فعال للأنشطة والعمليات الداخلية والإجراءات الخاصة بأداء العمل المطلوب. ص 425. ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدراسة المستخدم في قياس الفعالية المدرسية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

وفقًا للنموذج الثنائي للشغف (Vallerand et al., 2003 p. 757)، الشغف هو "ميل أو رغبة قوية نحو نشاط يحبه الفرد ويجده مهمًا ويستثمر فيه الوقت والطاقة". يعتمد إطار عمل الشغف على نظرية تقرير المصير (Ryan&Deci, 2000) والتي تشير إلى أن درجة تقرير المصير الكامن وراء السلوك ينتج عن كيفية تمثلها في مفهوم الذات للفرد؛ فالاستيعاب الداخلي يشير إلى العملية التي من خلالها يتفق الفرد مع البنى المنظمة خارجيًا (أي القيم والاتجاهات والمعتقدات) ويغيرها إلى بنى منظمة داخليًا (Gagne´& Deci, 2005) تمشيا مع نظرية تقرير المصير اقترح Vallerand et al. (2003) أنه يمكن تصنيف الشغف إلى نوعين مختلفين من الناحية النظرية اعتمادًا على ما إذا كان النشاط داخليًا في مفهوم الذات للفرد بطريقة مستقلة أو بطريقة محكومة برقابة خارجية.

ينتج الشغف الملَح من الاستيعاب الخاضع للرقابة خلال النشاط، أي عندما لا يكون الانهماك في النشاط محددًا ذاتيًا ويتعارض مع قيم الفرد (Vallerand et al., 2003). في هذا السياق، لا يتم تحديد الانهماك السلوكي من خلال قيمتها أو أهميتها أو الاستمتاع بها، بل من خلال اكتساب الطوارئ المحددة المرتبطة بالانهماك (Mageau et al.,2005; Seguin-Le´vesque, et al., 2003; Vallerand et al., 2003). هذا الاستيعاب، بدوره يشكل ضغطًا داخليًا للحصول على الحالات الطارئة. وبسبب الضغط الداخلي المرتبط بالشغف الملَح، يصبح الانهماك في النشاط غير مرن ومضغوط، وبالتالي يمنع الاستيعاب الكامل والتركيز من قبل الفرد. تعني هذه المشاركة الإجبارية أنه من المستحيل الانسحاب تمامًا من الأفكار حول النشاط وأن الفرد غير قادر على التركيز والاستيعاب من خلال الأنشطة الأخرى. هذا يسبب تضاربًا مع مجالات الحياة الأخرى حيث يتم إهمالها لاستيعاب النشاط الذي يتسم بالشغف العميق (Mageau et al., 2005; Vallerand et al., 2003). على سبيل المثال، قد يوافق مدرس لديه شغف ملح بالتدريس على الانضمام إلى لجنة تنظم الأنشطة المدرسية- بالإضافة إلى تكليفه بمهمته الصفية العادية- على الرغم من أن مثل هذه المهام الإضافية ستثقله وتتعارض مع الأنشطة العائلية. وبالتالي، من المرجح أن يواجه الأفراد الشغفون المهووسون صراعات وعواقب سلبية أخرى عاطفية وإدراكية وسلوكية أثناء وبعد الانهماك في النشاط (Vallerand et al., 2003).

على العكس من ذلك، ينتج الشغف المتناغم عن الاستيعاب الذاتي للنشاط في مفهوم الذات للفرد، أي عندما يكون الانهماك في النشاط محددًا ذاتيًا إلى حد كبير ويقبل الأفراد بحرية النشاط على أنه مهم بالنسبة لهم دون أي ظروف طارئة مرتبطة به (Vallerand et al., 2003). في هذا المعنى، يعزى الانهماك في السلوك بسبب القيمة أو الأهمية أو المتعة المرتبطة بالقيام بذلك. فالظروف الطارئة الخارجية مثل الجدارة الذاتية أو تقدير الذات ليست مرتبطة بالنشاط والانهماك فيه (Mageau et al., 2005; Seguin- Le´vesque et al., 2003; Vallerand et al., 2003). لا يشعر الأفراد برغبة لا يمكن السيطرة عليها للانهماك في النشاط الذي يتسم بالشغف، بل يختارون القيام بذلك. فعندما يتم تطوير شغف متناغم تجاه نشاط ما، فإن هذا يسهل سيطرة

الأفراد تجاهه (Vallerand et al., 2003, 2006). على سبيل المثال، قد يقرر المعلم الذي لديه شغف متناغم بالتدريس والذي يُمنح فرصة لإعطاء فصل تعليمي في وقت الغداء أو في المساء بعد المدرسة رفض العرض لأن مثل هذه المهمة ستقلل من الوقت الذي يجب تخصيصه له/ لها الأنشطة العائلية والترفيهية. وبالتالي فإن الأفراد المتحمسين بشكل متناغم ينخرطون في المهمة بطريقة أكثر مرونة من الأفراد المهووسين. وباختصار سيدمج الأفراد ذو الشغف المتناغم النشاط في مجموعة أهدافهم وأنشطتهم، وسيكونون قادرين على التوقف والانتقال إلى نشاط آخر طواعية.

مفهوم الشغف الوظيفي

يُعرَّف الشغف بمعناه العام بأنه ميل قوي نحو نشاط يحبه الناس ويجده مهمًا (Vallerand et al., 2003)، وقد كان موضوعًا للكثير من الأبحاث في مجال علم النفس الاجتماعي. على وجه التحديد، تمت دراسة الشغف في سياق العديد من الأنشطة غير المتعلقة بالعمل مثل الرياضة واستخدام الإنترنت، وقد ثبت أنه يؤدي إلى نتائج نفسية وعاطفية إيجابية وسلبية (Amiot et al., 2006; Mageau et al., 2005; Rousseau et al., 2002;Seguin-Levesque et al., 2003)، ومع ذلك، فإن البحث عن دور الشغف في منظمات العمل نادر نسبيًا، وباستثناء دراسة واحدة (Vallerand &Houlfort, 2003)، فقد اعتمد بشكل أساسي على المقابلات النوعية لدور الشغف في العمل (Marques, 2007; Neumann, 2006). في المقابل، في حين أن تيارًا جديدًا نسبيًا من الأبحاث قد أدخل مفهوم الشغف الريادي في سياق ريادة الأعمال، فإن هذه التطورات كانت نظرية حتى الآن، مع الاختبارات التجريبية التي لم تتبع بعد (Cardon, 2008; Cardon et al., 2005, 2009). وهكذا، وبقدر ما تكون هذه المنظورات السابقة مفيدة، فإنها إما تقصر عن تقديم تعريف صارم ومفهوم واضح لما هو الشغف حقًا، أو تفشل في إثبات صلة تجريبية بين الشغف وأداء العمل.

وفي الدراسة الحالية تم تصور الشغف الوظيفي باعتباره اتجاهًا وظيفيًا يشتمل على كل من العناصر العاطفية والمعرفية التي تجسد الميل القوي لدى الفرد تجاه الوظيفة. العنصر الأول الذي يقوم عليه مفهوم الشغف الوظيفي هو عنصر عاطفي بطبيعته، حيث يجذب الإعجاب القوي والشديد بالوظيفة والاستمتاع بها؛ العنصر الثاني هو عنصر معرفي يرتبط بالأهمية المدركة للوظيفة لدى الفرد، بحيث تصبح الوظيفة مستوعبة داخليًا للذات وتحدد من هو الفرد (Cardon et al., 2009; Vallerand et al., 2003). وبالتالي، لكي يُنظر إلى الأفراد على أنهم يتمتعون بشغف وظيفي، يجب أن يكون لديهم إعجاب شديد بالوظيفة بالإضافة إلى اعتبار الوظيفة مهمة بالنسبة لهم شخصيًا. للتوضيح، فإن الشخص الشغوف بعمله كعالم أبحاث لن يحب وظيفته فحسب، بل يعتبر أيضًا الوظيفة مهمة جدًا لمفهومه الذاتي، بحيث يعرّف نفسه على أنه عالم أولًا وقبل كل شيء، بدلًا من خلال الأدوار الأخرى التي قد يؤديها (مثل كونه رب أسرة، متطوع في لجان اجتماعية).

وفقًا لنموذج الشغف المزدوج، فإن الشغف المتناغم والمُلَح هي قوى دافعية تؤدي إلى مجموعة متنوعة من النتائج. حيث ارتبط الشغف المتناغم بالعديد من النتائج الإيجابية، مثل خبرة التدفق (Lavigne et al. 2012; Vallerand et al. 2003)وجودة الحياة(Vallerand et al. 2007)وزيادة التأثير الإيجابي عند الانهماك في النشاط (Mageau&Vallerand 2007). وفي مكان العمل، ارتبط الشغف المتناغم بارتفاع الرضا عن العمل وكذلك انخفاض الاحتراق الوظيفي (Carbonneau et al. 2008)في المقابل، ارتبط الشغف الملح بالعديد من النتائج السلبية مثل المثابرة الصارمة (Ratelle et al. 2004)، والانفعال السلبي

(Lafreniereet al. 2009)، والاحتراق الانفعالي(Lavigne et al. 2012)، أما الارتباط بين الشغف الملح والنتائج الإيجابية غير محدد بشكل واضح، حيث وجدت بعض الدراسات أن هذه المفاهيم غير مرتبطة (Philippe et al. 2010; Vallerand et al. 2007). ومع ذلك، وجدت معظم الدراسات التي تبحث في العلاقة بين الشغف الملح والمؤشرات الإيجابية للصحة النفسية ارتباطًا سلبيًا (Forest et al. 2011; Rousseau & Vallerand 2008; Vallerand et al. 2007). على سبيل المثال، (Forest et al. 2011; Rousseau & Vallerand 2008; Vallerand et al. 2007)أظهرت نتائج دراسة Forest et al. (2011) أن الشغف الملح تنبأ سلبًا بالرفاهية النفسية للموظفين وحيويتهم الذاتية.

مما تقدم عرضه يلحظ الباحث ارتباط الشغف الإيجابي بالرضا عن العمل وهو ما قد يؤدي إلى مزيد من بذل الجهد وزيادة الكفاءة الذاتية لمواجهة سلبيات بيئات العمل، الأمر الذي يوضح مدى أهمية متغير الشغف الوظيفي كمتغير بحثي يجب أن تتجه إليه الدراسات في البيئة العربية

وفيما يتعلق بعلاقة الشغف بالأداء الوظيفي؛ دراسة Ho et al.(2011)حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نوعين من الشغف؛ الشغف المتناغم والملح، بأداء عمل الموظفين، عبر آلية وسيطة للمشاركة المعرفية لدى (509) موظف في شركات التأمين. تشير نتائج الدراسة إلى أن الموظفين الذين يتمتعون بشغف متناغم يؤدون بشكل أفضل في العمل، وأن هذه العلاقة تم التوسط فيها في المقام الأول من خلال الاستيعاب المعرفي، أي شدة التركيز والانغماس التي يمر بها الموظفون أثناء العمل. ومع ذلك، على الرغم من أن الشغف الملح كان مرتبطًا سلبًا بالاهتمام المعرفي (أي مقدار الموارد المعرفية التي يتم إنفاقها في التفكير في العمل)، إلا أنه لم يكن له علاقة كبيرة بأداء العمل بشكل عام. ودراسة(2014) Astakhova&Porter التي بحثت في العلاقة بين الشغف الوظيفي والأداء الوظيفي عبر تحديد الدور الوسيط لتحديد الهوية التنظيمية والأدوار المعدلة لثلاثة أنواع مختلفة من التصورات الملائمة حول هذه العلاقة لدى 233 ثنائيًا بين موظف ومشرف من منظمات متعددة في روسيا. أشارت النتائج إلى أن التعريف التنظيمي يتوسط تأثير شغف العمل المتناغم- ولكن ليس شغف العمل المهووس- على الأداء. تم العثور على نوعين فقط من التصورات الملائمة- التنظيم الشخصي وقدرات المطالب – لتعديل العلاقة بين شغف العمل والأداء. أخيرًا، أظهرت النتائج أن التصورات الملائمة بين الأشخاص والمؤسسة تلطف التأثير غير المباشر (من خلال التعريف التنظيمي) لكلا النوعين من شغف العمل على الأداء، في حين أن الاحتياجات والإمدادات تتناسب مع التصورات فقط من التأثير غير المباشر لشغف العمل المتناغم على الأداء.

ويلحظ الباحث أنه هذه الدراسات تم إجرائها على عينات من الموظفين في بيئات عمل غير تعليمية، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على العاملين في المؤسسات التعليمية، وهي بذلك تختلف عن الدراسة الحالية والتي تسعى إلى استكشاف الشغف الوظيفي لدى أحد أهم عناصر بيئات العمل التعليمية والمتمثلة في مدراء المدارس

الاحتراق الوظيفي

يشير الاحتراق إلى الاستجابة النفسية للموظف للتعرض لفترات طويلة للتوتر في العمل Maslach, (1982، وهي استجابة تتطور مع مرور الوقت يتميز الاحتراق بالإرهاق العاطفي، وتبدد الشخصية، وانخفاض الإنجازات الشخصية (Maslach, 1982; Schaufeli, et al., 1996). يشير الإرهاق العاطفي إلى الشعور بالإرهاق الانفعالي والإرهاق في العمل. في حين

يشير تبدد الشخصية (ويسمى أيضًا السخرية) إلى الاستجابات السلبية أو الساخرة أو المنفصلة بشكل مفرط عن الأشخاص الآخرين في العمل. ويشير انخفاض الإنجاز الشخصي (يُطلق عليه أيضًا فقدان الكفاءة المهنية) إلى الشعور بنقص الإنجاز والإنتاجية في العمل. على الرغم من أن الإرهاق العاطفي هو السمة المميزة المعترف بها للاحتراق، تشير الأبحاث إلى أنه يجب فحص كل مكون بشكل منفصل من أجل حصر الجوانب الحاسمة لمتلازمة الاحتراق (Schaufeli &Taris, 2005).

وعن العلاقة بين الشغف والاحتراق الوظيفي، دراسة Shah, Sajid &Siddiq (2020)والتي هدفت إلى تقييم مستوى الشغف والاحتراق لدى (81) من معلمي ومعلمات التربية الخاصة (41)والتعليم العام (40) في مدينة بيشاور. أظهرت النتائج أن المجموعتين كانتا مختلفتين بشكل كبير في الشغف المتناغم والاحتراق، علاوة على ذلك، كان للشغف الملح علاقة إيجابية قوية مع الاحتراق. ودراسة Castillo et al.(2017)هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين شغف معلمي التربية البدنية وتصورهم للاحتراق، واختبار الدور الوسيط لسلوكيات التدريس التحويلية للمعلمين في هذه العلاقة كمورد للتأقلم. تكونت عينة الدراسة من(161) معلمًا للتربية البدنية. أظهرت النتائج أن الشغف المتناغم والتدريس التحويلي عوامل منبئة سلبية للاحتراق، في حين أن الشغف الملح كان مؤشرًا إيجابيًا على الاحتراق. أشارت النتائج أيضًا إلى أن السلوكيات التحويلية للمعلمين توسطت جزئيًا في العلاقة بين الشغف المتناغم والاحتراق، وتوسطت كليًا في العلاقة بين الشغف الملح والاحتراق. ودراسة Fernet et al.(2014) هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للشغف الوظيفي والاستقلال الوظيفي للاحتراق الوظيفي لدى المعلمين المبتدئين في كندا، أشارت النتائج أن استقلالية الوظيفة تنبأت بشكل إيجابي بالشغف المتناغم ولكنها تنبأت سلبًا بالشغف الملح، كما أشارت إلى أن الشغف المتناغم تنبأت سلبًا بجميع المكونات الثلاثة للاحتراق(الإرهاق الانفعالي، تبدد الشخصية، انخفاض الانجاز)، في حين تنبأ الشغف الملح بشكل إيجابي بالإرهاق الانفعالي وتبدد الشخصية. ودراسة Saville, et al (2018) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف والاحتراق لدى طلاب الجامعة، أشارت النتائج إلى أن لطلاب الذين كانوا شغوفين بشكل متناغم بشأن أنشطتهم الأكاديمية قد تعرضوا للاحتراق أقل من الطلاب ذوي الشغف الملح. و دراسة Trepanier et al.(2014) التي هدفت إلى الكشف عن دور الشغف للعمل كمتغير وسيط في العلاقة بين متطلبات العمل والاحتراق الوظيفي والانهماك الوظيفي لدى عينتين من الممرضات والمعلمين. وأشارت نتائج الدراسة أن كلا النوعين من الشغف توسط جزئيًا في العلاقة بين متطلبات العمل والاحتراق، في حين توسط الشغف المتناغم جزئيًا في العلاقة بين متطلبات العمل والانهماك.

يلحظ الباحث أن الدراسات السابقة التي تناولت الاحتراق اقتصرت على عينات من المعلمين والممرضين وطلاب الجامعات، في حين لم تتناول أيًا منها مديري المدارس، وهو ما يمثل فجوة بحثية تسعى الدراسة الحالية إلى التصدي إليها.

الفعالية المدرسية

تُستخدم فعالية المدرسة كمصطلح شامل كمدخل لتقييم المدارس(Gray, 2016). فتقييم فعالية المدرسة عملية معقدة بسبب أبعادها المختلفة (Singh&Townsley,2020) تعرضت أبحاث فعالية المدرسة لانتقادات متزايدة بسبب تركيزها الضيق بشكل مفرط على قياس المعرفة المدرسية ,.Burušić et al (2016). ويتمثل التحدي المستقبلي لبحوث الفعالية التعليمية في تطوير مقاييس صحيحة وموثوقة لنتائج تعليمية مختلفة، بالإضافة إلى تلك المعرفية الضيقة.

أشارBotha (2010) بأنه يجب أن يكون هناك هدفان لهذه الدراسات: الأول هو تحديد العوامل التي يمكن أن تميز المدرسة الفعالة، والثاني هو تحديد الاختلافات بين هذه المدارس. ذكر (2017)أن هناك مقاربات مختلفة في تحديد مفهوم فعالية المدرسة والتي يمكن التعبير عنها كدرجة تحقيق أهداف المدرسة التعليمية والتنظيمية والإدارية، من ناحية أخرى، يمكن تعريف فعالية المدرسة على أنها نظام اجتماعي مفتوح، والذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجميع مكونات عملية الإدخال والمخرجات (Hoy&Miskel, 2012)

استكشف Uline et al. (1998) بعض أبعاد فعالية المدرسةوالتي تتمثل في الوظائف الآلية والوظائف التعبيرية التي تساعد على جعل الهيكل المدرسي متعدد الأوجه وسهل الإدارة. ويعتمد المفهوم الحديث لفعالية المدرسة، في جوهره، على الاهتمام بمختلف أصحاب المصلحة في التعليم، مثل أولياء الأمور والمعلمين والطلاب والإداريين وبقية مجموعات المجتمع ذات الصلة بالمدرسة (OECD, 2018; Burušić et al, 2016)، على سبيل المثال، يركز المديرون على قياس جوانب البيروقراطية المدرسية كمدخل لقياس الفعالية، مثل الحفاظ على النظام والالتزام بالتعليمات والقوانين، وإشراك المعلمين لبناء ثقافة مدرسية للتحسين المستمر، والتحكم في الأنشطة المدرسية المختلفة للحفاظ على التركيز على المهام التعليمية ولضمان عمل المعلمين والوفاء بمسؤولياتهم وفقًا للأهداف التعليمية للمدرسة (Özgenel, 2020)أما بالنسبة للمدرسين، فيركزون على طرق التدريس والعمليات والأنشطة التي يمارسونها، ومن ناحية أخرى، يركز الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي على إنتاجية المدرسة من خلال قياس تحصيل الطلاب ومستواهم الأكاديمي. ونظام القيم الذي يحملونه (OECD, 2018).

المدرسة الفعالة تتسم بأنها ذات الرؤى والأهداف المشتركة والفعالة (2017)Bishara للتعليم والتعلم الفعال، التعاون الكبير بين المدير والمعلم وبين المعلمين أنفسهم، البيئة التعليمية الإيجابية، التقييم الفعال (Özgenel,2020)ولقياس فعالية المدرسة، يجب تقديم مدخلات كافية من حيث ممارسات القيادة التربوية الجيدة، وممارسات الإدارة الفعالة، وتمكين بيئة التدريس والتعلم التي تؤدي إلى التحصيل الأكاديمي للطالب(Preston et al ,2017) . فكل مدرسة فردية وفريدة من نوعها على الرغم من أن نفس الوظائف الأساسية هي نفسها. من فمن مؤشرات جودة المدرسة أنها "فعالة" ((Başteپe, 2002).وليس من السهل تحديد الفعالية؛ غالبًا ما يؤخذ النجاح الأكاديمي للطلاب في الاعتبار من خلال صناع السياسة والباحثين كمؤشر على فعالية المدرسة(Işik, 2020).

يتم شرح فعالية المدرسة من خلال عدة نماذج تم تطويرها. فبينما يتم تحديد فعالية المدرسة من خلال الدرجة التي يتم بها تحديد الأهداف وفقًا لنموذج معين، يتم تفسيرها على أنها رضا أصحاب المصلحة في التعليم مثل المعلمين والطلاب والإداريين وأولياء الأمور في نموذج آخر.

وتتناسب فعالية المدرسة طرديا مع أهدافها. ومع ذلك، من الصعب تحديد فعالية المدارس بسبب الصعوبات المتعلقة بقياس جودة النتائج المدرسية. هناك عوامل مهمة للغاية من حيث فعالية المدرسة مثل الوظيفة الإدارية وسلوكيات القيادة والروح المعنوية والمناخ المدرسي ومستوى الثقة والمناخ الثقافي ومشاركة الوالدين ودعم المجتمع وكفاءة المعلم وولاء المعلم والالتزام والرضا الوظيفي (OECD, 2018; Uline el al, 1998).

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبة طبيعة الدراسة والتي تهدف الى الكشف عن كل من الشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي (متغيرات مستقلة) في الفعالية المدرسية (متغير تابع).

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من (190) مديرًا ومديرة بمدارس التعليم العام المتوسطة والثانوية بمدينة عرعر مقسمين الى (83) مديرًا و(97) مديرة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (130) مدير ومديرة بنسبة استرجاع بلغت 70.93% مقسمين الى (47) ذكورًا و(83) مديرة. تم اختيارهم بطريقة قصدية، بعد أخذ الموافقات الرسمية من عمادة البحث العلمي بالجامعة، وإدارة التعليم بمنطقة الحدود وتم تطبيق الاستبانات إلكترونيًا، في حين تكونت العينة الاستطلاعية من (40) مديرًا ومديرة،

أدوات الدراسة

مقياس الشغف الوظيفي: أعد مقياس الشغف الوظيفي Johri, et al. (2016)، ترجمة الباحث، تكون المقياس من أربعة أبعاد تشمل الاستمتاع بالعمل (5 فقرات) والدافعية الذاتية (4 فقرات) والهوية الذاتية (4 فقرات) وحس التعلم (4فقرات) بالتالي تبلغ فقرات المقياس (17 فقرة) موجبة. يتم الاستجابة على المقياس وفقًا لمقياس لكيرت السباعي يتراوح ما بين لا أوفق بشدة (1) وأوافق بشدة (7) وبالتالي تبلغ الدرجة العظمى للمقياس 119 درجة والدرجة الصغرى 17. وقد تم اختيار هذا المقياس في ضوء استخدام الدراسات السابقة له بكثرة، وتمتعه بخصائص سيكومترية مناسبة.

صدق المقياس: استخدم مؤلفو المقياس طريقة الصدق العاملي للكشف عن الصدق البنائي للمقياس، والذي أسفر عن تشبع مفردات المقياس عن أربعة عوامل مثلت أبعاد المقياس. استخدم الباحث لحساب صدق المقياس طريقة صدق المفردات وذلك بحساب معامل ارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط ما بين 0,573- 0,907 وهي درجات مرتفعة وموجبة وذلك على عينة استطلاعية بلغت (40) مدير مدرسة.

ثبات المقياس: بلغ معامل الثبات الكلي بطريقة الفا-كرونباخ للمقياس كما أشار إليه مؤلفو المقياس 0,88استخدم الباحث طريقة ألفاكرونباخ باستخدام عينة استطلاعية بلغت (40) مدير مدرسة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي 0,950 وهي قيمة مرتفعة، وبلغت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس؛ الاستمتاع بالتعلم، الدافعية الذاتية، الهوية الذاتية، حس التعلم على الترتيب (0,948، 0,828، 0,859، 0,866) وهي قيم موجبة ومقبولة كونها أكبر من 0,7 كما أشارت إلى ذلك أدبيات الاحصاء التربوي.

الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية على عينة استطلاعية بلغت(40) مدير مدرسة، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (1): معاملات ارتباط أبعاد مقياس الشغف الوظيفي وبعضها والدرجة الكلية

الأبعاد	الاستمتاع بالتعلم	الدافعية الذاتية	الهوية الذاتية	حس التعلم
الاستمتاع بالتعلم	1			
الدافعية الذاتية	0,76**			
الهوية الذاتية	0,88**	0,79**		
حس التعلم	0,73**	0,70**	0,66**	
الدرجة الكلية	0,96**	0,90**	0,94**	0,79**

*دالة عند مستوى 0,05 ** دالة عند مستوى 0,01

من الجدول (1) يتبين أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,66-0,96) وهي قيم دالة عند مستوى 0,01

مقياس الاحتراق الوظيفي: أعدّ مقياس الاحتراق الوظيفي Maslach, et al. (1996) بهدف قياس الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في المنظمات المختلفة. ترجمة الباحث، يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد، تشمل: الاحتراق الانفعالي (9 فقرات) وتبدد الشخصية (5 فقرات) والانجاز الشخصي (8فقرات) وبالتالي يصبح عدد فقرات المقياس الكلية (22 فقرة) ويتم الاستجابة على المقياس وفقًا لمقياس ليكرت السباعي المتدرج ما بين أبدًا (0)، عدة مرات في السنة (1)، مرة واحدة على الأقل في الشهر (2)، عدة مرات في الشهر (3)، مرة في الأسبوع (4)، عدة مرات في الأسبوع (5)، كل يوم (6)، وبالتالي تصبح الدرجة العظمى للمقياس (132) والدرجة الصغرى. وقد تم اختيار هذا المقياس في ضوء شيوع استخدام الدراسات السابقة له، وتمتعه بخصائص سيكومترية مناسبة، ووضح فقراته ومناسبتها لعينة الدراسة.

صدق المقياس: استخدم الباحث لحساب صدق المقياس طريقة صدق المفردات وذلك بحساب معامل ارتباط بين درجة كل والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط ما بين 0,311- 0,707وهي درجات مرتفعة وموجبة وذلك على عينة استطلاعية بلغت(40) مدير مدرسة.

ثبات المقياس: استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ باستخدام عينة استطلاعية بلغت(40) مدير مدرسة تدريس، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي 0,825 وهي قيمة مرتفعة، وبلغت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس؛ الاحتراق المهني، تبدد الشخصية، نقص الإنجاز الشخصي على الترتيب (0,823، 0,923، 0,931) وهي قيم مقبولة.

الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية على عينة استطلاعية بلغت(40) مدير مدرسة، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (2): معاملات ارتباط أبعاد مقياس الشغف الوظيفي وبعضها والدرجة الكلية

الأبعاد	الاحتراق الانفعالي	تبدد الشخصية	نقص الإنجاز الشخصي
الاحتراق الانفعالي	1		
تبدد الشخصية	*0,32		
نقص الإنجاز الشخصي	*0,34	**0,37	
الدرجة الكلية	*0,38	**0,51	**0,79

*دالة عند مستوى 0,05 ** دالة عند مستوى 0,01

من الجدول (2)يتبين أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,32-0,79) وهي قيم دالة عند المستوى 0,01، 05.

مقياس الفعالية المدرسية: أعدّ مقياس الفعالية المدرسية(2013) Hoy and Miskelبهدف قياس الفعالية المدرسية، ترجمة الباحث يتكون المقياس من 8 فقرات تنتمي لبعد واحد وجميعها فقرات موجبة يتم الاستجابة على المقياس وفق مقياس ليكرت السداسي يتراوح ما بين لا أوافق بشدة (1) الى أوفق بشدة (6) وبالتالي تبلغ الدرجة العظمى للمقياس 48 درجة بينما تبلغ الدرجة الصغرى 8 درجات.

صدق المقياس: استخدم الباحث لحساب صدق المقياس طريقة صدق المفردات وذلك بحساب معامل ارتباط بين درجة كل والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط ما بين 0,606- 0,713وهي درجات مرتفعة وموجبة وذلك على عينة استطلاعية بلغت(40) مدير مدرسة.

ثبات المقياس: استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ باستخدام عينة استطلاعية بلغت(40) مدير مدرسة تدريس، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي 0,884 وهي قيمة مرتفعة،

الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس والدرجة الكلية على عينة

استطلاعية بلغت(40) مدير مدرسة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0,79-0,69) وهي قيم دالة عند المستوى 0,01.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم الباحث لتحليل بيانات الدراسة معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي وذلك بعد التأكد من توافر شروط تطبيق كل أسلوب، ضمن حزمة برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS, V.23).

نتائج الدراسة

السؤال الأول: هل توجد علاقة بين الشغف الوظيفي والفعالية المدرسية؟

للإجابة عن تساؤل الدراسة، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين الشغف الوظيفي والفعالية المدرسية

الشغف الوظيفي	الفعالية المدرسية	
	ر	ل
الاستمتاع	.459	0.01
الدافعية الذاتية	.387	0.01
الهوية الذاتية	.444	0.01
حس التعلم	.384	0.01
الشغف الوظيفي "الدرجة الكلية"	**.475**	**0.01**

يتضح من الجدول ما يلي:

- توجد علاقة موجبة ومتوسطة ودالة بين الاستمتاع والفعالية المدرسية.
- توجد علاقة موجبة ومتوسطة ودالة بين الدافعية الذاتية والفعالية المدرسية.
- توجد علاقة موجبة ومتوسطة ودالة بين الهوية الذاتية والفعالية المدرسية.
- توجد علاقة موجبة ومتوسطة ودالة بين حس التعلم والفعالية المدرسية.
- توجد علاقة موجبة ومتوسطة ودالة بين الدرجة الكلية للشغف الوظيفي والفعالية المدرسية.

السؤال الثاني: هل توجد علاقة بين الاحتراق الوظيفي والفعالية المدرسية؟

للإجابة عن تساؤل الدراسة، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون بين الاحتراق الوظيفي والفعالية المدرسية

الاحتراق الوظيفي	الفعالية المدرسية	
	ر	ل
الاحتراق الانفعالي	-0.344	0.01
تبدد الشخصية	-0.322	0.01
نقص الإنجاز الشخصي	0.054	0.53
الاحتراق الوظيفي " الدرجة الكلية"	-.202	0.01

يتضح من الجدول ما يلي:

- توجد علاقة سالبة ومتوسطة ودالة بين الاحتراق الانفعالي والفعالية المدرسية.
- توجد علاقة سالبة ومتوسطة ودالة بين تبدد الشخصية والفعالية المدرسية.
- توجد علاقة سالبة وضعيفة ودالة بين الدرجة الكلية للاحتراق الوظيفي والفعالية المدرسية.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين نقص الإنجاز الشخصي والفعالية المدرسية.

-

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية للشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي بالفعالية المدرسية؟

وللإجابة عن تساؤل الدراسة الرابع استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة "إدخال" والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (5): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالفعالية المدرسية من الشغف الوظيفي والاحتراق الوظيفي

المتغيرات المستقلة	الثابت	R	R2	F	قيمة بيتا	الأوزان غير المعيارية	الخطأ المعياري	"t"	ل
الاستمتاع	23.083	.556	.309	19.706				-.223	.824
الدافعية الذاتية					.536	.435	0.123	-2.500	.014
الهوية الذاتية								.038	.969
حس التعلم								.233	.816
الشغف الوظيفي "الدرجة الكلية"					.308	0.267	0.024	4.747	.000
الاحتراق الانفعالي								953.-	.429
تبدد الشخصية					-0.368	0.344	0.112	3.788 -	.000
نقص الإنجاز الشخصي								476.-	.343
الاحتراق الوظيفي "الدرجة الكلية "								793.-	.635

من الجدول يتضح ما يلي: يمكن التنبؤ بالفعالية المدرسية من الدافعية الذاتية، والدرجة الكلية للشغف الوظيفي، وتبدد الشخصية، حيث أظهرت النتائج دلالة قيم "ت" لهذه المتغيرات، وفسرت هذه المتغيرات مجتمعة ما نسبته (30,9%) من التباين المفسر الفعالية المدرسية.

الفعالية المدرسية = 23,083- 0,54 × الدافعية الذاتية + 0,31 × الشغف الوظيفي - 0,37× تبدد الشخصية

مناقشة النتائج وتفسيرها: أشارت نتائج الدراسة في إجابتها على تساؤلها الأول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الشغف الوظيفي والفعالية المدرسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Ho et al.,2011) وتفصيليًا، ارتبط بعد الاستمتاع بالعمل بالفعالية المدرسية وهو ما يمكن عزوه إلى أن الاستمتاع يؤدي إلى الانغماس والاستغراق الوظيفي والذي يشير إلى حدوث خبرة التدفق الوظيفي الأمر الذي في ضوئه لا يشعر الموظف بالوقت في إنجاز المهام، ولا يشعر بالتحديات والصعوبات في بيئات العمل، مما يؤدي إلى تحقيق جميع أبعاد الفعالية المدرسية.

وارتبط بُعد الدافعية الذاتية بالفعالية المدرسية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية تقرير المصير self-determination theory والتي تشير إلى أن الدوافع الداخلية تتناغم مع متطلبات المهام الموكلة للفرد في بيئات العمل من خلال ثلاثة عوامل؛ الارتباطية connectedness، والموثوقية significance، والاستقلالية independence ، وهذا يعني أن المهام الوظيفية لمدير المدرسة تتناغم مع اهتماماته وميوله الأمر الذي ساعد على تحقيق الانهماك الوظيفي وبالتالي تحقق الفعالية المدرسية .

وأشارت النتائج أيضًا إلى ارتباط الدرجة الكلية للشغف الوظيفي بالفعالية المدرسية والذي يمكن عزوه من خلال أن الشغف المتناغم يعزز الطاقة الانفعالية العالية والوفاء في العمل، كما يمكن من إنجاز المهام بطريقة مرنة، مما أدي إلى تركيز العاملين في المدرسة بشكل أفضل واختيارهم لإنجازهم للمهام

الموكلة إليهم بشكل كامل، مما يؤدي إلى نتائج إيجابية (Vallerand et al.2003).ويمكن تفسير ذلك أيضًا في ضوء أن الشغف يعمل على انخراط العاملين داخل المدرسة أكثر في الحياة التنظيمية، ويجذبون العملاء من الطلاب وأولياء الأمور، ولديهم مستويات أعلى من الرضا الوظيفي ويعملون بمستويات أعلى من المتوسط؛ وهم غالبًا الموظفون الذين يحدثون فرقًا والذين يبذلون قصارى جهدهم لتعزيز المصالح التنظيمية (Ho et al., 2011; Tucker, 2002)، كما أنه يمكن لعدد قليل من الأشخاص الذين لديهم شغف بالعمل في مؤسسة مثل المدرسة إلهام وتحفيز الآخرين، لأنه "بمجرد تفاعلنا مع الموظفين الشغوفين لعملهم، فإننا نقارن أي شخص آخر بهم" (Tucker, 2002,p.1)، وإدراك موظفي ذوي الشغف للتوافق القوي مع المنظمة قد يكون عاملًا آخر وراء هذه النتيجة حيث إن هذا التوافق قد يكون بمثابة سياق مناسب لأنشطة العمل التي يدمجونها بشكل مستقل في هوياتهم نتيجة مكونات الشغف الرئيسة المتمثلة في العناصر المعرفية والانفعالية (Ho et al.,2011).

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضًا في ضوء الممارسة المتعمدةdeliberate practice، والتي يتم تعريفها على أنها نشاط عالي البناء مدفوع بهدف واضح من أجل تحسين الأداء، وتوفر هذه الممارسة فرصًا مثالية للتعلم واكتساب المهارات لأنها توفر ردود فعل فورية ومعرفة بالنتائج ذات الصلة بالأداء، وعادةً ما يصمم العاملون الشغوفون هذه الأنشطة من أجل تحسين جوانب معينة من الأداء، حيث إن الشغف المتناغم يؤدي إلى الممارسة المتعمدة، كما أن الشغف المتناغم يرتبط بتوجهات أهداف الاتقان والتي بدورها تؤدي إلى تحقيق الفعالية المدرسية (Romer,1993).

وأشارت نتائج الدراسة في إجابتها عن تساؤل الدراسة الثاني وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الاحتراق الوظيفي وأبعاده الفرعية (ما عدا بعد نقص الإنجاز الشخصي) والفعالية المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة;(Gorji,2011)والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الاحتراق الوظيفي وأبعاده الفرعية (عدا نقص الإنجاز الشخصي) وأداء الموظفين العاملين في البنوك، كما تتفق مع نتيجة دراسة (Safari,2020) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الوظيفي (أبعاده الفرعية عدا نقص الإنجاز الشخصي) والرضا الوظيفي عن المنظمة ككل لدى المعلمين في الجامعات والمدارس. كما تتفق مع نتيجة دراسة(Wu, et al.,2019)والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الاحتراق الوظيفي والأداء الوظيفي.

وبشكل تفصيلي أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين بُعد الاحتراق الانفعالي والفعالية المدرسية، والذي يمكن عزوه في ضوء مفهوم الاحتراق الانفعالي والذي يشير إلى الشعور بالإرهاق الانفعالي والإرهاق في العمل؛ فالإرهاق الانفعالي يعني تدني كفاءة أساليب مواجهة الضغوط في بيئات العمل مما يؤدي إلى انخفاض الثقة في القيام بالمهام الوظيفية الموكلة للمدير المدرسة، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض الفعالية المدرسية.

وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين بُعد تبدد الشخصية والفعالية المدرسية، وعزو الباحث ذلك في ضوء أن تبدد الشخصية يشير إلى الاستجابات السلبية المفرطة والمنفصلة عن زملاء العمل فيما يتعلق بالعمل، هذه السلبية تؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي عن الذات الوظيفية، وبالتالي تدني الكفاءة الذاتية للفرد أي تدني الثقة في القيام بأي مهام وظيفية حالية أو مستقبلية، مما يؤدي إلى انخفاض القدرة على تحقيق الفعالية المدرسية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أعراض الاحتراق الوظيفي (الاحتراق الانفعالي، وتبدد الشخصية) تؤدي إلى تغيير اتجاهات العاملين تجاه العمل كما تؤدي إلى عدم الاحترام وعدم الثقة بالزملاء، وعدم الثقة بالمنظمة، ونقص الانتماء التنظيمي، وتناقص الالتزام التنظيمي الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى نقص

الأداء الوظيفي وبالتالي تدني الفعالية التنظيمية للمؤسسة.

وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الثالث إلى القدرة التنبؤية لعوامل الدافعية الذاتية كأحد أبعاد الشغف، حيث كانت تمثل العامل الأكثر إسهامًا في الفعالية المدرسية، وجاءت الدرجة الكلية للشغف الوظيفي كثاني العوامل اسهامًا في التنبؤ بالفعالية المدرسية ، ثم جاء بعد تبدد الشخصية كأحد أبعاد الاحتراق الوظيفي كثالث العوامل إسهامًا في تفسير التباين في الفعالية المدرسية، حيث فسرت هذه العوامل ما نسبته (30,9%) من التباين.

ويعزو الباحث هذه النتيجة في ضوء نظرية تقرير المصيرself- determination theoryفي الدافعية، فدوافع الفرد للانهماك في العمل مدفوعة بالشعور بالرغبة والاهتمام(Vallerand et al.,2006). ومثل هذه الرغبة والاهتمام في المشاركة هو الذي من المرجح أن يزيد من الشعور بالسيطرة الشخصية (الاستقلالية)، وتحقيق التوقعات (الكفاءة)، والرضا عن العلاقات الشخصية (الترابط) على التوالي (Vallerand et al.,2006) مما أدي إلى تحقيق المؤسسة التي ينتمي إليها هؤلاء الأفراد الشغوفون لأهدافها وزيادة فعاليتها التنظيمية.

ويعزو الباحث القدرة التنبؤية لبُعد تبدد الشخصية بالفعالية المدرسية إلى أن العلاقات مع زملاء العمل التي تتسم بعدم التناغم والانفصال تعتبر موردًا أساسيًا للاحتراق الوظيفي، حيث إن غياب الدعم من الزملاء في بيئة العمل يؤدي حتمًا إلى تناقص قدرة المنظمة على تحقيق فعاليتها.

ويعزو الباحث عدم وجود اسهام دال لعوامل الاستمتاع والهوية الذاتية وحس التعلم كأبعاد للشغف الوظيفي إلى احتمالية تمتع عينة الدراسة بالقدرة على المثابرة في تحقيق الأهداف لافتقار بيئات العمل إلى العوامل الجاذبة، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قد يعزى ذلك إلى أن تمثيل هذه الأبعاد في مقياس الشغف لم يكن كافيًا لإظهار قدرتها التنبؤية، وبدلًا من ذلك وعندما دخلت الدافعية الذاتية ارتفعت الدرجة الكلية للشغف إلى الحد الذي ظهرت بموجبه المساهمة الدالة لها.

كما يعزو الباحث عدم وجود اسهام دال لبعدي الاحتراق الانفعالي ونقص الإنجاز الشخصي إلى أن بعد تبدد الشخصية كانت استجابة عينة الدراسة للفقرات الممثلة له تتسم بالانهماك والارتفاع وذلك يمكن عزوه إلى أن العلاقات مع الزملاء في بيئات العمل التعليمي تمثل الركيزة والأساس الذي بموجبه قد يتجه الفرد نحو الاحتراق الوظيفي وبالتالي انخفاض الكفاءة المهنية للموظف ، وذلك على الرغم مما أشارت إليه الأدبيات من أن الاحتراق الانفعالي يمثل السمة الرئيسة للاحتراق وقد يكون التعارض بين النتيجة الحالية ونتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بهذا الجانب يعود إلى طبيعة بيئات العمل في المدارس.

التوصيات

1) في ضوء نتيجة تساؤل الدراسة الأول؛ يجب على مديري المدارس إيجاد مناخ إيجابي وتكوين علاقات إيجابية وتوفير عوامل الشغف لدى جميع العاملين داخل المدارس.
2) في ضوء ما أشارت إليه نتيجة التساؤل الثاني للدراسة؛ يجب على مديري المدارس استخدام بعض الطرق لجعل مقدار الاحتراق الانفعالي يصل إلى الحد الأدنى لمنع آثاره الجانبية التي توقف تحسين المنظمة، كما يجب أن يساعد المديرون في إنشاء مكان عمل مناسب مهنيًا وصحيًا ونفسيًا، وتقليل عناصر التوتر، وإيجاد جو آمن ثقافيًا وأخلاقيًا، واحترام الأفكار الجديدة، وتوفير الأمن الروحي والنفسي، والتخطيط.
3) نظرًا لأن تبديد الشخصية له علاقة مباشرة بالفعالية المدرسية، يمكن لمديري المدارس أن يسهموا في تحسين العلاقات الودية بين زملاء العمل من خلال عقد دروس استشارية وتدريب في مهارات الاتصال. والعمل على خلق مجتمعات تعلم مهنية.

مقترحات بحثية:

1) دراسة العوامل المؤثرة في الشغف الوظيفي لدى معلمي التعليم العام.
2) دراسة مقارنة في الاحتراق الوظيفي بين معلمي التعليم العام وأعضاء التدريس في الجامعات
3) النمذجة البنائية للفعالية المدرسية لدى مديري المدارس الابتدائية.

❋❋❋❋

المراجع العربية

الحضرمي، نوف خالد. (2019). ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية، 305،20 – 400.

السرحان، خالد. (2016). الاحتراق النفسي لدى مديري المدارس في الأردن وعلاقته بكفاءتهم الذاتية من وجهة نظرهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، 43 (1)، 1-30.

الحصيني، مالك محمد. (2016). مستويات الاحتراق الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك، تبوك.

المراجع الاجنبية

Al- Shehhi,H.&Alzouebi,K.(2020). Teacher readiness: Cultivating leadership skills among primary schoolchildren in the United Arab Emirates Public Sector. *Int. J. Res. Rev. Educ*., 11- 20.

Amiot, C. E., Vallerand, R. J.&Blanchard, C. (2006). Passion and psychological adjustment: a test of the person- environment fit hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 220–9.

Astakhova, M. N.,&Porter, G. (2015). Understanding the work passion- performance relationship: The mediating role of organizational identification and moderating role of ft at work. *Human Relations*, *68*(8), 1315–1346. https://doi.org /10.1177/00187 26714555204

Baştepe, I. (2002). *The School effectiveness perceptions of administrators, teacher and the eighth grade students in public normal and transported elementary schools*. Unpublished PhD Thesis, Ankara University, Institute of Social Sciences, Ankara.

Baum, J. R., Locke, E. A.,&Smith, K. G. (2001). A multidimensional model of venture growth.*Academy of Management Journal*, 44, 292–303.

Baum, R. J.,&Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, 89, 587–598.

Bishara,B.(2017). School Effectiveness and Student Achievement.*International Journal of Contemporary Research and Review*, 8(2),20171- 20188 doi: http://dx.doi.org/10.15520/ijcrr/2017/8/02/12.

Beausaert, S., Froehlich, D., Devos, C., & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, *58*(4), 347-365. doi:10.1080/00131881.2016.1220810

Botha,R.J. (2010).School effectiveness: conceptualizing divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30, 605- 620.

Boyatzis, R., McKee, A. and Goleman, D. (2002).Reawakening your passion for work. *Harvard Business Review*, 80, 86–94.

Brun, J.-P.,&Cooper, G. (2009). Missing pieces: 7 ways to improve *employee wellbeing and organizational effectiveness*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Burušić.J.,Babarović,T.&Velić.,M.(2016).*School Effectiveness: An Overview of Conceptual, Methodological and Empirical Foundations. In School Effectiveness and Educational Management.* Springer International Publishing, 5- 26.

Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C.,&Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intra and interpersonal outcomes.*Journal of Educational Psychology*, 100, 977- 987.

Cardon, M. S. (2008). Is passion contagious? The transference of entrepreneurial passion to employees. *Human Resource Management Review*, 18, 77–86.

Cardon, M. S., Wincent, J., Singh, J.,&Drnovsek, M. (2009). The nature and experience of entrepreneurial passion. *Academy of Management Review*, 34, 511–532

Castillo,I.,Álvarez,O.,Estevan,I.,Queralt,A.&Molina García, J.(2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Journal of Sport Psychology , 26*(3) ,57- 61.

Danna, K.,&Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25, 357–384

Deci, E. L.,&Ryan, R. M. (2000). The ‘‘what’’ and ‘‘why’’ of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 541- 560.

Lam, C. F.,&Pertulla, K. (2008). *Work is my passion: Toward a conceptualization of passion for one's work*. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Anaheim.

Mageau, G.A., Vallerand, R.J., Rousseau, F.L., Ratelle, C.F.,&Provencher, P.J. (2005). Passion and gambling: Investigating the divergent affective and cognitive consequences of gambling. *Journal of Applied Social Psychology*.

Marques, J. F. (2007). 'Leadership: emotional intelligence, passion, and...what else?' *Journal of Management Development*, 26, 644–51.

Maslach, C. (1982). Burnout: Zhe cost of caring. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Maslach, C. Jackson, S. E.&Leiter, M. P. (1996). *MBI: The Maslach Burnout Inventory manual (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C.,&Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry,*15,103–111http://dx.doi.org/10.1002/wps.20311

Mo, S., & Shi, J. (2015). *Linking Ethical Leadership to Employee Burnout, Workplace Deviance and Performance: Testing the Mediating Roles of Trust in Leader and Surface Acting. Journal of Business Ethics, 144(2), 293–303.* doi:10.1007/s10551-015-2821-z

Moe, A. (2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well- being.*Teaching and Teacher Education*, 59, 431- 437.

Moses, B. (2001). 'It's all about passion'. *Across the Board*, 38, 3, 55–8.

Neumann, A. (2006). Professing passion: emotion in the scholarship of professors at research universities. *American Educational Research Journal*, 43, 381–424.

OECD.(2018).*Responsive School Systems – Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*.OECD Reviews of School Resources.

Ozer, N. (2013). Trust me, principal, or burnout! The relationship between principals' burnout and trust in students and parents. *Alberta Journal of Educational Research, 59*(3), 382-121

Özgenel,M.(2020).An Organizational Factor Predicting School Effectiveness: School Climate.*International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(1), 38- 50.

Paoli, P.,&Merllie´, D. (2001). Third European Survey on Working Conditions 2000. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houlfort, N., Lavigne, G., Donahue, E. G. (2010). Passion for

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. Journal of Applied Psychology, 86(3), 499-512. doi:10.1037//0021-9010.86.3.499

Fernet, C., F. Guay, C. Senecal& S. Austin. (2012). "Predicting Intraindividual Changes in Teacher Burnout: The Role of Perceived School Environment and Motivational Factors." *Teaching and Teacher Education,* 28 (4), 514–525.

Fernet, C., Lavigne, G., Vallerand, R.,&Austin, S. (2014). Fired up with passion: investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers.*Work&Stress*, *28*(3), 270- 288.

Forest, J., Mageau, G. A., Sarrazin, C.,&Morin, E. M. (2011). "Work is my passion": The different affective, behavioral, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28, 27- 40.

Gagné, M.,&Deci, E. L. (2005). Self- determination theory and work motivation.*Journal of Organizational Behaviour*, 26, 331–362. doi:10.1002/job.322

Gray,J. (2016). Investigating the Role of Collective Trust, Collective Efficacy, and Enabling School Structures on Overall School Effectiveness.*NCPEA Education Leadership Review*, *17*(1),114- 128.

Ho, V.T., Wong, S.,&Lee, C.H. (2011). A tale of passion: Linking job passion and cognitive engagement to employee work performance. *Journal of Management Studies*, 48, 26- 47.

Hoy, W.K.&Miskel, C.G. (2013).*Educational Administration Theory, Research and Practice*, *SelahattinTuran* (Editör). Ankara, Nobel Yayınları.

Johri, R., Misra, R. K.,&Bhattacharjee, S. (2016). Work Passion: Construction of Reliable and Valid Measurement Scale in the Indian Context. *Global Business Review*, 17(3_suppl), 147S158S. https://doi.org/ 10.1177/0972150916631206

Kempa, R., Ulorlo, M.&Wenno,I. (2017). Effectiveness Leadership of Principal.International.*Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE),6*(4), 306-311.

Klusmann, U., M. Kunter, U. Trautwein, O. Ludtke, & J. Baumert. (2008). "Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference?" Applied Psychology ,57 (s1), 127–151.

Lafreniere, M. A., Jowett, S., Vallerand, R. J., Donahue, E. G.,&Lorimer, R. (2008). Passion in sport: On the quality of the coach- player

Shah, S.,Sajid,B.&Siddiq,M.(2020). Passion and Burnout among Teachers of Special Education Institutes in Peshawar.*Pakistan Journal of Social and Clinical Psycholoogy, 18*(1), 56- 60.

Singh, B.&Townsley, M. (2020). Making Sense of Georgia School Leader Evaluation: Climate, Engagement and the District Office. *Georgia Educational Researcher, 17*(1),DOI: 10.20429/ger.2020.170104 Available at: https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gerjournal/vol1 7/iss1/4.

Stephens, T.,&Joubert, N. (2001). The economic burden of mental health problems in Canada. *Chronic Diseases in Canada*, 22, 18–23.

Taylor, S. G., & Pattie, M. W. (2014). When does ethical leadership affect workplace incivility? The moderating role of follower personality. Business Ethics Quarterly, 24(4), 595–616.

Trépanier, S.G., Fernet, C., Austin, S., Forest, J.,&Vallerand, R. J. (2014). Linking job demands and resources to burnout and work engagement: Does passion underlie these differential relationships? *Motivation and Emotion, 38*(3), 353–366

Tucker, K. A. (2002). 'A passion for work'. *Gallup Management Journal*, 1–3.

Uline, C.L., Miller, D.M. and Tschannen – Moran, M. (1998).The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly, 34* (4), p. 462 – 483.

Vallerand, R. J.&Houlfort, N. (2003). *Passion at work: toward a new conceptualization*. In Skarlicki, D., Gilliland, S. and Steiner, D. (Eds), Emerging Perspectives on Values in Organizations. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 175–204.

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M.&Marsolais, J. (2003). 'Les passions de l'âme: on obsessive and harmonious passion'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756–67.

Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M. E., Dumais, A.,&Grenier, S. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 455–478.

Vallerand, R. J.,&Miquelon, P. (2007). *Passion for sport in athletes*.In S. Jowett&D. Lavalle´e (Eds.), Social psychology in sport (pp. 249–263). Champaign, IL: Human Kinetics.

Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader–member exchange, self-efficacy, and organizational identification. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 115, 204–213

an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 917- 932.

Preston. C., Goldring, E., Guthrie, E., Ramsey,R.&Huff,J.(2017).Conceptualizing Essential Components of Effective High Schools.*Leadership and Policy in Schools, 16*(4), 525- 562. DOI: 10.1080/15700763.2016.1205198

Ratelle, C., Vallerand, R. J., Mageau, G., Rousseau, F. L.,&Provencher, P. J. (2004). When passion leads to problematic outcomes: A look at gambling.*Journal of Gambling Studies*, 20, 105-119.

Resick, C. J., Hargis, M. B., Shao, P., & Dust, S. B. (2013). Ethical leadership, moral equity judgments, and discretionary workplace behavior. Human Relations. doi:10.1007/s10551-013-1869-x

Rousseau, F. L., Vallerand, R. J., Ratelle, C., Mageau, G. A. and Provencher, P. J. (2002).Passion and gambling: on the validation of the Gambling Passion Scale (GPS).*Journal of Gambling Studies*, 18, 45–66.

Rousseau, F. L.,&Vallerand, R. J. (2008). An examination of the relationship between passion and subjective well- being in older adults.*International Journal of Aging&Human Development*, 66, 195- 211.

Saville, B.,Bureau, A.,Eckenrode, C.&Maley, M.(2018). Passion and Burnout in College Students.*College Student Journal, 52*(1), 105-117.

Schaufeli, W. B.,&Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 20, 177–196

Schaufeli, W.B.&Taris, T.W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: common ground and worlds apart. *Work&Stress*, 19, 256–262.

Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C.&Jackson, S.E. (1996). *MBI- General Survey.* In C. Maslach, S.E. Jackson,&M.P. Leiter (Eds.), Maslach Burnout Inventory Manual (3" ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Seguin- Le´vesque, C., Laliberte´, M. L., Pelletier, L. G., Vallerand, R. J.,&Blanchard, C. (2003). Harmonious and obsessive passions for the Internet: Their associations with couples' relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 197–221.

Serin, H. (2017).The role of passion in learning and teaching. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies, 4*(1), 60–64. https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i1p60

مستوى تضمين عمليات التصميم الهندسي في محتوى كتاب علم البيئة للسنة الأولى المشتركة للمرحلة الثانوية وفق نظام المسارات

د. يوسف بن فراج الفراج[1]

(قدم للنشر 1444/04/11هـ -وقبل 24 /05 /1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى تضمين عمليات التصميم الهندسي كعمليات منفصلة ومتتابعة -في ضوء معايير العلوم للجيل القادم- في محتوى كتابي علم البيئة للصف الأول الثانوي وفق نظام المسارات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتألف مجتمع الدراسة وعينته من جميع فصول وأنشطة وتجارب كتابي علم البيئة (1-1 و1-2، طبعة 1443هـ). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وصممت الأداة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم لمحور الممارسات الهندسية، واحتوت البطاقة على معيار التصميم الهندسي بمؤشراته الثمانية، واستخدم مقياس التضمين من خلال استخدام المستويات: عالية جدًا، وعالية، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدًا. وأظهرت النتائج أن مستوى تضمين عمليات التصميم الهندسي تراوحت بين منخفض ومنخفض جدًا، وجاءت مؤشرات (تحديد المشكلة) و(تصميم الحلول) بنسب تضمين منخفضة جدًا بلغت -على التوالي- (0.91% و2.28%)؛ في حين جاء مؤشرا (تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها) و(تحليل البيانات وتفسيرها) بنسبة تضمين منخفضة بلغت نسبتهما -على التوالي- (21.92% و39.73%)؛ كما أظهرت النتائج عدم تضمين عمليات التصميم الهندسي كعمليات متتابعة في التجارب والأنشطة العلمية. وأوصت الدراسة بتطوير محتوى علم البيئة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم، وتضمين عمليات التصميم الهندسي في المحتوى كممارسات منفصلة ومتتابعة.

الكلمات المفتاحية: عمليات التصميم الهندسي، علم البيئة، تعليم (STEM)، معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، المرحلة الثانوية.

The Inclusion of Engineering Design Process (EDP) in the Ecology Textbooks for the First Common Year of High School Pathway System

Youssef F. Al-Fara[1]

(Submitted 05-11-2022 and Accepted on 18-12-2022)

Abstract: The current study aimed at revealing inclusion level of engineering design process as separate and sequential processes in the 10th grade Environmental Science textbooks according to the pathways high school system. The sample consisted of all chapters, activities and experiments of the environmental science textbooks (1-1 and 1-2 , 1443 edition). The study followed the descriptive content analysis approach, using a tool designed based on engineering design practices including eight indicators. The inclusion scale consisted of five levels: very high, high, medium, low, and very low. The results indicated that the level of inclusion of engineering design processes ranged between low and very low. The indicators of (Defining the problem) and (Designing solutions) came with very low inclusion rates, which amounted to 0.91% and 2.28%, respectively; while the indicators of (Planning and carrying out investigations)and (Analyzing and interpreting data) came with a low rate of inclusion, which amounted to 21.92% and 39.73%, respectively. The results also indicated that engineering design processes were not included as sequential processes in the experiments and scientific activities. The study recommended the development of environmental science content in light of NGSS, and the inclusion of engineering design processes in the content as separate and sequential practices.

Keywords: Engineering Design Process, Ecology, STEM Education, Next Generation Science Standards (NGSS), High School.

---

(1) قسم المناهج وطرق التدريس – جامعة الملك سعود

(1) *Curriculum and Instruction Department - King Saud University*

E-mail: yalfarraj@ksu.edu.sa

مقدمة

تولي المملكة العربية السعودية، ممثلة بوزارة التعليم، أهمية بالغة لتطوير المناهج الدراسية؛ وتمثل مناهج العلوم الطبيعية جزءًا من هذا التطوير المستمر الذي يسعى لتحقيق الاتساق مع التوجهات العالمية في تطوير المناهج، وتحقيق مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ويؤكد برنامج تنمية القدرات البشرية (2020) أهمية تطوير المنظومة التعليمية عبر تنمية المهارات الأساسية والمستقبلية كالمهارات الرقمية ومهارات التفكير العليا والمهارات العملية في مراحل التعليم العام، وتمثل عمليات التصميم الهندسي مكونًا رئيسًا من تلك المهارات التي تتطلبها وظائف المستقبل.

وقد مر تطوير مناهج العلوم الطبيعية بمراحل متعددة، يمكن تلخيصها في أربع مراحل: فقد بدأت المرحلة الأولى إبان تأسيس مديرية المعارف في عام 1344هـ، وقد بنيت مناهج العلوم كمادة (العلوم والصحة) من خلال الاستعانة ببعض المناهج من بعض الدول العربية، وذلك بعد إجراء التعديلات التي تتسق مع البيئة السعودية، تلتها المرحلة الثانية في عام 1394هـ حيث تم تطوير مناهج العلوم بالاستعانة بالمركز التربوي للعلوم والرياضيات بالجامعة الأمريكية ببيروت، وأما المرحلة الثالثة فتمثلت بإنشاء الأسر الوطنية في عام 1399هـ حيث تم بناء وثيقة مناهج العلوم وأجريت تعديلات على تلك المناهج (الأحمدي، 2018)، وأما المرحلة الرابعة فتمثلت في ترجمة ومواءمة سلسلة مواد العلوم الصادرة عن شركة ماجروهيل (McGraw-Hill) عبر مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات (وزارة التربية والتعليم، 2008)، حيث طبق المشروع بشكل تدريجي منذ العام الدراسي 1430/1429هـ. وتجري وزارة التعليم تطويرًا مستمرًا للمناهج الدراسية بشكل دوري للتأكد من مواكبة تلك المناهج لمستجدات العصر وخطط التنمية الوطنية.

وعلى الصعيد العالمي، مرت مراحل تطوير مناهج العلوم بالعديد من التحولات والتوجهات التي انبثقت من حاجات المجتمع ومتطلباته المتجددة (زيتون، 2010)، ومن تلك المشاريع التي كان لها الأثر في تطوير المناهج: مشروع العلوم والتقنية والمجتمع (Science, Technology, and Society – STS)، ومشروع العلوم والتقنية والمجتمع والبيئة (Science, Technology, Society and Environment – STSE)، ومشروع 2061 (Project 2061) المعد من الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of Science- AAAS)، ومشروع المعايير القومية للتربية العلمية (National Science Education Standards – NSES)، وفي عام 2013 تم اعتماد معايير العلوم للجيل القادم (Next Generation Science Standers- NGSS) من قبل المركز الوطني للبحوث في الولايات المتحدة الأمريكية (National research Council -NRC) والأكاديمية الوطنية للعلوم (National Academy of Science - NAS)، ومنظمة إنجاز (ACHIEVE Organization).

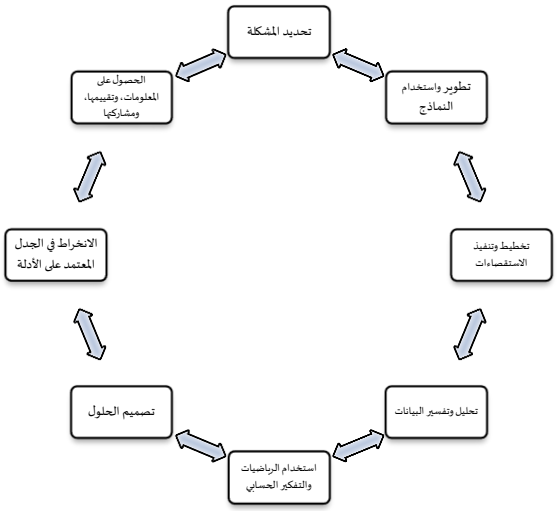
وتعد معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) المعايير الأحدث في مجال تعلم العلوم وتعليمها (NRC, 2012)، وتتألف تلك المعايير من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الأفكار الرئيسة (Disciplinary Core Ideas)، والممارسات العلمية والهندسية (Scientific and Engineering Practices)، والمفاهيم الشاملة (Crosscutting Concepts). وجاءت تلك المعايير استجابة لتطوير مناهج العلوم الطبيعية فيما يتسق مع الاحتياجات المهنية لوظائف المستقبل المتعلقة بتعزيز البحث والابتكار في مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (Campbell & McKenna, 2016).

وتركز الممارسات العلمية والهندسية على أهمية تقديم أنشطة علمية تسهم في تعزيز ممارسات الطلبة بحيث يتمثلوا سلوك العلماء في عمليات الاستقصاء والاستكشاف وحل المشكلات. وللممارسات العلمية والهندسية أهمية كبيرة في تعليم العلوم وتعلمها؛ حيث تساعد تلك الممارسات على تعميق الفهم وتحقيق التعلم ذي المعنى، وتعد الهندسة والمتمثلة في التصميم الهندسي والمعتمد على الممارسات الهندسية مكونًا رئيسًا من مكونات منحى (STEM) عبر تطبيق عمليات التصميم الهندسي (Engineering Design Process- EDP) الذي يعد توجها جديدا في تطوير تعليم وتعلم العلوم (National Research Council, 2012)، وتمر خطوات التصميم الهندسي بعدد من المراحل المتتابعة والمنتظمة، ويبين الجدول (1) نماذج مختلفة لخطوات التصميم الهندسي التي تم تناولها في البحوث والدراسات في التربية العلمية.

جدول (1): نماذج متنوعة لخطوات التصميم الهندسي

م	خطوات التصميم الهندسي	المؤلف
1	تعريف المشكلة، تخطيط الحلول الممكنة، اختيار الحل المناسب، تصميم الحلول، اختبار الحلول، إعادة التصميم، وأخيرًا التواصل	(Mesutoglu & Baran, 2020)
2	تحديد المشكلة، تحديد المعايير، توليد الأفكار، التقويم	(Yu & Fan, 2019)
	تحديد المشكلة، التخطيط والتنفيذ، اختبار الحلول، التقويم	(Johnston, Akarsu, Moore & Guzey, 2019)
3	التصميم، بناء الحلول، اختبار الحلول، إعادة التصميم، مراجعة جميع الخطوات	(McFadden & Roehrig, 2018)
5	التصميم، البناء، الاختبار، إعادة التصميم، إعادة البناء، إعادة الاختبار	(Guzey, Ring-Whalen, Harwell & Peralta, 2017)
6	تحديد المشكلة، تصميم الحلول، إنشاء الحلول، وتحسين النماذج، التواصل	(Maeng, Whitworth, Gonczi, Navy &Wheeler, 2017)

يوضح الجدول (1) أن عمليات التصميم الهندسي تختلف خطواتها من بحث لآخر، ولكنها تتشابه جميعًا باتباع خطوات منهجية ومنتظمة (Systematic) ومستمرة وقابلة للإعادة (Iterative)، وتستهدف تطوير منتج أو إيجاد حلول لمشكلات علمية، وقد توصلت نتائج البحوث التي تناولت تضمين التصميم الهندسي إلى وجود تأثير إيجابي في الطلبة في عدد من المتغيرات التابعة كالتحصيل العلمي والتعلم العميق (Deep Learning)، ومهارات التواصل (Cooper, 2013). إن التركيز على الممارسات العلمية والهندسية جاء استجابة لنتائج البحوث حول تضمين الاستقصاء العلمي في مناهج العلوم بحيث يكون المتعلم محور العملية التعليمية، فالاستقصاء العلمي يؤكد دراسة العلاقات بين متغيرات متعددة كالعلاقة بين كتلة الجسم وتسارعه مثلا، في حين تتميز الممارسات الهندسية بوجود خطوات منتظمة تبدأ بالتعريف بالمشكلة وتنتهي بالحصول على المعلومات وتقييمها ومشاركتها، ويوضح الشكل (1) خطوات التصميم الهندسي (NRC, 2012) المعتمدة في الدراسة الحالية والمستنبطة من بعد الممارسات الهندسية وفق معايير العلوم للجيل القادم .



شكل 1: خطوات التصميم الهندسي

يوضح شكل (1) أن عملية التصميم الهندسي تبدأ بتحديد المشكلة وتوضيح قيود الحل، حيث يبدأ المهندسون على اختلاف تخصصاتهم بهذه الخطوة الرئيسة كبناء جسر، أو تكوين نظام بيئي مستدام، وتستلزم هذه الخطوة الرئيسة التعرف على طبيعة المشكلة والمعرفة العلمية المرتبطة بها، والتحدي الذي يواجه المهندسون في الممارسات الهندسية هو تصميم الحلول المناسبة (خطوة 6) مقارنة بتقديم تفسيرات علمية في الخطوة نفسها أثناء تطبيق الممارسات العلمية.

كما يلحظ أن الممارسات العلمية والهندسية تتفق في تطوير واستخدام النماذج، وتخطيط وتنفيذ الاستقصاءات، وتحليل البيانات وتفسيرها، واستخدام الرياضيات والتفكير الحسابي، والانخراط في الجدل المعتمد على الأدلة، وأخيرًا الحصول على المعلومات وتقييمها ومشاركتها، وتم تضمين خطوات التصميم الهندسي المتكاملة للأسباب الآتية: ١) انخراط الطلبة في عمليات التصميم الهندسي المتتابعة والمتكاملة يساعد في تعميق المعرفة، حيث تميز مرحلتي تعريف المشكلة (التي تساعد الطالب على بدء المشروع) وتصميم الحلول الممارسات الهندسية عن الممارسات العلمية. ٢) توجد علاقة وثيقة بين العلوم والهندسة؛ فالانخراط في عمليات التصميم الهندسي يسهم في تعزيز المعرفة العلمية وتطبيقاتها في حياتنا اليومية. ٣) تساعد الممارسات الهندسية في اختيار الوظائف الهندسية للطلبة وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو تلك المهن لا سيما وأن طلبة المرحلة الثانوية لا يدرسون مقررات تتعلق بالهندسة في سن مبكرة (Cunningham, 2017)، فتعريض الطلبة لتلك الممارسات يسهم في تعزيز اهتماماتهم نحو العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (Lin et el., 2021).

وقد أشار إطار التربية العلمية للتعليم العام (الممارسات، المفاهيم الشاملة، الأفكار الرئيسة) إلى مفهوم الهندسة ضمن هذا السياق حيث يكمن الهدف الأساس في الممارسات الهندسية في تصميم الحلول المناسبة، وليس تقديم تفسيرات علمية (لأنها متعلقة بالممارسات العلمية) وتتميز عملية إنشاء وتصميم الحلول بأنها عملية مستمرة ومنتظمة، وتختلف

الممارسات الهندسية عن العلمية بأنها (الهندسية) تتضمن تحديد القيود والمعايير المرغوبة للحلول المقترحة، وبناء خطة التصميم، وتطوير واختبار النماذج أو النماذج الأولية، ثم اختيار النماذج المناسبة التي تتسق مع معايير التصميم، وأخيرًا مراجعة الأفكار في ضوء الأداء المتعلق بالنموذج المبدئي أو عبر المحاكاة الحاسوبية (NRC, 2012).

ويوضح الجدول (2) خطوات التصميم الهندسي (Bybee, 2011)، التي تتميز بوجود خطوات متتابعة تستهدف تكوين منتج أو إيجاد حلول لمشكلات واقعية.

كما يمكن تصنيف تلك الممارسات إلى فئات رئيسة: ١) الممارسات الاستكشافية: وتشمل طرح الأسئلة وتحديد المشكلة، وتخطيط وتنفيذ الاستقصاءات، واستخدام الرياضيات والتفكير الحسابي؛ ٢) ممارسات تكوين المعنى: وتشمل استخدام النماذج وتطويرها، وتحليل وتفسير البيانات، وبناء التفسيرات؛ ٣) الممارسات النقدية: وتشمل الانخراط في الجدل المعتمد على الأدلة، والحصول على المعلومات، وتقييمها، ومشاركتها (McNeill et al., 2015)

جدول (2): خطوات التصميم الهندسي

م	خطوات التصميم الهندسي	
-1	تحديد وتعريف المشكلة	تبدأ خطوات التصميم الهندسي بتحديد المشكلة بدقة، مع تحديد قيود الحل، وإمكانية اختبار المنتج تجريبيا. مثال: كيف يمكن استبدال الوقود الأحفوري بمصادر أخرى صديقة للبيئة؟ كيف يمكن بناء نظام بيئي مستدام؟ وتتضمن هذه الخطوة تضمين الأسئلة العلمية لإحداث التكامل بين الممارسات العلمية والهندسية، ففي المثال السابق قد يتم تناول بعض الأسئلة الآتية: ما مكونات الوقود الأحفوري؟ ولماذا يعد مصدرًا رئيسًا لمصادر تلوث الهواء؟ وما المكونات الرئيسة المسؤولة عن إحداث التلوث؟
-2	استخدام النماذج وتطويرها	يقصد بالنموذج التمثيل النظري والمجرد الذي يستهدف ربط مجموعة من المتغيرات مع بعضها البعض بعلاقة معينة، وتساعد هذه الخطوة في تعزيز التكامل بين الهندسة والعلوم من خلال استخدام بعض الأدوات كالمخططات والرسوم البيانية، والتمثيلات الرياضية، والمحاكاة الحاسوبية وغيرها.
-3	تخطيط وتنفيذ الاستقصاءات	يعمد العلماء والمهندسون إلى تخطيط وإجراء الاستقصاءات العلمية سواء في المختبر أو خارجه، والعمل بشكل فردي أو جماعي، وتتطلب هذه الخطوة توفير بيانات وتحديد المتغيرات المعتمدة على الاستقصاءات.
-4	تحليل وتفسير البيانات	بعد الحصول على البيانات الناتجة من الخطوة السابقة، يتم في هذه الخطوة تحليل تلك البيانات من خلال دراسة العلاقة بينها، وإيجاد نسبة الخطأ ومصدره على سبيل المثال. وتستخدم في هذه المرحلة التقنية الحديثة لتحليل البيانات الضخمة (Big Data) إن لزم الأمر.
5	استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي	تعد الرياضيات عاملًا محوريًا في الممارسات العلمية والهندسية حيث يمكن من خلالها تمثيل المتغيرات وإيجاد العلاقة بينها عبر المحاكاة الحاسوبية، وتحليل البيانات إحصائيا، والتعرف على العلاقات الكمية بين المتغيرات. ويتمثل استخدام التفكير الحسابي عبر توظيف مهارات التحليل، وتحديد الأنماط، والتجريد، والتفكير الخوارزمي. وتعد هذه الخطوة محورية في تعزيز التكامل بين العلوم والرياضيات وفق منحى (STEM)، وتستهدف توظيف الرياضيات وتحويلها من رموز وصيغ مجردة إلى صيغ لها دلالات ومعنى لدى المتعلم.
-6	تصميم الحلول	تستهدف الممارسات العلمية تفسير الظاهرة العلمية، في حين يستهدف الجانب الهندسي تقديم منتجا يسهم في إيجاد حل وفق القيود المذكورة في الخطوة رقم (1)، حيث تتضمن هذه الخطوة تقديم وقود (غير أحفوري) صديق للبيئة على سبيل المثال، وهذا ما يميز خطوات التصميم الهندسي عن غيرها من العمليات كالاستقصاء الذي يستهدف التحقق من صحة الأفكار والعلاقات، وهو الأكثر انتشارًا في التعليم التقليدي.
-7	الانخراط في الجدل المعتمد على الأدلة	يشترك المهندسون لمناقشة الحلول وتصميمها وبدائلها عبر مناقشة تلك الأفكار بالاعتماد على أدلة علمية، وتسهم هذه الخطوة في تحقيق الاتساق بين الحلول المقترحة والتفسيرات العلمية؛ كما تسهم في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين كالتواصل مثلاً.
-8	الحصول على المعلومات، وتقييمها، ومشاركتها	تتضمن الخطوة الأخيرة الحصول على المعلومات من مصادر موثوقة ومتعددة، وتقييم تلك المعلومات، ومقارنتها، والتواصل مع الآخرين عبر وسائل متنوعة كالتواصل الشفوي، أو من خلال الرسوم البيانية والنصوص القرائية والتمثيلات الرياضية لتطوير التفسيرات العلمية والحلول المقترحة.

يعد الكتاب المدرسي مكونًا محوريًا من مكونات المنهج وخصوصًا في الأنظمة التعليمية التي تعتمد الكتب المدرسية كمنطلق أساسي لعلميات التخطيط والتنفيذ والتقويم؛ فالكتاب المدرسي يحتوي الأهداف والأنشطة والتدريبات والتجارب العملية، ولذا فإن نجاح تعليم العلوم وتعلمها ينبثق من الكتاب المدرسي ومدى تضمين الأنشطة والممارسات التي تتسق مع المعايير الحديثة في المجال كعمليات التصميم الهندسي مثلًا.

ومن خلال الاطلاع على مصادر المعرفة العربية كالمنظومة، ومصادر المعرفة الأجنبية مثل محرك البحث الأكاديمي (EBSCO)، وجد الباحث ندرة في الدراسات التي تناولت تضمين عمليات التصميم الهندسي في العلوم البيئية، حيث لم يحصل الباحث على دراسة تناولت تضمين عمليات التصميم الهندسي كممارسات أو عمليات متكاملة أومتتابعة. وفي المقابل، يوجد دراسات تناولت تضمين الممارسات العلمية والهندسية في محتوى كتب العلوم الطبيعية لمراحل التعليم العام، حيث تناولت تلك الدراسات مستويات تضمين معايير العلوم للجيل القادم في تلك الكتب.

فقد هدفت دراسة العبدلية وزملائها (2016) إلى دراسة مدى تضمين كتب العلوم لمرحلة (6-8) في سلطنة عمان لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS). وكان مجتمع البحث متمثلًا في عينتها وهو محتوى كتب العلوم للصفوف (6-8) في سلطنة عمان المتضمنة للفصلين الدراسيين الأول والثاني، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي عبر استخدام بطاقة تحليل المحتوى، وبينت النتائج أنه تم تضمين الممارسات العلمية والهندسية في المرتبة الثالثة مقارنة ببعدي الأفكار المحورية (المرتبة الأولى)، والمفاهيم الشاملة (المرتبة الثانية). ومن أبرز توصياتها: إعادة بناء مناهج العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)بأبعادها الثلاثة.

وفيما يتعلق بمادة الفيزياء، فقد استهدفت دراسة الأحمد والبقمي (2017) تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي عبر إعداد بطاقة تحليل محتوى لكتب الفيزياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير (NGSS) في بعد الطاقة وفق معايير العلوم الفيزيائية، وتمثلت العينة بالفصل الثالث والرابع من كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي، وأظهرت النتائج تدني مستوى تضمين معايير (NGSS) بنسبة منخفضة بلغت 33.33%، وجاء محور الممارسات العلمية والهندسية بأقل النسب تضمينا حيث بلغت 16.35%. ومن أبرز توصياتها: رفع نسبة تصميم الحلول وإنشاء الإيضاحات في صورة حلول مقترحة لمشكلات واقعية، حيث تسهم في تطبيق المعرفة العلمية وتحقيق الاستيعاب المفاهيمي للظاهرة العلمية موضع الدراسة.

وفيما يتعلق بمادة العلوم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة، فقد استهدفت دراسة العتيبي والجبر (2017) التعرف على مدى توافر معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في كتب العلوم للصف السادس الابتدائي، والصفين الأول والثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من وحدات الطاقة في تلك الكتب (طبعة 2016 -2017)، واستخدمت بطاقة محتوى صممت في ضوء معايير (NGSS). وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض أو عدم تضمين معايير الممارسات العلمية والهندسية في وحدات الطاقة لجميع المراحل، عدا معيار (التخطط والاستقصاء) في محتوى العلوم للصف السادس الابتدائي المضمن بنسبة متوسطة بلغت (52.17%)، في حين بلغت نسبة التضمين لتبلغ (33.3%) لنفس

المعيار للصف الثاني المتوسط، وبلغت نسبة تضمين "إنشاء الإيضاحات وتصميم الحلول" (4.34%) و (7.41%) للصفين السادس والثاني المتوسط على التوالي، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول مستوى تضمين محتوى كتب العلوم لمعايير العلوم للجيل القادم.

وهدفت دراسة الربيعان وآل حمامة (2017) إلى التعرف إلى مدى تضمين معايير (NGSS) في كتب العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة بطاقة تحليل المحتوى المبنية على معايير الجيل القادم للعلوم، وتوصلت الدراسة إلى وجود انخفاض في تضمين معايير العلوم للجيل القادم، حيث جاء معيار الممارسات العلمية والهندسية منخفضًا وبنسبة تضمين مقدارها (24.3%). وأوصت الدراسة بإعادة النظر في تطوير كتب العلوم للصف الأول المتوسط عبر تضمين الممارسات العلمية والهندسية.

وللتعرف على مستوى تضمين معايير الجيل القادم للعلوم (NGSS) في كتب الأحياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، هدفت دراسة الغامدي (2018) تقويم كتب الأحياء للمرحلة الثانوية لعام (2016-2017)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت بطاقة تحليل المحتوى في ضوء معايير (NGSS). وأظهرت النتائج تضمين معايير (NGSS) لبعد الممارسات العلمية والهندسية بدرجة منخفضة جدًا، ومن أبرز مقترحاتها إجراء دراسة مماثلة للكشف عن مستوى تضمين معايير العلوم الحيوية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة.

كما هدفت دراسة عبد العزيز (2019) إلى تقويم محتوى كتب العلوم في المرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية لوحدات المادة وتركيبها، والطاقة، وكذلك التفاعلات الكيمائية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). واستخدم المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى. وأظهرت نتائج مستوى تضمين المعايير (NGSS) بمستوى منخفض؛ حيث ضمنت الممارسات العلمية والهندسية بنسبة 35.3%، وأوصت الدراسة بتطوير مناهج العلوم وفق معايير العلوم للجيل القادم عبر إتاحة الفرص للطلبة لتصميم مشاريع تسهم في تقديم حلول لمشكلات واقعية.

وأما دراسة الخالدي (2019) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين معايير الجيل القادم للعلوم (NGSS) في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وتمثلت العينة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط (الفصل الأول والثاني، الطبعة 1440هـ)، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل محتوى في ضوء معايير (NGSS). وأظهرت نتائج الدراسة تضمين الممارسات العلمة والهندسية بنسبة (31.2%). وأوصت الدراسة بإعادة بناء مناهج العلوم في ضوء ومعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وتطوير أنشطة محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط بما يسهم في تعزيز الممارسات العلمية والهندسية، وإجراء دراسات تحليلية لمواد العلوم في المراحل الأخرى في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

وفي مجال الكيمياء، استهدفت دراسة العوفي (2020) استكشاف مدى تضمين مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجيل القادم لمعايير العلوم (NGSS)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى كتب الكيمياء، وإعداد قائمة لمعايير العلوم (NGSS) للكيمياء للمرحلة الثانوية، وعلى ضوئها بُنيت أداة تحليل المحتوى، وتمثل مجتمع الدراسة جميع كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية (نظام المقررات)، وأظهرت

النتائج توافر المعايير بنسب متفاوتة في جميع الكتب بين ضعيف وغير متوفر، حيث بلغ متوسط تضمين الممارسات العلمية والهندسية (0.50)، وبدرجة غير متوفرة وفق مقياس التحليل المستخدم، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج الكيمياء الحالية وفق معايير الجيل القادم للعلوم.

وهدفت دراسة زيود وآخرين (2020) إلى الكشف عن درجة تضمن كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين لمعايير الجيل الجديد في العلوم ومستويات التفكير المتضمنة بها، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى المبنية على قائمة المعايير (NGSS)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال (الممارسات العلمية والهندسية) جاء في المرتبة الثالثة وبنسبة تضمين متدنية بلغت (8.8%) وأوصت الدراسة بتضمين معايير الجيل القادم للعلوم بشكل أوسع في مناهج العلوم وخاصة بعدي الممارسات العلمية والهندسية والمفاهيم الشاملة.

وفي دراسة لمادة الكيمياء للصف الأول الثانوي، أجرى الدهمش والفراج (Aldahmash & Alfarraj, 2022) دراسة استهدفت استكشاف مدى تضمين عمليات التصميم الهندسي في مقرر الكيمياء (كتاب الطالب، وكراسة النشاط) للصف الأول الثانوي، (طبعة 2021)، واستخدمت بطاقة تحليل المحتوى عبر توظيف سلم تقدير عددي ولفظي أعد لهذا الغرض، وكانت وحدة التحليل الأنشطة والتجارب العملية الواردة في عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تضمين عمليات التصميم الهندسي (EDP) جاءت بمستوى مبتدىء (Novice)، كما أشارت أن المحتوى الحالي لا يلبي متطلبات معايير العلوم للجيل القادم، وأوصت بإجراء دراسات تتعلق بدراسة أثر استخدام التصميم الهندسي في تعليم وتعلم العلوم من خلال سياق يتسق مع مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM).

وهدفت دراسة القحطاني (2022) للتعرف على مستوى اتساق محتوى كتاب الكيمياء (1) للصف الأول الثانوي مع معايير تعلم العلوم الطبيعية في محور الممارسات العلمية والهندسية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتكونت الأداة من ثمانية معايير رئيسة تتضمن (45) مؤشرا فرعيا، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض تضمين الممارسات العلمية والهندسية في المحتوى؛ حيث بلغت نسبة التضمين (6.2%)، كما تراوحت نسبة اتساق المحتوى في محور الممارسات العلمية والهندسية مع المعايير بين (0.00 -11.98%)، كما أظهرت النتائج أن أعلى نسبة اتساق كانت لمعيار (طرح الأسئلة وتحديد المشكلات) و(استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي) بنسب 10.73% و 11.98% على التوالي، في حين جاء معيار (الاعتماد على الحجة والدليل العلمي) بنسبة اتساق مقدارها 0.0% وأوصت الدراسة بإجراء دراسات حول مستوى اتساق مناهج العلوم مع المعايير الوطنية لمجال تعلم العلوم الطبيعية.

ومن خلال ما سبق فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في استكشاف مدى تضمين معايير العلوم للجيل القادم في محتوى كتب العلوم الطبيعية في مراحل التعليم العام في مكون الممارسات الهندسية، واتفقت أيضا بالمنهج المتبع وهو المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات الأخرى بأمرين اثنين:

الأول: ركزت الدراسة الحالية على دراسة محتوى علم البيئة الذي لم ينل حقه في الدراسة رغم تضمنه

معايير العلوم للجيل القادم (HS-LS2): النظم البيئية: التفاعلات، الطاقة، والديناميكا.

الثاني: ركزت الدراسة الحالية على دراسة مدى تضمين عمليات التصميم الهندسي كعمليات متتابعة ومتكاملة. حيث أشار بيل وزملاؤه (Bell et al., 2012) إلى أن الممارسات الثمان لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، وإنما تعمل كمنظومة متسقة ومتتابعة؛ للوصول إلى منتجات تسهم في رفاهية الإنسان وتقدم المجتمع.

مشكلة الدراسة

شهد تعليم وتعلم العلوم الطبيعية بالمملكة العربية مراحل تطويرية متنوعة استهدفت تحقيق التنمية الشاملة التي تتسق مع كل مرحلة على حده. ولقد اعتنت وزارة التعليم بتطوير المناهج بشكل عام ومناهج العلوم الطبيعية بشكل خاص منذ تأسيس مديرية المعارف في عام 1343، مرورا بإنشاء وزارة المعارف في عام 1373هـ ، حيث شكلت اللجان المتخصصة وزيادة ساعات التعلم، وانتهاء بمرحلة التطوير الشامل لمناهج العلوم في جميع مراحل التعليم العام؛ حيث تمت ترجمة ومواءمة سلسلة ماجروهيل (McGraw-Hill) الأمريكية لمادتي العلوم الرياضيات (وزارة التربية والتعليم، 2008). وفي عام 1443هـ، أعلنت وزارة التعليم إطلاق مشروع مسارات المرحلة الثانوية الذي يستهدف تعزيز المهارات الوظيفية بما يتسق مع وظائف المستقبل (البرنامج التنفيذي لتطوير المسارات والأكاديميات والخطط الدراسية، 2022)، وتم تطوير المناهج القائمة وإضافة مواد وظيفية لعدد من المسارات كمسارات الصحة والحياة، والحاسب والهندسة، وإدارة الأعمال، و الشرعي، إضافة للمسار العام.

وتؤكد الدراسات الدولية انخفاض مستويات طلبة المملكة العربية السعودية في التحصيل العلمي؛ حيث أشارت نتائج الاتجاهات الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS) إلى حصول طلبة المملكة العربية السعودية على المرتبة (35) من بين (39) دولة مشاركة في اختبارات مادة العلوم بمتوسط (431) نقطة، في حين حصل الطلبة في المرحلة نفسها على المرتبة (53) من بين (58) دولة مشاركة في مادة الرياضيات (هيئة تقويم التعليم والتدريب،2021)؛ كما تؤكد نتائج دراسة بيزا (PISA 2018) حصول طلبة المملكة العربية السعودية على متوسط مقداره 399، 373، 386 من 600 لكل من القراءة والرياضيات والعلوم على التوالي (OECD, 2019). وهذا يؤكد وجود انخفاض عام في المستوى التحصيلي لطلبة التعليم العام، وقد أكدت الدراسات أن توظيف الممارسات الهندسية في عمليتي التعليم والتعلم يسهم في تعزيز الاستيعاب المفاهيمي (Capobianco et al., 2014; Chase et al., 2019; Fan & Yu, 2015; Mesutoglu, & Baran, 2020)

وانطلاقًا من تحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030، وبرنامج تنمية القدرات البشرية التي تستهدف تحسين مخرجات التعلم، وانسجامًا مع توصيات الدراسات (الأحمد والبقمي، 2017؛ عبدالعزيز، 2019 العبدلية وزملاؤها، 2016؛ ؛ العتيبي والجبر، 2017؛ العوفي؛ 2020؛ الغامدي، 2017؛ القحطاني، 2022؛ Aldahmash & Alfarraj, 2022) التي اقترحت إجراء دراسات تستكشف مدى تضمن كتب العلوم لمتطلبات معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، فقد جاءت هذه الدراسة لاستكشاف مدى تضمين عمليات التصميم الهندسي (Engineering Design Process) كعمليات منفصلة ومتكاملة في محتوى كتاب علم البيئة للصف الأول الثانوي وفق نظام المسارات.

أسئلة الدراسة

تمثلت أسئلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الرئيسين الآتيين:

1) ما مستوى تضمين عمليات التصميم الهندسي (الثمانية) كعمليات منفصلة في محتوى كتاب علم البيئة للصف الأول الثانوي وفق نظام المسارات؟
2) ما مدى تضمين عمليات التصميم الهندسي كعمليات متكاملة ومتتابعة في محتوى كتاب علم البيئة للصف الأول الثانوي وفق نظام المسارات؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تضمين عمليات التصميم الهندسي كعمليات منفصلة ومتكاملة في محتوى كتاب علم البيئة (1-1 و 1-2 طبعة 1443) بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

1) تعد الدراسة مشاركة في تطوير مناهج العلوم الطبيعية وفق متطلبات المعايير الأحدث في مجال التربية العلمية المتمثلة بمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS).
2) تتسق الدراسة مع ركائز برنامج تنمية القدرات البشرية، والمتمثلة في التركيز على تطوير مناهج حديثة تنمي مهارات القرن الحادي والعشرين، وتعزز أساليب التدريس العملية والتطبيقية.
3) قد توفر نتائج الدراسة تغذية راجعة لمركز تطوير المناهج بوزارة التعليم في التعرف على النتائج المستمرة في عمليات تطوير منهج علم البيئة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة بالآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحليل محتوى كتاب علم البيئة (1-1 و 1-2 طبعة 1443) في ضوء خطوات التصميم الهندسي حسب الشكل (1) والجدول (1)، وفق معايير العلوم للجيل القادم للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444هـ.

مصطلحات الدراسة

تحليل المحتوى: تعرفه دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية بأنه: "أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة والمسموعة، وذلك من خلال وضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة موضوع التحليل وتصنيفها وتحليلها كما وكيفا" (وثق في طعيمة، 2004، ص71). ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: أسلوب بحثي يستهدف الخروج باستدلالات تتعلق بدراسة مستوى تضمين عمليات التصميم الهندسي كعمليات منفصلة أو متتابعة (منتظمة) في محتوى كتاب علم البيئة للصف الأول الثانوي (نظام المسارات) في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

مستوى التضمين: ويقصد بها النسبة التي تعبر عن تكرار عمليات التصميم الهندسي الثمانية في محتوى كتاب علم البيئة للصف الأول الثانوي باستخدام أداة تحليل أعدت لهذا الغرض.

خطوات التصميم الهندسي: يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: عمليات منهجية ومتتابعة تمثل الجانب التطبيقي وفق معايير العلوم للجيل القادم؛ حيث تبدأ بتحديد المشكلة وقيود الحل مرورًا باستخدام النماذج وتطويرها، وتخطيط الاستقصاءات وتنفيذها ، وتحليل البيانات وتفسيرها ، واستخدام الرياضيات والتفكير الحسابي، وتصميم الحلول، والانخراط في الجدل المعتمد على الأدلة، وأخيرًا الحصول على المعلومات وتقييمها ومشاركتها.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي بتصميم تحليل المحتوى؛ لتحليل محتوى كتابي علم البيئة علم البيئة (1-1 و 1-2 طبعة 1443) للمرحلة الثانوية؛ للتعرف إلى مدى تضمين خطوات التصميم الهندسي في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة وعينته من كتابي علم البيئة للصف الأول الثانوي للسنة الأولى المشتركة للعام الدراسي 1443هـ، ويحتوي الكتاب على خمسة فصول وفق الجدول (3).

جدول (3): عدد فصول كتابي علم البيئة

علم البيئة (1-1)
الفصل الأول: مبادئ علم البيئة
الفصل: المجتمعات والمناطق الحيوية والأنظمة البيئة
الفصل الثالث: علم بيئة الجماعات الحيوية
علم البيئة (1-2)
الفصل الرابع: التنوع الحيوي والمحافظة عليه
الفصل الخامس: سلوك الحيوان

كما يحتوي الكتاب على عدد من التجارب الاستهلالية، ومختبر تحليل البيانات، والتجارب العملية، ومختبر علم البيئة، والتقويم وفق الجدول (4).

جدول (4): عدد الأنشطة والتجارب العملية والتقويم

المحتوى	علم البيئة (1-1)	علم البيئة (2-1)	المجموع
تجربة استهلالية	3	2	5
تجربة	5	3	8
مختبر علم البيئة	3	2	5
مختبر تحليل البيانات	3	2	5
تقويم الفصل	3	2	5
المجموع	17	11	28

أداة الدراسة: استخدمت بطاقة تحليل المحتوى تم تصميمها في ضوء عمليات التصميم الهندسي وفق معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وتكونت البطاقة من معيار عمليات التصميم الهندسي وثمانية مؤشرات تمثلت بتحديد المشكلات، وتطوير النماذج واستخدامها، وتخطيط الاستقصاءات وتنفيذها، وتحليل البيانات وتفسيرها، واستخدام الرياضيات والتفكير الحسابي، وتصميم الحلول، والانخراط في الجدل المعتمد على الأدلة، و الحصول على المعلومات وتقييمها ومشاركتها، واستخدم معيار الحكم على درجة توافر علميات التصميم الهندسي من خلال الجدول 5.

جدول (5): معيار التحليل

النسبة المئوية		درجة التوافر
من	إلى	
0%	20%	منخفضة جدا
أعلى من 20%	40%	منخفضة
أعلى من 40%	60%	متوسطة
أعلى من 60%	80%	عالية
أعلى من 80%	100%	عالية جدا

صدق أداة الدراسة

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت عمليات التصميم الهندسي، تم تحديد الخطوات حسب الجدول (2) والشكل (1)، ثم عرضت على بعض المتخصصين في التربية العلمية، وتم التعديل وفق آراء المحكمين.

ثبات أداة الدراسة

قام الباحث بإيجاد ثبات الأداة بطريقتين، اشتملت الطريقة الأولى على حساب الثبات عبر الزمن، حيث حللت عينة من المحتوى، وبعد ثلاثة أسابيع أجري تحليل آخر، وبلغ معامل الاتفاق - باستخدام معادلة هولستي عبر الزمن- (89.1%)، أما الطريقة الثانية فقد تم الاستعانة بباحثين، وتم تحليل عينة من المحتوى باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، وبلغ معامل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي (92.3%)، وتدل النسبة على ثبات أداة التحليل وقدرتها على تحقيق أهداف الدراسة.

المعالجات الإحصائية

1) التكرارات والنسب المئوية.
2) معادلة هولستي؛ لقياس ثبات أداة التحليل.

إجراءات التحليل: مرت إجراءات الدراسة بالخطوات الآتية:

1) الاطلاع على معايير العلوم للجيل القادم المتعلقة بالعلوم البيئية.
2) اختيار خطوات التصميم الهندسي وتوصيف كل خطوة.
3) اعتمدت الفكرة أو وحدة الموضوع كوحدة للتحليل بما يتضمنه من أسئلة أو تجارب وأنشطة.
4) قراءة المحتوى عدة مرات، ومناقشة النتائج مع ثلاثة مختصين في التربية العلمية.
5) تحليل النتائج وفق بطاقة تحليل المحتوى.
6) استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

ضوابط التحليل: بعد التأكد من ثبات التحليل، وضعت مجموعة من الضوابط، وهي:

1) تم استبعاد الغلاف، والمقدمة، وقائمة المحتويات، ودليل الطالب، ومسرد المصطلحات من عمليات التحليل.
2) اشتمل التحليل على جميع الموضوعات التي يدرسها الطالب كالأنشطة التمهيدية، ومختبر تحليل البيانات، والتقويم ... إلخ.
3) يعد السؤال فكرة واحدة تصنف ضمن إحدى عمليات التصميم الهندسي الواردة في الجدول (2).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ركز السؤال الأول على معرفة مدى تضمين خطوات التصميم الهندسي في محتوى كتابي علم البيئة (1-1 و 1-2، طبعة 1443) وقام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر على حدة وفق الجدول (6)

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية لتضمين خطوات التصميم الهندسي في محتوى علم البيئة للصف الأول الثانوي

المؤشر	محتوى كتاب علم البيئة (1-1)			محتوى كتاب علم البيئة (1-2)			المجموع		م	الترتيب	درجة التوافر
	ت	%	م	ت	%	م	ت	%			
تحديد المشكلة	1	0.75	12.5	1	1.16	12.5	2	0.91	12.5	8	منخفض جدًا
تطوير النماذج واستخدامها	15	11.28		8	9.30		23	10.50		4	منخفض جدًا
تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها	30	22.56		18	20.93		48	21.92		2	منخفض
تحليل البيانات وتفسيرها	51	38.35		36	41.86		87	39.73		1	منخفض
استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي	14	10.53		6	6.98		20	9.13		5	منخفض جدًا
تصميم الحلول	3	2.26		2	2.33		5	2.28		6	منخفض جدًا
الانخراط في الجدل المعتمد على الأدلة	3	2.26		1	1.16		4	1.83		7	منخفض جدًا
الحصول على المعلومات وتقييمها ومشاركتها	16	12.03		14	16.28		30	13.70		3	منخفض جدًا
المجموع	133	%100		86	100%		219	100%			

يشير الجدول (6) إلى أنّ جميع مؤشرات عمليات التصميم الهندسي قد ضمنت في محتوى علم البيئة للصف الأول الثانوي وفق نظام المسارات بنسبة منخفضة جدًا بلغت (12.5%)، إلا أن هذا التضمين

يتفاوت من مؤشر لآخر. وقد جاءت مؤشرات (تحديد المشكلة)، و(الانخراط في الجدل المعتمد على الأدلة)، و(تصميم الحلول)، و(استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي)، و(تطوير النماذج واستخدامها)، و(الحصول على المعلومات وتقييمها ومشاركتها) بنسبة تضمين منخفضة جدا بلغت -على التوالي- (0.91% ، 1.83% ،2.28%،9.13%، 10.50%، 13.70%) في حين جاء مؤشري (تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها)، و(تحليل البيانات وتفسيرها) بنسبة تضمين منخفضة بلغت نسبها -على التوالي- (21.92%، 39.73%). وبناء على ذلك، فإن نسب تضمين مؤشرات عمليات التصميم الهندسي في محتوى علم البيئة تراوح من منخفض إلى منخفض جدًا، ما عدا مؤشر تحليل البيانات وتفسيرها الذي يقترب من الحد الأدنى لنسب التضمين المتوسطة، وبلغ ترتيبه الأول في نسب التضمين، بينما حصل (مؤشر تحديد المشكلة) على المركز الأخير.

إجابة السؤال الثاني:

استهدف السؤال الثاني استكشاف مدى تضمين عمليات التصميم الهندسي كعمليات متكاملة ومتتابعة في محتوى كتاب علم البيئة للصف الأول الثانوي وفق نظام المسارات. وقد أجرى الباحث تحليلا لجميع الممارسات الهندسية في الأنشطة والتجارب العملية، حيث تتركز عمليات الاستقصاء والممارسات العلمية والهندسية في الأنشطة والتجارب العملية. ويوضح الجدول (7) تضمين الممارسات الهندسية في الأنشطة والتجارب العملية، إلا أنه لا يوجد نشاط يضمن تنفيذ عمليات التصميم الهندسي كعمليات متتابعة ومتكاملة بدءا من تحديد المشكلة وانتهاء بالحصول على المعلومات وتقييمها ومشاركتها مع الآخرين، حيث يلحظ أن تلك الممارسات الهندسية قد ضمنت بطريقة لا تضمن تحقيق خطوات عمليات التصميم الهندسي بشكل منتظم ومتتابع حسب الوارد في الشكل (1) .

جدول (7): الممارسات العلمية والهندسية الواردة في أنشطة وتجارب محتوى كتاب علم البيئة

الفصل	النشاط / التجربة	نوع الممارسة
الأول	تجربة استهلالية (عقبات تواجه ذباب الفاكهة)	تنفيذ الاستقصاءات
	مختبر تحليل البيانات 1-1	تحليل بيانات
	تجربة 1-1: كيف تنتقل الطاقة من مخلوق حي إلى آخر في نظام بيئي ما؟	تصميم شبكة غذائية
	نشاط 1: عرض عملي (المواد المغذية)	تحليل بطاقة المعلومات لبعض المنتجات وتطوير ملصق غذائي
	تجربة 1-2: الكشف عن النترات	تنفيذ الاستقصاءات
	نشاط 2: دور الإنسان في تدوير المواد والاستفادة منها (عرض عملي)	تحديد المشكلة وتصميم الحلول
	مختبر علم البيئة: استكشاف حجم الموطن واختلاف الأنواع	تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها
الثاني	تجربة استهلالية (ما عنوانك البيئي؟)	طرح الأسئلة
	نشاط (1): عرض عملي (تحديد مدى التحمل)	تنفيذ الاستقصاءات
	مختبر تحليل البيانات 2-1	تفسير البيانات
	تجربة 2-1: اعمل نموذجا للمناخ	تصميم النماذج يبين ارتباط درجة الحرارة بدائرة العرض
	تجربة 2-2: إعداد مناقشة علمية (هل سيحدث اختلال في البيئة)	طرح الأسئلة
	مختبر علم البيئة: بركة في وعاء زجاجي	تحديد المشكلة وتصميم الحلول
الثالث	تجربة استهلالية (هل تتكون الجماعات من فرد واحد؟)	طرح الأسئلة
	نشاط 1: عرض عملي (المقارنة بين أنماط التوزيع)	طرح الأسئلة، وتصميم النماذج، وبناء التفسيرات
	مختبر تحليل البيانات 3-1 (بناء على بيانات حقيقة)	تحليل البيانات وتفسيرها
	تجربة 3-1: قوم العوامل	تحليل البيانات
	نشاط 2: إحصاء عدد سكان المملكة العربية السعودية	طرح الأسئلة، وتحليل البيانات
	نشاط 3: علم بيئة المجتمعات الحيوية	جمع المعلومات، وتفسير البيانات، وتصميم الحلول

	مختبر علم البيئة: هل تتنافس نباتات النوع نفسه فيما بينها؟	تنفيذ الاستقصاءات
الرابع	تجربة استهلالية (ما الذي يعيش هنا؟)	تنفيذ الاستقصاءات
	نشاط 1: عرض عملي (التنوع الوراثي)	الحصول على المعلومات، وطرح الأسئلة، بناء التفسيرات
	تجربة 4-1: استقص أخطارا تواجه التنوع الحيوي	تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها
	نشاط 2: التنوع الطبيعي والبيئي في بعض مناطق المملكة	جمع المعلومات، وتفسير البيانات، وبناء النماذج
	نشاط 2: عرض عملي (معدلات الانقراض)	الحصول على المعلومات، وتحليل البيانات وتفسيرها
	تجربة 4-2: دراسة عينات أورق أشجار متساقطة	تنفيذ الاستقصاءات، واستخدام الرياضيات
	نشاط 4: الأمن البيئي وأهميته	الحصول على المعلومات، وطرح الأسئلة، بناء التفسيرات
	نشاط 5: الإثراء الغذائي (عرض عملي)	طرح الأسئلة، وتصميم الحلول، وتخطيط وتنفيذ الاستقصاءات، وتفسير البيانات
	نشاط 6: المدن النقية مدينة ذا لاين وتقع في منطقة نيوم (NEOM)	الحصول على المعلومات، وطرح الأسئلة، وبناء التفسيرات
	نشاط 7: عرض عملي (المعالجة الحيوية)	تنفيذ الاستقصاءات
	مختبر تحليل البيانات 4-1 (بناء على بيانات حقيقة)	تحليل البيانات وتفسيرها
	نشاط 8: عرض عملي (المحافظة على الموارد)	الحصول على المعلومات، وطرح الأسئلة، وتصميم الحلول
	نشاط 9: المشاريع الخضراء	الحصول على المعلومات، وطرح الأسئلة، وتصميم الحلول
	نشاط 10: المحميات الملكية بالمملكة العربية السعودية	الحصول على المعلومات وتصميم الحلول
	مختبر علم البيئة: كيف تفهم صحة النظام البيئي من حولك؟	تحديد المشكلة، تفسير البيانات، ولانخراط في الجدل المعتمد على الأدلة، واستخدام الرياضيات، وتحليل وتفسير البيانات ومشاركتها.
الخامس	تجربة استهلالية (كيف يلاحظ العلماء سلوك الحيوان في بيئته؟)	طرح الأسئلة وتفسير البيانات
	تجربة علمية: كيف نتعلم؟	تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها
	نشاط 1: السلوك المكتسب	استقصاء علمي حر
	تجربة 5-1: استكشف سلوك التعود	استقصاء علمي موجه (طرح الأسئلة وتفسير البيانات)
	نشاط 2:دراسة سلوك الحيوانات، مثل الخيل والجمال	طرح الأسئلة
	مختبر تحليل البيانات 5-1 (بناء على بيانات حقيقة)	تحليل البيانات وتفسيرها
	نشاط 3: (عرض عملي) دراسة سلوك الحيوانات	تنفيذ الاستقصاءات
	مختبر علم البيئة: كيف يؤثر الضوء الخارجي بوصفه مثيرا للسلوك؟	تخطيط الاستقصاءات وتنفيذها

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتضح من الجدول (6) أن درجة توافر عمليات التصميم الهندسي في محتوى علم البيئة للسنة الأولى المشتركة وفق نظام المسارات تراوحت بين منخفض إلى منخفض جدا، وقد شكل مؤشرا (تحليل البيانات وتفسيرها)، و(وتخطيط الاستقصاءات وتنفيذها) أعلى نسبتي تضمين حيث بلغت (39.73 %، و 21.92 %) على التوالي بدرجة توافر بلغت (منخفض). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العتيبي والجبر (2017) التي توصلت إلى أن تضمين جميع مؤشرات معايير الممارسات العلمية والهندسية في وحدات الطاقة بجميع المراحل (السادس الابتدائي، الأول المتوسط، والثاني المتوسط) كانت منخفضة أو غير متوفرة، ما عدا معيار التخطط والاستقصاء بكتاب الصف السادس الابتدائي فقد جاءت بنسبة متوسطة بلغت 52.17%؛ كما تتفق مع دراسة الأحمد والبقمي (2017) التي أشارت إلى أن محور الممارسات العلمية والهندسية تم تضمينه بأقل النسب مقارنة بأبعاد معايير العلوم للجيل القادم بنسبة بلغت (16.35%). كما تتسق مع دراسة الغامدي (2017) التي أظهرت أن درجة تضمين بعد الممارسات العلمية والهندسية تم تضمينه بدرجة منخفضة جدا، كما تتفق مع دراسة العوفي (2020)

حيث تراوحت درجة التضمين ما بين منخفض وغير مضمن، وتتسق نتائج الدراسة أيضا مع دراسة الربيعان وآل حمامة (2017) والخالدي (2019)، حيث جاء معيار الممارسات العلمية والهندسية بدرجة منخفضة وبنسبة (24.3% و 31.2%) على التوالي، وتتسق أيضا مع دراسة الدهمش والفراج (Aldahmash & Alfarrj, 2022) التي أكدت أن تضمين عمليات التصميم الهندسي (EDP) جاءت بمستوى مبتدئ (Novice)، كما أكدت أن محتوى الكيمياء للصف الأول الثانوي وفق نظام المسارات لا يلبي متطلبات معايير العلوم للجيل القادم، أخيرا فإن نتائج الدراسة الحالية تتسق مع دراسة القحطاني (2022) التي توصلت إلى أن مستوى اتساق محتوى علم الكيمياء للصف الأول الثانوي مع معايير مجال تعلم العلوم الطبيعية في محور الممارسات العلمية والهندسية كان منخفضا بشكل عام.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم تضمين عمليات التصميم الهندسي بطريقة تتابعية وتكاملية تشمل تحديد المشكلة وتصميم الحلول، حيث أشار شوارتز وآخرون (Schwarz et al. 2017) إلى أن ممارسات المهندسين تبدأ من تحديد المشكلة وصولا لتطوير حلول للمشكلات التي تواجه الإنسان في حياته اليومية كمشكلات الطاقة البديلة ومصادر المياه والغذاء وغيرها.

وقد يعود السبب في تدني تضمين عمليات التصميم الهندسي -كعمليات منفصلة أو متتابعة- في محتوى كتب علم البيئة إلى اعتماد المناهج الحالية على الترجمة والمواءمة التي تمت لسلسلة ماجروهيل (McGraw-Hill) التي اعتمدت المعايير الوطنية للتربية العلمية (National Science Education Standards-NSES)، والمعتمدة في عام 1996، حيث ركزت المعايير الوطنية للتربية العلمية فيما يجب على الطلبة معرفته والقدرة على القيام به في العلوم الطبيعية خلال مراحل التعليم العام، وقسمت معايير المحتوى إلى ثمان فئات (NRC, 1996)، ويعد مكون (العلم كاستقصاء) (Science as Inquiry) مكونًا رئيسًا يسهم في تعزيز المهارات كالملاحظة والاستدلال والتجريب. وفي المقابل فإن معايير العلوم للجيل القادم ركزت على أبعاد أعمق من الاستقصاء (Inquiry)، أو عمليات العلم (Science Processes)، حيث ركزت على الممارسات (Practices) التي تؤكد انخراط الطالب في عمليات البحث العلمي منذ المراحل الأولية في التعليم العام (NGSS, 2013)؛ كما تؤكد تحقيق تكرار الممارسة للوصول إلى مرحلة الإتقان. كما تدل النتائج -أيضا- أن عمليات التطوير الدورية لمناهج العلوم لم تسهم -بشكل فاعل- في تضمين محاور معايير العلوم للجيل القادم في مناهج العلوم بوجه عام ومنهج علم البيئة بوجه خاص.

وقد أكد بايبي (Bybee, 2010) أن المهارات التي يتم تضمينها مناهج العلوم الحالية لا تتسق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين وسوق العمل، وأن الطلبة قد يعدون لأعمال اختفت أو مرشحة للاختفاء خلال السنوات المقبلة، كما أكد على أهمية تضمين الأسئلة والمفاهيم التي توجه عمليات الاستقصاء العلمي، وتعزز التفكير الناقد والمنطقي لإيجاد العلاقات بين الشواهد والتفسيرات، وتكوين ومراجعة التفسيرات والنماذج العلمية عبر استخدام التفكير المنطقي والشواهد ذات العلاقة، والتعرف على تفسيرات وتنبؤات بديلة، والتواصل والانخراط في الجدل العلمي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

1) إعادة النظر في بناء وتطوير محتوى علم البيئة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.
2) التأكيد على تضمين عمليات التصميم الهندسي كعمليات متتابعة ومنتظمة لتصميم حلول لمشكلات واقعية.

المقترحات

كما يقترح الباحث:

1) إجراء دراسة لمعرفة مدى تضمين عمليات التصميم الهندسي كعمليات منفصلة ومتتابعة في مناهج كتب العلوم الطبيعية.
2) إجراء دراسة مقارنة لمناهج العلوم تستهدف تضمين المعايير القومية للتربية العلمية ومعايير الجيل القادم للعلوم.
3) إجراء دراسات تقويمية أخرى لمواد العلوم التي لم تنل نصيبها في البحث كعلم الأرض مثلا.

****

المراجع العربية

الأحمد، نضال، والبقمي، مها (2017). تحليل محتوى كتب الفيزياء في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 13(3)، 309-326.

الأحمدي، علي (2018) تصور مقترح لمتطلبات تطوير مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المتخصصين في تعليم العلوم. *مجلة العلوم التربوية*. 30 (3)، 479- 508.

البرنامج التنفيذي لتطوير المسارات والأكاديميات والخطط الدراسية (2022). *مسارات المرحلة الثانوية – وثائق تعريفية*. وزارة التعليم.

برنامج تنمية القدرات البشرية (2020). الوثيقة الإعلامية: برنامج تنمية القدرات البشرية -2025 2021. برنامج تنمية القدرات البشرية (بدون رقم نشر)

الخالدي، عادي (2019). دراسة تحليلية لكتب علوم المرحلة المتوسطة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 30(118)، 305-335.

الربيعان، وفاء، وآل حمامة، عبير (2017). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير NGSS. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 6(11)، 94-108.

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

زيود، أسامة؛ خطايبة، عبدالله؛ ربابعه، ابتسام (2021).تضمن كتب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) ومستويات التفكير المتضمنة بها. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، جامعة الخليل، 1(16)، 58-91.

طعيمة، رشدي (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. دار الفكر العربي.

عبد العزيز، دعاء عبد الرحمن (2019). تقويم محتوى كتب علوم المرحلة الإعدادية في ضوء الجيل القادم لمعايير العلوم NGSS. *المجلة التربوية كلية التربية*، جامعة سوهاج، (68)، 231- 295.

العبدلية، شيخة، والبلوشي، سليمان، والشعيلي، علي (2016). *مدى تضمين كتب العلوم لمرحلة (6-8) في سلطنة عمان لمعايير علوم للجيل القادم NGSS*. [رسالة ماجستير]، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

العتيبي، غالب والجبر، جبر (2017). مدى تضمين معايير الطاقة بكتب العلوم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*. جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (59)، 1-16.

العوفي، ماجد (2020). مدى تضمين مناهج الكيمياء بالمملكة العربية السعودية لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS. *المجلة العربية للنشر العلمي AJSP*، 2(18)، 180-209.

الغامدي، نورة (2018). *مستوى تضمين الجيل القادم لمعايير العلوم NGSS في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

القحطاني، أحمد (2022). *اتساق محتوى كتاب الكيمياء (1) للصف الأول الثانوي مع معايير مجال تعلم العلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2021). تقرير تيمز 2019 نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين: الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي. هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وزارة التعليم (2008). مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية. الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abdel Aziz, D. (2019). Evaluating the Content of Preparatory Stage Science Textbooks in Light of The Next Generation Science Standards (NGSS), (in Arabic). *Educational Of Journal, Sohag University*, (68), 231-295.

Al-Barnāmaj al-Tanfīdhī li-taṭwīr al-masārāt wāl'kādymyāt wa-al-Khiṭaṭ al-dirāsīyah (2022). Masārāt al-marḥalah al-thānawīyah – wathā'iq ta'rīfīyah. Wizārat al-Ta'līm

Al-Ghāmidī, Nūrah (2018). *mustawá taḍmīn al-Jīl al-qādim li-ma'āyīr al-'Ulūm NGSS fī kutub al-aḥyā' lil-marḥalah al-thānawīyah fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah.

Al-'Awfī, Mājid (2020). Madá taḍmīn Manāhij al-kīmiyā' bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah li-ma'āyīr al-'Ulūm lil-jīl al-qādim NGSS. *al-Majallah al-'Arabīyah lil-Nashr al-'Ilmī AJSP*, 2(18), 180-209.

Al-Khalidi, A. (2019). An Analytical Study of Saudi Arabia Intermediate Stage Science Textbooks in the Light of the Next Generation Science Standards NGSS, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 3*(118), 305-335.

Alahmad, N., & Albaqami, M. (2017). An Analysis of the Physics Textbook Content Within the Next Generation Science Standards (NGSS), (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, 13*(3), 309-326.

Alahmadi, A. (2018). Suggested Proposal for the Requirements of Developing SecondaryGrade Natural Science Curricula in the Light of the Strategic Aims of Saudi Arabia Vision 2030 According to Science Teaching Specialists, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, 30*(3), 479-508.

Aldahmash, A. H., & Alfarraj, Y.(2022). Exploring the Integration of Engineering Design Practices in Tenth-Grade Chemistry Activities. *Frontiers in Psychology*, 13.

Al'bdlyh, Shaykhah, wālblwshy, Sulaymān, wālsh'yly, 'Alī (2016). Madá taḍmīn kutub al-'Ulūm li-marḥalat (6-8) fī Salṭanat 'Ammān li-ma'āyīr 'ulūm lil-jīl alqādmNGSS. [Risālat mājistīr], Jāmi'at al-Sulṭān Qābūs]. Qā'idat bayānāt Dār al-Manẓūmah, al-rasā'il al-Jāmi'īyah.

Alotaibi, G., & Aljabber, J. (2017). Inclusion of Next Generation Science Standards (NGSS) in Energy Unit in Science Textbooks in Saudi Arabia. *Majla rasala attarbya walm annafs*. jama almalk saud, aljamya assaudya lallum attarbuya wannafsya, (59), 1-16.

Alqahtani, A. (2022). *Content consistency of 10th grade chemistry (1)textbookwith Saudi natural sciences learning standards* [Rasala Majstir Ghayr Manshura]. Jama Almalk Saud.

Barnāmaj Tanmiyat al-qudrāt al-basharīyah (2020). al-wathīqah al-I'lāmīyah : Barnāmaj Tanmiyat al-qudrāt al-basharīyah 2025-2021. Barnāmaj Tanmiyat al-qudrāt al-basharīyah (bi-dūn raqm Nashr)

Bell, P., Bricker, L., Tzou, Carrie, Lee., T., and Van Horne, K. (2012). Exploring the science framework; Engaging learners in science practices related to obtaining, evaluating, and communicating information. *Science Scope*, 36(3), 18-22.

Bybee, R. W. (2010). *The teaching of science: 21st century perspectives*. NSTA press.

Bybee, R. W. (2011). Scientific and engineering practices in K-12 classrooms: Understanding a framework for K-12 science education. *Science and Children*, 49(4), 10. ISO 690.

Campbell, T., & McKenna, T. (2016). Important developments in stem education in the united states: Next generation science standards and classroom representations of localized

thinking. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-15.

Maeng, J. L., Whitworth, B. A., Gonczi, A. L., Navy, S. L., & Wheeler, L. B. (2017). Elementary science teachers' integration of engineering design into science instruction: results from a randomised controlled trial. *International Journal of Science Education*, 39(11), 1529-1548.

McFadden, J., & Roehrig, G. (2018). Engineering design in the elementary science classroom: supporting student discourse during an engineering design challenge. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(2), 231-262.

McNeill, K. L., Katsh-Singer, R., & Pelletier, P. (2015). Assessing science practices: Moving your class along a continuum. *Science Scope*, 39(4), 21

Mesutoglu, C., & Baran, E. (2020). Examining the development of middle school science teachers' understanding of engineering design process. International *Journal of Science and Mathematics Education*, 18(8), 1509-1529.

National Research Council. (1996). *National science education standards*. National Academies Press

National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.

NGSS Lead States. (2013*). Next Generation Science Standards: for states, by states.* Washington, DC: The National Academies Press.

OECD (2019). PISA 2018 Results: combined executive summary (Volume I). Organisation for Economic Co-operation and Development.

Osama Zyoud, O., khataibeh, A., & Rabab'a, E. (2021). The inclusion of next generation science standards (NGSS) as well as level cognitive skills in sciences and life textbook for the 4th grade in Palestine, (in Arabic). *Hebron University Research Journal, 1*(16), 58-91.

Robayan, W., & Al Hammamh, A. (2017). Analysis of the content of science textbooks in Saudi Arabia of the first grade of intermediate school in the light of the next generation science standards NGSS, (in Arabic). *International Interdisciplinary Journal of Education, 6*(11), 94-108.

Schwarz, C. V., Passmore, C., & Reiser, B. J. (2017). *Helping students make sense of the* scientific activity. *K-12 STEM Education*, 2(4), 91-97.

Capobianco, B.M., Yu, J.H. & French, B.F. (2014). Effects of Engineering Design-Based Science on Elementary School Science Students' Engineering Identity Development across Gender and Grade. *Res Sci Educ* 45, 275–292.

Chase, C. C., Malkiewich, L., & S Kumar, A. (2019). Learning to notice science concepts in engineering activities and transfer situations. *Science Education*, 103(2), 440-471. http://dx.doi.org/10.1002/sce.21496

Cooper, M. M. (2013). Chemistry and the next generation science standards. *Journal of Chemical Education*, 90(6), 679-680.

Council, N. R. (2015). *Guide to implementing the next generation science standards*. Tech. rep., Committee on Guidance on Implementing the Next Generation Science Standards, Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC: The National Academies Press.

Cunningham, C. (2017). Engineering practices. In S. C. V. Schwar, C. Passmore & B. J. Reiser. (Eds.), *Helping students make sense of the world using next generation science and engineering practices* (pp. 283-308). NSTA Press.

Fan, S. C., & Yu, K. C. (2015). How an integrative STEM curriculum can benefit students in engineering design practices. *International Journal of Technology and Design Education*, 27(1), 107-129. https://doi.org/10.1007/s10798-015-9328-x

Guzey, S. S., Ring-Whalen, E. A., Harwell, M., & Peralta, Y. (2019). Life STEM: A case study of life science learning through engineering design. International. *Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 23-42

Johnston, A. C., Akarsu, M., Moore, T. J., & Guzey, S. S. (2019). Engineering as the integrator: A case study of one middle school science teacher's talk. *Journal of Engineering Education*, 108(3), 418-440.

Lachapelle, C. P., Phadnis, P. S., Jocz, J., & Cunningham, C. M. (2012). The impact of engineering curriculum units on students' interest in engineering and science. In NARST annual international conference, Indianapolis, IN.

Lin, K. Y., Wu, Y. T., Hsu, Y. T., & Williams, P. J. (2021). Effects of infusing the engineering design process into STEM project-based learning to develop preservice technology teachers' engineering design

Wizārat al-Taʿlīm (2008). Mashrūʿ taṭwīr al-riyāḍīyāt wa-al-ʿUlūm al-ṭabīʿīyah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. al-Riyāḍ.

Yu, K. C., Wu, P. H., & Fan, S. C. (2019). Structural relationships among high school students' scientific knowledge, critical thinking, engineering design process, and design product. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(6), 1001-1022.

Zaytūn, ʿĀyish (2010). al-Ittijāhāt al-ʿĀlamīyah al-muʿāṣirah fī Manāhij al-ʿUlūm wa-tadrīsihā. Dār al-Shurūq.

world using next generation science and engineering practices. NSTA Press.

Ṭuʿaymah, Rushdī (2004). taḥlīl al-muḥtawá fī al-ʿUlūm al-Insānīyah. Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Turner Jr, K. L., Kirby, M., & Bober, S. (2016). Engineering design for engineering design: Benefits, models, and examples from practice. IE: *inquiry in Education*, 8(2), 5.

Watkins, J., McCormick, M., Wendell, K. B., Spencer, K., Milto, E., Portsmore, M., & Hammer, D. (2018). Data-based conjectures for supporting responsive teaching in engineering design with elementary teachers. *Science Education*, 102(3), 548-570.

مدى رضا الطلبة الموهوبين على البرنامج المقدم لهم في السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود

د. سعد بن معطش العامر[1]

(قدم للنشر 1443/07/13هـ -وقبل 17 /05 / 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية لمعرفة مدى رضا الطلبة الموهوبين عن برنامج الطلبة الموهوبين في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود ومعرفة مدى الفروق بينهم في مدى الرضا تبعًا لمتغيرات، الجنس، المسار الأكاديمي، مجال الموهبة؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة. تألفت عينة الدراسة من (72) طالبًا/ طالبة اختيرت بطريقة قصدية من مجموع كامل الطلبة المسجلين في برنامج الطلبة الموهوبين في السنة الأولى المشتركة في العام الدراسي 2020 والبالغ عددهم (150) طالبًا/ طالبة. تم جمع بيانات الدراسة من خلال استبيان تم توزيعه إلكترونيًا على عينة الدراسة. أشارت النتائج بأن الطلبة لديهم رضا على برنامج الطلبة الموهوبين، حيث وقعت الدرجة الكلية في جميع محاور أداة الدراسة الأربعة: الكشف، أساليب الرعاية، تلبية الحاجات وبيئة البرنامج، في نطاق "قوي". كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الجنس، المسار الأكاديمي ومجالات الموهبة. وأظهرت بعض النتائج بان الطلبة الموهوبين في المجالين الفني والتقني لديهم مستويات رضا منخفضة تجاه البرنامج مقارنة بزملائهم في مجالات الموهبة الأخرى حيث وقعت بعض استجاباتهم في نطاق "ضعيف". وفي ضوء ذلك، قدمت الدراسة عددًا من النتائج والتوصيات التي يؤمل أن تساعد في تطوير برامج رعاية الطلبة الموهوبين في الجامعات.

الكلمات المفتاحية: رضا الطلبة، برامج الطلبة الموهوبين، التعليم العالي، السعودية.

The level of gifted students' satisfaction regarding the program of gifted students at the Common First Year - King Saud University

Saad M. AlAmer[1]

(Submitted 15-02-2022 and Accepted on 11-12-2022)

Abstract: The current study aimed at identifying the level of satisfaction of gifted students regarding the gifted students' program at the Common First Year, King Saud University, and to identify statistically significant differences among participants, based on variables such as gender, academic track, giftedness field. To achieve this, the author used a descriptive approach. The study sample consisted of (72) students from the total of (150) students who are registered in the gifted students' program at the common first year in 2020. The study data was collected through a questionnaire distributed electronically to the study sample. The results revealed that students are satisfied with the gifted student's program, where the overall degree fell into all the four factors of the study tool: identification, caring style, meeting needs, and program's environment, in a "strong" range. The results also indicated that there were no statistically significant differences among the participants depending on gender variables, academic track and giftedness field. Some of the study's findings showed that gifted students in both art and technical fields have low levels of satisfaction with the program compared to their colleagues in other giftedness areas, with some of their responses falling within a "weak" range. The study proposed number of recommendations and suggestions that may help to develop gifted students' programs in universities.

Keywords: Students' Satisfaction**,** Gifted programs, Gifted students, Higher Education**.**

(1) *أستاذ الموهبة المشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة الملك سعود.*

(1) Associate Professor of Giftedness, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.

E-mail: alamersaad1188@gmail.com

مقدمة

تعتبر قضية رعاية الموهوبين في مراحل التعليم العالي واحدة من القضايا العالمية التي ما زلت تواجه الكثير من التحديات، فقد وجد كل من ريني و بلاكر (Rinn & Plucker, 2004) من خلال تحليلهما للدراسات العلمية التي تناولت قضايا الطلبة الموهوبين في المرحلة الجامعية خلال الخمسين عامًا الماضية من تاريخ نشر دراستهما، بأن اهتمام الباحثين خلال هذه الفترة ركز وبشكل كبير على قضايا الموهوبين في مراحل التعليم العام، بينما كانت البحوث الخاصة بقضايا وبرامج الطلبة الموهوبين في الجامعات قليلة جدًا، ونتيجة لذلك يشهد الوقت الحالي تزايدًا واهتمامًا ببرامج الطلبة الموهوبين في هذه المرحلة (Rinn & Plucker, 2019). يرى كل من بومان و كيلفر (Bowman & Culver, 2017)، بأن برامج الموهوبين تعتبر واحدة من الخيارات الفعالة لرعاية وتطوير مواهب هؤلاء الطلبة في المرحلة الجامعية. وينتقد كل من ميبرت وماكبي (Hébert & McBee, 2007)، توقف أو قلة الاهتمام بالطلبة الموهوبين في الجامعات مقارنة بما كان يقدم لهم من اهتمام ورعاية في مراحل التعليم العام.

ولبحث مدى جدوى وأهمية برامج الموهوبين في السنة الأولى الجامعية والأثر الذي تتركه على هؤلاء الطلبة، قام كل من ميلر ودومفورد (Miller & Dumford, 2018)، بإجراء دراسة على أكثر من 1300 طالب/ طالبة موهوبا في السنة الأولى الجامعية موزعين على 15 جامعة أمريكية، وأظهرت النتائج بأن برامج الموهوبين التي التحقوا بها هؤلاء الطلبة تركت أثرًا إيجابيًا عندهم وساعدتهم في تطوير مواهبهم ليس فقط في أثناء دراستهم الجامعية، بل حتى بعد تخرجهم واندماجهم في المجتمع. وفي دراسة تتبعية أخرى قام بها سيفرت وآخرون (Seifert, et al., 2007) شملت 18 جامعة أمريكية بهدف مقارنة فاعلية برنامج الموهوبين في السنة الأولى الجامعية ومدى استفادة هؤلاء الطلبة من مثل هذه البرامج. قام الباحثون باستخدام السجلات الأكاديمية والمهارية للطلبة المشاركين وذلك لعمل مقارنة بين هذه السجلات عند بدء الطلبة بالانضمام للبرنامج وعند الانتهاء منه في نهاية العام الدراسي. أظهرت سجلات الطلبة الموهوبين عند الانتهاء من البرنامج تطورًا لديهم في مهارات التفكير الناقد، وبناء شخصية صفية فعالة وتميزًا في المواد العلمية مثل الرياضيات.

هذه النتيجة تم تأكيدها من قبل باحثين آخرين حيث وجد كل من بلومنسكي وبيرنز (Plominski & Burns, 2018)، في دراسة قاما بها على أكثر من 1000 طالب وطالبة جامعيين تم تقسيمهما إلى مجموعتين، مثل المجموعة الأولى طلبة ملتحقون ببرنامج خاص بالموهوبين، ومثل المجموعة الثانية طلبة لم يلتحقوا في هذا البرنامج وخلصت النتائج إلى أن فعاليات وأنشطة برنامج الموهوبين أكسبت هؤلاء الطلبة خبرات إيجابية ساعدتهم أكثر في زيادة تحصيلهم الأكاديمي وعززت دوافعهم نحو النظر للتعلم ومشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه بشكل إيجابي. وفي دراستين مشابهتين أظهرت نتائجهما بأن برامج الموهوبين في السنة الأولى عززت رغبة الطلبة الملتحقين بها في التعلم وساعدت في تشكيل نظرة إيجابية عندهم نحو الدراسة بشكل عام وشعورهم بالاستقلالية من خلال تخفيف طلب الدعم من الوالدين (Bowman & Culver, 2017; Mammadov et al., 2018).

وعلى الرغم من تأكيد نتائج وتوصيات هذه الدراسات بضرورة استمرارية تقديم الرعاية للطلبة الموهوبين في مراحل التعليم العالي وعدم الاكتفاء بما قُدم لهم في مراحل التعليم العام، فإن مستوى التفاعل مع مثل هذه التوصيات في الجامعات

السعودية لا يزال دون المؤمل، حيثُ يشير المنتشري (2007) بأن الاهتمام برعاية الطلبة الموهوبين في السعودية يتوقف بمجرد التحاق الطالب بالمرحلة الجامعية. ويرى أبو ناصر وآخرون (2019) بأن الاهتمام بالطلبة الموهوبين في الجامعات السعودية لا يحظى بنفس القدر من الاهتمام الذي يناله هؤلاء الطلبة في مراحل التعليم العام. ويرون بأن سبب هذا القصور قد يعود لافتقار هذه الجامعات للخطط والاستراتيجيات العلمية اللازمة لبناء مثل هذه البرامج بالإضافة لعدم توفر الكوادر البشرية المدربة للتعامل مع هؤلاء الطلبة في المرحلة الجامعية.

وبتتبع واقع رعاية الموهوبين في الجامعات السعودية في الوقت الراهن، يلاحظ بأن هُناك عددًا قليلًا من الجامعات حاولت الاهتمام بهؤلاء الطلبة من خلال إنشاء المراكز المتخصصة في أبحاث الموهبة والإبداع أو من خلال تقديم البرامج الإثرائية التي تهدف لتقديم الرعاية المناسبة لهم. تعتبر جامعة الملك فيصل من أوائل الجامعات السعودية التي اهتمت بقضايا وشؤون الطلبة الموهوبين في المرحلة الجامعية، حيثُ تأسس في العام 2009 المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع في جامعة الملك فيصل (Abunasser & AlAli, 2022) والذي يعتبر أول مركز بحثي متخصص على مستوى الخليج العربي (أبو ناصر وآخرون، 2019). تبنت عدد من الجامعات السعودية مثل جامعة طيبة، جامعة الباحة، جامعة الملك خالد هذه الفكرة وسارعت في إنشاء مراكز متخصصة بأبحاث الموهبة لديها. وعمدت جامعات أخرى مثل جامعة الملك سعود، جامعة جدة وجامعة تبوك لتقديم برامج إثرائية متخصصة لهؤلاء الطلبة.

وللتعرف على واقع هذه المراكز والبرامج المتخصصة والخدمات التي تقدمها للطلبة الموهوبين في المرحلة الجامعية، قام أبو ناصر وآخرون (2019) بإجراء دراسة هدفت على التعرف على الخطط المتبعة وأساليب الرعاية المقدمة للطلبة الموهوبين في جامعة الملك فيصل. تكونت عينة الدراسة من 175 طالبًا موهوبًا و21 عضوًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين أو من لديهم اهتمام بمجالات الموهبة مجال. توصلت الدراسة للعديد من النتائج والتي كان من أبرزها، وجود تقصير لدى الجامعات السعودية في تقديم الرعاية لطلابها الموهوبين، افتقار الجامعات السعودية للوائح المنظمة لتقديم الرعاية لفئات الموهوبين، قلة أو عدم وجود مراكز متخصصة لرعاية الطلبة الموهوبين في الجامعات حيث يرى الباحثون أنه وعلى الرغم من وجود هذه المراكز في جامعة الملك فيصل، جامعة طيبة وجامعة الملك خالد، فإن وجود هذه المراكز مخصص للبحث العلمي وليس لتقديم الرعاية المناسبة للطلاب الموهوبين" (ص 269). وأوصت الدراسة بضرورة تبني سياسات تعليم خاصة بالطلبة الموهوبين ضمن التعليم الأساسي للجامعات وبضرورة بناء لوائح وأنظمة خاصة برعاية هؤلاء الطلبة في الجامعات السعودية.

يعتبر برنامج الطلبة الموهوبين في جامعة الملك سعود واحدًا من البرامج التي استحدثت حديثًا في العام 2016. يقدم البرنامج العديد من البرامج والفعاليات الإثرائية للطلبة الموهوبين طوال عامهم الأول في السنة الأولى المشتركة والذي يصنف حسب خطة البرنامج بالمرحلة (التأهيلية). ويسعى البرنامج لتحقيق العديد من الأهداف ومن أبرزها التعرف إلى الطلبة الموهوبين وتصميم البرامج الإثرائية الملائمة لهم من الناحية الأكاديمية، المهارية، النفسية والاجتماعية، والعمل على صقل مهاراتهم الإبداعية بغرض الإسهام بها في تطوير المجتمع في مختلف المجالات.

وكما أن برامج الموهوبين في الجامعات تحفز الطلبة وتزيد من رغبة التحدي لديهم وتسهم بشكل مباشر في تهيئتهم لاستغلال أكبر قدر من قدراتهم

العقلية لمواجهة المشاكل التي يتعرضون لها في الحياة، فإن هُناك عددًا من العوامل التي يجب الأخذ بها عند الشروع في تقديم برامج الموهوبين في مراحل التعليم العالي. وبمراجعة الأدبيات النظرية الخاصة برعاية الطلبة الموهوبين في الجامعات، استخلص الباحث أهم العوامل التي تلعب دورًا رئيسًا في نجاح الأهداف المرصودة لهذه البرامج والتي يمكن تناولها في العوامل الأربعة التالية:

أولًا- مرحلة الكشف والترشيح

نظريًا، يتم اكتشاف الطلبة الموهوبين من خلال إخضاعهم للعديد من المقاييس السيكومترية، مثل اختبارات القدرات العامة أو درجة التحصيل الدراسي أو من خلال ترشيحات المعلمين، الوالدين، الأقران أو الترشيح الذاتي من الطلبة أنفسهم (Renzulli & Delcourt, 1986). من الناحية العملية، الاحتكام لهذه المعايير أثناء مرحلة الكشف عن الموهوبين موضع خلاف بين العديد من الباحثين. ويرى كل من سكروث وهيلفر (Schroth & Helfer, 2008)، بأن الاختبارات المقننة مثل اختبارات الذكاء IQ وقياس الإداء وترشيحات المعلمين تعتبر أكثر فاعلية عند مقارنتها بترشيحات الآباء ولأقران والموهوبين انفسهم، ويرى سترنبيرج (Sternberg, 3003)، بأن تعدد أدوات الكشف وعدم الاعتماد فقط على معامل الذكاء IQ قد يساعد في الوصول لاكتشاف عدد أكبر من الموهوبين الحقيقين، في حين يرى بيترس وآخرون (Peters et al., 2020)، بأن تعدد هذه الأدوات قد يزيد من فرضية التحيز لفئة من المواهب على حساب الأخر. ومهما تكن طبيعة ودرجة الاختلاف، إلا أن جميع الخبراء يتفقون بضرورة وجود محكات مقننة يتم من خلالها اكتشاف وترشيح هؤلاء الطلبة.

يواجه الطلبة الموهوبون حاليًا في الجامعات السعودية العديد من التحديات ومن أبرزها عدم توفر المقاييس والأدوات الملائمة لاكتشافهم وتقييم عمل ومخرجات هذه البرامج (أبو ناصر وآخرون، 2019). وعلى الرغم من وجود إشارة لمرحلة الترشيح في دليل برنامج الموهوبين في السنة التحضيرية، فإن المحكات المستخدمة مثل، الترشيح الذاتي للطلبة الموهوبين أو من خلال الاعتماد على المخرجات السابقة لهؤلاء الطلبة مثل شهادات براءة الاختراع أو الحصول على ترشيح سابق على مقاييس مؤسسة موهبة (برنامج الطلبة الموهوبين، 2022)، لا يمكن الوثوق بقدرتها في التعرف إلى هؤلاء الطلبة أو في إصدار الأحكام حول مدى جودة مخرجات البرنامج. وبناءً على ذلك، فإن مؤسسة التعليم العالي والجهات الرسمية ذات العلاقة برعاية الموهوبين في السعودية مطالبة وعلى وجه السرعة بتوفير هذه المعايير والمقاييس المناسبة للمرحلة العمرية والحاجات الأكاديمية والنفسية لهذه الفئات (Abunasser & AlAli, 2022).

ثانيًا: أساليب الرعاية

ترتبط مرحلة تقديم الرعاية والإثراء بشكل عام ارتباطًا وثيقًا بمرحلة الكشف والترشيح، فكلما كانت درجة موثوقية الأساليب والمحكات المستخدمة في التعرف إلى هذه الفئة عالية حققت أساليب وخطط الرعاية أهدافها (Alamer & Phillipson, 2020). ليس هناك خلاف بأن الطالب الموهوب يحتاج إلى رعاية وبرامج خاصة بغض النظر عن المرحلة الدراسية التي يعيشها. فالطالب الموهوب لديه إمكانات وقدرات عقلية استثنائية تحتاج لتنمية وتطوير تساعد في استغلال أكبر قدر من إمكاناته (العامر، 2015). وعند الحديث عن أساليب الرعاية يبرز لنا الإثراء والتسريع كأهم أسلوبين يطبقان على الطلبة الموهوبين (Kim, 2016). يأخذ التسريع أشكالًا عدة؛ ومنها على سبيل المثال، منح الطالب الموهوب الذي أظهر تميزًا وإلمامًا بمقرر ما الفرصة في دراسة مواضيع متقدمة في ذات

المقرر بدون تقيده بمراحل الخطة الدراسية، أو السماح للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية الدخول المبكر ودراسات بعض المواد في الجامعة (Friend, 2018). ويهدف الإثراء إلى تقديم معلومات ومهارات متقدمة للطلبة الموهوبين في مجالات النبوغ الخاصة بهم. يتم تقديم الإثراء إما بشكل عمودي، وهو ما يهدف إلى تحفيز وتحدي الطالب الموهوب من خلال إثرائه بكمية من المعلومات والمهارات الواسعة والعميقة في مجال واحد من المواضيع المتعلقة بشكل مباشر بموهبته، أو من خلال الإثراء الأفقي والذي يتم فيه تزويده بخبرات ومعلومات مكثفة أيضًا ولكنها في مجالات ومواضيع متعددة (Allouch, 2017). ويمكن استخدام أسلوب الإثراء بعدة أشكال أو بدائل وفق ما تسمح به الخطة الدراسية للطلبة وظروف البرنامج. ومن هذه البدائل، النوادي العلمية، الندوات والمحاضرات، برامج المعامل والمختبرات، المسابقات والمعارض المسارح الفنية، البرامج الخاصة في التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وبرامج التلمذة (جروان، 2016).

كما أن طريقة ونوعية تقديم هذه البرامج من خلال الأساتذة أو المختصين الذين يقدمون الإثراء لهؤلاء الطلبة يجب أن تراعي الفروق الفردية بين الموهوبين أنفسهم وطبيعة الاحتياجات المختلفة بين الجنسين. الفروقات بين الطلبة الموهوبين الذكور والإناث حول نظرتهم لبرامج الموهوبين في المرحلة الجامعية بشكل عام واحتياجاتهم الخاصة من هذه البرامج، لا زالت تحتاج للكثير من الدراسات، غير أن بعض الدراسات وجدت بأنهم بشكل عام يحملون انطباعات إيجابية نحوها، حيث وجدت دراسة Arnold(1995)، بأن الموهوبين الذكور لديهم اهتمام أكبر بالتعرف إلى أساتذتهم وتوطيد العلاقة معهم بهدف الوصول إلى الشخص المناسب الذي يرتبطون به خلال مسيرة دراستهم ويكون ميسرًا لهم في الحصول على المعلومات العلمية التي يبحثون عنها (التلمذة)، في حين أظهرت الموهوبات الإناث اهتمامًا أكبر بتقديم أنفسهن وخدماتهن من خلال المشاركة في الأعمال التطوعية. وأظهرت نتائج دراسة حديثة قام بها كل من كبلان سي ويورتسفن (Kaplan Say & Yurtseven, 2021)، بهدف بحث طرق الرعاية وأساليب التعلم المفضلة لدى مجموعة من الطلبة الموهوبين في مركز العلوم والفنون في تركيا، بأنه ليس هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بأساليب التعلم المفضلة لديهم.

وبالأخذ في الاعتبار بأن أهداف مثل هذه البرامج المقدمة في مرحلة التعليم العالي تصاحب وجود أهداف أخرى في غاية الأهمية بالنسبة للطلبة في السنة التحضيرية وهي حصولهم على معدل أكاديمي مرتفع يضمن لهم التخصيص الملائم، فإنه يوصى بأن يتكامل محتوى الفعاليات والأنشطة الإثرائية المقدمة لهم مع المقررات الدراسية التي يقومون بدراستها (Rinn & Plucker, 2004)، حيث أظهرت نتائج دراسة قام بها هارتلورد (Hartleroad, 2005)، لمعرفة أثر برنامج الموهوبين في المرحلة الجامعية على المعدل الأكاديمي للطلبة الموهوبين المنتسبين للبرنامج، بأن الطلبة الموهوبين حصلوا على معدلات أكاديمية أعلى مقارنة بزملائهم العاديين.

يُشير دليل برنامج الطلبة الموهوبين إلى أن أساليب الرعاية المقدمة للطلبة الموهوبين في السنة التحضيرية تتم أولًا من خلال توزيع هؤلاء الطلبة وفقًا للمجالات الملائمة لموهبتهم، حيث تشمل، أ) المجال العلمي، يهتم بالمواضيع العلمية في الرياضيات، الفيزياء، علوم الحاسب، الكيمياء والطب، ب) المجال الأدبي، يشتمل على المجالات الأدبية مثل النبوغ اللغوي وفن الإلقاء، الكتابة الأدبية والشعر، ج) المجال التقني، يغطي العديد من المجالات التقنية مثل تقنية الروبوت، الابتكارات التقنية مثل الحاضنات

التقنية، الحلول الابتكارية والتميز البحثي التقني، تسخير التنمية المستدامة وتشجيع ودعم المخترعين، د) المجال الفني، يستهدف المواهب في المجال الفني مثل الرسم والنحت، الأشغال اليدوية، التصوير الفوتوغرافي والتصميم والإعلام (برنامج الطلبة الموهوبين، 2022). المثير للاهتمام بأن البرنامج يشتمل على أنشطة وفعاليات في مجالات الفنون الجميلة والتي من بينها مواهب في الرسم، النحت والتصوير الفوتوغرافي. هذه المجالات وعلى الرغم من تضمينها في نظريات وتعاريف الموهبة باعتبارها من مظاهر الموهبة، فإن درجة قبولها في المجتمع السعودي لأسباب دينية وثقافية ما زالت مثارة للجدل. قام العامر، (Alamer,2010)، بدراسة هدفت للتعرف على الخصال المصاحبة للطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين وخبراء الموهبة وآباء الطلبة الموهوبين أنفسهم في السعودية. اشتملت قائمة الخصال على عدد من القدرات ومنها التميز في مجالات الفنون الجميلة مثل الرسم، التصوير والموسيقى. أظهرت النتائج بأن معظم المشاركين لا يقدرون مثل هذه المواهب لاعتبارات دينية وثقافية. أعاد العامر (Alamer, 2015)، بحث هذه القضية مرة أخرى حيث أضاف لها وجهة نظر أخرى لبعض المتخصصين في مجال العلوم الشرعية. تفاوتت وجهات النظر لدى المشاركين حول تقدير هذه المواهب، حيث اتفق جميع الخبراء في مجال الموهبة على تقديرها وأهمية رعايته، وعبر معظم المعلمين عن تقديرهم الشخصي لهذه المواهب لكنهم ولأسباب دينية وثقافية لا يرون بتقديرها، في حين اتفق جميع المتخصصين في العلوم الشرعية على عدم جواز تبني ورعاية مثل هذه المواهب لوجود نصوص دينية تُشير إلى تحريمها. وبعيدًا عن الخوض في جواز رعاية المواهب الفنية من عدمه، حيث إن الدراسة الحالية لا تهدف لبحث هذه المسألة، فإن الإشارة لتقديم الرعاية لهذه المواهب في البرنامج يُثير الاهتمام حول طرق اكتشاف هذه المواهب وأساليب الرعاية المتبعة معهم في البرنامج.

ثالثًا: حاجات الطلبة الموهوبين

تسعى الأهداف الرئيسة غالبًا لأي برنامج يعد للطلبة الموهوبين لتلبية احتياجاتهم الأكاديمية، الشخصية، الاجتماعية، والنفسية والانفعالية ومنحهم الفرصة للتعمق في المواضيع التي تلامس مواهبهم واهتماماتهم بغية الوصول بهم إلى أقصى مستويات التفكير والإبداع التي يستطيعون الوصول لها. تناول حاجات الطلبة الموهوبين في الجامعات والبحث في المشكلات التي تواجههم عند الفشل في تلبية هذه الحاجات لم يتم بحثها بالقدر الكافي عند هؤلاء الطلبة (Rinn & Plucker, 2004). ربما يعود ذلك للاعتقاد الخاطئ بأن الطلبة الموهوبين يتمتعون بقدرات عقلية فائقة ويظهرون دومًا دافعية عالية نحو التعلم والتكيف المواقف الجديدة، لذا لا يحتاجون لمساعدة في تلبية احتياجاتهم فهم قادرون على مواجهة مشاكلهم الأكاديمية والنفسية بأنفسهم (Mendaglio, 2013). تتسبب بعض المشكلات النفسية والشخصية لبعض الطلبة الموهوبين مثل، الخوف من المستقبل، الكمالية، ضغوط الأسرة والمجتمع والتي تنشأ من رفع سقف التوقعات في قدراتهم، من فشلهم في التعبير عن مواهبهم وقدراتهم الاستثنائية والذي قد يؤدي لعدم تلبية حاجاتهم في المرحلة الجامعية (Maxwell, 2007). تُشير دراسة كل من مون و يو (Yoo & Moon, 2006)، على أن الطلبة الموهوبين يواجهون في عامهم الأول تحديات كبيرة قد تحول بينهم وبين تلبية حاجاتهم ومنها، الفشل في التكيف في الحياة الجامعية والذي تظهر علاماته في الشهر الأول من التحاقهم بالجامعة، ب) الرسوب في المقررات الدراسية والذي يعود لمحدودية الخبرات

والمعلومات الأكاديمية التي اكتسبوها خلال دراستهم في المرحلة الثانوية مقارنة بالمرحلة الجامعية، ت) محدودية مهارات التعلم لديهم وأساليب إدارة الوقت.

وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التي تُشير لفاعلية برامج الموهوبين في الجامعات ونجاحها في تلبية حاجات الطلبة الموهوبين (McAllister, & Plourde 2008)، فإن هناك دراسات أخرى وجدت بأن برامج الموهوبين في الجامعات لم ترق للمستوى الذي يلبي احتياجات الطلبة الموهوبين (Rinn & Plucker, 2004). ففي دراسة قام بها كل من ميبرت وماكبي (Hébert & McBee, 2007)، والتي هدفت للتعرف على الخبرات التي عايشها سبعة من الطلبة الموهوبين في برنامج الموهوبين بجامعة التكنولوجيا في جنوب شرق أمريكا، أظهرت النتائج بأن الطلبة عبروا عن شعورهم بالعزلة في المجتمع الذي يعيشون فيه وذلك لاختلاف قدراتهم والأهداف الحياتية التي يسعون لتحقيقها. الشعور لدى بعض الطلبة الموهوبين بعدم تلبية احتياجاتهم يتأثر بالعديد من العوامل ومن أبرزها مدى قيمة المعارف والخبرات التي يكتسبونها والتفاعل الإيجابي بين المشاركين في البرنامج (Miller & Dumford, 2018).

تُشير المعلومات الواردة في دليل برنامج الطلبة الموهوبين، على أن الطلبة المرشحين للبرنامج يحصلون على عدد من الامتيازات المعنوية والمادية داخل وخارج الجامعة؛ ومنها على سبيل المثال، توفير بيئة مثالية للموهوبين تشتمل على العديد من البرامج الإثرائية والفعاليات والخبرات الرائدة في مختلف مجالات العلم والحياة، إعدادهم لخوض بعض الاختبارات الدولية الخاصة بالقبول في الدراسات العليا، التنسيق مع الوحدات في الجامعة وتوجيههم بتزويد الطلبة الموهوبين بالمستلزمات والأدوات التي تساعدهم في المشاركة في المسابقات الخاصة بمواهبهم، ربط الطلبة الموهوبين بالخبراء داخل وخارج الجامعة (برنامج التلمذة)، توثيق إنجازات وابتكارات الطلبة الموهوبين بأسمائهم وعرضها في لوحة شرف الجامعة، التنسيق مع عمادة القبول والتسجيل لتعديل آلية احتساب الغياب بحيث يسمح لكل طالب/ طالبة موهوب بالغياب 10 ساعات إضافية موزعة على جميع المقررات التي يدرسها في السنة المرحلة التأهيلية (برنامج الطلبة الموهوبين، 2022).

رابعًا: بيئة البرنامج

ترتبط بيئة البرنامج بما تحويه من تجهيزات مادية تشمل القاعات ومعامل الحاسوب وغرف المصادر والمكتبات، وبما تحويه من دعم معنوي وتشجيع لمشاركات الطلبة الموهوبين، برفع مستوى الرضا لدى هؤلاء الطلبة تجاه البرنامج والشعور بالانتماء له والحرص على عدم التسرب منه (Quaye & Harper, 2014). ويرى بيرد (Baird, 2005)، بأن هُناك عددًا من العوامل التي تسهم في تعزيز شعور الطلبة الموهوبين بالانتماء للبرنامج ومنها، اختيار الأساتذة المتميزين للمشاركة في المحاضرات وورش العمل وحلقات الأنشطة الإثرائية، جودة التواصل والتفاعل مع الطلبة من خلال طرح التساؤلات ومناقشتها بعمق وتعزيز الانطباعات الإيجابية عند هؤلاء الطلبة تجاه بيئة البرنامج بشكل عام. ويؤكد كل من اومباتش و ورزينكسي (Umbauch & Wawrzynski, 2005)، بأن الانطباعات الإيجابية التي يحملها الأساتذة في أثناء تدريسهم تؤثر بعمق في الطلبة الموهوبين وتساعد في خلق بيئة تعليمية جاذبة تساعدهم في تلبية عددًا من احتياجاتهم الأكاديمية، الاجتماعية أو في تطوير مهارات التفكير الناقد لديهم. ويرى العديد من الباحثين بأن الطلبة الموهوبين يظهرون تكيفًا ملموسًا في البرنامج الذي تخلق بيئته فرصًا معرفية وأكاديمية تتحدى قدراتهم وتلامس الشغف العلمي لديهم، وتسهم في تعزيز دافعية التعلم لديهم (Hébert & McBee, 2007; Kaplan & Yurtseven,2021). إن

الوصول للبيئة الملائمة للطلبة الموهوبين يحتاج لوعي ودراية من قبل القائمين على هذه البرامج بالصعوبات التي قد يواجها هؤلاء الطلبة في مرحلتهم التعليمية الجديدة لا سيما وهم للتو التحقوا بنظام تعليمي وبيئة دراسية تختلف عما اعتادوه في مراحل التعليم العام. ومن أبرز الصعوبات التي قد تواجه الطلبة الموهوبين في عامهم الأول في رحاب الجامعة، صعوبة التكيف مع البيئة الدراسية الجديدة بالنسبة لهم والتي تشمل، تغير مساحة القاعات وغرف الفصول، محدودية التوجيه والإشراف وتحمل الطالب لمسؤولية أكبر تجاه تعلمه مقارنة بخبرته السابقة في مراحل التعليم العام (Almukhambetova& Hernández-Torrano, 2020).

وبناءً على الاستعراض السابق للدراسات التي تناولت عدد من قضايا رعاية الطلبة الموهوبين في مراحل التعليم العالي وما خلصت له من وجود قصور في تناول مثل هذه القضايا التي يواجها هؤلاء الطلبة الموهوبين، وحيث إن برنامج الطلبة الموهوبين في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود يعتبر واحد من البرامج التي تُعنى بحاجات وشؤون الطلبة الموهوبين، ولمحدودية الدراسات العلمية حوله، فإن الورقة الحالية تسعى للتعرف على مدى رضا هؤلاء الطلبة تجاه ما يقدم لهم من رعاية وإثراء في هذا البرنامج.

مشكلة الدراسة

يشهد المجال البحثي العالمي حاليًا تزايدًا ملحوظًا في الاهتمام بقضايا الطلبة الموهوبين في مراحل التعليم العالي؛ حيثُ يوصي العديد من الباحثين بضرورة الاهتمام بالطلبة الموهوبين في مراحل التعليم العالي وعدم التوقف عن تقديم الرعاية التي كانت تقدم لهم خلال مراحل التعليم العام (Hébert & McBee, 2007; Rinn & Plucker, 2004; Rinn & Plucker, 2019). هذه الدعوة نادى بها كل من ريني وبلاكر (Rinn & Plucker, 2004)، في منشورهما البحثي المعنون "ماذا بعد ترشيحنا لهم؟ " [We recruit them, but then what?]، حيث أظهرت نتائج دراستهما التي قامت بمراجعة الأبحاث والمنشورات العلمية المهتمة بقضايا الطلبة الموهوبين في الجامعات خلال الفترة الواقعة بين (1950-2004)، بأن هناك قصورًا كبيرًا في الاهتمام بالطلبة الموهوبين في الجامعات. ونتيجة لذلك، زادت وتيرة الاهتمام بين الباحثين في أمريكا وبعض الدول الأوربية بدراسة قضايا هؤلاء الطلبة في الجامعات. وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتزايد عالميًا بدراسة واقع وقضايا الطلبة الموهوبين في مراحل التعليم العالي، حيث تؤكد نتائج العديد من الدراسات السابقة على جدوى وأهمية استمرارية رعاية الطلبة الموهوبين في المرحلة الجامعية لا سيما وأن الطالب الموهوب في هذه المرحلة أصبح أكثر نضجًا وإدراك بطبيعة موهبته ونقاط القوة التي يمتلكها (Miller & Dumford, 2018; Plominski & Burns, 2018)، فإن الجامعات السعودية حتى وقتنا الراهن لا يزال لديها قصور في تقديم الرعاية الملائمة لطلبتها الموهوبين (أبو ناصر وآخرون، 2019). إن المتابع لواقع رعاية الطلبة الموهوبين في الجامعات السعودية يجده إما متوقفًا تمامًا (المنتشري، 2007)، أو موجودًا في عددٍ قليل منها ويفتقر للمعايير والاستراتيجيات المناسبة لطبيعة الاحتياجات الاستثنائية الخاصة بهؤلاء الطلبة (Abunasser & AlAli, 2022). ويؤكد أبو ناصر وآخرون (2019) بضرورة الاهتمام برعاية الطلبة الموهوبين في الجامعات السعودية من خلال تبني سياسات تعليمية خاصة بهم وبناء لوائح وأنظمة تلائم احتياجاتهم في هذه المرحلة. وبناءً على ما تقدم، سعت الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: ما مدى رضا الطلبة الموهوبين حول إجراءات وأساليب الرعاية

المقدمة لهم في برنامج الطلبة الموهوبين في السنة الأولى المشتركة (المرحلة التأهيلية)؟

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما درجة رضا الطلبة الموهوبين عن برنامج الموهوبين بالسنة الأولى المشتركة؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة رضا الطلبة الموهوبين عن البرنامج تبعًا لمتغيرات الجنس، المسار الأكاديمي، مجال الموهبة؟

أهداف الدراسة

الدراسة الحالية هي جزء من مشروع أكبر يتناول فيه الباحث عددًا من القضايا الخاصة برعاية الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم العالي، من خلال وجهات نظر الخبراء، الطلبة الموهوبين أنفسهم، فريق العمل في البرنامج في السنة الأولى المشتركة (المرحلة التأهيلية) والكليات (المرحلة الثانية) في جامعة الملك سعود. ولتحقيق ذلك، اشتملت إجراءات جمع بيانات هذا المشروع البحثي على الاستبانات، المقابلات الشخصية ومجموعات الاهتمام مع العينة المستهدفة.

يقتصر هدف الدراسة الحالية على التعرف على وجهات نظر الطلبة الموهوبين الملتحقين ببرنامج الطلبة الموهوبين في السنة الأولى المشتركة (المرحلة التأهيلية)، وقياس فروق درجات الرضا بينهم نحو البرنامج وذلك تبعًا لعدد من المتغيرات الخاصة بالجنس، المسار الأكاديمي، مجالات الموهبة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تنبع أهمية البحث الحالي من مسايرته للتوجه الحديث في ردم الفجوة البحثية فيما يتعلق ببرامج الموهوبين التي تقدم في مراحل التعليم العالي، حيث تُشير الأبحاث الحديثة إلى وجود نقص كبير في تناول قضايا الطلبة الموهوبين في التعليم الجامعي مقارنة بما تم إنجازه لهذه الفئة في مراحل التعليم العام. كما تسعى لتسليط الضوء على المشكلات التي قد تواجه الطلبة الموهوبين في مثل هذه البرامج والتي قد تقدم لصانع القرار في الوزارة وللقائمين على برنامج الطلبة الموهوبين في جامعة الملك سعود معلومات تساعد في حل وتذليل مثل هذه المشكلات.

الأهمية التطبيقية: تسعى الدراسة الحالية من خلال النتائج والتوصيات التي تقدمها إلى تطوير برامج الموهوبين في الجامعات؛ كما تساعد أيضًا في تقديم معلومات للباحثين وأعضاء هيئة التدريس والمعلمين والمهتمين بقضايا الطلبة الموهوبين بشكل عام والطلبة الموهوبين في الجامعات على وجه الخصوص بمعلومات حول طبيعة الطلبة الموهوبين والتي قد تساعد في التعرف إلى أفضل السبل والأساليب الملائمة لتعليمهم.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: الطلبة الموهوبين المسجلين في برنامج الطلبة الموهوبين في عمادة السنة المشتركة (المرحلة التأهيلية).

الحدود الزمنية: العام الدراسي 2020.

الحدود المكانية: برنامج الطلبة الموهوبين، عمادة السنة المشتركة في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض.

الحدود الموضوعية: التعرف على درجة رضا الطلبة الموهوبين نحو برنامج الطلبة الموهوبين في السنة الأولى المشتركة (المرحلة التأهيلية) وذلك وفق أربعة محاور: (1) محور الكشف والترشيح، (2) محور الرعاية والإثراء، (3) محور حاجات الموهوبين، (4) محور بيئة البرنامج.

مصطلحات الدراسة:

رضا الطلبة Students' Satisfaction

يُشير مصطلح الرضا إلى شعور الشخص بالسعادة عندما تتحقق احتياجاته ورغباته (Saif, 2014).

ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مدرج الحكم على القيم المعيارية

للمتوسطات والتي يمكن التنبؤ من خلالها بمستوى الرضا لديهم.

برنامج الطلبة الموهوبين Gifted Students' Program

برنامج معد لاكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين (المرحلة التأهيلية) وفق معايير للكشف والرعاية ويقدم من خلاله عدد من البرامج الإثرائية وفق مجالات الموهبة العلمية، الأدبية، الفنون والتقنية.

طلبة الجامعة الموهوبين University Gifted Students

هم طلبة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود والمنتسبين لإحدى مجالات الموهبة والذين تم اكتشافهم وفق محكات ومعايير معمول بها في البرنامج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لتساؤلات وأهداف الدراسة. ولجمع بيانات الدراسة، بعد حصول الباحث موافقة لجنة الأخلاقيات العلمية في جامعة الملك سعود، قام بالتواصل مع منسق برنامج الموهوبين بعمادة السنة الأولى المشتركة، حيث تم تزويده بالرابط الإلكتروني لأداة الدراسة بغرض توزيعها على جميع الطلبة المسجلين في برنامج الموهوبين للعام الدراسي 2020 اشتمل استبيان الدراسة على مقدمة تعريفية بأهداف البحث وطريقة الإجابة على فقرات الاستبيان مع تأكيد الباحث للطلبة بأن مشاركتهم تطوعية وجميع المعلومات التي سوف يقومون بتدوينها سوف تستخدم فقط للأغراض البحثية. استغرق تطبيق وجمع بيانات الدراسة قرابة الخمسة أسابيع حيث صادف توزيعها وجود اختبارات فصلية عند الطلبة المستهدفين.

مجتمع وعينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من الطلبة المسجلين في برنامج الموهوبين في عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في العام الدراسي 2020، وحيث أن المجتمع الكلي محل الدراسة محدود العدد، قرابة 150 طالب وطالبة، فقد استخدم الباحث الأسلوب القصدي Purposive Sampling في اختيار العينة والتي شملت جميع الطلبة المنتسبين للبرنامج. تم إرسال الاستبيان لـ جميع الطلبة وبعد قيام الباحث من خلال منسق البرنامج بعمل أربع رسائل تذكيرية لحث الطلبة على المشاركة، بلغ عدد الاستبانات المكتملة (72) استبانة وكان معدل الاستجابة (48%). يوضح الجدول (1) توصيفًا للعينة تبعًا لمتغيرات الدراسة الحالية.

جدول (1): وصف المشاركين تبعًا لمتغيرات البحث

المتغير	نوع المتغير	العدد	%
الجنس	ذكر	32	44.4
	أنثى	40	55.6
المسار الأكاديمي	صحي	17	23.6
	علمي	32	44.4
	إنساني	14	19.4
	إدارة أعمال	3	4.2
	تمريض	6	8.3
مجالات الموهبة	المجال العلمي	22	30.6
	لمجال الإنساني	22	30.6
	المجال الفني	22	30.6
	المجال التقني	6	8.3

أداة الدراسة

قام الباحث بمراجعة العديد من الدراسات العربية (المنتشري، 2007) والأجنبية (Allouch, 2017; Miller & Dumford, 2018; Quaye & Harper, 2014; Rinn & Plucker, 2004) والتي تناولت تحديدًا برامج الموهوبين في مرحلة التعليم العالي وذلك بغرض استخلاص أبرز المحاور والقضايا التي تتعلق ببناء مثل هذه البرامج. وبناءً على ما أظهرته نتائج هذه الدراسات وخبرة الباحث العملية في مجال رعاية الموهوبين تم تصنيف أبرز القضايا ذات العلاقة ببرامج الموهوبين في مرحلة التعليم العالي إلى أربعة محاور:

1) محور الكشف والترشيح: ويتكون من خمس عبارات وهي أرقام (2، 3، 9، 13، 20) منها العبارة رقم (9) عبارة سلبية.
2) محور الرعاية والإثراء: ويتكون من خمس عبارات وهي أرقام (10، 11، 14، 15، 19) منها العبارة رقم (19) عبارة سلبية.
3) محور حاجات الموهوبين: ويتكون من خمس عبارات وهي أرقام (4، 5، 6، 7، 16) منها العبارة رقم (16) عبارة سلبية.
4) محور بيئة البرنامج. ويتكون من خمس عبارات وهي أرقام (1، 8، 12، 17، 18) بدون أي عبارة سلبية.

وتم استخدام مدرج ليكرت-الرباعي والذي يتدرج من (1= لا اتفق تمامًا)، (2= لا اتفق إلى حدٍ ما)، (3= اتفق إلى حدٍ ما)، (4= اتفق تمامًا)، مع معالجة العبارات السلبية بالطريقة الإحصائية المناسبة لها، ويبين الجدول رقم (2) توزيع هذه القيم على مدرج استجابات فقرات استبانة الدراسة.

جدول (2) :مستوى درجة الرضا بدلالة المتوسط الحسابي لاستجابات العينة على أبعاد وفقرات الاستبانة

طول الفئة	مستوى الاتفاق
من 1-1.75	ضعيف جدًا
أعلى من 1.75- 2.50	ضعيف
أعلى من 2.50- 3.25	قوي
أعلى من 3.25-4	قوي جدًا

الصدق والثبات

أولًا: صدق المقياس

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري للتحقق من صدق الأداة، حيث تم إرسال الاستبيان لثلاثة متخصصين في مجال رعاية الموهوبين برتبة أستاذ وأستاذ مشارك وطلب منهم إعطاء ملاحظاتهم حول الأداة من حيث وضوح العبارات وملائمة انتمائها للمحور الموجودة فيه. أعتمد الباحث نسبة اتفاق 80% فأعلى بين المحكمين كمعيار للأخذ بتوصياتهم حول الأداة. أظهر الأساتذة الأفاضل توافق تجاوز النسبة المشار لها واقترحوا بعض التعديلات الطفيفة في صياغة بعض العبارات وتم الأخذ بها، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي "معامل ارتباط بيرسون" لدرجة كل عبارة من عبارات الأداة مع الدرجة الكليَّة للمحور التي تنتمي إليه والدرجة الكلية للأداة ككل، وحساب معامل ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للأداة ككل وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين عبارات الأداة مع الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للأداة ككل

	العبارة	الارتباط بالمحور	الارتباط بالأداة ككل
	المحور الأول: الكشف والترشيح		**0.840****
2	يوجد معايير للترشيح لبرنامج الموهوبين	0.765**	0.685**
3	يوجد لجنة متخصصة في برنامج الموهوبين تقوم بحصر وترشيح الطلاب الموهوبين	0.852**	0.747**
9	لا يعتبر معدل التحصيل الدراسي المرتفع شرط أساسي للترشيح لبرنامج الموهوبين	0.744**	0.482**
13	يتم ترشيح الطلاب لبرنامج الموهوبين باستخدام أدوات متعددة	0.866**	0.699**
20	أرى بأن الأدوات المستخدمة للترشيح لبرنامج الموهوبين كافية	0.805**	0.773**
	المحور الثاني: أساليب الرعاية		**0.843****
10	يشارك في تقديم برامج الطلاب الموهوبين أساتذة لديهم خبرة كافية في مجال الموهبة	0.762**	0.626**
11	يحتوي البرنامج على مجالات متقدمة ساعدتني في تنمية موهبتي	0.863**	0.789**
14	فلسفة وأهداف برنامج الموهوبين واضحة وتناسب موهبتي	0.845**	0.697**
15	أسهم برنامج الموهوبين في تفوقي في المقررات التي أدرسها	0.708**	0.736**
19	أرى بأن محتوى برامج الموهبة في التعليم العام يتحدى موهبتي أكثر من برنامج الموهوبين في الجامعة	0.627**	0.322**
	المحور الثالث: حاجات الطلبة الموهوبين		**0.818****
4	يوجد في برنامج الموهوبين حلقات إرشادية جماعية أو فردية تهدف لحلول المشكلات التكيفية أو النفسية لدى الطلاب الموهوبين	0.820**	0.808**
5	يمنحني برنامج الموهوبين مميزات أكاديمية	0.724**	0.588**
6	يمنح برنامج الموهوبين مكافئات مادية ومعنوية للموهوبين المتميزين	0.712**	0.475**
7	يلبي برنامج الموهوبين جميع الاحتياجات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين	0.796**	0.806**
16	تتحيز مجالات برنامج الموهوبين لمواهب معينة	0.648**	0.371**
	المحور الرابع: بيئة البرنامج		**0.867****
1	يوفر برنامج الموهوبين لي المصادر والأدوات اللازمة لتطوير موهبتي	0.770**	0.774**
8	يقدم برنامج الموهوبين الفعاليات والورش في أماكن ملائمة لجميع الطلاب	0.657**	0.603**
12	يتم تقديم فعاليات برنامج الموهوبين وفق جدول يلائم جميع الطلاب	0.686**	0.537**
17	أقضي أوقاتًا جميلة بصحبة زملائي في أثناء حضور فعاليات البرنامج	0.804**	0.634**
18	أشعر بأن لدي انتماء قويًا لبرنامج الموهوبين	0.768**	0.650**

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01.

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المحور التي تنتمي إليه ودرجة الأداة ككل موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو ما يؤكد صدق التكوين الداخلي الاتّساق للأداة.

ثانيًا. ثبات المقياس

تم التأكد من الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل ألفا-كرونباخ Cronbach's Alpha، والجدول التالي يبين قيم معامل ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة.

جدول (4): معامل ألفا-كرونباخ لأبعاد المقياس

المحور	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
المحور الأول	0.863	5
المحور الثاني	0.791	5
المحور الثالث	0.870	5
المحور الرابع	0.791	5
الاستبانة ككل	0.936	20

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا-كرونباخ لكامل الأداة بلغت (0.936)، وبلغت قيمة معامل ألفا-كرونباخ لعبارات المحور (0.863) وعبارات المحور الثاني (0.791)، وعبارات المحور الثالث (0.870)، وعبارات المحور الرابع (0.791) وهي عبارات ذات قيم ثابتة أكبر من 0.7 مما يشير لوجود ثبات مرتفع لأداة الدراسة، وتؤكد موثوقية وكفاءة الأداة في الاستخدام المحدد سلفًا.

اختبار التوزيع الطبيعي:

حيث تم اختبار مدى اعتدالية التوزيع لاستجابات عينة الدراسة من خلال اختبار (كولموجروف-سميرنوف) واختبار (شابيرو- ويلك) لتحديد الاختبار الإحصائي المناسب للتحقق من صحة الفرضية الصفرية، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (5): نتائج اختبار(كولمجروف- سميرنوف) واختبار(شابيرو-ويلك) للتأكد من مدى اعتدالية التوزيع

اختبار(كولمجروف- سميرنوف)		واختبار(شابيرو-ويلك)	
درجة الحرية	الدلالة	درجة الحرية	الدلالة
72	0.000	72	0.01

تظهر نتائج الاختبار إلى أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار(كولموجروف-سميرنوف) واختبار (شابيرو- ويلك) (0.000) و (0.01) وهي أصغر من قيمة الدلالة الإحصائية عند (0.05) مما يعني أن الاستجابات لا تتبع التوزيع الطبيعي أي إنها قد أخلت بأحد شروط استخدام الاختبارات البارامترية (t-test) واختبار التباين (one way anova)، لذا سيتم اللجوء إلى اختبار مان ويتني Mann-Whiteny U واختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis وهي أساليب إحصائية لابارمترية في الإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

لكي تتحقق أهداف الدراسة، وللكشف عن النتائج المراد الوصول إليها، فإنه تم إدخال القيم المتحصلة من أداة الدراسة (الاستبانة) في برامج خاصة لإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، وتم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وبعد ذلك تم استخدام المقاييس الإحصائية التالية:

بالإضافة إلى ما سبق استخدامه لتقنين أداة الدراسة مثل معامل الارتباط لـ "بيرسون" (Person Product-moment correlation)، ومعامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha)، فإنه تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

الإحصاء الوصفي، وذلك من خلال:

- استخدام التكرارات والنسب المئوية، للتعرف إلى الخصائص الشخصية التي تسهم في وصف أفراد عينة الدراسة.
- استخدام معادلة المتوسط الحسابي (Mean)، وذلك لبيان معدل ارتفاع أو انخفاض درجة استجابة أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة، وعلى الاستبانة بكامل فقراتها.
- استخدام الانحرافات المعياري (Standard Deviation)، وذلك للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد العينة عن المتوسط الحسابي.
- وتم اختبار مان ويتني Mann-Whiteny U لكشف دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة مع مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى فئتين.
- تم استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis لكشف دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة مع مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة رضا الطلبة الموهوبين عن برنامج الموهوبين بالسنة الأولى المشتركة؟

للإجابة عن هذا السؤال سوف يتم أولًا عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالدرجة الكلية لمستوى درجة رضا العينة نحو برنامج الطلبة الموهوبين في المحاور الأربعة، ويتم تباعًا عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمستوى درجة رضا الطلبة الموهوبين على كل محور من محاور الدراسة بشكل مستقل.

1) عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بدرجة مستوى رضا العينة نحو برنامج الطلبة الموهوبين في المحاور الأربعة

للإجابة عن هذا الجزء، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من المحاور الأربعة، والدرجة الكلية لمستوى رضا المشاركين نحو برنامج الطلبة الموهوبين في عمادة السنة الأولى المشتركة، انظر الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الدراسة الأربعة مرتبة تنازليًا والدرجة الكلية

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتفاق
المحور الرابع: بيئة البرنامج	3.03	0.81	قوي
المحور الأول: الكشف والترشيح	2.83	0.87	قوي
المحور الثاني: أساليب الرعاية	2.76	0.81	قوي
المحور الثالث: حاجات الموهوبين	2.61	0.84	قوي
الدرجة الكلية	2.81	0.74	قوي

يوضح الجدول رقم (6) بأن هناك اتفاقًا من قبل الطلبة المسجلين في برنامج الموهوبين في عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في العام الدراسي 2020 نحو برنامج الطلبة الموهوبين بمتوسط حسابي بلغ (2.81) وهو متوسط حسابي يقع في الفئة الثانية وفقًا لمقياس ليكرت الرباعي والذي يشير إلى درجة اتفاق (قوي)، حيث تم تناول هذا الرضا عن البرنامج من خلال أربع محاور مختلفة جاءت جميعها بمتوسطات حسابية تشير إلى درجة اتفق قوي، فجاء محور بيئة البرنامج في الترتيب الأول بين هذه المحور بمتوسط حسابي بلغ (3.03) وانحراف معياري بلغ (0.81)، يليه محور الكشف والترشيح في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (2.83) وانحراف معياري بلغ (0.87)، يليه محور أساليب الرعاية بمتوسط حسابي بلغ (2.76) وانحراف معياري بلغ (0.81)، وفي الترتيب الأخير جاء محور حاجات الموهوبين بمتوسط حسابي بلغ (2.61) وانحراف معياري بلغ (0.84)، هذه النتيجة قد تقودنا إلى أن الطلبة الموهوبين لديهم رضا عن الإجراءات التي يتم الأخذ بها في البرنامج وكذلك ما يقدم لهم من أنشطة وفعاليات والتي ربما أسهمت في تكوين هذا الانطباع الإيجابي لديهم، حيث تُشير عدد من الدراسات إلى أن برامج الموهوبين في مرحلة التعليم العالي حظيت بقبول لدى الطلبة الموهوبين ونجحت في إكسابهم العديد من الخبرات والمهارات المعرفية والشخصية (Bowman & Culver , 2017; McAllister & Plourde, 2008; Plominski & Burns, 2018). الجدير بالذكر بأن الدراسة الحالية تم جمع بياناتها خلال فترة كورونا والتي تطلبت اعتماد تقديم فعاليات وأنشطة البرنامج عن بُعد. ولتأكيد النتيجة الحالية فإن الباحث يوصي بإجراء دراسة مشابهة وجمع بياناتها عند تقديم البرنامج حضوريًا.

2) عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمستوى رضا أفراد العينة على فقرات كل محور من المحاور الأربعة.

المحور الأول الكشف

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور الكشف والترشيح مرتبة تنازليًا والدرجة الكلية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتفاق
2	يوجد معايير للترشيح لبرنامج الموهوبين	3.08	1.09	قوي
13	يتم ترشيح الطلاب لبرنامج الموهوبين باستخدام أدوات متعددة	2.99	0.98	قوي
3	يوجد لجنة متخصصة في برنامج الموهوبين تقوم بحصر وترشيح الطلاب الموهوبين	2.99	1.1	قوي
20	أرى بأن الأدوات المستخدمة للترشيح لبرنامج الموهوبين كافية	2.92	1.14	قوي
9	يعتبر معدل التحصيل الدراسي المرتفع شرطًا أساسيًا للترشيح لبرنامج الموهوبين	2.19	1.13	ضعيف
الدرجة الكلية		**2.83**	**0.87**	**قوي**

يوضح الجدول رقم (7) بأن هناك اتفاقًا على إجراءات الكشف والترشيح المعمول بها في البرنامج حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لهذا المحور (2.83 من 4) وانحراف معياري (0.87) وهو متوسط حسابي يقع في الفئة الثانية ويشير إلى مستوى اتفاق قوي وفقًا للمقياس الرباعي المستخدم. تناول هذه المحور الإجراءات المعمول بها في اكتشاف وترشيح الطلبة الموهوبين من خلال خمس عبارات جاءت جميعها بمتوسطات حسابية تشير إلى درجة اتفاق قوية، ما عدا عبارة واحدة تشير إلى درجة اتفاق ضعيفة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.19 و3.08 من 4). وبتفحص العبارات، جاءت العبارة رقم (2) "يوجد معايير للترشيح لبرنامج الموهوبين" في الترتيب الأول بين العبارات بمتوسط حسابي بلغ (3.08) تليها العبارة رقم (13) " يتم ترشيح الطلاب لبرنامج الموهوبين باستخدام أدوات متعددة "بمتوسط حسابي بلغ (2.99)، في حين جاءت العبارة رقم (3)" توجد لجنة متخصصة في برنامج الموهوبين تقوم بحصر وترشيح الطلاب الموهوبين " في الترتيب الثالث بين عبارات هذا المحور بنفس قيمة المتوسط الحسابي، ولكنها أعلى في قيمة الانحراف المعياري، كما جاءت العبارة رقم (20) " أرى بأن الأدوات المستخدمة للترشيح لبرنامج الموهوبين كافية " في الترتيب الرابع بين العبارات بمتوسط حسابي بلغ (2.92) وجميعها عبارات تشير إلى درجة اتفاق قوية، في حين جاءت العبارة رقم (9) " يعتبر معدل التحصيل الدراسي المرتفع شرط أساسي للترشيح لبرنامج الموهوبين " في الترتيب الأخير بين عبارات المحور وهي عبارة سلبية تم معالجتها إحصائيًا بمتوسط حسابي بلغ (2.19) أي درجة اتفاق ضعيفة.

كما يلاحظ تنوع قيم الانحراف المعياري للعبارات فجاءت العبارة رقم (13) بأقل قيمة في الانحراف المعياري، بلغت (0.98) لتؤكد اختلاف أقل في آراء المشاركين في الدراسة حولها، في حين جاءت العبارة رقم (20) بأعلى قيمة في الانحراف المعياري بين عبارات هذا المحور بلغت (1.14) لتظهر اختلاف أكبر في الآراء حولها.

ومن خلال ما سبق تؤكد النتائج أن هناك اتفاقًا على إجراءات الكشف والترشيح المعمول بها في برنامج الموهوبين المقدم لهم في البرنامج، حيث أكدوا وجود معايير للترشيح في البرنامج، وهذا الترشيح يتم باستخدام أدوات متعددة، كما توجد لجنة متخصصة تقوم بحصر وترشيح الطلاب الموهوبين وفقًا لنتائج هذه المعايير والمحكات. وجاءت هذه النتيجة لتؤكد ما ورد في دليل مراحل ترشيح الطلبة الموهوبين للبرنامج والموجود على الموقع الإلكتروني الخاص ببرنامج الطلبة الموهوبين في جامعة الملك سعود (الموقع الإلكتروني للبرنامج، 2022). وفيما يتعلق بالعبارة رقم (9) والتي

تُشير باعتبار مؤشر التحصيل الدراسي المرتفع واحد من الشروط الرئيسية التي يؤخذ بها عند ترشيح الطلبة الموهوبين للبرنامج، أظهر الطلبة اتفاقًا ضعيفًا على هذه العبارة وهذا قد يُشير بأن اللجنة المسؤولة عن ترشيح هؤلاء الطلبة تعي بأن مظاهر الموهبة قد توجد أيضًا عند الطلبة منخفضي التحصيل (Hunt & Staton, 2009). وتجدر الإشارة بأن هناك برنامج أخر في السنة المشتركة خاص بالطلبة المتفوقين أكاديميًا والذي يعتمد آلية مختلفة للترشيح عن برنامج الموهبة ويوجد ضمن شروطه حصول الطالب/ الطالبة على معدل أكاديمي عالٍ.

المحور الثاني: أساليب الرعاية

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور أساليب الرعاية مرتبة تنازليًا والدرجة الكلية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى الاتفاق
10	يشارك في تقديم برامج الطلاب الموهوبين أساتذة لديهم خبرة كافية في مجال الموهبة	3.29	0.97	قوي جدًا
11	يحتوي البرنامج على مجالات متقدمة ساعدتني في تنمية موهبتي	3.1	0.96	قوي
14	فلسفة وأهداف برنامج الموهوبين واضحة وتناسب موهبتي	3.08	1.04	قوي
15	ساهم برنامج الموهوبين في تفوقي في المقررات التي أدرسها	2.5	1.34	ضعيف
19	أرى بأن محتوى برامج الموهبة في التعليم العام يتحدى موهبتي أكثر من برنامج الموهوبين في الجامعة	1.82	1.02	ضعيف
	الدرجة الكلية	**2.76**	**0.81**	**قوي**

يوضح الجدول رقم (8) بأن هناك اتفاقًا على إجراءات الرعاية المعمول بها في البرنامج حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لهذا المحور (2.76 من 4) وانحراف معياري (0.81) وهو متوسط حسابي يقع في الفئة الثانية ويشير إلى مستوى اتفاق قوي وفقًا للمقياس الرباعي المستخدم. تناول هذه المحور أساليب الرعاية والإثراء المقدمة لهؤلاء الطلبة من خلال خمس عبارات جاءت عبارة واحدة منها بمتوسط حسابي يشير إلى درجة اتفاق قوية جدًا، وعبارتان بمتوسطات حسابية تشير إلى درجة اتفاق قوية، وعبارتان تشيران إلى درجة اتفاق ضعيفة، فتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (1.82 و3.29 من 4). كما يلاحظ تنوع قيم الانحراف المعياري للعبارات فجاءت العبارة رقم (11) بأقل قيمة في الانحراف المعياري، بلغت (0.96) لتؤكد اختلافًا أقل في آراء المشاركين في الدراسة حولها، في حين جاءت العبارة رقم (15) بأعلى قيمة في الانحراف المعياري بين عبارات هذا المحور بلغت (1.34) وهي قيمة مرتفعة بشدة عن باقي العبارات لتظهر اختلافًا أكبر في الآراء حولها.

وبتفحص عبارات هذا المحور، نجد بأن العبارة رقم (10) "يشارك في تقديم برامج الطلاب الموهوبين أساتذة لديهم خبرة كافية في مجال الموهبة" جاءت في الترتيب الأول بين العبارات بمتوسط حسابي بلغ (3.29) أي درجة اتفاق قوية جدًا، وهذه النتيجة قد تؤكد أن القائمين على البرنامج يهتمون باختيار الخبراء المناسبين من الأساتذة المختصين في مجالات الرعاية المقدمة (جروان، 2016). تلتها العبارة رقم (11) "يحتوي البرنامج على مجالات متقدمة ساعدتني في تنمية موهبتي" بمتوسط حسابي بلغ (3.1)، وهذا قد يُشير إلى أن البرنامج أسهم في تزويد هؤلاء الطلبة بمعارف جديدة وملائمة لتطلعاتهم وهذا قد يتعارض مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي وجدت بأن برامج الموهوبين في مرحلة التعليم العالي لم تثبت فعاليتها في تلبية تطلعات جميع الموهوبين على اختلاف مجال موهبتهم (Héber & McBee, 2007; Ries, 2007). العبارة رقم (14) "فلسفة وأهداف برنامج الموهوبين واضحة وتناسب موهبتي " بمتوسط حسابي

بلغ (3.08) جاءت في المرتبة الثالثة وبدرجة اتفاق قوية وهذا قد يُشير إلى أن القائمين على البرنامج يولون اهتمامًا للتعريف بطبيعة البرنامج بدرجة كافية. جاءت عبارتان بمتوسطين حسابيين يُشيران إلى درجة اتفاق ضعيفة وهما العبارة رقم (15) "أسهم برنامج الموهوبين في تفوقي في المقررات التي أدرسها" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي بلغ (2.5)، يليها العبارة رقم (19) "أرى بأن محتوى برامج الموهبة في التعليم العام يتحدى موهبتي أكثر من برنامج الموهوبين في الجامعة " بمتوسط حسابي بلغ (1.82). بالنسبة للعبارة رقم (15) فقد تُشير نتيجتها إلى أن محتوى الأنشطة الإثرائية المقدم في البرنامج لا يراعي بدرجة كافيه التكامل والتفاعل بين ما يتم تقديمه للطلبة الموهوبين في البرنامج وبين المقررات الدراسية التي يقومون بدراستها، وهذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت له دراسة (Hartleroad, 2005) والتي وجدت بأن البرامج الإثرائية في السنة الأولى الجامعية والذي التحق به عدد من الطلبة الموهوبين أسهم في حصولهم على معدل أكاديمي عالٍ مقارنة بزملائهم العاديين. العبارة الأخرى رقم (15) هي عبارة سلبية وتم معالجتها إحصائيًا وحصلت على مستوى اتفاق ضعيف بين أفراد العينة، حيث يُشير متوسطها إلى أن معظم المشاركين لا يتفقون على أن محتوى وبرامج الموهبة في التعليم العام قدم لهم معارف وخبرات بدرجة أكبر عما يقدم لهم في برنامج الموهوبين في الجامعة. هذه النتيجة غير متسقة مع نتائج بعض العبارات في هذا المحور، حيث نلاحظ بأن هُناك ثلاث عبارات (10، 11، 14) من أصل خمس عبارات أظهر فيها الطلبة درجة رضا نحو أساليب الرعاية والإثراء المقدمة لهم في البرنامج تراوحت من قوي إلى قوي جدًا. قد يعزو الباحث عدم الاتساق هذا لعدم حصر أعداد الطلبة المشاركين في الدراسة الحالية والذين سبق لهم المشاركة في برامج الموهوبين في مراحل التعليم العام وبالتالي نحنُ لا نعلم على وجه الدقة كم عدد المشاركين الذين لديهم هذه الخبرة والتي تؤهلهم للإجابة عن هذه العبارة. وفي حال كان المستجيبون لهذه العبارة سبق لهم المشاركة في برامج الموهوبين في مراحل التعليم العام، فهذا ليس مفاجئًا إذا علمنا بأن معظم النظريات والأبحاث وبرامج الرعاية الخاصة بفئات الموهوبين تمركزت وبشكل كبير لعقود حول فئات الطلبة الموهوبين في مراحل التعليم العام (Rinn & Plucker, 2019).

المحور الثالث: حاجات الموهوبين

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور حاجات الطلبة الموهوبين مرتبة تنازليًا والدرجة الكلية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتفاق
5	يمنحني برنامج الموهوبين مميزات أكاديمية	3.01	1.1	قوي
4	يوجد في برنامج الموهوبين حلقات إرشادية تهدف لحلول المشكلات لدى الطلاب الموهوبين	2.82	1.14	قوي
7	يلبي برنامج الموهوبين جميع احتياجات الطلبة الموهوبين	2.58	1.09	قوي
16	تتحيز مجالات برنامج الموهوبين لمواهب معينة	2.36	1.21	ضعيف
6	يمنح برنامج الموهوبين مكافئات لدعم الموهوبين المتميزين	2.29	1.19	ضعيف
الدرجة الكلية		2.61	0.84	قوي

يوضح الجدول رقم (9) بأن هناك اتفاقًا على الإجراءات المعمول بها في البرنامج لتلبية حاجات الموهوبين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لهذا المحور (2.61 من 4) وانحراف معياري (0.84) وهو متوسط حسابي يقع في الفئة الثانية ويشير إلى مستوى اتفاق قوي وفقًا للمقياس الرباعي المستخدم. تناول هذه المحور الإجراءات والأساليب المعمول بها في البرنامج من خلال خمس عبارات جاءت ثلاث عبارات

بمتوسطات حسابية تشير إلى درجة اتفاق قوية، وعبارتان تشيران إلى درجة اتفاق ضعيفة، فتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.29 و3.01 من 4). كما يلاحظ تنوع قيم الانحراف المعياري للعبارات فجاءت العبارة رقم (7) بأقل قيمة في الانحراف المعياري، بلغت (1.09) لتؤكد اختلافًا أقل في آراء المشاركين في الدراسة حولها بين عبارات هذا المحور، في حين جاءت العبارة رقم (16) بأعلى قيمة في الانحراف المعياري بين عبارات هذا المحور بلغت (1.21) وهي قيمة مرتفعة بشدة عن باقي العبارات لتظهر اختلافًا أكبر في الآراء حولها، وهي عبارة سلبية.

وبتفحص عبارات هذا المحور، جاءت ثلاث عبارات بمتوسطات حسابية تشير إلى درجة اتفاق قوية فجاءت العبارة رقم (5) "يمنحني برنامج الموهوبين مميزات أكاديمية" في الترتيب الأول بين العبارات بمتوسط حسابي بلغ (3.01)، تليها العبارة رقم (4) "توجد في برنامج الموهوبين حلقات إرشادية تهدف لحلول المشكلات لدى الطلاب الموهوبين " بمتوسط حسابي بلغ (2.82)، ثم العبارة رقم (7) "يلبي برنامج الموهوبين جميع احتياجات الطلبة الموهوبين " بمتوسط حسابي بلغ (2.58)، في حين جاءت عبارتان بمتوسطات حسابية تشير إلى درجة اتفاق ضعيفة وهما العبارة رقم (16) "تتحيز مجالات برنامج الموهوبين لمواهب معينة" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي بلغ (2.5) وهي عبارة سلبية تم معالجتها إحصائيًا، يليها العبارة رقم (6) " يمنح برنامج الموهوبين مكافئات لدعم الموهوبين المتميزين" بمتوسط حسابي بلغ (2.29) في الترتيب الأخير بين عبارات المحور.

ومن خلال ما سبق تؤكد النتائج بأن الطلبة الموهوبين ربما وجدوا في البرنامج تلبية لبعض حاجاتهم، ولكنها ليست بالقدر الكافي (Allouch, 2007; Mendaglio, 2013)، وحيث إن بيانات الدراسة الحالية تم جمعها بطريقة كمية، فلا يستطيع الباحث أن يحدد وبشكل دقيق ما هي هذه الحاجات التي لم تتحقق من وجهة نظر هؤلاء الطلبة في البرنامج. الأمر الذي يتضح في هذا المحور بأن الطلبة الموهوبين غير راضين عن الجوانب التي لها علاقة بتقديم المكافآت المادية للموهوبين المتميزين وهذا يتضح في العبارة رقم (6)". بخلاف ذلك، يتفق الطلبة بأن البرنامج يمنحهم مميزات أكاديمية ويوفر لهم الإرشاد والتوجيه الذي يساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم؛ كما أنه لا يوجد فيه تحيز لمجال معين من مجالات الموهبة على حساب مجال آخر. هذه النتيجة قد تؤكد أن البرنامج يولي اهتمامًا للجوانب التي تدعم هؤلاء الطلبة وتساعد في تذليل الصعوبات والمشكلات التي تواجههم، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة والتي ترى بأن معظم الطلبة الموهوبين لديهم طبيعة وشخصية تختلف عن سواهم، فهم حساسون تجاه المواقف التي لا يشعرون فيها بالتقدير أو التشجيع أو التحيز؛ كما أن مرحلة التحول من صفوف التعليم العام لقاعات وحياة المرحلة الجامعية، وابتعاد البعض منهم عن المكان والمجتمع الذي يألفه وشعورهم بالعزلة قد يفاقم من هذه المشاكل (Hébert & McBee, 2007; Alamer, 2010).

المحور الرابع: بيئة البرنامج

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور بيئة البرنامج مرتبة تنازليًا والدرجة الكلية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتفاق
18	أشعر بأن لدي انتماء قوي لبرنامج الموهوبين	3.15	1.18	قوي
12	يتم تقديم فعاليات برنامج الموهوبين وفق جدول يلائم جميع الطلاب	3.11	0.97	قوي
8	يقدم برنامج الموهوبين الفعاليات والورش في أماكن ملائمة لجميع الطلاب	3.1	1.06	قوي
17	أقضي أوقات جميلة بصحبة زملائي في أثناء حضور فعاليات البرنامج	3.03	1.17	قوي
1	يوفر برنامج الموهوبين لي المصادر والأدوات اللازمة لتطوير موهبتي	2.76	1.08	قوي
	الدرجة الكلية	**3.03**	**0.81**	**قوي**

يوضح الجدول رقم (10) بأن هناك اتفاقًا على الإجراءات المعمول بها في بيئة البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لهذا المحور (3.03 من 4) وانحراف معياري (0.81) وهو متوسط حسابي يقع في الفئة الثانية ويشير إلى مستوى اتفاق قوي وفقًا للمقياس الرباعي المستخدم. تناول هذه المحور الإجراءات المعمول بها في بيئة البرنامج من خلال خمس عبارات جاءت جميعها بمتوسطات حسابية تشير إلى درجة اتفاق قوية، فتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.76 و3.15 من 4). كما يلاحظ تنوع قيم الانحراف المعياري للعبارات فجاءت العبارة رقم (12) بأقل قيمة في الانحراف المعياري، بلغت (0.97) لتؤكد اختلاف أقل في آراء المشاركين في الدراسة حولها بين عبارات هذا المحور، في حين جاءت العبارة رقم (18) بأعلى قيمة في الانحراف المعياري بين عبارات هذا المحور بلغت (1.18) وهي قيمة مرتفعة بشدة عن باقي العبارات لتظهر اختلاف أكبر في الآراء حولها.

وبتفحص عبارات هذا المحور، جاءت العبارة رقم (18) "أشعر بأن لدي انتماء قويًا لبرنامج الموهوبين" في الترتيب الأول بين العبارات بمتوسط حسابي بلغ (3.15)، تليها العبارة رقم (12) " يتم تقديم فعاليات برنامج الموهوبين وفق جدول يلائم جميع الطلاب" بمتوسط حسابي بلغ (3.11)، ثم العبارة رقم (8) "يقدم برنامج الموهوبين الفعاليات والورش في أماكن ملائمة لجميع الطلاب" بمتوسط حسابي بلغ (3.1)، وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (17) "أقضي أوقاتًا جميلة بصحبة زملائي في أثناء حضور فعاليات البرنامج" بمتوسط حسابي بلغ (3.03)، وأخيرًا العبارة رقم (1) "يوفر برنامج الموهوبين لي المصادر والأدوات اللازمة لتطوير موهبتي " بمتوسط حسابي بلغ (2.76) في الترتيب الأخير بين عبارات المحور.

ومن خلال ما سبق تؤكد النتائج بأن الطلبة يحملون انطباعات إيجابية نحو بيئة البرنامج والذي عبروا عنها من خلال شعورهم بالانتماء والاستمتاع بما يقدم فيه من ورش وفعاليات؛ كما تُظهر العبارتان (12)، (8)، وبمتوسطات متقاربة جدًا، بأن الطلبة لديهم رضا نحو طريقة تقديم فعاليات البرنامج والأماكن التي يقدم فيها. هذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه عدد من الباحثين الذين أكدوا بأن الاهتمام بالبيئة التي تقدم فيها الفعاليات للطلبة الموهوبين يُساعد وبشكل كبير في زيادة شعورهم بالانتماء للبرنامج؛ كما يحفز من فرصة اندماجهم واستمتاعهم بما يقدم لهم من فعاليات وأنشطة (Baird, 2005; Quaye & Harpe,2014).

السؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة مستوى الرضا لهؤلاء الطلبة نحو البرنامج تبعًا لمتغيرات، الجنس والمسار الأكاديمي ومجال الموهبة؟

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

يظهر الجدول رقم (8) نتائج اختبارات مان ويتني Mann-Whiteny U الفروق بين رتب متوسطات الطلبة على محاور الدراسة الأربعة والمتوسط الكلي للاستبانة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعًا لمتغير الجنس.

جدول (11): نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whiteny U لدلالة الفروق في محاور الدراسة الأربعة والمتوسط الكلي تبعًا لمتغير الجنس

المحور	الجنس (متوسط الرتب)		قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
	ذكر (ن=32)	أنثى (ن=40)			
المحور الأول: الكشف والترشيح	38.86	34.61	0.868-	0.385	غير دال
المحور الثاني: أساليب الرعاية	40	33.7	1.287-	0.198	غير دال
المحور الثالث: حاجات الطلبة الموهوبين	39.56	34.05	1.120-	0.263	غير دال
المحور الرابع: بيئة البرنامج	39.61	34.01	1.144-	0.253	غير دال
إجمالي الاستبانة	**40.25**	**33.5**	**1.366-**	**0.172**	**غيردال**

يُشير الجدول رقم (11) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الرتب للمحاور الأربع للاستبانة تبعًا لمتغير الجنس، هذه النتيجة تُشير إلى أن أفراد العينة من الذكور والإناث يعبرون عن مستويات من الرضا متشابهة نحو برنامج الموهوبين في السنة المشتركة. وعلى الرغم من قلة الدراسات التي تناولت متغير الجنس فيما يتعلق بمدى رضاهم عن ما يقدم لهم في برامج الموهوبين في مرحلة التعليم العالي (Rinn & Plucker, 2004)، إلا أن النتيجة الحالية تتفق إلى حدٍ ما مع ما توصلت إليه بعض الدراسات والتي أظهرت بعض نتائجها بأن الطلبة الموهوبين الذكور أو الإناث يظهرون بشكل عام نظرة إيجابية نحو هذه البرامج، وفي حال وجود اختلافات تُعزى لمتغير الجنس، فهي تتعلق بالطبيعة الفسيولوجية والنفسية المختلفة وطبيعة أدوار كل منهما في الحياة بينهما وذلك فيما يتعلق بأدوار كل منهما في الحياة (Arnold, 1995). ويرى الباحث بأن النتيجة الحالية والتي تُشير لعدم وجود فروق بين الجنسين على جميع محاور الدراسة، قد تعود لحداثة التحاق هؤلاء الطلبة بالبرنامج بحيث لم يتمكنوا بعد من معايشة الأنشطة والفعاليات المعدة لهم والتي قد تسهم في تشكيل رأي أو وجهة نظر مغايرة (Peters et al., 2007)، أو قد تعود لحرص القائمين على البرنامج بتوفير بيئة متساوية بين الذكور والإناث.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمتغير المسار الأكاديمي:

يظهر الجدول رقم (12) نتائج اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis الفروق بين رتب متوسطات الطلبة على محاور الدراسة الأربعة والمتوسط الكلي للاستبانة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعًا لمتغير المسار الأكاديمي.

جدول (12): نتائج اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis لدلالة الفروق في محاور الدراسة الأربعة والمتوسط الكلي تبعًا لمتغير المسار الأكاديمي

المحور	فئات المسار الأكاديمي (متوسط الرتب)					قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة	التعليق
	صحي (ن=17)	علمي (ن=32)	إنساني (ن=14)	إدارة أعمال (ن=3)	تمريض (ن=6)			
المحور الأول: الكشف والترشيح	43.65	33.22	39.32	26.83	32.00	3.975	0.409	غير دال
المحور الثاني: أساليب الرعاية	41.44	33.59	40.07	25.83	35.00	2.867	0.580	غير دال
المحور الثالث: حاجات الطلبة الموهوبين	42.88	32.92	40.43	36.83	28.17	4.073	0.396	غير دال
المحور الرابع: بيئة البرنامج	38.97	36.45	38.18	28.17	30.00	1.404	0.843	غير دال
إجمالي الاستبانة	45.32	33.80	34.57	30.33	33.50	4.177	0.383	غير دال

يلاحظ من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الرتب للمحاور الأربع للاستبانة تبعًا لمتغير المسار الأكاديمي، جاءت مستويات الدلالة لجميع المحاور والاستبانة ككل أكبر من (0.05)، وتفيد هذه النتيجة على أن معظم الطلبة الموهوبين على اختلاف مساراتهم العلمية، لديهم انطباع إيجابي بشكل عام تجاه البرنامج، وهذا يتفق مع نتائج عدد من الدراسات التي تؤكد تقدير هؤلاء الطلبة لمثل هذه البرامج التي تقدم لهم في المرحلة الجامعية (Hébert & McBee, 2007; Rinn & Plucker, 2004).

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمتغير مجال الموهبة:

يظهر الجدول رقم (13) نتائج اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis الفروق بين رتب متوسطات الطلبة على محاور الدراسة الأربعة والمتوسط الكلي للاستبانة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعًا لمتغير مجال الموهبة.

جدول (13): نتائج اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis لدلالة الفروق في محاور الدراسة الأربعة والمتوسط الكلي تبعًا لمتغير مجال الموهبة

المحور	فئات مجال الموهبة (متوسط الرتب)				قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة	التعليق
	علمي (ن=22)	أدبي (ن=22)	فني (ن=22)	تقني (ن=6)			
المحور الأول: الكشف والترشيح	39.61	41.05	32.39	23.50	4.730	0.193	غير دال
المحور الثاني: أساليب الرعاية	37.75	42.45	31.89	27.00	4.291	0.232	غير دال
المحور الثالث: حاجات الطلبة الموهوبين	39.82	40.98	30.64	29.42	4.086	0.252	غير دال
المحور الرابع: بيئة البرنامج	37.95	36.84	38.16	23.83	2.489	0.477	غير دال
إجمالي الاستبانة	42.34	38.98	31.95	22.67	5.847	0.119	غير دال

يتضح من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات الرتب للمحاور الأربع للاستبانة تبعًا لمتغير مجال الموهبة، جاءت مستويات الدلالة لجميع المحاور والاستبانة ككل أكبر من (0.05)، يتضح بأن الطلبة الموهوبين في المجال العلمي مقارنة بزملائهم الموهوبين في مجالات الموهبة الأخرى، حصلوا على متوسطات رتب أعلى في مجالات الكشف والترشيح، حاجات الموهوبين وبيئة البرنامج، بينما حصلوا على المرتبة الثانية وبفارق بسيط عن طلبة المسار الأدبي في مجال أساليب الرعاية. وفي السياق نفسه وفي ذات الجدول، نجد بأن الطلبة الموهوبين في المجالين التقني والفني، حصلوا على أدنى المتوسطات في المجالات الأربعة. هذه النتيجة قد تفيد بأن البرنامج أسهم في تلبية احتياجات

الطلبة الموهوبين في المجال العلمي أكثر من نظرائهم الموهوبين في المجالات الأخرى. وهذا قد لا يكون مفاجئًا إذا علمنا بأن هناك من يرى بأن برامج الموهوبين في مرحلة التعليم العالي لم تثبت فعاليتها في تلبية تطلعات جميع الموهوبين على اختلاف مجال موهبتهم (Héber & McBee, 2007; Ries, 2007) وبفحص عناصر مجالات الموهبة الأربعة التي يشتملها برنامج الطلبة الموهوبين في السنة المشتركة وفقًا لتعريفها سابقًا، نجد بأن المسار العلمي يهتم بـ: الرياضيات، الفيزياء، علوم الحاسب، الكيمياء والطب، وهذه المجالات يسهل اكتشافها وتضمينها في أنشطة وفعاليات البرنامج لا سيما وهي تمثل جزء من المقررات التي عايشها ودرسها الطلبة طوال مسيرتهم الدراسية وهذا قد يفسر تسجيل الطلبة الموهوبين في المجال العلمي لمستوى عالٍ من الرضا تجاه البرنامج بشكل عام مقارنة بزملائهم في المجالات الأخرى. ويستهدف المجال الفني الطلبة الموهوبين في الرسم والنحت، الأشغال اليدوية، التصوير الفوتوغرافي. هذه المجالات، باستثناء الرسم الذي مارسه الطلبة في مقرر التربية الفنية في مراحل التعليم العام، ليست ضمن الخبرات الدراسية والعلمية التي عايشها بعض المعلمين والطلبة. علاوة على ذلك، فإن تقدير المجتمع السعودي لمثل هذه المواهب يعتبر أقل من حيث الأهمية عند مقارنته بالمواهب العلمية (Alamer, 2010, 2014). هذه النتيجة ربما تُشير لقصور في إعداد المحتوى الملائم للطلبة الموهوبين في المجال الفني إما لقلة الخبرة في التعامل مع مثل هذه المواهب أو للتأثر ببعض العوامل الدينية والثقافية تجاهه. وفيما يتعلق بمجال الموهبة التقني، سجل طلبته أيضًا مستويات رضا منخفضة تجاه البرنامج؛ كما تُشير له النتائج، وبالنظر لتعريف هذا المجال المشار إليه سابقًا، يلاحظ بأنه يشتمل على مهارات متقدمة تتناول الحلول الابتكارية والاختراع والتميز البحثي. هذه المجالات يحتاج الإثراء فيها لتوفر بيئة ملائمة تراعي فيها احتياجات الطلبة الموهوبين وذلك من خلال توفير البيئة الداعمة التي تضمن للطلبة مناقشة أفكارهم وتجريبها، مع ضمان وجود التجهيزات والمعامل والمحتوى الذي يهتم بمجالات الاختراع والحلول المبتكرة وتنمية مهارات البحث العلمي (Baird, 2005). فإذا افترضنا بأن إدارة البرنامج قادرة على توفير الأجواء الملائمة من خلال إشاعة التفاعل الإيجابي بين الطلبة وفريق العمل القائم على البرنامج باعتبارها إجراءات نظرية يمكن تحقيقها من خلال تدريب فريق العمل وتزويدهم بالمهارات والأساليب الملائمة في التعامل مع فئات الموهبة، فإن قضية توفير التجهيزات والمعامل تحتاج للعامل المادي والذي قد لا يكون متاحًا بدرجة كافية عند إدارة البرنامج في المرحلة التأهيلية. أو قد يعود السبب لتوقيت جمع بيانات الدراسة الحالية والتي تمت أثناء تقديم البرنامج عن بعد بسبب جائحة كورونا، والذي ترتب عليه التركيز على الجانب النظري في مثل هذه المجالات والتي تحتاج لتقديم أنشطتها وفعالياتها من خلال ورش العمل والمعامل والزيارات للجهات المعنية بالابتكار والبحوث العملية.

التوصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات:

1) زيادة الاهتمام أكثر بربط محتوى وفعاليات وأنشطة البرنامج بالمقررات التي يدرسونها الطلبة الموهوبين في السنة المشتركة وذلك من خلال الإثراء الأفقي والعمودي في بعض التخصصات العلمية النوعية.
2) مراجعة أدوات الكشف والترشيح ومدى ملاءمتها للكشف عن الطلبة الموهوبين وفقًا للمرحلة العمرية والدراسية التي ينتمون إليها.
3) أن يتم الاهتمام أكثر ببعض مجالات الموهبة الأدبية والفنية والتقنية من خلال إيجاد أدوات للكشف عن هذه المواهب وبناء محتوى ملائم يساعد في إثراء وتنمية هذه المواهب.
4) تفعيل الحوافز التشجيعية للمواهب المتميزة واقتراح آلية تُعنى بذلك.

5) توفير الدعم المادي المناسب لإدارة البرنامج.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

1) إجراء أبحاث نوعية تشمل المقابلات والملاحظة ودراسة الحالة مع الطلبة الموهوبين والقائمين على برنامج الطلبة الموهوبين في مرحلته التأهيلية.
2) استقصاء وجهات نظر الطلبة الموهوبين عند بداية انضمامهم للبرنامج في السنة الأولى المشتركة وإعادة هذا الاستقصاء في نهاية البرنامج والمقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية ومدى إسهام البرنامج في تنمية وتطوير مواهبهم.
3) إجراء بحوث تستقصي وجهات نظر المجتمع والطلبة والقائمين على البرنامج تجاه المواهب في الفنون الجميلة مثل، النحت والمشغولات اليدوية، الرسم، والموسيقى والرقص.

المراجع

أبو ناصر, فتحي, صالح، شعيب، وعبود، يسري (2019). سمات خارطة الطلاب الموهوبين والمتفوقين الدارسين بجامعة الملك فيصل وسبل الرعاية المقترحة لهم. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, 63*(63), 975-1001.

العامر، سعد. (2015). ترشيحات المعلمين للطلاب الموهوبين بين التأييد والمعارضة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة. 1(2),* 19-39.

المنتشري، عبد الله . (2007). متطلبات الجودة في برامج رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية .*اللقاء السنوي الرابع عشر: الجودة في التعليم العام:* الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين) - كلية التربية - جامعة الملك سعود، 773 - 792. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/34194

جروان، فتحي. (2016). الموهبة والتفوق. الطبعة السادسة، دار الفكر، عمان، الأردن.

Abunasser, Fathi, Saleh, Shaeeb, wa Ysree, Abood. (2019). Semat kharetat altolab Almohobeen wal mutafoeequen aldareseen bejamaiat almalak faisal wa soball alreayah almuktaraha lahom. Almajalat altarpoweh kaliat alttrbyat be-sohaj, 63 (63), 875-1001.

Alamer, Saad. (2015). tarsheehat almalmeen laltalab almawhobeen bayn altaeed wa almuaradh. almajalat alsawdiat liltarbiat, 1(2). 19-39.

Al-muntashery, Abdallah . (2007). mut'tlibat aljawda fi bramg ra'ayat almawhobeen bilmemlekat alarabiat alsaoudiyat. aleqaa asnowe arabehashr: aljawda fi altalim alam: aljamaiat alsaoudiyat laloum aturbuyat walenfsea alraydh (gustin) - kaliat alttrbyat-jamieat almalak saud, 773 - 792. moustarjah minn http://search.mandumah.com/Record/34194

Jarwan, Fathi. (2016). almawhiba waltfooq. tabaa alsadisah dar alfakr, amane, al-ardan.

Abunasser, F., & AlAli, R. (2022). Do Faculty Members Apply the Standards for Developing Gifted Students at Universities? An Exploratory Study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *12*(6), 579-600. https://doi.org/10.3390/ejihpe12060043

Alamer, S. M. (2015). *Cultural Perspectives of Associating Music With the Giftedness in Saudi Arabia*. *11*(2), 8–15. https://doi.org/10.3968/5766

Alamer, S. M., & Phillipson, S. N. (2020). Current status and future prospects of Saudi gifted education: A macro-systemic perspective. *High Ability Studies*, 1–23. https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1840966

Alamer, S. (2010). Views of giftedness: The perceptions of teachers and parents regarding the traits of gifted children in Saudi Arabia (Unpublished PhD). Monash University, Clayton. [Google Scholar]

Allouch, A. (2017). *The Need for a Program Model for the Gifted and Talented Students: Raising Community Awareness, Identification, and Effective Intervention in Southern Lebanese Schools*. 32–87. https://doi.org/10.24897/acn.64.68.102

Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*, *64*(2), 117–131. https://doi.org/10.1177/0016986220905525

Arnold, K. D. (1995). *Lives of Promise: What Becomes of High School Valedictorians. A Fourteen-Year Study of Achievement and Life Choices. The Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.* 330

Baird, L. L. (2005). College environments and climates: Assessments and their theoretical assumptions. In J. C. Smart (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 20, p. 507-538). Dordrecht, The Netherlands: Springer

Bowman, N. A., & Culver, K. (2017). When Do Honors Programs Make the Grade? Conditional Effects on College Satisfaction, Achievement, Retention, and Graduation. *Research in Higher Education 2017 59:3*, *59*(3), 249–272.

among academically talented university freshmen. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/0278319980955 3940*, *21*(2), 106–109. https://doi.org/10.1080/0278319980955394 0

Peters, S. J., Carter, J., & Plucker, J. A. (2020). Rethinking how we identify "gifted" students. *Phi Delta Kappan*, *102*(4), 8–13. https://doi.org/10.1177/0031721720978055

Quaye, S. J., & & Harper, S. R. (2014). Student Engagement in Higher Education. In *Student Engagement in Higher Education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203810163

Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. B. (1986). The Legacy and Logic of Research on the Identification of Gifted Persons. *Gifted Child Quarterly*, *30*(1), 20–23. https://doi.org/10.1177/0016986286030001 04

Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2004). We recruit them, but then what? The educational and psychological experiences of academically talented undergraduates. *Gifted Child Quarterly*, *48*(1), 54–67. https://doi.org/10.1177/0016986204048001 06

Rinn, A. N., & Plucker, J. A. (2019). High-Ability College Students and Undergraduate Honors Programs: A Systematic Review. *Journal for the Education of the Gifted*, *42*(3), 187–215. https://doi.org/10.1177/0162353219855678

Saif, N. I., (2014). The Effect of Service Quality on Student Satisfaction: A Field Study for Health Services Administration Students. International Journal of Humanities and Social Science, p. 172-181.

Seifert, T. A., Pascarella, E. T., Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2007). The effects of honors program participation on experiences of good practices and learning outcomes. Journal of College Student Development, 48, 57–74. doi:10.1353/csd.2007.0007

Sternberg, R. J. (2003). WICS as a Model of Giftedness. *High Ability Studies*, *14*(2), 109–137. https://doi.org/10.1080/1359813032000163 807

Umbach, P., & Wawrzynski, M. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. Research in Higher Education, 46, 153-184

Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, *50*(1), 52–61. https://doi.org/10.1177/0016986206050006 https://doi.org/10.1007/S11162-017-9466-Y

Clark, B. (1991). *Growing up gifted : developing the potential of children at home and at school*. 587.

Friend, M. (2018). *Special Education Contemporary perspectives for school professionals*.

Hartleroad, G. E. (2005). Comparison of the Academic Achievement of First-Year Female Honors Program and Non- Honors Program Engineering Students. *Undefined*.

Hébert, T. P., & McBee, M. T. (2007). The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *Gifted Child Quarterly*. https://doi.org/10.1177/0016986207299471

Hunt, S. L., & Staton, A. Q. (2009). The communication of educational reform: A nation at risk. *Https://Doi.Org/10.1080/036345296093790 58*, *45*(4), 271–292. https://doi.org/10.1080/0363452960937905 8

Kaplan, A., & Yurtseven, N. (2021). How do gifted students learn? Their learning styles and dispositions towards learning. Education 3(13), 1-15. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.192 9380

Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*. https://doi.org/10.1177/0016986216630607

Mammadov, S., Hertzog, N. B., & Mun, R. U. (2018). An Examination of Self-Determination Within Alumni of an Early College Entrance Program: *Https://Doi.Org/10.1177/016235321878174 5*, *41*(3), 273–291. https://doi.org/10.1177/0162353218781745

Maxwell, M. Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. Career Dev. Q. 2007, 55, 206–224

McAllister, B. A., & Plourde, L. A. (2008). Enrichment Curriculum: Essential for Mathematically Gifted Students. *Undefined*.

Mendaglio, S. (2013). Gifted students' transition to university. *Gifted Education International*, *29*(1), 3–12. https://doi.org/10.1177/0261429412440646

Miller, A. L., & Dumford, A. D. (2018). Do high-achieving students benefit from honors college participation? A look at student engagement for first-year students and seniors. *Journal for the Education of the Gifted*, *41*(3), 217-241.

Noldon, D., & Sedlacek, W. E. (2010). Gender differences in attitudes, skills, and behaviors

التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة القصيم

أ.فتون بنت محمد الطويان[1] أ.د. علي بن صالح الشايع[2]

(قدم للنشر 1443/09/12هـ -وقبل 10 /05/ 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف إلى مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، والكشف عن الفروق التي تُعزى لمُتغيّرات الدراسة: (الجنس، وخبرة المدير، وطبيعة العمل)، وتحديد أسبابه وتقديم مُقترحات قد تُسهم في خفضه، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة في جمع البيانات، وبلغ أفراد العينة (277) مديرًا ومديرة، و(827) معلمًا ومعلمة. وتوصَّلت النتائج إلى أن مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم منخفض، وتوجد فروق ترجع لاختلاف الجنس؛ لصالح الذكور، فالمديرون يمارسون التَّسْويف الإداري بدرجة أكبر من المديرات، ولا توجد فروق ترجع لاختلاف سنوات خبرة المدير، بينما توجد فروق ترجع لاختلاف طبيعة العمل؛ لصالح المعلمين. وجاء ترتيب أسباب التسويف الإداري أولاً: أسباب الإدارية، وثانياً: أسباب خاصة بالمهمة، وثالثاً: أسباب الشخصية. وأن المُقترحات التي قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري جاءت على درجة كبيرة جدًّا من الأهمية، وجاء في الترتيب الأول: تفويض الصلاحيات، والثاني: التخطيط، والثالث: إدارة الوقت، والرابع والأخير: التقنيات الحديثة.

الكلمات المفتاحية: التَّسْويف الإداري، مديرو المدارس، المرحلة الثانوية.

Administrative Procrastination Among The managers of The Public Secondary Schools in Qassim Region

Futoun M. AlTawyan[1] *Ali S. AlShaya*[2]

(Submitted 13-04-2022 and Accepted on 04-12-2022)

ABSTRACT: The study aimed to identify the level of administrative procrastination among public secondary schools' managers in Qassim region, discover differences between the study variables (gender, manager's experience, nature of work), identify the reasons and to present suggestions that may contribute to reduce it. The study used the descriptive survey method and the questionnaire. The sample consisted of 277 mangers and 827 teachers. The results of the study have concluded that the level of administrative procrastination among the public secondary schools' managers in Qassim region is low, and there are differences due to gender differences in favor of males as they practice administrative procrastination to a greater than female mangers. While there are no differences due to the difference in years of experience of the managers, there are differences due to the difference of work nature in favor of teachers. The reasons that contribute to raising the level of administrative procrastination came as follows: first, the administrative reasons, then characteristics of the task reasons, and finally personal reasons. And the suggestions that may contribute to reduce the administrative procrastination level were significantly important: the delegation of authorities came in first. Then, planning. After that, time management. Lastly, modern technologies.

Keywords: Administrative Procrastination, Schools' manager, Secondary Schools.

(1) طالبة دكتوراه _ جامعة القصيم
(2) أستاذ الإدارة التربوية _ كلية التربية _ جامعة القصيم
E-mail: ashayea@gmail.com

(1) PhD student _ Qassim University
(2) Professor of Educational Administration - College of Education - Qassim University
E-mail: ftoon9993@hotmail.com

المقدمة

أولت وزارة التعليم اهتمامًا ملحوظًا بتنمية الإدارات التربوية وتطويرها؛ لأنها من أهم الموارد البشرية في المدرسة، فالمدير هو حجر الأساس الذي يتسند إليه النظام التربوي في تحقيق أهدافه، وفعالية المدير أحد أهم أسباب نجاح المدرسة، ولم تعد مهام المدير اليوم تقتصر على تسيير الأعمال الروتينية فقط؛ بل تعدّت ذلك إلى التأثير في جميع موارد المدرسة المادية والبشرية وتسخيرها لما يحقّق الأهداف التربوية (سعيد وفقيه، 2019، ص ص.801-802).

وذلك بتحفيز الإداريين والمعلمين والطلاب، ورفع روحهم المعنوية وإرشادهم وتوجيههم للطريق الصحيح؛ لذا دائمًا ما يرتبط تحقّق الأهداف التربوية بما يمتلكه المدير من مهارات وكفايات (عطوي،2014، ص.48) وقد أدّى هذا التطور إلى زيادة الأعباء الإدارية التي تواجه المدير (العريفي والمطيري، 2017، ص.12)؛ لذا ذكر القحطاني (2013, ص.815) أن مدير المدرسة دائمًا ما يحاول الموافقة بين هذه الأعمال، وقد يدفعه ذلك إلى تأجيل أداء بعض المهام وتأخيرها.

ويعدُّ التَّسْويف وتأجيل بعض المهام لوقتٍ لاحق مقبولًا في بعض الأوقات (Timothy, 2013, p.15)، وذلك عندما يكون هناك ظروف طارئة في المدرسة تستوجب التأجيل، فقد توصّل Chun Chu and Choi (2005, p.247-259) إلى أن ليس كل تسويف عائقًا للإنجاز، قد تظهر الحاجة إلى التسويف لتحقيق إنجاز أكبر، فهناك نوعان للتسويف:

لتَّسْويف الإيجابي: تأجيل بعض الأعمال للقيام بأعمال أخرى أكثر أهمية.

التَّسْويف السلبي: تأجيل العمل دون الحاجة لذلك، وهو ما يجب أن يتجنبه المدير، لما يتضمنه من تأخير في المسؤوليات والقرارات وإنجاز الأعمال التي يتعيّن على المدير القيام بها (Grant, 2009, p.7)، ويحدث ذلك عندما يركز المدير على الأهداف قصيرة المدى على حساب الأهداف طويلة المدى، وهو مخالف لما يجب أن يكون عليه في الموازنة بينهما؛ لتحقيق أعلى إنتاجية وأعلى كفاءة في استخدام الموارد (Gupta et al., 2012, p.196) فالتسويف يؤدي إلى ضياع الوقت، وضعف الأداء والفشل في إنجاز العمل في وقته (Chun Chu and Choi 2005, p.245_246).

ويعرّف Comert and Donmez (2019, p.130) التَّسْويف بشكل شامل بأنه: عملية معقّدة ذات أبعاد سلوكية ومعرفية وعاطفية، فالبُعد السلوكي يشمل الاستمرار في تأخير العمل إلى أن يصبح هذا السلوك عادة. أما البُعد المعرفي فيشمل التناقض بين الاهتمامات والأولويات والأهداف للمهمة التي سيؤديها. ويشمل البُعد العاطفي الشعور بالضغط؛ بسبب عدم البدء بالمهمة، أو عدم إكمال المهمة قبل الموعد النهائي.

ومن ذلك يمكن استخلاص مفهوم التَّسْويف الإداري بشكل خاص بأنه: تأخير وتأجيل المدير للأعمال الإدارية والتعليمية وكل عمل يخصّ المدرسة دون الحاجة لذلك؛ مما يُسبّب تعطيلًا لمصالح الطلاب والمعلمين وجميع المستفيدين من المدرسة.

وتعددت أسباب التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس، وتم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام:

أسباب إدارية: ترتبط بالأنظمة الإدارية ووظائفها. مثل ضعف عملية التخطيط والتنظيم (steel, 2007, p 78)، فعدم استغلال الوقت بشكل جيد والتخطيط له من أهم أسباب التَّسْويف (Damar and Eskiler, 2017, p.4). وأيضاً البيروقراطية بالعمل تؤخر عمل المدير (Comert& Donmez, 2019, p 133)، لما تتطلبه من أعمال روتينية والرجوع إلى المدير في كل صغيرة وكبيرة بالمدرسة وممارسة الجمود والانغلاق في تطبيق اللوائح والأنظمة يؤدي إلى تأخير العمل، فإنجاز المهمة يتطلّب المرور بالعديد من الإجراءات التي تأخذ وقتًا طويلًا

(الجهني وقراعين، 2009، ص.25)، وكذلك التمكين الإداري -بما يتضمّنه من سلطة، ومسؤولية، والمشاركة في اتخاذ القرارات- له أثر واضح في مستوى التَّسْويف، فالمدير الذي لا يحصل على السلطة المناسبة لمسؤولياته من قِبل إدارته؛ لن يشعر بقيمته، ولن يتكيّف مع عمله، ولن يفعل كل ما بوسعه لتحقيق الأهداف المنشودة، فالخلل في التوازن بين السلطة الممنوحة والمسؤوليات الواجب تنفيذها، وعدم مشاركته في اتخاذ القرارات؛ كل ذلك سينعكس على دافعيته للعمل، ويجعله يمارس التَّسْويف في العمل بدرجة كبيرة (Damar& Eskiler, 2017, p.2-9). وبالإضافة إلى التغيرات المستمرة في أنظمة التعليم خلال العام الدراسي؛ أيضاً قد تكون سببًا للتسويف الإداري لدى المديرين (Comert& Donmez, 2019, p.133).

أسباب خاصة بالمهمة: وترتبط بالمهمة وما يتعلّق بها من خصائص وعاملين وآليات تنفيذها. فالمهمة الغير الآجلة غالبًا ما تجعل المدير يتأخر في إنجازها؛ لاعتقاده أنها غير ضرورية الآن، ولا زال هناك وقت لإتمامها، وقد ذكر Gupta et al. (2012, p.197) أن مستوى التَّسْويف يرتفع في الأعمال التي لم يُحدّد موعدها النهائي بوضوح. وكذلك المهمة الشاقة التي تتطلّب جهدًا ووقتًا طويلًا لإنجازها غالبًا ما تؤجل؛ بحجة أنه ليس لديه وقت الآن، وغالبًا لن يجد وقتًا في المستقبل؛ وذلك نتيجة عدم إدراك المدير أنه لا يجب عليه إتمام المهمة كاملة الآن، بل يبدأ بها ويُكملها خلال الفترة الزمنية المناسبة (Taylor, 1999, p.5) وكذلك تأخير المعلمين في العمل، فتأخر المعلم في تسليم عمله؛ يؤثر في عمل المدير، فمثلًا إذا تأخّر في إدخال الدرجات؛ فسيتأخر المدير في كتابة التقارير (Comert& Donmez, 2019, p.133).

أسباب شخصية: ترتبط بخصائص شخصية مدير المدرسة وسماته، فالقصور في قدرات المدير المهنية؛ يضعف من دافعيته للعمل، ويُقلّل من ثقته بنفسه، ويؤدي إلى التردد وتأجيل البدء في العمل Sharma& (Kaur, 2013, p.280). وقد يكون ذلك بسبب نقص في القدرات المعرفية لديه، فالقدرات المعرفية لها أثر كبير في مستوى التَّسْويف (Damar& Eskiler, 2017, p.4). وأيضاً انخفاض مستوى الذكاء العاطفي فتدني قدرة المدير على التحكّم في مشاعره والاستفادة منها في توجيه سلوكه نحو إنجاز العمل؛ تجعله يميل إلى تجنّب العمل والمماطلة فيه. وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن هناك علاقة وثيقة بين التَّسْويف والذكاء العاطفي، فانخفاض الذكاء العاطفي؛ يرفع من مستوى التَّسْويف (Timothy, 2013, p.29) وكذلك الخوف من الفشل ونقص ثقة المدير بنفسه، ونقص كفاءته الذاتية؛ تجعله دائمًا يفكّر بما يقوله الآخرون عنه، وتجعله يخاف من عدم قدرته على تحقيق ما يُطلب منه، ويكون قلقًا دائمًا بشأن العوامل الخارجة عن إرادته(Newton, 2014, p.19; Steel, 2007, p.69) وأيضاً السعي نحو الكمال والمثالية لتحقيق أعلى المعايير في العمل، والبحث عن التميّز دائمًا قد يتحوّل من كونه سمة جيدة ودافعًا للعمل؛ إلى مصدر قلق وتردد وتسويف أيضًا (Grant, 2009, p.70).

ويؤثر التَّسْويف الإداري في الجانبين المادي والمعنوي للمدير والمدرسة، ويتمثّل أثره المعنوي في: تدني مستوى الرضا الوظيفي، فالتَّسْويف ظاهرة سلبية تؤثّر في قدرات المدير وكفاءته في العمل وثقته بنفسه؛ وبالتالي يُعرِض عن العمل؛ وبذلك تزيد ضغوط العمل على المدير، ويتدنى مستوى الرضا الوظيفي لديه (Mohsin& Ayub, 2014, p.230). وتأخير العمل أيضًا يقلّل من قيمته؛ فيُولّد الشعور بعدم الرضا عنه (Azimi et al., 2017, p.677)، وكذلك بتسبب بالإجهاد المهني للمدير لعدم التزامه بالوقت المحدد للمهمة، فيشعر بالضغط عند اقتراب الموعد النهائي Sharma&

(Kaur, 2013, p.280-281). والتأثير السلبي في المعلمين، وتسويف المدير تأثيره ليس في نفسه فحسب؛ بل في المدرسة بأكملها؛ لأن المعلمين يعتمدون على مديرهم في توفير الموارد لتحقيق أهدافهم، وتسويف مديرهم سيولّد لديهم الإحباط الوظيفي (Legood et al., 2018, p.2).

أما أثره في الجانب المادي فيتمثّل في: ضعف الإنتاجية، ويؤثر التَّسْويف سلبًا في إنتاجية المدير والمدرسة؛ بسبب ضياع الوقت بعيدًا عن العمل؛ مما يجعله يضطر لأداء العمل بشكل دون المستوى الأمثل (Gupta et al., ,2012, p.196). وقد أكّد ذلك Damar and Eskile (2017, p.4) أن التَّسْويف في العمل يضعف الإنتاجية بشكل ملحوظ، كما تتأثر عملية اتخاذ القرار بالتسويف، فاتخاذ القرار تحت الضغط، وفي وقت ضيق؛ يؤثر سلبًا في جودة القرارات الصادرة (Malik, 2017, p.15). وكذلك فإن للتسويف علاقة سلبية بالأداء الوظيفي (Metin et al., 2018, p239)، فتأخير إنجاز الأعمال إلى اللحظة الأخيرة؛ سيقلّل بالتأكيد من مستوى أدائها مقارنة بالأعمال التي أُنجزت في وقتها (Steel, 2007, p.70-71)، فالتَّسْويف في العمل يرتبط دائمًا بضعف مستوى الأداء (Damar& Eskiler, 2017, p.4). وسيؤثر ذلك في تحقيق أهداف المدير(Malik, 2017, p.14-15)؛ ومن ثمّ ستنخفض كفاءة المدرسة (Damar& Eskiler, 2017, p.5).

وفيما يأتي عرض موجز لأبرز الدراسات السابقة، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم: دراسة Donmez & Comert (2019) ، التي هدفت إلى معرفة واقع التَّسْويف لدى مديري المدارس، وتمت مقابلة (12) مديرَ مدرسة و(18) معلمًا يعملون في (6) مدارس مختلفة، اختِيْروا عشوائيًّا، وأُستخدم للدراسة منهج دراسة الحالة، والمقابلة أداة لجمع البيانات، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن (12) مديرًا من الذين تمت مقابلتهم ذكروا أنهم لم يؤجلوا العمل المُتعلّق بالطلاب والمعلمين إلا في حالات قليلة، بينما أشار عدد كبير من المعلمين الذين تم مقابلتهم إلى أن المديرين يؤجلون العديد من الأعمال في المدرسة. ودراسة Metin et al (2018) لمعرفة العلاقة بين التَّسْويف في العمل والأداء الوظيفي والانغماس الوظيفي على عينة تكوّنت من (380) موظفًا هولنديًّا في القطاع الحكومي والخاص والقطاع التعليمي، وأُستخدم للدراسة المنهج الارتباطي، والاستبانة لجمع لبيانات. وكان من أهم الناتج: أن التَّسْويف في العمل يرتبط سلبيًّا مع الأداء الوظيفي، ويرتبط سلبيًّا مع الانغماس الوظيفي.

دراسة الدغيم والعجمي (2018) بهدف الكشف عن العلاقة بين أساليب اتخاذ القرار وسلوك التَّسْويف، وقد أُختيرت عينة قصدية قوامها (83) من شاغلي الوظائف الإشرافية في القطاع الحكومي بدولة الكويت: (47) مديرًا و(36) مديرة، طُبّقت عليهم استبانة ميلبورن لاتخاذ القرار، والمقياس العربي للتسويف، وأُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وأسفرت النتائج عن علاقة ارتباطية إيجابية بين أساليب اتخاذ القرار وسلوك التَّسْويف. ودراسة Legood et al. (2018) عن تأثير تسويف القائد في الموظفين، وتكوّنت عينة الدراسة من (250) موظفًا و(23) مشرفًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة لجمع البيانات، وتوصَّلت الدراسة إلى أن تسويف القادة يرتبط بسلوكيات الموظفين، مثل: سلوك المواطنة التنظيمية وسلوك الانحراف، وهناك علاقة بين تسويف القادة ومُخرجات الأتباع، وأن تسويف القادة يعدُّ شكلًا من أشكال القيادة السلبية، التي تُعدّ مصدرًا لإحباط الأتباع.

وهدفت دراسة Akdemir and Ozkan (2018) إلى معرفة مستوى التَّسْويف والفروق في استجابات العينة التي تُعزَى للمُتغيّرات الديمغرافية، واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة، وتكوّنت العينة من (393) موظفًا يعملون في مستشفيات ملاطية وإيلازي وبينغول. وتوصَّلت الدراسة إلى أن مستوى التَّسْويف العام والإقراري لدى الموظفين قريب من المتوسط، ووجدت الدراسة فرقًا كبيرًا في مستوى التَّسْويف العام وفقًا لمُتغيّرات: الجنس ومدة العمل وحالة التخرّج، فالذكور أعلى معدلًا في التَّسْويف من الإناث، والموظف الحديث يميل لتسويف العمل أكثر من الموظف ذي الخبرة، وأن الموظف ذا المؤهل الأقل يُسوّف أكثر.

وأجرى Azimi et al. (2017) دراسة نظرية لتقييم العوامل المؤثرة في تسويف الموظفين بالمنظّمات، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم العوامل التنظيمية المؤثرة في التَّسْويف هي: البنية غير المناسبة، والبيروقراطية الشديدة، ونظام تقييم أداء غير مناسب في المُنظَّمة، وتسويف المديرين والموظفين، ونقص الإشراف والرقابة. وقدّمت دراسة Metin et al. (2016) أدلة على أن التَّسْويف في العمل يرتبط بمكان العمل وخصائصه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة لجمع البيانات، وتكوّنت العينة من (443) موظفًا من تركيا وهولندا، وأشارت النتائج إلى هناك انخفاضًا في الإقبال على الوظائف المُملّة، وأن التَّسْويف بالعمل يرتفع كلما كانت الوظيفة مُملّة. ودراسة Singh and Singh Dhaliwal (2015) للكشف عن العلاقة بين التَّسْويف وأساليب القيادة، وأُستُخْدِمَ المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة أداة لجمع البيانات لعينة تكوّنت من (100) مدير في (15) مصنعًا للنسيج في بنجاب، وتوصَّلت النتائج إلى أن هناك علاقة قوية بين التَّسْويف وأسلوب القيادة التحويلية.

ودراسة القحطاني (2013) للتّعرّف على واقع نزعة التَّسْويف، وكفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفي المتصوّر لدى مديري المدارس بدولة الكويت، والأثر المباشر وغير المباشر للتسويف في ذلك الأداء من خلال عامل كفاءة استخدام الوقت. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة، وتكوّنت العينة من (200) مدير ومديرة. ومن أهم النتائج: وجود نزعة نسبية للتسويف بين المديرين، وأن نزعة التَّسْويف لدى المديرين لها أثر واضح في الأداء الوظيفي المتصوّر، إما بصورة مباشرة أو غير مباشرة، من خلال الأثر الوسيط لكفاءة استخدامهم للوقت، وكان الأثر الكلي واضحًا ومؤثرًا. ودراسة Ugurlu (2013) لمعرفة العلاقة بين أساليب صنع القرارات والتَّسْويف لدى مديري المدارس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من مديري ووكلاء المدارس الابتدائية والثانوية في مقاطعة سيفاس البالغ عددهم (297). وكشفت نتائج هذه الدراسة عن علاقة عكسية بين أساليب صنع القرار ودرجة التَّسْويف؛ حيث إن مديري المدارس الحرصين على صنع القرار الجيد أقل عُرضة للتسويف، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى لمُتغيّر الخبرة، فمديرو المدارس الأكثر خبرة من حيث أساليب صنع القرار؛ ينخفض مستوى تسويفهم.

وباستعراض الدراسات السابقة للتسويف؛ يتضح أنه لا يوجد دراسات في المملكة العربية السعودية تناولت موضوع التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس، كما يُلاحظ محدودية الدراسات التي تناولت التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس على المستوى العالمي، وأنه لا يوجد سوى دراسة Comert and Donmez (2019) في تركيا، ودراسة القحطاني (2013) بالكويت، أما دراسة Ugurlu (2013) في تركيا، فقد تناولت علاقة أساليب اتخاذ القرار بالتسويف؛ ويدلّ هذا على حداثة الموضوع، وندرة الدراسات العربية والأجنبية؛ ومن هنا تتأكد أهمية هذه الدراسة.

وقد تناولت عدد من الدراسات التَّسْويف لدى المديرين في قطاعات مختلفة، مثل دراسات: الدغيم والعجمي (2018)، و Singh and Singh Dhaliwal (2015)، و(2018) .Legood et al، بينما ركّزت معظم الدراسات على التَّسْويف الوظيفي للموظفين مثل: دراسة(2018) .Metin et al، ودراسة (2018) Akdemir and Ozkan، ودراسة (2017) .Azimi et al، ودراسة (2016) .Metin, et al.

واختلفت الدراسة الحالية عن معظم الدراسة في المنهج المستخدم، فقد استخدمت غالبية الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي وذلك بربط التسويف بمتغيرات أخرى فيما عدا دراسة Donmez& Comert (2019) اتبعت منهج دراسة الحالة، ودراسة (2017) .Azimi et al كانت دراسة نظرية، واتفقت مع دراسة Akdemir and Ozkan (2018) في استخدام المنهج الوصفي المسحي. واتفقت مع معظم الدراسات في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات فيما عدا دراسة (2019) Donmez& Comert، ودراسة (2017) .Azimi et al.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تسعى عملية التحسين والتطوير الإداري إلى تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ للجدية والانضباط في النظام التعليمي، ورفع كفاءة الأداء التشغيلي في المدارس، وتقليل التكلفة الـمُهدرة، والاستفادة القصوى من الإمكانات والموارد البشرية المتاحة (وزارة التعليم، التعليم ورؤية السعودية 1440،2030).

ولتحقيق ذلك ذكر الدغيم والعجمي (2018، ص.61) أنه ينبغي أن تكون سرعة إنجاز المديرين وتحقيقهم أعلى مستويات الأداء وإنجازهم للأعمال في أقصر وقت ممكن محل نظر القائمين على السياسة التعلمية؛ فهذا أهم ما يميز الإدارة الناجحة، وذلك بتوفير برامج تدريبية للمديرين للقضاء على التسويف الإداري لديهم.

وبالرغم من ذلك، فقد توصّل القحطاني (2013، ص ص.815-816) إلى أن مديري المدارس يمارسون التَّسْويف بدرجة متوسطة، ولا يعترفون أنهم يؤجلون الأعمال، ويرون أنهم يؤدون عملهم دون تأخير، وربما كان ذلك بسبب التحيّز للذات. وأكّدت دراسة (2019, Comert and Donmez p.129) أن مديري المدارس يُمارسون تأجيل الأعمال الخاصة بالمعلمين والطلاب ويسوّفونها؛ بسبب عدم تفويض السلطة من الإدارات العليا، أو بسبب عدم وضوح توزيع المهام.

كما أن البيروقراطية الشديد بالعمل، ونظام تقييم الأداء غير المناسب، ونقص الإشراف والرقابة؛ قد تسبّب التسويف الإداري (Azimi et al. 2017, p675) ولندرة البحوث الأجنبية والعربية، إذ لا يوجد إلا بحثان فقط – في حدود علم الباحثين- تناولا التسويف الإداري لدى مديري المدارس، ونظرًا لأهمية هذا الموضوع وتأثيره في العملية التعليمية بأكملها، ولعدم وجود بحوث محلية في التَّسْويف الإداري؛ فقد جاء هذا البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات العينة في مستوى التَّسْويف الإداري لدى المديرين، تُعزَى لـمُتغيّرات الدراسة: (الجنس، وخبرة المدير، وطبيعة العمل)؟
3) ما الأسباب التي تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

4) ما المُقترَحات التي قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة

1) التَّعرُّف إلى مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
2) كشف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات العينة في مستوى التَّسْويف الإداري لدى المديرين، تُعزَى لمُتغيّرات الدراسة: (الجنس، وخبرة المدير، وطبيعة العمل).
3) تحديد الأسباب التي تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
4) تقديم مُقترحات قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

1) تستمد الدراسة أهميتها من حداثة موضوع الدراسة، وندرة البحوث العلمية فيه، ومعظم الدراسات التي أُجريت على التَّسْويف؛ اقتصرت على التَّسْويف الأكاديمي عند الطلاب.
2) تفيد الباحثين في إجراء بحوث جديدة عن التَّسْويف الإداري، من حيث معرفة أثره في مُتغيّرات أخرى.
3) تُسهم الدراسة في إثراء المحتوى التربوي العربي بموضوع التَّسْويف الإداري.

الأهمية التطبيقية

1) قد تساعد الدراسة مديري المدارس على معرفة مستوى التَّسْويف الإداري لديهم، وتوفّر لهم الحلول المناسبة للتخلّص من هذه المشكلة.
2) قد تمكّن الدراسة المسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التعليم من معرفة درجة تسويف المديرين وأسبابه في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، واتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية في المدارس.
3) تُسهم نتائج الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، التي تُخفّض مستوى التَّسْويف الإداري.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس وأسبابه الإدارية والخاصة بالمهمة والشخصية ومقترحات للحد منه كالتخطيط، والتقنيات الحديثة، وإدارة الوقت، والتفويض.

الحدود المكانية: تم أُجراء الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 1441- 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

التَّسْويف الإداري: عرّفه القحطاني (2013) بأنه: "نزعة سلوكية لدى مدير المدرسة؛ لتأجيل ما من حقّه الأداء، من حيث تأجيل البدء بالمهام والأعمال، أو إتمامها إلى وقت آخر دون مسوّغ مقبول" (ص.806). ويُعرّفه Comert and Donmez (2019) بأنه: تأجيل غير هادف وعدم إنجاز المهمة؛ بالرغم من توافر الموارد والسلطة اللازمة لإنجازها (p.130). ويُعرّف إجرائيًّا:

بأنه: تأجيل الأعمال المدرسية من قِبل مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم والمماطلة فيها، بحيث يستغرق العمل أطول من الوقت المخطط له؛ بالرغم من توفّر الإمكانيات اللازمة لإتمام العمل في وقته.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لأهداف الدراسة، وهو نوع من أنواع البحوث الكمية الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، بواسطة استجواب الأفراد بطريقة غير مباشرة باستخدام الاستبانة (العساف، 2012، ص.175).

مجتمع الدراسة

تمثّل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومديري المدارس الثانوية الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، في العام الدراسي 1441- 1442هـ، البالغ عددهم (145) مديرًا، و(150) مديرة، و(2029) معلمًا، و(2652) معلمة، وبلغ مجموع مجتمع الدراسة (4976)، وفق آخر إحصائية لوزارة التعليم (وزارة التعليم، 1439).

عينة الدراسة:

عينة تقنين الاستبانة (العينة الاستطلاعية): تكوّنت العينة الاستطلاعية التي طُبّقت الاستبانة عليها؛ للتأكد من صدقها وثباتها من (50) فردًا من معلمي ومديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم (منهم 20 من الذكور، و30 من الإناث)، وبلغت نسبة المعلمين في العينة الاستطلاعية 84%، وأُختير أفراد العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية، وطُبّقت عليهم الاستبانة في العام الدراسي 1441- 1442هـ.

عينة الدراسة الأساسية: تكوّنت عينة الدراسة الأساسية من (1104)، (395) معلمًا، و(432) معلمة، و(144) مديرًا، و(133) مديرة في المدارس الثانوية الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، أُختيروا بطريقة عشوائية طبقية وفقًا لمعادلة ربورت ماسون، وطُبّقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441هـ، وفيما يلي وصف عينة الدراسة وفقًا للمُتغيّرات المختلفة:

1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمُتغيّري الجنس وطبيعة العمل:

جدول (1): توزيع العينة وفقًا لمُتغيّري الجنس وطبيعة العمل.

الجنس	طبيعة العمل				الإجمالي	
	معلمون		مديرون		العدد	النسبة المئوية
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
ذكر	395	%35.8	144	%13.0	539	%48.8
أنثى	432	%39.1	133	%12.1	565	%51.2
الإجمالي	827	%74.9	277	%25.1	1104	%100

2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمُتغيّر سنوات خبرة المدير:

جدول(2): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقًا لمُتغيّر سنوات الخبرة.

سنوات خبرة المدير	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	205	%18.6
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	274	%24.8
من 10 سنوات فأكثر	625	%56.6

أدوات الدراسة

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيقها للأهداف التي تسعى إليها؛ أُستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات اللازمة من المعلمين والمدراء عينة الدراسة الحالية. وبعد أن أُطلع على الدراسات السابقة المُتعلِّقة بموضوع الدراسة الحالية، والأدوات التي أُستخدمت في هذه الدراسات بُنيت الاستبانة الحالية، واشتملت الاستبانة على قسمين رئيسين: القسم الأول: بيانات المُستجيب: (الجنس، وخبرة المدير، وطبيعة العمل). القسم الثاني: محاور الدراسة، وتكوّنت الاستبانة من ثلاثة محاور:

المحور الأول: مستوى التَّسْويف الإداري. المحور الثاني: الأسباب التي تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري. ويحتوي على ثلاثة أسباب: إدارية، خاصة بالمهمة، شخصية. ويحتوي كل سبب على خمس عبارات. المحور الثالث: مُقترحات قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري. ويحتوي على أربعة مُقترحات: (التخطيط، التقنيات الحديثة، إدارة الوقت، تفويض الصلاحيات)، ويحتوي كل مقترح على خمس عبارات. وتمت الاجابة من خلال التدريج الخماسي، حيث يتم الاختيار ما بين خمسة اختيارات تُعبّر عن درجة التحقّق، وتتمثّل في: (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا)، وتقابل الاستجابات الدرجات: (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. والدرجة المرتفعة في أي عبارة تُعبّر عن درجة عالية من التحقّق.

الشروط السيكومترية للاستبانة (الصدق والثبات):

أولًا: الصدق:

1- **الصدق الظاهري:** عُرضت الاستبانة على عدد من المحكّمين الخبراء والمتخصّصين في المجال، وطُلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها، وقد قدّم المحكّمون ملاحظات قيّمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة.

2- **صدق الاتساق الداخلي:** تُحقّق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام مُعامل ارتباط بيرسون في حساب مُعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد أو المحور المنتمية إليه العبارة؛ للتأكد من مدى تماسك عبارات كل بُعد أو محور وتجانسه فيما بينها، وكانت مُعاملات الارتباط كما هي موضحة في الآتي:

جدول (3): مُعاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد أو المحور المنتمية إليه العبارة.

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المحور الأول: مستوى التَّسْويف الإداري					
1	**0.535	6	**0.502	11	**0.798
2	**0.689	7	**0.737	12	**0.723
3	**0.692	8	**0.687	13	**0.735
4	**0.417	9	**0.407	14	**0.712
5	**0.755	10	**0.454		
المحور الثاني: الأسباب التي تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري					
الأسباب الإدارية		الأسباب الخاصة بالمهمة		الأسباب الشخصية	
1	**0.642	1	**0.782	1	**0.546
2	**0.848	2	**0.876	2	**0.590
3	**0.735	3	**0.875	3	**0.675
4	**0.638	4	**0.782	4	**0.707
5	**0.776	5	**0.844	5	**0.830
المحور الثالث: المُقترَحات التي قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري					
التخطيط لخفض مستوى التَّسْويف الإداري		التقنيات الحديثة لخفض مستوى التَّسْويف الإداري		إدارة الوقت لخفض مستوى التَّسْويف الإداري	
1	**0.827	1	**0.462	1	**0.863
2	**0.856	2	**0.805	2	**0.865
3	**0.889	3	**0.887	3	**0.905
4	**0.698	4	**0.914	4	**0.866
5	**0.784	5	**0.873	5	**0.881
تفويض الصلاحيات لخفض مستوى التَّسْويف الإداري					
1	**0.763	3	**0.846	5	**0.724
2	**0.819	4	**0.848		

جدول (4): مُعامَلات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه البُعد.

المحور الثاني: الأسباب التي تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري		
الأسباب الإدارية	الأسباب الخاصة بالمهمة	الأسباب الشخصية
**0.864	**0.853	**0.758

المحور الثالث: المُقترَحات التي قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري			
التخطيط لخفض مستوى التَّسْويف الإداري	التقنيات الحديثة لخفض مستوى التَّسْويف الإداري	إدارة الوقت لخفض مستوى التَّسْويف الإداري	تفويض الصلاحيات لخفض مستوى التَّسْويف الإداري
**0.867	**0.880	**0.861	**0.846

** دالة عند مستوى ثقة (0.01).

ثانيًا: الثبات: تُحقّق من ثبات درجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية باستخدام مُعامل ثبات ألفا كرونباخ، وكانت مُعامَلات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (5): مُعامَلات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية.

المحور	الأبعاد	مُعامل الثبات
المحور الأول: مستوى التَّسْويف الإداري		0.883
المحور الثاني: الأسباب التي تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري	الأسباب الإدارية	0.768
	الأسباب الخاصة بالمهمة	0.703
	الأسباب الشخصية	0.730
	الثبات الكلي للمحور الثاني	0.831
المحور الثالث: المُقترَحات التي قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري	التخطيط لخفض مستوى التَّسْويف الإداري	0.871
	التقنيات الحديثة لخفض مستوى التَّسْويف الإداري	0.857
	إدارة الوقت لخفض مستوى التَّسْويف الإداري	0.924
	تفويض الصلاحيات لخفض مستوى التَّسْويف الإداري	0.858
	الثبات الكلي للمحور الثالث	0.948

يتبيّن من الجدول السابق أن لمحاور الاستبانة وأبعادها الفرعية مُعامَلات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًّا؛ ويتضح مما سبق أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق والثبات)؛ الأمر الذي يؤكد صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: نتائج إجابة السؤال الأول:

ينصّ السؤال الأول للدراسة الحالية على: "ما مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الأول للاستبانة، والمُتعلّق بمستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، ثم حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات؛ لتحديد درجة التحقّق لكل عبارة من هذه العبارات، وكانت النتائج كما هي موضّحة في الجدول التالي:

جدول (6): التكرارات، والنِّسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم.

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		أبدًا		نادرًا		أحيانًا		غالبًا		دائمًا					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
1	يُنجز مدير المدرسة المهام المطلوبة في مواعيدها المحددة*.	14	1.3	41	3.7	233	21.1	499	45.2	317	28.7	3.964	0.872	كبيرة	4*
2	ينشغل مدير المدرسة بتنفيذ أعمال ثانوية لم تكن ضمن الخطة الأسبوعية.	93	8.4	232	21.0	405	36.7	256	23.2	118	10.7	3.067	1.097	متوسطة	1
3	يؤخر المدير البدء بالعمل إلى آخر وقت ممكن.	292	26.4	315	28.5	294	26.6	132	12.0	71	6.4	2.434	1.184	منخفضة	4
4	يبادر المدير في إنجاز العمل بغض النظر عن موعد تسليمه*.	29	2.6	141	12.8	262	23.7	385	34.9	287	26.0	3.688	1.072	كبيرة	5*
5	تتراكم المعاملات على مكتب مدير المدرسة.	325	29.4	315	28.5	266	24.1	123	11.1	75	6.8	2.373	1.206	منخفضة	5
6	يستجيب المدير للاستفسارات التي تصله على الفور *.	24	2.2	58	5.3	178	16.1	349	31.6	495	44.8	4.117	1.001	كبيرة	3*
7	يستغرق المدير وقت أكثر من اللازم في تنفيذ المهمة.	187	16.9	306	27.7	304	27.5	221	20.0	86	7.8	2.740	1.183	متوسطة	2
8	يتأخر المدير في اتخاذ القرارات دون مبرر.	313	28.4	278	25.2	286	25.9	170	15.4	57	5.2	2.438	1.197	منخفضة	3
9	يخبر مدير المدرسة منسوبيه بالقرارات	20	1.8	71	6.4	135	12.2	263	23.8	615	55.7	4.252	1.018	كبيرة جدًا	2*

	واللوائح ذا الصلة بأعمالهم بدون تأخير*.														
10	يحضر المدير للمدرسة مبكرًا *.	14	1.3	44	4.0	132	12.0	294	26.6	620	56.2	4.324	0.922	كبيرة جدًّا	1*
11	يؤخر مدير المدرسة إنجاز المهام المتعلقة بشؤون الطلاب دون مبرر.	435	39.4	293	26.5	198	17.9	119	10.8	59	5.3	2.161	1.209	منخفضة	8
12	يؤخر مدير المدرسة إنجاز المهام المتعلقة بالمعلمين دون مبرر.	408	37.0	288	26.1	229	20.7	125	11.3	54	4.9	2.211	1.195	منخفضة	7
13	يؤخر مدير المدرسة إنجاز المعاملات المتعلقة بإدارة التعليم.	499	45.2	280	25.4	176	15.9	102	9.2	47	4.3	2.020	1.168	منخفضة	9
14	يتأخر المدير في توزيع الأعمال على المعلمين في بداية الفصل الدراسي.	459	41.6	219	19.8	209	18.9	146	13.2	71	6.4	2.231	1.289	منخفضة	6
المتوسط الوزني لمستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم												2.238	0.726	منخفض	

* عبارات معكوسة، ارتفاع درجتها يدلّ على انخفاض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس.

مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة منخفض؛ حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور من محاور الاستبانة (2.238)، بانحراف معياري (0.726) (مع ملاحظة أنه عند حساب الدرجات الكلية في هذا المحور عُكس اتجاه درجات العبارات سلبية الاتجاه؛ حتى لا تؤثر في المستوى العام للتسويف الإداري). وقد يُعزى ذلك إلى نظام ترشيح المديرين الذي تتبعه وزارة التعليم، فالمدير لا يكون مديرًا إلا برغبة منه في هذا العمل، وبخبرة في القطاع التعليمي لا تقل عن أربع سنوات، ويحتاج كذلك إلى تزكية من مديره السابق، ثم يتقدّم إلى المقابلة واختبار تحريري في لجنة الترشيحات بالإشراف التربوي في قسم الإدارة المدرسية؛ للمفاضلة بين الأفضل في مستوى الأداء الوظيفي، وفي الأكثر خبرة (وزارة التعليم، دليل ترشيح القيادات التعليمية والإدارية في إدارات التعليم، د.ت).كما يعزى أيضًا إلى التوجّه الرقمي الذي تتبّعه وزارة التعليم، ووضع منصّات مثل نظام نور، الذي سهّل على إدارة تعليم المنطقة متابعة إنجازات المدير في

المدرسة، إضافة إلى وسائل التواصل الاجتماعي التي سهّلت على مشرفي الإدارة المدرسية التواصل الدائم مع المدير؛ لتذكيرهم بتسليم أعمالهم في موعدها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Kazemi, et al. (2010) التي طُبّقت على (133) مديرًا وموظفًا في جامعة إيرانية، وتوصّلت إلى أن نسبة انتشار التَّسْويف لا تُمثّل إلا 17% من العينة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2013)، التي أشارت إلى أن هناك تسويفًا بين المديرين في الكويت بصورة متوسطة، وقد يُعزى الاختلاف بين نتائج هذه الدراسة ودراسة القحطاني إلى اختلاف البيئة، واختلاف أنظمة التعليم بين الدولتين.

وجاءت في مقدمة العبارات السلبية التي يدلّ ارتفاع درجاتها على انخفاض مستوى التَّسْويف الإداري العبارة رقم (10): "يحضر المدير للمدرسة مبكرًا"؛ ويعود ذلك إلى التزام جميع المدارس بتسجيل موعد الحضور والانصراف اليومي، وتسجيل التأخير يوميًّا بسِجلّ خاص يُتابع من قِبل الوكيل والمشرف التربوي وإدارة الموارد البشرية في إدارة التعليم بالمنطقة، وهيئة الرقابة ومكافحة الفساد، وتُرفع الخلاصة الشهرية من غياب وتأخير لتطبيق الحسم من الراتب الشهري في حال تكرّر التأخير أكثر من سبع ساعات عمل.

وجاءت في آخر العبارات التي يدلّ ارتفاع درجاتها على زيادة مستوى التَّسْويف الإداري العبارة رقم (13) "يؤخر مدير المدرسة إنجاز المعاملات المتعلقة بإدارة التعليم"؛ كون إدارة التعليم هي التي تُقيّم أداء المديرين، فمن الطبيعي أن يكون حرص المديرين على الأعمال التي تطلبها إدارة التعليم أكبر *من غيرها. وتتفق هذه* العبارة مع دراسة *Donmez and Comert (2019)* ، التي توصّلت إلى أن المديرين لا يمارسون التَّسْويف في الأعمال التي يطلبها المشرف التربوي.

ثانيًا: نتائج إجابة السؤال الثاني:

ينصّ السؤال الثاني للدراسة الحالية على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التَّسْويف الإداري لدى المديرين، تُعزَى لمُتغيّرات الدراسة: (الجنس، وسنوات خبرة المدير، وطبيعة العمل)؟"

1- بالنسبة لمُتغيّر الجنس:

اُستخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test) في الكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، والراجعة لاختلاف الجنس (ذكر- أنثى)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (7): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسية حول مستوى التَّسْويف الإداري باختلاف الجنس (درجات الحرية = 1102).

التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة القصيم	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ذكر	32.952	10.109	5.239	0.01
	أنثى	29.784	9.977		

يتبيّن من الجدول السابق أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة (0.01) في استجابات أفراد عينة الدراسة، حول مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، ترجع لاختلاف الجنس؛ لصالح الذكور. فالمديرون يمارسون التَّسْويف الإداري بدرجة أكبر من المديرات، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الأنثى، فهي أكثر التزامًا بالنظم والمواعيد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Akdemir and Ozkan (2018)، ودراسة Nguyen et al. (2013)، في أن الذكور أكثر تسويفًا من الإناث.

2- **بالنسبة لمُتغيّر سنوات خبرة المدير:**

أُستخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، والراجعة لاختلاف سنوات خبرة المدير (أقل من 5 سنوات- من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات- من 10 سنوات فأكثر)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التَّسْويف الإداري، وفقًا لسنوات خبرة المدير.

سنوات خبرة المدير	متوسط	انحراف معياري
أقل من 5	31.244	10.125
من 5 إلى أقل من 10	30.416	10.196
من 10 فأكثر	31.760	10.148

جدول (9): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسية حول مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، باختلاف سنوات خبرة المدير.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	345.951	2	172.975	1.677	0.187 غير دالة
داخل المجموعات	113550.374	1101	103.134		
الكلي	113896.325	1103			

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، ترجع لاختلاف سنوات خبرة المدير؛ ودلّ ذلك على أن خبرة المدير لا تؤثر في مستوى التَّسْويف الإداري لديهم. وقد يُعزى ذلك لما يقدّمه مشرفو الإدارة المدرسية في منطقة القصيم من متابعة وتقييم مستمرين لجميع المديرين دون استثناء، وتقديم الدعم وتكثيف الزيارات للمديرين المُستجدين؛ لمساعدتهم على إنجاز أعمالهم في وقتها دون تأخير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدغيم والعجمي (2018)، التي توصّلت إلى أنه لا يوجد فروق جوهرية في تسويف المديرين والمديرات تُعزى للخبرة، وتختلف مع نتيجة دراسة Akdemir (2018) and Ozkan التي أظهرت أن الأقل خبرة يميل إلى التسويف بشكل أكبر من الأكثر خبرة.

3- بالنسبة لمُتغيّر طبيعة العمل:

أُستخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-Test)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، والراجعة لاختلاف طبيعة العمل (معلم/ معلمة- مدير/ مديرة)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (10): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسية حول مستوى التَّسْويف الإداري، باختلاف طبيعة العمل (درجات الحرية = 1102).

التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة القصيم	طبيعة العمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	معلم/ معلمة	32.051	10.352	4.098	0.01
	مدير/ مديرة	29.181	9.261		

يتبيّن من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقة (0.01) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة القصيم، ترجع لاختلاف طبيعة العمل، وكانت الفروق لصالح المعلمين، فهناك اختلاف في وجهات النظر بين المديرين والمعلمين في مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، فمستوى التَّسْويف الإداري لدى المديرين من وجهة نظرهم أقل من مستوى التَّسْويف الإداري لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين. وقد يُعزى ذلك إلى التحيّز للنفس، وغالبًا لا يشعر المديرون بتقصيرهم وتأخيرهم للعمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Donmez and Comert (2019) حيث اختلفت فيها إجابات المعلمين عن إجابات المديرين، حيث ذكر المعلمون أن المديرين يمارسون التَّسْويف في أعمال المدرسة، بينما ذكر المديرون أنهم لم يؤجلوا أعمالهم إلا في حالات قليلة. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة Kazemi, et al. (2010) التي توصّلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والموظفين.

ثالثاً: نتائج إجابة السؤال الثالث:

ينصّ السؤال الثالث للدراسة الحالية على: "ما الأسباب التي تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الحالية على كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة، والمُتعلّق بالأسباب التي تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، ثم حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات؛ لتحديد درجة التَّحقُّق لكل عبارة من هذه العبارات، وكانت النتائج كما هي مبينة في التالي:

جدول (11): الأسباب التي تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم.

الأسباب التي تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التَّحقُّق	الترتيب
الأسباب الإدارية	3.341	1.191	متوسطة	1
الأسباب الخاصة بالمهمة	3.054	1.068	متوسطة	2
الأسباب الشخصية	3.007	1.203	متوسطة	3
الأسباب كدرجة كلية	3.134	1.154	متوسطة	

يتبيّن من الجدول السابق أن الأسباب التي تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ مُتحقّقة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني للاستجابات الكلية على هذا المحور من محاور الاستبانة (3.134)، بانحراف معياري (1.154)، ويدلّ ذلك على موافقة أفراد عينة الدراسة إلى حدٍّ متوسط على أن الأسباب المطروحة يمكن أن تُسهم في رفع مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة القصيم. وقد يعود تحقّق هذه الأسباب بدرجة متوسطة إلى قدرة مجموعة من مديري المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم على التغلّب على هذه الأسباب أو التكيّف معها؛ إذ لم تعد مشكلة بالنسبة لهم.

وجاء في الترتيب الأول الأسباب الإدارية، بمتوسط وزني (3.341)، وانحراف معياري (1.191)، ومُتحقِّقة بدرجة متوسطة؛ وقد يعود ذلك إلى النظام المركزي الذي تتبعه وزارة التعليم في تعميم الأنظمة واللوائح على جميع المدارس بالمملكة دون مراعاة لاختلاف حاجات المناطق والمدارس والفروق الفردية بين المديرين؛ لذلك فقد تؤخّر هذه الأنظمة عمل المديرين، وتتسبّب في التَّسْويف الإداري لديهم. وفي الترتيب الثاني جاءت الأسباب الخاصة بالمهمة، بمتوسط وزني (3.054)، وانحراف معياري (1.068)، ومُتحقِّقة بدرجة متوسطة؛ ويعود ذلك لنوع المهمة وخصائصها، فالمهام الضرورية مثلًا تُعطي المديرين دافعًا أكبر لإنجازها في وقتها، على عكس المهام غير الضرورية وغير العاجلة، التي تدفع المديرين إلى التسويف الإداري. وفي الترتيب الثالث والأخير جاءت الأسباب الشخصية، بمتوسط وزني (3.007)، وانحراف معياري (1.203)، ومُتحقِّقة بدرجة متوسطة. ويُعزى ذلك إلى أن الأداء الوظيفي لغالبية المديرين مرتفع؛ لذلك فدائمًا ما يبحثون عن التميّز في عملهم؛ لكن هذا التميّز قد يدفعهم إلى التَّسْويف في أعمالهم بسبب ما يمارسونه من مثالية ودقة زائدة وتردد كبير. وجاءت الأسباب بدرجات متقاربة؛ لاحتمالية اشتراكها جميعها في رفع مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، أي لا يقتصر التَّسْويف الإداري على سبب واحد. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة Kazemi, et al. (2010) التي توصّلت إلى أن الأسباب الشخصية هي السبب الرئيس لانتشار التَّسْويف.

رابعًا: نتائج إجابة السؤال الرابع:

ينصّ السؤال الرابع للدراسة الحالية على: "ما المُقترَحات التي قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الحالية على كل عبارة من عبارات المحور الثالث للاستبانة، والمُتعلّق بالمُقترحات التي قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، ثم حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات؛ لتحديد درجة أهمية كل مُقترح من هذه المُقترَحات، وكانت النتائج كما هي موضّحة في الآتي:

جدول (12): المُقترَحات التي قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

المُقترَحات التي قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
التخطيط لخفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدرسة.	4.270	0.915	كبيرة جدًّا	2
التقنيات الحديثة لخفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدرسة.	4.163	1.017	كبيرة	4

إدارة الوقت لخفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدرسة.	4.247	0.921	كبيرة جدًّا	3
تفويض الصلاحيات لخفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدرسة.	4.355	0.893	كبيرة جدًّا	1
المُقترَحات كدرجة كلية	4.259	0.937	كبيرة جدًّا	

يتبيّن من الجدول السابق أن المُقترَحات التي قد تُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدراس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ جاءت على درجة كبيرة جدًّا من الأهمية، حيث بلغ المتوسط الوزني للاستجابات الكلية على هذا المحور من محاور الاستبانة (4.259)، بانحراف معياري (0.937)؛ ودلّ ذلك على موافقة أفراد عينة الدراسة على ضرورة تطبيق المُقترَحات المطروحة؛ للحدّ من مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم. وجاء في الترتيب الأول تفويض الصلاحيات، بمتوسط وزني (4.355)، وانحراف معياري (0.893)، وبدرجة أهمية كبيرة جدًّا. وجاء التفويض في المرتبة الأولى بوصفه مقترحًا قد يُسهم في خفض مستوى التَّسْويف الإداري لدى مديري المدراس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ لما يوفّره التفويض من وقت المديرين، ولأن المديرين لن يتمكّنوا من إنجاز جميع الأعمال في إداراتهم؛ لذلك فتقسيم المهام وتفويض الصلاحيات؛ يساعدهم على التفرّغ لإنجاز أعمالهم الاستراتيجية، وعدم الانشغال بالأعمال الثانوية.

وفي الترتيب الثاني جاء التخطيط، بمتوسط وزني (3.270)، وانحراف معياري (0.915)، وبدرجة أهمية كبيرة جدًّا؛ لإدراك أفراد عينة الدراسة ما يوفره التخطيط الجيد من وقت وجهد المدير، ويساعده على تنظيم عمله بفاعلية.

وفي الترتيب الثالث جاء إدارة الوقت، بمتوسط وزني (4.247)، وانحراف معياري (0.921)، وبدرجة أهمية كبيرة جدًّا. ويُعزى ذلك إلى كون وقت المدير مزدحمًا وحافلًا بالأعمال والمهام التي عليه أن ينجزها؛ لذلك تزيد أهمية إدارة الوقت لدى المدير للموافقة بين الأعمال وعدم تأخيرها. وفي الترتيب الرابع والأخير جاءت التقنيات الحديثة، بمتوسط وزني (4.163)، وانحراف معياري (1.017)، وبدرجة أهمية كبيرة. ويُعزى تأخُّر ترتيب هذا المُقترَح إلى أن بعض المدارس لا تتوافر فيها شبكة اتصال ولا أجهزة حديثة تُغطي كامل المدرسة؛ ومن ثمّ يصعب تطبيق هذا المُقترَح فيها.

في ضوء ما توصّلت إليه نتائج هذه الدراسة؛ استخلصت التوصيات الآتية:

1- إدراج التَّسْويف الإداري ضمن بنود تقييم الأداء الوظيفي لمديري المدارس.
2- توعية المديرين بالتسويف الإداري ومخاطره، وذلك بالدورات التدريبة وورش العمل والمحاضرات.
3- تنمية مهارات مديري المدارس في المُقترَحات المطروحة؛ للحدّ من التَّسْويف الإداري، والتفويض، والتخطيط، وإدارة الوقت، والتقنيات الحديثة- وتعزيز تطبيقها ومتابعتها من قِبل مشرفيهم.

****

المراجع العربية

الجهني، رابح رزق، وقراعين، خليل عزمي. (2009). *درجة ممارسة الموظفين الإداريين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء للقيم البيروقراطية وعلاقتها ببعض المتغيّرات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

الدغيم، محمد دغيم، والعجمي، سند عبدالله. (2018). أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بسلوك التَّسْويف لدى عينة من شاغلي الوظائف الإشرافية في القطاع الحكومي بدولة الكويت. *مجلة العلوم الاجتماعية*، *46*(1)، 57-80.

سعيد، نجلاء عبدالقادر إبراهيم، وفقيه، سناء محمد عبدالقادر. (2019). مدى أهمية ضوابط اختيار قيادات مدارس التعليم العام من وجهة نظر مشرفي ومشرفات القيادة المدرسية. *مجلة كلية التربية*، *74*(2)، 782-812.

العريفي، حصة بنت سعد ناصر، والمطيري، نادية بنت علي اللويحق. (2017). استراتيجية مقترحة لإعداد الخطة السنوية المدرسية لدى قائدات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لنظام المقررات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *18*(8)، 1-18.

العساف، صالح بن حمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط.2). دار الزهراء.

عطوي، جودت عزت. (2014). *الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. (ط.8). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القحطاني، عبدالمحسن عايض محسن. (2013). درجة نزعة التَّسْويف وكفاءة استخدام الوقت والأداء الوظيفي والعلاقة بينهم لدى مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، *25*(3)، 803-824.

وزارة التعليم. (1439). *إحصائيات تعليم القصيم*. أُسترجع في: 2019/9/10 على الرابط: http://www.qassimedu.com/school/

وزارة التعليم. (1440). *التعليم ورؤية السعودية 2030*. https://www.moe.gov.sa

وزارة التعليم. (د.ت). *دليل ترشيح القيادات التعليمية والإدارية في إدارات التعليم*.

المراجع الأجنبية:

Akdemir, B., & ozkan, G. (2018). A research to examine general and decisional procrastination of healthcare workers according to differences of demographical characteristics. *Journal of Human Sciences*, *15*(3), 1650-1663.

Alareefi, hessah bent saad naser, and almoteri, nadehah bent ali alloyhq. (2017). estratejiah moqtrahh la'adad alkhtah alsanawyahal almadrasaih lada qeadat almrhlah althanaweeyh bemadenat alryadh lendham almoqrrat. *Majlat albahth alelmee fee altrbaih*, *18*(8), 1-18.

Al'asaf, Saleh bin Hamad. (2012). *almadkhal ela albahth alsulokee*. (t.2). Dar alzahra.

Aldgheem, Muhammed Dgheem, w Alajmee, Sanad Abduallh. (2018). asaleeb etekhath alqarar w alaqataha besulook altasweef lda 'ayenah men shaghelee alwadayf aleshrafeyah fee alqeta'a alhukomi bedawlat alkwait. *majalt al'aloum alejtemaeyah, 46*(1) 57-80.

Aljhani, Rabeh Rezq, w Graeen, khaleel Azmei. (2009). *Drajat momarast almoadhafeen aledareen fee mouderyat altrbeyah w alt'aleem fee muhafdht alzrga'a llqyam albyroqratiah w alaqataha beb'adh almutaghayrat* [resalat majester ghayr munshorah]. Aljame'ah alhashemeah,

Alqahtani, Abdualmuhsen Ayedh Muhsen. (2013). Drajat naz'aat altasweef w kafa'at estekhdam alwaqt w alada'a alwadhefee w al'alaqah bainahm lada moderi almadares alhukumiah bedwlat Alkwait. *Majalat al'aloum altarbawiah,* ،(3)*25* .824-803.

'Atawee, Jawdat ' Azat. (2014). *Aledarh almadrasiah alhadeethah: mafaheemaha alnadhriah w tatbeqataha al'amaliah*. (T.8). Dar althaqafah lel nasher w altawzee'a.

Azimi, H., Ajalli, M., & Amari, M. (2017). Presentation of a Model for Survey of the Effective Factors on Procrastination of Employees in Organizations. *International Journal of Management, 4*(6), 675-681.

Chun Chu, A. H.,& Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of" active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, *145*(3), 245-264.

Comert, M., & Donmez, B. (2019). A Qualitative Study on the Perceptions of Administrators and Teachers on Procrastination Behavior and Workload of School Administrators. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(2), 129-136.

Damar, A.,& Eskiler, E. (2017). The impact of spiritual leadership on empowerment and work procrastination. *In SHS Web of Conferences*, *37*(01056), 1-11.

Grant, C. (2009). *The relationship between procrastination and intrapersonal intelligence in college students* [Doctoral thesis]. The University of North Dakota.

Gupta, R., Hershey, D. A.,& Gaur, J. (2012). Time perspective and procrastination in the workplace: An empirical investigation. *Current Psychology*, *31*(2), 195-211.

Kazemi, M., Fayazi, M.,& Kave, M. (2010). The study of prevalence of procrastination and effective factors among the managers and employees of University.*Change management research*. *2*(4). 42-63.

Legood, A., Lee, A., Schwarz, G., & Newman, A. (2018). From self-defeating to other defeating: Examining the effects of leader procrastination on follower work

Sharma, M., & Kaur, G. (2013). Occupational self-efficiency and procrastination as predictors of occupational stress among female lecturers. *Journal of Psychosocial Research*, *8*(2), 275-285.

Singh, S., & Singh Dhaliwal, R. (2015). Procrastination patterns of transactional and transformational leaders. *Pacific Business Review International*, *8*(1), 33-40

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, (133), 65-94.

Taylor, H. (1999, December). Overcome procrastination. *Administrative Assistant's Update*, (5).

Timothy, A. Pychyl, Ph. D. (2013). *Solving the procrastination puzzle*. Penguin Group.

Ugurlu, C. (2013). Effects of Decision-Making Styles of School Administrators on General Procrastination Behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, (51), 253-272.

Wezarat alt'aleem. (1439). Ehsaeyat t'aleem Alqaseem. Osturje'a fe: 10/9/2019 'alaa alrabet: http://www.qassimedu.com/school/

Wezarat alt'aleem. (1440). Alt'aleem w ru'ayat alsu'audiah 2030. https://www.moe.gov.sa.

Wezarat alt'aleem. (D.T). Daleel tarsheeh alqeyadat alt'alemiah w aledariah fe edarat alt'aleem.

outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *91*(2), 430-439.

Malik, M. (2017). *Procrastination: 33 Anti-Procrastination Habits to Stop Being Lazy and Earn Back Your 1095 Hours a Year (Paperback).* Ebook.

Metin, U. B, Taris, T. W.,& Peeters, M. C. (2016). Measuring procrastination at work and its associated workplace aspects. *Personality and Individual Differences*, *101*, 254-263.

Metin, U. B., Peeters, M. C., & Taris, T. W. (2018). Correlates of procrastination and performance at work: The role of having "good fit". *Journal of prevention & intervention in the community*, *46*(3), 228-244.

Mohsin, F. Z.,& Ayub, N. (2014). The relationship between procrastination, delay of gratification, and job satisfaction among high school teachers. *Japanese Psychological Research*, *56*(3), 224-234.

Newton, p. (2014). *How to overcome procrastination.* Bookoon.

Nguyen, B., Steel, P.,& Ferrari, J. R. (2013). Procrastination's impact in the workplace and the workplace's impact on procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, *21*(4), 388-399.

Saeed, najla abdalqader ebraeem, and faqeeh, sana mohammed abdalqader. (2019). Mada ahmait dhwabt ekhteyar qyadat madars altaleem al'am mn wjaht nader moshrefi w moshrefat alqyadah almdrasaih. *majalt kolayt al trbaih*, *74*(2) ،782-812.

تصور مقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين

د. هناء عيد الحربي[1] أ.بيان عدنان خطيري[2]

(قدم للنشر 1443/07/08هـ -وقبل 08 /11 / 1443هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين وذلك باستقراء آراء الخبراء من عينة الدراسة، التي بلغ عددهم (21) خبيرًا، تم اختيارهم بأسلوب العينة العمدية، من الخبراء المتخصصين في تقنيات التعليم وتربية الموهوبين والتربية الخاصة وأصول التربية ومنسوبي وزارة التعليم المتخصصين في رعاية الموهوبين. اتبعت الدراسة المنهج الاستشرافي لبناء التصور المقترح باستخدام أسلوب دلفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات التي تمثلت في المحور الأول: المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم منصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين، والمحور الثاني: الخدمات التي تقدم للطلبة وأولياء أمورهم والمؤسسات التعليمية المهتمة برعاية الموهوبين. وأخيرًا، المحور الثالث: المحتوى الإثرائي الرقمي المقترح تقديمه من خلال المنصات الرقمية الإثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين. وقد خلصت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتصميم منصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين باستخدام أسلوب دلفي وفي ثلاث جولات. وقد أوصت الدراسة بتبني التصور المقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين من قبل وزارة التعليم والمؤسسات المهتمة برعاية الموهوبين والمتفوقين.

الكلمات المفتاحية: التصور المقترح - المنصات الرقمية – الموهوبون - البرامج الإثرائية.

A proposition to A digital platform to enrich the skills of gifted students

Hanaa E. Al-Harbi[1] Bayan Adnan Khatiri[2]

(Submitted 10-02-2022 and Accepted on 07-06-2022)

Abstract: This study aimed to propose a digital platform to enrich the skills of gifted students. To do that, the researcher extrapolated the opinions of experts from the study sample who were (21) experts. They were selected by the method of deliberate sampling from experts specialized in educational technology, gifted education, education of special needs, education basics, and employees from the Ministry of Education specialized in the care of talented students. The study followed the forward-looking approach to build the proposed perception using the Delphi method, and the questionnaire was used as a tool to collect data that represent the criteria that must be considered in designing the digital platform to enrich the skills of gifted students, services provided to students, their parents, and educational institutions interested in sponsoring gifted students, and the proposed enrichment content to be presented through digital enrichment platforms to enrich the skills of gifted students. The study recommended adopting the proposed vision for enriching a digital platform for developing the skills of gifted students by the Ministry of Education and institutions interested in sponsoring gifted and talented students.

Keywords: Proposition, digital platforms, gifted students, enrichment programs.

(1) كلية التربية – جامعة طيبة
(2) وزارة التعليم
E-mail: byon1408@hotmail.com

(1) College of Education - Taibah University
(2) Ministry of Education
E-mail: heharbi@taibahu.edu.sa

مقدمة

يُعرَف عصرنا الحالي بعصر الثورة الرقمية والتضخم المعرفي، فقد شهد العالم في السنوات القليلة الماضية تطورات ضخمة خاصة في مجال تقنيات الاتصالات والمعلومات، فقد حولت مستحدثات التقنية العالم إلى قرية افتراضية تلاشت فيها حواجز الزمان والمكان، وانتقلت المعلومات والأفكار والثقافات من مكان لآخر بدون قيود.

وقد تأثرت جميع مجالات الحياة بهذا التطور السريع، ومن أبرزها التعليم، حيث يلحظ المتتبع لحركة التقدم السريع في مجال تقنيات المعلومات من ناحية، ومجال التعليم من ناحية أخرى أنّ دمجًا قد حدث بينهما وقد أدَّى إلى ظهور آفاقٍ جديدةٍ للتعليم تمثلت في وجود العديد من المستحدثات التقنية ذات العلاقة المباشرة بالعملية التعليمية.

وقد أدَّى هذا الدمج بين التقنيات والتعليم إلى ظهور التعليم المدمج والتعليم الرقمي، حيث تشمل هذه النظم الحديثة من التعليم أدوات تقنية تضفي الطابع الشخصي والاجتماعي على العملية التعليمية (قشمر، 2017).

ويرتبط التعليم الرقمي بالتطور السريع والتمكين للعديد من أدوات الإنترنت التشاركية وتوظيفها في مجال التعليم، خاصةً تلك الموسومة بالاجتماعية، أو التي تجعل المشاركة عبر الويب أشبه بالمشاركة على أرض الواقع، بل إن تلك الأدوات أصبحت تستهلك جزءًا كبيرًا من أوقات المتعلمين، لاندماجهم عبر بيئاتها واستمتاعهم بالتعامل معها؛ كما أنها تعد وسائط ثرية للتعلم النشط، كون التعلم الرقمي يعتبر أرضًا خصبة لنمو التفاعلات وتبادل الخبرات (الموزان، 2020).

وتتميز بيئة التعليم الرقمي بالعديد من المميزات التي جعلتها تتفوق على التعليم التقليدي، وأبرز ما ذكر أنها تساعد في اكتساب خبرات تعليمية بصورة سليمة وبأداء عالٍ والتواصل بين المعلم وطلابه، وكذلك التفاعل الإيجابي واكتساب الخبرات باستراتيجيات متعددة، وتفتح مجالًا للتدريب بصور مختلفة (عبد القادر، وخليفة،2021).

وأضاف محمد (2017) أن التعليم الرقمي يوفر بيئة اتصال ثنائية الاتجاه بعيدًا عن تحكم حواجز قاعة الدراسة وربطها بالعالم الخارجي وبيئة المتعلم، وتمكن الطلبة من الاعتماد على أنفسهم وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم وجعل التعلم أكثر تفاعلية وتأكيد بقاء أثره.

كما يسمح التعليم الرقمي للطلبة باختيار طريقة تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسبهم، فمصادره تتيح إمكانية تطبيق التعلم بطرق متعددة ومتنوعة وتطبيق الطريقة الأفضل بالنسبة للمتلقي مما يسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والأهم من ذلك يساعد في تأمين التعبير عن وجهات النظر المختلفة للطلبة من خلال المنتديات الفورية مثل مجالس النقاش وغرف الحوار ويعطي الطلبة الإحساس بالمساواة لأن أدوات الاتصال تتيح لكل طالب فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج (الزين، 2016).

ومن أحدث بيئات التعليم الرقمي وأكثرها فاعلية في عمليتَيْ التعليم والتعلّم المنصات التعليمية التي تعتبر ثورة تقنية في مجال التعليم، وتُعرف بأنها بيئة قائمة على توظيف تقنية الويب، لتقديم مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية التي تزود مجتمع المتعلمين بالمعلومات والأدوات والموارد لدعم تقديم وإدارة أنشطة التعليم والتعلم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية (المطيري، 2021).

وقد أحدثت المنصات التعليمية فارقًا كبيرًا في المشاركة والتفاعل الصفّي الذي يوفر بيئة إيجابية تشجّع الطلبة على التعليم كما ذكرت فلاك (2019) أن المنصات الرقمية تؤدي دورًا فعالًا في العملية التعليمية،

إذ تمكن هذه المنصات الطلبة من الاتصال فيما بينهم والتعاون الجماعي في عملية التعلّم كما تمكنهم من تلقي المادة العلمية بالطريقة والكيفية التي تناسبهم، إضافة إلى تحديد الموضوعات والأوقات المناسبة للتعلم، وعليه فهذه الوسائط والتقنيات تعزز عمليتَيْ التعليم والتعلم ومشاركة المعارف والمعلومات بين المتعلمين، ومن هنا يتجسد الدور الفاعل للتعليم الرقمي من خلال هذه الوسائل.

لذا يجب تهيئة البنية التحتية لتوظيف المنصات في التعليم وتفعيل دورها وتحسين خدمة الانترنت لضمان الاستفادة القصوى منها لما لها من إيجابيات تسهم في تجويد التعليم (الرشيدي،2019) وكذلك زيادة الوعي بدور المنصات التعليمية الرقمية في تطوير التعليم ومواكبة التطورات العلمية والتقنية والعمل على التكامل بين المواد الدراسية واستخدام أدوات التقنية بشكل عام والمنصات الرقمية بشكل خاص والكشف عن دور المنصات التعليمية الرقمية في تطوير وخدمة المناهج الدراسية (الدوسري، 2016).

كما أوصت دراسة فارس (2019)، بضرورة توفير المنصات التعليمية وتشجيع الطلبة على المشاركة في المجتمعات التعليمية الرقمية عبر الويب. وأكدت دراسة الجهني (2019) ضرورة التوسع في استخدام المنصات الرقمية في التعليم وتضمين موضوعات مفصلة عنها ضمن الخطط الدراسية في أقسام تقنيات التعليم في كليات التربية.

ومن الجدير بالذكر أن الجيل الذي نشأ على استخدام التقنية لم يعد يريد أساليب التعليم التقليدية، ويعتبر جيل القرن الحادي والعشرين الأكثر ابتكارًا، فالإنترنت فتح لهم أبواب التواصل الاجتماعي وأتاح لهم أدوات تعلّم لم تكن متاحة قبل ذلك (فاغنر،2017)، لذا وجب استخدام مستحدثات التقنية في عملية التعليم.

وقد خلصت العديد من الدراسات إلى فاعلية استخدام المنصات في التعليم: منها استخدام منصة إيزي كلاس Easy Class في رفع مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في سلطنة عمان حيث أتاح استخدامها جوًا من المتعة والتشويق، وأثبتت مدى تأثيرها على دافعية الطلبة وزادت رغبتهم في التعلم، حيث لوحظ زيادة في مستويات الفهم والإدراك، وكان لاستخدام المنصة أثر إيجابي في ترسيخ المعلومة وسهولة استرجاعها وكذلك ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة (الناعبية،2020).

ومن جهة أخرى تم استخدام منصة ادمودو Edmodo في عملية التعليم كما جاء في دراسة (الزهراني،2018) أنه تم استخدام المنصة لتعليم الرياضيات لطالبات المرحلة الثانوية وكان لها تأثير إيجابي لدى المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التواصل الرياضي وتجاوز الصعوبات التي واجهتهم والرهبة التي تحدث داخل بيئة الصف بالإضافة إلى وجود تغذية راجعة فورية.

وهكذا برزت أهمية توظيف المنصات التعليمية للطلبة في جميع مراحل التعليم العام والجامعي، ومن هؤلاء الطلبة فئة خاصة هم الطلبة الموهوبون وذوو القدرات العالية الذين يعتبرون من الفئات المهمة في المجتمع، وقد نال تعليم الموهوبين والاهتمام بهم وتنفيذ البرامج الإثرائية لهم حظًا وافرًا في المملكة العربية السعودية، فقد أُسست مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع والتي تهتم بشكل خاص بفئة الموهوبين فهي تهدف ببرامجها ومسابقاتها إلى إعداد أشخاص مبدعين ومفكرين ومنتجين يعودون على بلادهم وأنفسهم بالنفع.

ولدى الموهوبين العديد من الصفات والخصائص العقلية التي تميزهم عن غيرهم، وهي، كما ذكرها تمراز والزهيري (2017)، أنهم يمتلكون نسبة ذكاء 130 فأكثر،

وأكثر قدرة على أداء المهارات الأكاديمية، ويكون مستوى تحصيلهم أعلى غالبًا، ولديهم تفكير إبداعي وابتكاري عالٍ، ولديهم مهارة فائقة في جانب أكاديمي أو أكثر، وقدرة عالية على القراءة بسهولة وفهم للمقروء، ولديهم مفردات لغوية متنوعة، وكذلك قدرة على التفكير المجرد، ولديهم مهارة عالية في حل المشكلات، ويتمتعون بسرعة بديهة ودقة ملاحظة وسرعة إصدار للأحكام، وقدرة على التحليل والتركيب وحب حل المهام العقلية.

ومن الممكن أن يتمتع الطالب الموهوب بعدة مهارات في وقت واحد فقد يكون موهوبًا في النواحي العلمية ولديه هوايات ومواهب أخرى كالرسم والقراءة، ولديه أيضا القدرة على حل التراكيب المعقدة والألغاز الصعبة، ونجده سريع الاستجابة، ولديه قدرة فائقة على الملاحظة، كما يتمتع بذاكرة قوية تساعده في الإلمام بالتفاصيل، ويمكن تصنيف المواهب على هذا الأساس (صبري،2009).

وقد اعتمدت المملكة العربية السعودية اختبارات قياس القدرات العقلية للكشف عن الطلبة الموهوبين، وتتم هذه الاختبارات لثلاث مراحل تعليمية: الثالث الابتدائي، والسادس الابتدائي، والثالث متوسط، وبحسب نتائج هذه الاختبارات يتم تصنيف الطلبة بحسب قدراتهم العقلية، وتقوم مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله بالعناية بالموهوبين الذين اجتازوا هذه الاختبارات وتقيم لهم دورات إثرائية في مجالات مختلفة وتدربهم وتؤهلهم لخوض المسابقات المحلية والعالمية ويكونون هم الوجه المشرق للمملكة (آل شريم،2013).

وعليه يتضح أن الطلبة الموهوبين من أهم الموارد التي يرتكز عليها المجتمع، لذلك يتعين على ذوي الاختصاص والمسؤولين إعداد الخطط التربوية وإدراج مستحدثات التقنية، ومن أبرزها: المنصات الرقمية في البرامج المقدمة لتعليم الطلبة الموهوبين لتنمية قدراتهم الفكرية ومهاراتهم الإبداعية.

ومن خلال استقراء الأدبيات في هذا المجال يظهر لنا أن تعليم الموهوبين يواجه صعوبات ذكرها الجغيمان (2018): عدم توافق المنهج المدرسي مع قدراتهم لاختلاف تفكيرهم عن أقرانهم، واستخدام الوسائل التقليدية في التعليم، وعدم استخدام الاستراتيجيات القائمة على تفريد التعليم والتعلم وفق القدرات العقلية مما يسبب لهم الملل ويشعرهم بالضجر ويؤدي إلى بطء نمو الموهبة لديهم ويفقدون روح التحدي تدريجيًا، ويصابون بالكسل الذهني، لذلك ومن باب تكافؤ الفرص فإن للموهوبين الحق في توفر التعليم بما يناسب قدراتهم وعقلياتهم (الغامدي، 2019).

وقد ذكرت دراسة شين Chen (2013) أن استخدام التقنية في قطاع تعليم الموهوبين يساعد في توسيع دائرة خدماته؛ كما تعمل التقنية على تعزيز جودة التعليم، إضافة إلى إجرائها تعديلات على النظام من خلال إنشائها اتجاهات وخيارات جديدة، كما أوصت دراسة الغامدي (2019) على توفير بنية تحتية لتنفيذ البرامج الإثرائية للموهوبين كالإنترنت والحاسوب وتوفير نظم تعليمية وتربوية.

وأكدت ذلك توصيات مؤتمر تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني لعام 2016 حيث جاء فيها إعادة النظر في أهداف مراكز الموهوبين بصورة شاملة وخاصة الأهداف الإجرائية لبرامج الموهوبين للمساهمة في إعداد الطالب الموهوب للانفتاح التقني وتوطين الثقافة المعلوماتية عنده، والعمل على إدخال التعليم الرقمي والتعليم عن بعد في البرامج المخصصة للموهوبين وتقديمها خصوصًا أنها برامج إثرائية.

كما تجدر الإشارة هنا للظروف الاستثنائية التي مر بها العالم خلال العام الماضي بسبب جائحة كورونا (كوفيد19) التي ألقت بظلالها على التعليم بشكل عام، حيث تم تفعيل التعليم عن بعد والاستفادة من خدماته التي ساعدت على استمرار العملية التعليمية.

وقد تأثرت بهذه الجائحة أيضًا البرامج الإثرائية المقدمة للموهوبين حيث تم إلغاء وتأجيل العديد من الملتقيات التدريبية والبرامج الإثرائية والدورات التأهيلية وقامت المؤسسات الراعية بالبحث عن بدائل لمحاولة سد هذه الفجوة.

ومن هنا وبعد البحث والاطلاع برزت فكرة المنصة الرقمية الإثرائية التي تساعد في سد هذه الثغرة وتساهم في تنمية مهارات الطلبة الموهوبين لتميزهم واختلافهم عن أقرانهم، ووجد أن المنصات الرقمية بخدماتها المتعدِّدة ومحتواها الذي يراعي مستويات الطلبة المختلفة سيكون لها تأثير إيجابي لأن استخدام التقنية في تقديم البرامج الإثرائية للموهوبين سيتيح لهم الاستمرارية في كل الظروف، ويراعي الدقة والفائدة المرجوة ويساعدهم على التطور على حسب قدراتهم أيضًا، إذ يتيح لهم الانتقال بين عدة مستويات ويقدم لهم محتوى تفاعلي ويقدم تغذية راجعة فورية عند كل مستوى مما يزيد دافعيتهم للتعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتجلى مشكلة الدراسة في عدم وجود منصات رقمية إثرائية خاصة بالطلبة الموهوبين أو دراسات قدمت تصورًا مقترحًا لمثل هذا النوع من المنصات. لذلك جاءت هذه الدراسة لتقديم تصور مقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين.

وعليه ستجيب الدراسة على السؤال الرئيس التالي:

ما هو التصور المقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين؟

وقد تفرعت عنه الأسئلة الآتية:

1) ما المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية الإثرائية للموهوبين؟
2) ما الخدمات التي يجب توفرها في المنصة الرقمية الإثرائية للطلبة الموهوبين؟
3) ما المحتوى الرقمي الذي يجب توفيره في المنصة الرقمية الإثرائية للطلبة الموهوبين؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1) وضع تصور لمنصة رقمية تساعد الطلبة الموهوبين على تطوير مهاراتهم وإثراء معلوماتهم.
2) تحديد المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية الإثرائية للطلبة الموهوبين.
3) تحديد نوعية الخدمات التي يجب توفرها في المنصة الرقمية الإثرائية للطلبة الموهوبين.
4) تحديد المحتوى الذي يجب توفره في المنصة الرقمية الإثرائية للطلبة الموهوبين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

الأهمية النظرية:

- ستجابة لما يدعو إليه التربويُّون من مسايرة التوجه الحديث في استخدام التقنية في المناهج الأساسية والإثرائية نتيجة التطور السريع على التعليم وما له من نتائج إيجابية في العملية التعلمية.
- عدم وجود دراسة - حسب علم الباحثتين - تقدم تصورًا مقترحًا لمنصة رقمية إثرائية للموهوبين.
- وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة أنها جاءت للمساهمة في سد الفجوة والخروج بتصور مقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد المنصة الرقمية الإثرائية مشرفي هذه الفئة وتسهم في إقبال الطلبة على التعليم.
- قد يفيد النموذج المقترح لمنصة رقمية إثرائية للموهبين المشرفين والقائمين على برامج الموهوبين في وزارة التعليم وأيضًا في مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والابداع.

مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة عددًا من المصطلحات يمكن تعريفها على النحو الآتي:

تصور مقترح: عرَّفَه (زين الدين،2013) بأنه إطار فكري عام تتبناه فئة من الباحثين والتربويين على هيئة افتراضات أساسية وقيم ومفاهيم أو اهتمامات تتصل بما يخص الإنسان أو الحياة أو الكون، وكذلك يرتبط بالعلاقات بين الموضوعات التي من شأنها أن توجه الباحثين إلى تفضيل نموذج ومنهج وطريقة معينة في البحث تتناسب مع الأسلوب الذي يتبنونه وتتفق مع مكوناته.

ويُعرف إجرائيًا بأنه: بناء علمي يقوم على أسس ومعايير إما كمية أو كيفية ويستخدم أحد أساليب استشراف المستقبل، وتستخدم الدراسة الحالية أسلوب دلفي Delphi الذي يعتمد على أخذ آراء عينة من الخبراء المتخصصين في مجال التربية وتربية الموهوبين والمتفوقين للخروج بتصور مقترح لتصميم منصَّة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين.

المنصَّة الرقمية: حسب الملا (2021) هي بيئة متكاملة من حيث الخدمات التفاعلية من خلال الإنترنت وتوفر للمعلمين والمتعلمين الخصائص التقنية البسيطة والمحتوى الرقمي وأدوات التفاعل لتقديم الخدمات التربوية والدعم وإدارة التعلم وتقييم الطلبة لتحقيق الأهداف التعليمية.

ويُعرف إجرائيًا: أنها بيئة تعلم افتراضية تجمع بين خصائص شبكات التواصل الاجتماعي بإمكانية تفاعل المتعلمين بين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، وتتيح للمعلمين والمدربين إمكانية الإضافة والحذف والتعديل ونُظم إدارة التعلم حيث تتيح إدارة ومتابعة التعليم من خلالها وتستخدم الوسائط المتعددة المختلفة من صوت وصورة وفيديو.

الموهوبون: حسب شحاتة وآخرين (2003): هم الطلبة الذين أظهروا موهبة أو إمكانيات أو قدرات خارقة أو من لديهم صفات وقدرات قيادية متميزة أو أظهروا أداءً متميزًا وثابتًا في مجالات ميكانيكية أو في مهارات يومية أو في فن التعبير عن الأداء قولًا أو كتابة أو من خلال الفن أو العلاقات الإنسانية أو أي مجال من مجالات تحقيق نشاط إنساني متميز.

ويُعرف إجرائيًا: الموهوبون: هم الطلبة الذين يظهرون تفوقًا غير عادي في مجال أوأكثر، ويتمتعون بقدرات عقلية عالية، ولديهم قدرة على الإبداع، ويفوقون أقرانهم في التعليم والفهم مما يمنحهم الحق في الحصول على التعليم بالأساليب المناسبة لهم.

حدود الدراسة:

طُبقت الدراسة وفق الحدود الآتية:

الحدود الزمانية: في الفصل الثاني من العام الدراسي (1442).

الحدود المكانية: عدد من الخبراء في المملكة العربية السعودية وبعض الدول العربية.

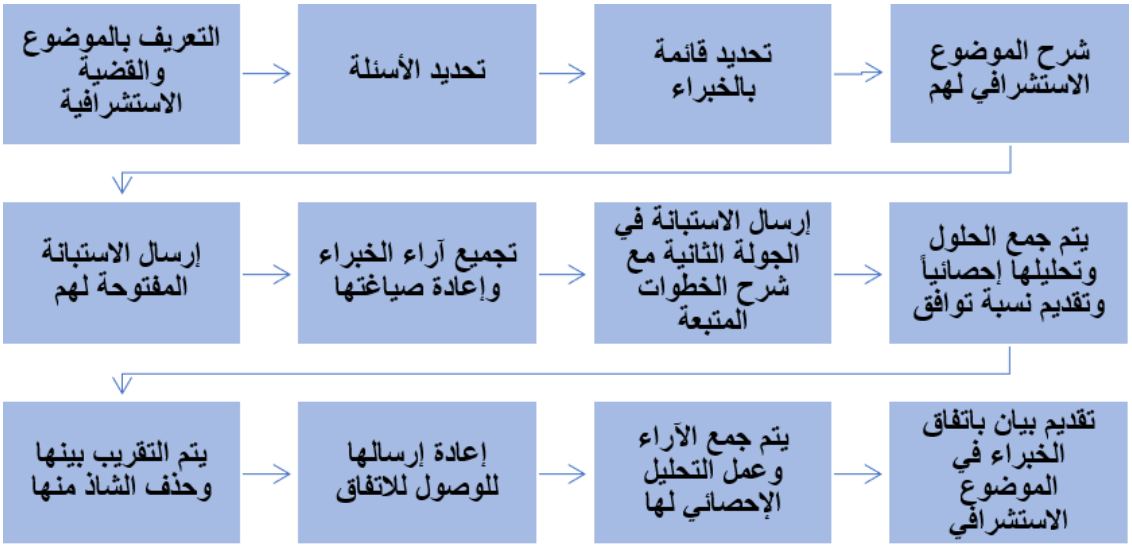
الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على عينة بلغ عددهم (21) خبيرًا في مجال تقنيات التعليم ومجال التربية الخاصة وأصول التربية وتربية الموهوبين والمتفوقين ومجال تعليم وتدريب الموهوبين.

الحدود الموضوعية: وضع تصور مقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين.

منهج الدراسة

استندت الدراسة في منهجيتها إلى المنهج الاستشرافي الذي يعتمد على استشراف المستقبل باستخدام أسلوب دلفي الذي يُستخدم في مثل هذه الدراسات التي تستشرف المستقبل. وقد رأت الباحثتان أن دلفي أسلوب غني وسيساعد في إثراء الدراسة وإضافة آراء مختلفة وهذا ما يميزه عن الأساليب الأخرى، حيث إنها تجمع أكبر عدد من التصورات والأفكار التي تخدم الدراسة. والتصور المقترح كما ذكر زين الدين (2013) ليس مفهوم حديث إنما هو فكرة أصيلة تهدف إلى قطف نتائج الدراسة التي يقوم بها

الباحث في الماضي والمستقبل، ولكن ليس من الصواب الاعتقاد أن نتائج الدراسة من بنات أفكار الباحث، ولكن الدراسة تقوم على أسس وتخطيط للمستقبل استنادًا إلى نتائج.



شكل (1): خطوات أسلوب دلفي

دراسته وتجاوز الأخطاء التي واجهها في أثناء دراسته، ومن الممكن أن نقول: إن التصور المقترح هو تخطيط ميداني، وعادةً يحاول الباحث الاعتماد على نتائج للمستقبل، ولكن ضمن منهجية بحثية منظّمة، ويرتبط التصور المقترح ارتباطًا وثيقًا باستشراف المستقبل.

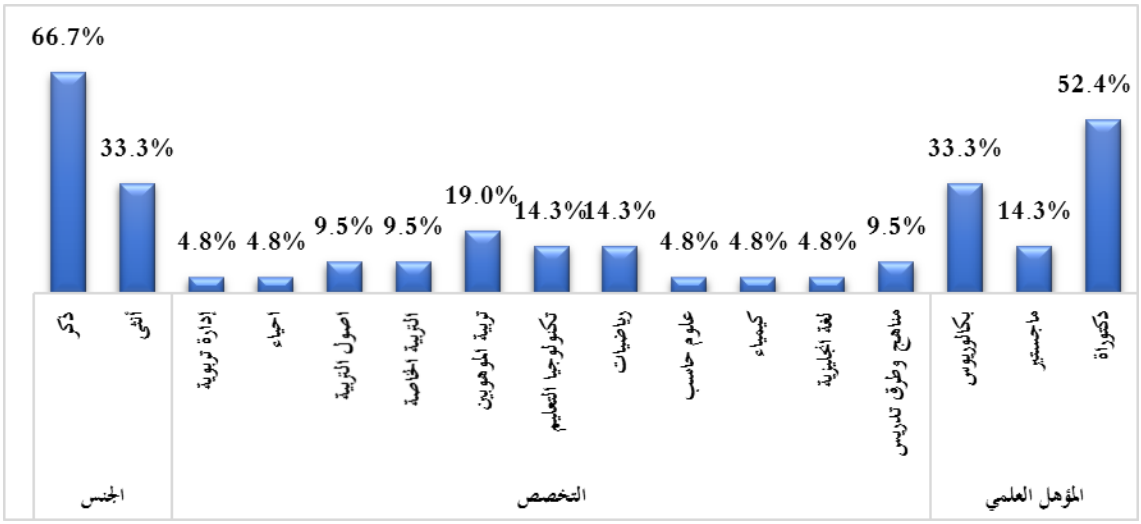
ويمر تنفيذ أسلوب دلفي الذي اعتمدت عليه الدراسة بعدد من الخطوات كما هو موضح في شكل (1).

مجتمع الدراسة: تكَوَّن مجتمع الدراسة من مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية (تربية خاصة-الموهوبين والمتفوقين-أصول تربية -تقنيات التعليم) وكذلك من المختصين في إدارة التعليم من مشرفين تربويين للموهبة-ومعلمين ومعلمات مختصين في تعليم وتدريب الموهوبين في المملكة العربية السعودية وبعض الدول العربية.

عينة الدراسة: نظرًا لطبيعة الدراسة التي تتطلب رأي أهل الخبرة والمتخصصين، فقد تم اختيار عيّنة الدراسة بطريقة عمدية وتعني: أن الاختيار يكون على أساس خبرة الباحث والتأكد من أن عينة الدراسة تمثل مجتمع الدراسة واستبعاد الأفراد الذين يتوقع عدم إلمامهم بالموضوع (القحطاني وآخرون، 2013).

وتم حصر خصائص عينة الدراسة في التخصص وجِهَةِ العمل، إذ تم مراسلة (ثمانين) من نخبة الخبراء في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين والتربية الخاصة وأصول التربية وتقنيات التعليم بالإضافة إلى مشرفين تربويين ومعلمين مختصين في تعليم الموهوبين والموهوبات التماسًا لموافقتهم للانضمام لقائمة خبراء الدراسة، وقد أبدى (أربعون) خبيرًا منهم موافقته، بينما تمت الاستجابة للاستبيان في جولاته الثلاث من قبل (واحد وعشرين) خبيرًا تكونت منهم عينة الدراسة. بلغ عدد الخبراء الحاصلين على الدكتوراه في تربية الموهوبين (أربعة)، في حين بلغ عدد الخبراء الحاصلين على الدكتوراة في تقنيات التعليم

(اثنان)، أما بقية الخبراء فكانوا متفرقين بين تخصصات كلية التربية الأخرى وبين بعض التخصصات العلمية، ويوضح شكل (2) النسبة المئوية للبيانات الديموغرافية للخبراء.



شكل (2): النسبة المئوية للبيانات الديمغرافية للخبراء.

أدوات الدراسة

بعد مراجعة عدد من الدراسات السابقة تم اعتماد أسلوب دلفي، وقد وجدت الباحثتين أن أفضل أداة تناسب منهج البحث والأوضاع التي مرت بها الدراسة خلال جائحة كوفيد 19 هي الاستبيان الالكتروني. تم تصميم استبانة مفتوحة كأداة للجولة الأولى وقد تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية جزأين:

الجزء الأول: تكَوَّن من الأسئلة التالية:

- ما المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصَة الرقمية الإثرائية للموهوبين؟
- ما الخدمات التي يجب توفرها في المنصة الرقمية الإثرائية للطلاب الموهوبين؟
- ما هي التحديات التي تحول دون تصميم منصة رقمية إثرائية للطلاب الموهوبين؟

الجزء الثاني: تضمن البيانات الأولية للخبراء:

(الاسم -المؤهل العلمي-التخصص-جهة العمل).

وتكونت أداة الجولة الثانية من استبانة مغلّقة تكونت من محاور رئيسة وتحت كل محور عدد من العبارات على النحو التالي:

المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية الإثرائية للموهوبين وتضم (ثلاثة وثلاثين) عبارة موزعة على المحاور التالية:

المعايير الفنية:

- وضوح واجهة المنصة.
- المرونة من ناحية التصفح والاستخدام.
- الإبداع والجاذبية من ناحية التصميم.
- توزيع مساحات المنصة بشكل متناسق وجمالي.
- وضوح الوسائط المتعددة واستخدام الأصوات الروائية والمؤثرات لمزيد من التشويق.
- وجود خانة للمهام والواجبات.
- توفير ميزانية تشغيلية للمنصة.
- تكوين فريق دعم فني متكامل لمواجهة اي مشاكل في المنصة.
- مراعاة الفروق الفردية والمرحلة العمرية بين الموهوبين.
- إظهار مدى تقدم كل طالب وإنجازاته.

المعايير التقنية:

- تكوين بيئة افتراضية مناسبة.
- توفير صيانة مستمرة للمنصة لتفادي الأعطال المتكررة.

- كفاءة البرمجة واستخدام ريسيفرات من شركات مرموقة مع سعة مناسبة حتى لا يكون هناك بطء أو انقطاع في المنصة.
- توافق المنصة مع الأجهزة المختلفة.
- سهولة الوصول والتسجيل بالمنصة.
- ربط المنصة بالجهات الرسمية ذات العلاقة كمؤسسة موهبة لتسهيل المعاملات.
- ربط المنصة بقواعد البيانات والمكتبات الرقمية لإثراء الطلبة الموهوبين.
- رفع مستوى الأمان ووجود خصوصية.
- وجود قسم للمحادثة الصوتية والمرئية بمستوى عالٍ من الجودة.
- توفير التقنيات المناسبة للمعلم لتخطيط التعليم ووضع الاختبارات.

المعايير التربوية:

- التركيز على القيم الأساسية "العطاء-التواضع-التعاون".
- تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.
- توافق المحتوى مع الأهداف.
- تعدد الطرق في طرح المحتوى "طريقة المشاريع- التعلم التعاوني عبر الويب - استخدام تطبيقات التعلم النقال ".
- إمكانية التعلّم الذاتي.
- أن تتسم المنصة بالتجديد والمتعة والتنظيم وتسلسل الأفكار.
- الاستفادة من الإعلانات في المنصة لوضع عبارات تربوية.
- دعم الأفكار الإبداعية.
- تخصيص أسلوب تعلم مناسب لكل طالب.
- تقييم الأداء والتغذية الراجعة الفورية.
- الالتزام بأسس المواطنة الرقمية.
- الأنشطة متنوعة وتتيح للطالب تحدي قدراته.

الخدمات التي يجب توفرها في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين وتضم (واحد وثلاثين) عبارة موزعة على المحاور التالية:

خدمات مقدمة للطلبة:

- حساب شخصي لكل طالب.
- وضع خيارات متعددة للتعلم الذاتي.
- توجيه وإرشاد الطلاب الموهوبين وتقديم الدعم النفسي والتربوي.
- تقديم الاختبارات العلمية واختبارات القدرات العقلية المقننة والاختبارات الدولية.
- بناء قاعدة معلومات بكل ما يتعلق بالموهبة لتكون مرجعًا للطالب.
- عمل مجموعات بين الموهوبين بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم.
- جلسات الحوار والتدريب والنقاش المفتوح لإثراء الطلبة.
- استقبال مشاريع الطالب وتقييمها.
- إنشاء مساحة في منصة كمنصة اليوتيوب لتقديم المشروعات الختامية ودعوة جميع الطلاب وأولياء الأمور والمشرفين لمتابعة المشروعات.
- توفير مراجع لجميع التخصصات.
- توفير وسائل تواصل مع خبراء أو علماء بالمجال الذي يهتم به الطلبة.
- خيارات متعددة للأنشطة الإثرائية بما يتناسب مع ميولهم واهتماماتهم.
- بناء سيرته الذاتية.

الخدمات المقدمة لأولياء الأمور:

- المتابعة لأبنائهم والتأكد من سير العملية التعليمية.

- تحفيز الأسر لتقديم الدعم المناسب لأبنائهم وتقديم دورات لهم
- توفير أدلة للمعلومات والمعارف حول الموهوبين.
- مواعيد وتواريخ الاختبارات والمقاييس وإرسال التنبيهات لها.
- تمكينهم من معرفه -سياسة المنصة -أوقات المنصة -أهداف المنصة.
- تواصل بشكل سريع مع معلمي الطالب.
- طرح مشاريع وبرامج منزلية لرفع مستوى الموهوب في أثناء العطل.

الخدمات المقدمة للمؤسسات التعليمية:

- **تقديم الاستشارات.**
- عمل البرامج والمشاريع وتحكيمها.
- توفير اختبارات الذكاء والموهبة عن بعد.
- إقامة دورات وورش لمنسوبي المؤسسات التعليمية.
- تصميم الخطط الاستراتيجية والتشغيلية.
- توفير أدوات للتقييم والبيانات الإحصائية
- تنسيق لقاءات بالمؤسسات العلمية وبيوت الخبرة.
- تقديم دعم فني وإداري
- تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية فيما يختص برعاية الموهوبين.
- تقليل الكلفة المادية والبشرية على المؤسسات التعليمية.
- التعاون مع المؤسسات العلمية وتبني مخرجات هذا النوع من المنصات الرقمية.
- تقليل الكلفة المادية والبشرية على المؤسسات التعليمية.

بينما احتوى محور المحتوى الرقمي للمنصة الرقمية على:

المحتوى المقترح للمنصات الرقمية للموهوبين:

- تقديم دورات في مهارات الإلقاء والإقناع والمناظرات وحل المشكلات.
- تقديم دورات في مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الإبداعي والناقد.
- تعليم برمجة الروبوت والتدريب على استخدامها.
- تعليم الرياضيات الذهنية.
- التعمق في علم الفضاء وتنمية ميولهم في هذا الجانب.
- دورات في الأمن السيبراني.
- إشباع فضول الطلبة في الفيزياء والكيمياء.
- تعلم الهندسة بجميع اقسامها" ميكانيكية - كهربائية-طيران".
- تعليم أساسيات البحث العلمي.
- دعم وتشجيع الطلبة على الاختراع.
- مختبرات رقمية وعمل التجارب.
- التفكير في المستقبل وحل المشكلات المستقبلية.
- اختبارات تشخيصية لتشجيعهم على معرفة تخصصاتهم والتعمق فيها.
- مراجع علمية دولية بلغات متعددة.
- توفير ألعاب التفكير المتقدمة والمحاكاة.
- اكتساب المهارات والمعلومات وباستخدام مستحدثات التقنية كالواقع المعزز والافتراضي.
- أنشطة قائمة على الممارسات كالرحلات الاستكشافية والخبرات البحثية.
- أنشطة صفية لتحدي قدرات الطالب لتنمية مهارات التفكير والتواصل بين الطلاب.

بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة تحت كل محور لإضافة المقترحات والملاحظات، وتم تنفيذها بصيغة إلكترونية باستخدام نماذج قوقل (google form).

وتكَوَّنت أداة الجولة الثالثة من نفس المحاور مع استبعاد بعض العبارات كما سيتضح في عرض النتائج.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري للأداة: من أجل الوصول إلى قدر عالٍ من الدقة والموضوعية في تحقيق أهداف الدراسة عرضت الأداة على ذوي الخبرة من قسم تقنيات التعليم وبلغ عددهم (ستة)، وذلك للاستنارة برأيهم والاستفادة من خبرتهم حول ما يلي:

- وضوح الأسئلة ومناسبتها.
- سلامة الصياغة.
- وضوح الهدف من أسئلة الاستبانة.
- أي تعديلات أو ملاحظات على الأداة.

بعد معرفة آراء المحكمين تم الأخذ بمقترحاتهم وإجراء التعديلات بتقنين الاستبانة المفتوحة وتقسيمها لمحاور.

صدق الاتساق الداخلي للأداة: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's coefficient) بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ثم بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية الإثرائية للموهوبين								
معايير فنية			معايير تقنية			معايير تربوية		
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	**0.680	0.000	1	*0.475	0.015	1	**0.891	0.000
2	*0.472	0.015	2	*0.318	0.040	2	*0.415	0.031
3	**0.769	0.000	3	**0.701	0.000	3	*0.358	0.045
4	**0.734	0.000	4	*0.379	0.045	4	*0.410	0.032
5	*0.477	0.014	5	*0.305	0.040	5	*0.444	0.022
6	**0.648	0.001	6	**0.732	0.000	6	**0.675	0.000
7	**0.722	0.000	7	**0.729	0.000	7	**0.668	0.000
8	*0.431	0.026	8	**0.523	0.007	8	**0.720	0.000
9	**0.651	0.001	9	**0.503	0.010	9	**0.744	0.000

10	*0.429	0.026	10	**0.778	0.000	10	**0.738	0.000
11	*0.728	0.000	-	-	-	11	**0.773	0.000
	-	-	-	-	-	12	**0.840	0.000
ارتباط المحور الفرعي بالمحور الرئيس	**0.880	0.000	ارتباط المحور الفرعي بالمحور الرئيس	**0.881	0.000	ارتباط المحور الفرعي بالمحور الرئيس	**0.841	0.000

(**) تعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

(*) تعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

نلاحظ من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة إحصائيًا، مما يعني أن جميع العبارات مرتبطة بالمحاور الفرعية التي تنتمي إليها، وكذلك المحاور الفرعية مرتبطة بالمحور الرئيس، ولا يمكن حذف أي منها.

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

الخدمات التي يجب توفرها في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين								
خدمات للطلبة			خدمات لأولياء الأمور			خدمات للمؤسسات التعليمية		
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	**0.621	0.001	1	**0.784	0.000	1	**0.571	0.003
2	**0.769	0.000	2	**0.795	0.000	2	**0.506	0.010
3	**0.518	0.008	3	**0.845	0.000	3	**0.645	0.001
4	**0.811	0.000	4	**0.908	0.000	4	**0.717	0.000
5	**0.700	0.000	5	**0.912	0.000	5	**0.846	0.000
6	**0.642	0.001	6	**0.891	0.000	6	**0.868	0.000
7	**0.574	0.003	7	**0.773	0.000	7	**0.874	0.000
8	**0.829	0.000	-	-	-	8	**0.814	0.000
9	**0.860	0.000	-	-	-	9	**0.839	0.000

10	**0.679	0.000	-	-	-	10	**0.842	0.000
11	*0.476	0.015	-	-	-	11	**0.849	0.000
12	**0.784	0.000	-	-	-	-	-	-
13	**0.906	0.000	-	-	-	-	-	-
ارتباط المحور الفرعي بالمحور الرئيس	**0.900	0.000	ارتباط المحور الفرعي بالمحور الرئيس	**0.933	0.000	ارتباط المحور الفرعي بالمحور الرئيس	0.879	0.000

(**) تعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.01**) فأقل.

(*) تعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**) فأقل.

نلاحظ من جدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا، ويدل ذلك أن جميع العبارات مرتبطة بالمحاور الفرعية التي تنتمي إليها، وكذلك المحاور الفرعية مرتبطة بالمحور الرئيس، ولا يمكن حذف أي منها.

جدول (4): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

المحتوى الرقمي الذي يجب توفيره في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين		
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	**0.757	0.000
2	**0.649	0.001
3	*0.342	0.046
4	*0.472	0.016
5	**0.594	0.002
6	**0.645	0.001
7	**0.683	0.000
8	**0.672	0.000
9	**0.638	0.001
10	*0.465	0.017
11	**0.623	0.001

12	**0.806	0.000
13	**0.585	0.003
14	**0.684	0.000
15	**0.698	0.000
16	**0.852	0.000
17	**0.859	0.000
18	**0.856	0.000
19	**0.867	0.000
ارتباط المحور بالاستبانة	**0.848	0.000

نلاحظ من جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالَّة إحصائيًا، ويدل ذلك على أن جميع العبارات مرتبطة بالمحور الذي تنتمي اليها، وكذلك المحور مرتبط بالاستبانة، ولا يمكن حذف أي منها.

جدول (5): معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للاستبيان

م	المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط المحور بالاستبيان	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية الإثرائية للموهوبين	33	**0.816	0.000
2	الخدمات التي يجب توفرها في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين	31	**0.950	0.000
3	المحتوى الرقمي الذي يجب توفيره في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين	19	**0.897	0.000

نلاحظ من جدول (5) أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة إحصائيًا، يدل ذلك على أن جميع المحاور مرتبطة بالاستبيان، ولا يمكن حذف أي منها.

ثبات الأداة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (**Alpha Cronbach's**) وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (**SPSS**) للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة، حيث بلغت معاملات الثبات العام للاستبيان ككل (0.967)، مما يدل على أن أداة الدراسة (الاستبانة) تتصف بالثبات الكبير.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **Statistical Package for Social Sciences** والتي يرمز له اختصارًا بالرمز (**SPSS, 25**) لتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والرسومات البيانية).
2- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبان.

3- معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الجولة الأولى:

تضمنت الجولة الأولى أسئلةً مفتوحةً تشمل المحاور الأساسية في الدراسة. حيث تم إرسال الاستبانة الأولية للخبراء وطلب منهم تسجيل أكبر عدد من العبارات تحت كل محور. بعد ذلك تم تجميع ردود الجولة الأولى وتفريغها وحذف المتشابه والشاذ من العبارات عن مسار البحث، وتم إعادة صياغة العبارات ومراجعتها لغويًا. بعد ذلك نسقت المحاور في صورة استبانة مغلقة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (مناسب بدرجة عالية جدًا-مناسب بدرجة عالية - مناسب بدرجة متوسطة - مناسب بدرجة ضعيفة - مناسب بدرجة ضعيفة جدًا - غير موافق). تم تنفيذ الاستبانة باستخدام نماذج قوقل (google form) استعدادًا للجولة الثانية.

الجولة الثانية:

الهدف الأساسي من الجولة الثانية هو استكمال وضع تصور مقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين في ضوء المعايير التي وضعها ذوو الاختصاص بناءً على الجولة الأولى واستطلاعًا للجولة الثالثة عن طريق قياس مدى مناسبة العبارات للمحاور الرئيسة. فقد تم إرسال استبانة الجولة الثانية للخبراء لمعرفة مدى مناسبتها للمنصة الرقمية للموهوبين، وللوصول إلى نسبة اتفاق بين الخبراء على محور المعايير والخدمات والمحتوى للمنصّة الرقمية الإثرائية للطلبة الموهوبين. تم تنزيل الردود ومعالجتها إحصائيًا لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية الإثرائية للموهوبين: بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية الإثرائية للموهوبين في الجولة الثانية 90.1%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع المحاور كانت أكثر من 88%، حيث حصل محور معايير تربوية على أعلى نسبة للاتفاق بلغت 91.3%، يليه محور المعايير الفنية بنسبة بلغت 90.7%، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء محور المعايير التقنية بنسبة 88.1%.

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور المعايير الفنية 90.7%، وكذلك كانت نسب الاتفاق لجميع العبارات من 71.7% فأكثر، حيث حصلت عبارة (تكوين فريق دعم فني متكامل لمواجهة أي مشكلات في المنصة، مراعاة الفروق الفردية والمرحلة العمرية بين الموهوبين) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 94.3%، في حين جاءت عبارة (وجود خانة للمهام والواجبات) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (71.7%).

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور المعايير التقنية 88.1%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 79.1% فأكثر، حيث حصلت عبارة (توافق المنصة مع الأجهزة المختلفة) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 95.2%، في حين جاءت عبارة (ربط المنصة بالجهات الرسمية ذات العلاقة كمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع لتسهيل المعاملات) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (86.7%).

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور المعايير التربوية 91.3%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 80.0% فأكثر، حيث حصلت عبارة (إمكانية التعلّم الذاتي، أن تتسم المنصة بالتجديد والمتعة والتنظيم وتسلسل الأفكار) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 96.2%، في حين جاءت عبارة (الاستفادة من الإعلانات في المنصة لوضع عبارات تربوية) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (86.7%).

الخدمات التي يجب توفرها في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين: بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور الخدمات التي يجب توفرها في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين في الجولة الثانية 90.0%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع المحاور كانت أكثر من 88.1%، حيث حصل محور خدمات للطلبة على أعلى نسبة الاتفاق بلغت 91.7%، يليه محور خدمات لأولياء الأمور بنسبة

بلغت 89.9%، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء محور خدمات للمؤسسات التعليمية بنسبة 88.2%.

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور خدمات الطلبة 91.7%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 89.5% فأكثر، حيث حصلت عبارة (توجيه وإرشاد الطلاب الموهوبين وتقديم الدعم النفسي والتربوي) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 95.2%، في حين جاءت عبارة (تقديم الاختبارات العلمية واختبارات القدرات العقلية المقننة والاختبارات الدولية) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (89.5%).

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور خدمات أولياء الأمور 89.9%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 86.7% فأكثر، حيث حصلت عبارة (تواصل بشكل سريع مع معلمي الطالب) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 92.4%، في حين جاءت عبارة (تحفيز الأسر لتقديم الدعم المناسب لأبنائهم وتقديم دورات تخص ذلك) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (86.7%).

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور خدمات المؤسسات التعليمية 88.2%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 83.8% فأكثر، حيث حصلت عبارة (توفير اختبارات الذكاء والموهبة عن بعد، تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية فيما يختص برعاية الموهوبين) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 92.4%، في حين جاءت عبارة (تقليل الكلفة المادية والبشرية على المؤسسات التعليمية) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (83.8%).

المحتوى الرقمي الذي يجب توفيره في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين: بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور المحتوى الرقمي الذي يجب توفيره في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين 90.1%، وكذلك كانت نسب الاتفاق لجميع العبارات من 82.9% فأكثر، حيث حصلت عبارة (تعليم أساسيات البحث العلمي، دعم وتشجيع الطلبة على الاختراع) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 96.2%، في حين جاءت عبارة (التعمق في علم الفضاء وتنمية ميولهم في هذا الجانب) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (82.9%).

بعد الانتهاء من التحليل الإحصائي للجولة الثانية تم عمل الآتي استعدادًا للجولة الثالثة:

- استبعدت كل عبارة لم تحقق (85٪) كنسبة اتفاق بين خبراء الدراسة على مناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه.
- نتج عن ذلك حذف (9) عبارات من جميع المحاور حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات بين (3.57-4.24) والتي حصلت على نسبة اتفاق بين الخبراء (71.4 ٪- 84.8٪) والتي تعتبر نسبة منخفضة مقارنة بالعبارات الأخرى إضافة إلى بعض الملاحظات عليها.
- تم التعرف إلى مبررات الحكم على بعض العبارات من وجهة نظر الخبراء.
- تمَّ في هذه الجولة أيضًا تقنين بعض العبارات وإعادة صياغة البعض الآخر حسب توجيه الخبراء مثل عبارة (توجيه وإرشاد الطلاب الموهوبين وتقديم الدعم النفسي والتربوي -اقترح الخبراء بتقنينها بوسيلة اتصال مرئية أو صوتية)، وكذلك عبارة (إقامة ورش ودورات لمنسوبي المؤسسات التعليمية تمت إضافة "فيما يخص الموهبة").

الجولة الثالثة:

بعد عرض نتائج الجولة الثانية على خبراء الدراسة، تم تحليلها ردود الخبراء إحصائيًا، وتقديم التصور المقترح للمنصة الرقمية.

السؤال الأول: "ما المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية الإثرائية للموهوبين؟"

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية الإثرائية للموهوبين في الجولة الثانية 92.6%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع المحاور كانت من 90.7% فأكثر، حيث حصل محور معايير الفنية على أعلى نسبة الاتفاق بلغت 94.6%، يليه محور المعايير التقنية

بنسبة بلغت 92.5%، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء محور المعايير التربوية بنسبة 90.7%.

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور المعايير الفنية 94.6%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 90.5% فأكثر، حيث حصلت عبارة (تكوين فريق دعم فني متكامل لمواجهة أي مشكلات في المنصة) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 98.1%، في حين جاءت عبارة (الإبداع والجاذبية من ناحية التصميم) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (90.5%).

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور المعايير التقنية 92.5%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 86.7% فأكثر، حيث حصلت عبارة (توافق المنصة مع الأجهزة المختلفة) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 97.1%، في حين جاءت عبارة (رفع مستوى الأمان ووجود خصوصية) بالمرتبة الاخيرة بنسبة اتفاق بلغت (86.7%).

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور المعايير التربوية 90.7%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 87.6% فأكثر، حيث حصلت عبارة (أن تتسم المنصة بالتجديد والمتعة والتنظيم وتسلسل الأفكار) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 94.3%، في حين جاءت عبارة (تعدد الطرق في طرح المحتوى "طريقة المشاريع-التعلّم التعاوني عبر الويب -استخدام تطبيقات التعلَم النقال ".) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (87.6%).

السؤال الثاني: "ما الخدمات التي يجب توفرها في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين؟"

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور الخدمات التي يجب توفرها في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين في الجولة الثانية 91.7%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع المحاور كانت من 91.2% فأكثر، حيث حصل محور خدمات للطلبة على أعلى نسبة الاتفاق بلغت 92.3%، يليه محور خدمات للمؤسسات التعليمية بنسبة بلغت 91.7%، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء محور خدمات لأولياء الأمور بنسبة 91.2%.

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور خدمات الطلبة 92.3%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 84.8% فأكثر، حيث حصلت عبارة (توجيه وإرشاد الطلاب الموهوبين وتقديم الدعم النفسي والتربوي عن طريق التواصل المباشر (صوتي-فيديو). على أعلى نسبة اتفاق بلغت 97.1%، في حين جاءت عبارة (تقديم الاختبارات العلمية واختبارات القدرات العقلية المقننة والاختبارات الدولية) بالمرتبة الاخيرة بنسبة اتفاق بلغت (84.8%).

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور خدمات أولياء الأمور 91.2%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 86.7% فأكثر، حيث حصلت عبارة (المتابعة لأبنائهم والتأكد من سير العملية التعليمية) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 94.3%، في حين جاءت عبارة (تحفيز الأسر لتقديم الدعم المناسب لأبنائهم وتقديم دورات تخص ذلك) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (86.7%).

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور خدمات المؤسسات التعليمية 91.7%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 77.1% فأكثر، حيث حصلت عبارة (التعاون مع المؤسسات العلمية وتبنّي مخرجات هذا النوع من المنصّات الرقمية) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 97.1%، في حين جاءت عبارة (تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية فيما يختص برعاية الموهوبين) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (77.1%).

السؤال الثالث: " ما المحتوى الرقمي الذي يجب توفيره في المنصّة الرقمية للطلبة الموهوبين؟"

بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لمحور المحتوى الرقمي الذي يجب توفيره في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين 91.7%، وكذلك نسب الاتفاق لجميع العبارات كانت من 87.6% فأكثر، حيث حصلت عبارة (تعليم أساسيات البحث العلمي، ودعم وتشجيع الطلبة على الاختراع) على أعلى نسبة اتفاق بلغت 96.2%، في حين جاءت عبارة (تعليم الرياضيات الذهنية) بالمرتبة الأخيرة بنسبة اتفاق بلغت (87.6%).

التصوّر المقترح:

تم بناء التصـــوّر المقترح للإجابة على الســـؤال الرئيس للدارسة "**ما هو التصور المقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين؟**" وقد تكوّن التصور المقترح من الآتي:

أولًا: المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم منصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين وتم تقسيمها إلى عدة محاور:

1. معايير فنية.

- وضوح واجهة المنصة.
- المرونة من ناحية الاستخدام والتصفّح.
- الإبداع والجاذبية من ناحية التصميم.
- توزيع مساحات المنصة بشكل متناسق وجمالي.
- جَودة المحتوى فنيًا من ناحية "الألوان المستخدمة والخطوط والخلفيات وتناسقها".
- وضوح الوسائط المتعددة ومناسبتها للهدف - واستخدام الأصوات الروائية والمؤثرات لمزيد من التشويق.
- وجود خانة للمَهام والواجبات.
- توفير ميزانية تشغيلية للمنصة.
- تكوين فريق دعم فني متكامل لمواجهة أية مشكلات في المنصة.
- مراعاة الفروق الفردية والمرحلة العمرية بين الموهوبين
- إظهار مدى تقدم كل طالب وإنجازاته مع مراعاة خصوصية الطلبة.

2. معايير تقنية:

- تكوين بيئة افتراضية مناسبة.
- توفير صيانة مستمرة للمنصة لتفادي الأعطال المتكررة.
- توافق المنصة مع الأجهزة المختلفة.
- سهولة الوصول والتسجيل بالمنصة.
- ربط المنصة بقواعد البيانات والمكتبات الرقمية لإثراء الطلبة الموهوبين.
- رفع مستوى الأمان ووجود خصوصية.
- وجود قسم للمحادثة الصوتية والمرئية بمستوى عالٍ من الجودة.
- توفير التقنيات المناسبة للمعلّم لتخطيط التعليم ووضع الاختبارات.

3. معايير تربوية:

- التركيز على القيم الأساسية "العطاء-الانتماء للوطن-التواضع-التعاون".
- تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.
- توافق المحتوى مع الأهداف.
- تعدد الطرق في طرح المحتوى "طريقة المشاريع-التعلم التعاوني عبر الويب -استخدام تطبيقات التعلم النقال".
- إمكانية التعلّم الذاتي.
- أن تتسم المنصة بالتجديد والمتعة والتنظيم وتسلسل الأفكار.
- دعم الأفكار الإبداعية.
- تقييم أداء الطلبة وتقديم التغذية الراجعة الفورية.
- الالتزام بأسس المواطنة الرقمية.
- الأنشطة متنوعة وتتيح للطالب تحدي قدراته.

ثانيًا: الخدمات التي يجب توفرها في المنصة الرقمية للطلبة الموهوبين.

1. خدمات للطلبة:

- حساب شخصي لكل طالب.
- وضع خيارات متعددة للتعلم الذاتي.
- توجيه وإرشاد الطلاب الموهوبين وتقديم الدعم النفسي والتربوي عن طريق التواصل المباشر (صوتي-فيديو).
- تقديم الاختبارات العلمية واختبارات القدرات العقلية المقننة والاختبارات الدولية.
- بناء قاعدة معلومات بكل ما يتعلق بالموهبة لتكون مرجعًا للطالب.

- عمل مجموعات بين الموهوبين بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم.
- جلسات الحوار والتدريب والنقاش المفتوح لإثراء الطلبة.
- استقبال مشاريع الطالب وتقييمها.
- إنشاء مساحة في منصة كمنصة اليوتيوب لتقديم المشروعات الختامية ودعوة جميع الطلاب وأولياء الأمور والمشرفين لمتابعة المشروعات.
- توفير مراجع لجميع التخصصات.
- توفير وسائل تواصل مع خبراء أو علماء بالمجال الذي يهتم به الطلبة.
- خيارات متعددة للأنشطة الإثرائية بما يتناسب مع ميولهم واهتماماتهم.
- بناء سيرته الذاتية.

2. خدمات لأولياء الأمور:

- المتابعة لأبنائهم والتأكد من سير العملية التعليمية.
- تحفيز الأسر لتقديم الدعم المناسب لأبنائهم وتقديم دورات تخص ذلك
- توفير أدلة للمعلومات والمعارف حول الموهوبين.
- مواعيد وتواريخ الاختبارات والمقاييس وإرسال التنبيهات حولها.
- تمكينهم من معرفه -سياسة المنصة -أوقات المنصة -أهداف المنصة -محتوى المنصة.
- تواصل بشكل سريع مع معلمي الطالب.
- طرح مشاريع وبرامج منزلية لرفع مستوى الموهوب في أثناء العُطَل.

3. خدمات للمؤسسات التعليمية:

- تقديم الاستشارات.
- عمل البرامج والمشاريع وتحكيمها.
- توفير اختبارات الذكاء والموهبة عن بعد.
- إقامة دورات وورش فيما يخص الموهبة لمنسوبي المؤسسات التعليمية.
- تنسيق لقاءات بالمؤسسات العلمية وبيوت الخبرة.
- تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية فيما يختص برعاية الموهوبين.

ثالثًا: المحتوى الرقمي الذي يجب توفره في المنصة الرقمية الإثرائية للطلبة الموهوبين.

- تقديم دورات في مهارات الإلقاء والتحدث والإقناع والمناظرات وحل المشكلات.
- تقديم دورات في مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير الإبداعي والناقد.
- تعليم برمجة الروبوت والتدريب على استخدامها.
- تعليم الرياضيات الذهنية.
- برامج لتعليم اللغات المتعددة حسب الميول.
- دورات في الأمن السيبراني.
- إشباع فضول الطلبة في الفيزياء والكمياء.
- تعلم الهندسة بجميع أقسامها" ميكانيكية - كهربائية-طيران".
- تعليم أساسيات البحث العلمي.
- دعم وتشجيع الطلبة على الاختراع.
- مختبرات رقمية وعمل التجارب
- التفكير في المستقبل وحل المشكلات المستقبلية.
- اختبارات تشخيصية لتشجيعهم على معرفة تخصصاتهم والتعمق فيها.
- اكتساب المهارات والمعلومات باستخدام مستحدثات التقنية كالواقع المعزز والافتراضي.
- مراجع علمية دولية بلغات متعددة.
- توفير ألعاب التفكير المتقدمة والمحاكاة.
- أنشطة صفية لتحدي قدرات الطالب لتنمية مهارات التفكير والتواصل.
- أنشطة قائمة على الممارسات كالرحلات الاستكشافية والخبرات البحثية.

مناقشة النتائج

جاءت نتائج الدراسة متوافقة فيما يخص بعض المعايير التي تم تبنّيها في التصور المقترح مثل سهولة الاستخدام وتوافق نظام التشغيل مع الأجهزة المختلفة وكذلك ارتفاع الأمان ومراعاة الخصوصية وتوفير المحتوى بطرق متعددة ووضوح الأهداف وتنوع أساليب وطرق عرض المحتوى وإدارة التعلم بشكل فعال مع دراسة فارس (2019) و دراسة خبايا (2019) ويدل ذلك على مناسبة المعايير التي تم اقتراحها من قبل خبراء الدراسة الحالية لمراعاتها في تصميم منصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين.

واتفقت الدراسة مع ما تم التوصل إليه من خلال المؤتمر العالمي الأول للموهبة والإبداع (2020) حيث دعا المؤتمر إلى إنشاء منصة عالمية تجمع بين العلماء والمتخصصين في مجال الموهبة والإبداع من جميع دول العالم وذلك من أجل تبادل الخبرات والمعلومات، وهذا يؤيد ما توصلت إليه الدراسة في محور الخدمات المقدمة للطلبة (توفير وسائل تواصل مع خبراء أو علماء بالمجالات التي يهتم بها الطلبة)، (عمل مجموعات بين الموهوبين بما بتناسب وقدراتهم وميولهم)، (جلسات الحوار والتدريب والنقاش المفتوح لإثراء الطلبة).

وتتفق نتائج هذه الدراسة كذلك مع توصيات المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر للموهوبين والمتفوقين (2019) في (بناء قاعدة معلومات بكل ما يتعلق بالموهبة لتكون مرجعًا للطالب) (توفير مراجع لجميع التخصصات).

وكذلك اتفقت الدراسة الحالية فيما يخص الخدمات المقدمة للطلبة مثل عبارة (حساب شخصي لكل طالب)، و(وضع خيارات متعددة للتعلم الذاتي) لكل طالب بالطريقة التي تناسبه، وتقديم الاختبارات، وخدمات المؤسسات التعليمية مثل متابعة عملية التعلم مع ما جاء في بعض الدراسات التي استخدمت المنصات التعليمية مثل ادمود وايزي كلاس مثل دراسة (أبو سليمان، 2019؛ الناعبية، 2020؛ السعدية، 2018؛ الزهراني، 2018).

ويثبت ذلك مناسبة الخدمات التي قدمها التصور المقترح في الدراسة الحالية للمنصة الرقمية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية في محور المحتوى الإثرائي الرقمي المقترح تقديمه للموهوبين في عبارة (الرياضيات الذهنية) مع دراسة إسلام (2018) حيث أثبتت فاعلية برنامج مقترح للأنشطة الإثرائية في تنمية بعض المهارات لدى الطلبة الموهوبين، وكذلك اتفقت دراسة العقيل والجغيمان (2019) مع عبارة (إشباع فضول الطلبة في الفيزياء والكيمياء) وعبارة (تعليم معيارات التفكير الإبداعي) حيث تضمنت الدراسة أنشطة إثرائية في مقرر العلوم للصف السادس، وأظهرت الدراسة فاعلية البرامج الإثرائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين. وكذلك اتفقت دراسة اريوميت (ERUMİT, 2020) مع عبارة (تعليم البرمجة وبرمجة الروبوت والتدريب على استخدامها) حيث استخدمت الدراسة برمجية رقمية لتعليم لغة البرمجة للطلبة الموهوبين، وظهرت بعدها نتائج الدراسة التي أثبتت مدى فاعلية البرمجية على دافعية الطلبة ورغبتهم للتعلم، ويؤكد ذلك مناسبة المحتوى الرقمي الذي تضمنته نتائج الدراسة الحالية للمنصة الرقمية الإثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين.

التوصيات

- تبني التصور المقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين من قبل وزارة التعليم والمؤسسات المهتمة برعاية الموهوبين والمتفوقين.
- العمل على توفير المتطلبات المادية والبنية التحتية لتنفيذ التصور المقترح.
- الاستفادة من المبادرات من بعض المؤسسات الحكومية أو الخاصة لتبني التصور المقترح.
- تحفيز المسؤولين عن البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين لإدخال مستحدثات التقنية ومنها المنصات الرقمية في البرامج الإثرائية.

- زيادة الجهود من الباحثين وطلبة الدراسات العليا المتخصصين في مجال تقنيات التعليم في إثراء البحث العلمي فيما يخص استخدام مستحدثات التقنية في تعليم وإثراء الموهوبين.

المقترحات

- دراسة تجريبية لقياس مدى فاعلية استخدام المنصات الرقمية في تعليم وإثراء الطلبة الموهوبين.
- دراسة تجريبية لقياس مدى فاعلية بعض التقنيات مثل (الواقع المعزز-المحاكاة-التلعيب) عبر المنصات الرقمية في البرامج الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين.
- دراسة نوعية (دراسة حالة) لمعرفة مدى تقبُّل الطلبة الموهوبين لاستخدام مستحدثات التقنية في البرامج الإثرائية المقدمة لهم.
- دراسة وصفية لمعرفة المعوّقات التي تحوّل دون إنشاء منصات رقمية إثرائية للطلبة الموهوبين.

****

المراجع العربية

أبو سليمان، سوزان بنت أحمد عثمان. (2019). فاعلية منصة ادمودو (Edmodo) التعليمية في التحصيل وتنمية الدافعية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمقرر الرياضيات. *مجلة البحث العلمي في التربية، 8*(20)، 281-307.

إسلام، عبد العزيز سالم حمزة؛ الخطيب، محمد بن أحمد؛ الباز، عادل بن إبراهيم. (2018). فاعلية تدريس برنامج مقترح للأنشطة التراثية الرياضية على تنمية مهارات حل مسائل العمليات ومهارات الحس العددي لدى الفائقين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية، 33*(129)، 53-90.

آل شريم، أسماء أحمد. (2013). *فاعلية إستراتيجية هوبكنز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري من خلال برنامج إثرائي لدى التلميذات الموهوبات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طيبة.

تمراز، خيري إبراهيم؛ والزهيري، إبراهيم عباس. (2017). *دور إدارة الأنشطة التربوية في رعاية الطلاب الموهوبين بمرحلة التعليم الأساسي في مصر: دراسة تقويمية*. [رسالة ماجستير منشورة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم]. دار المنظومة. http://thesis.mandumah.com/Record/309651.

الجغيمان، عبد الله محمد أحمد. (2018). *الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية الطلبة ذوي الموهبة* (ط1). شركة العبيكان للتعليم.

الجهني، ليلى سعيد سويلم. (2019). تقييم منصة ادمودو الإلكترونية في ضوء معايير سهولة الاستخدام. *المجلة العربية للتربية النوعية، 3*(9)، 30-1.

خبايا، ياسر محمد أحمد. (2019). دور المنصات الرقمية في دعم وتطوير تعليم العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة. المجلة العربية للتربية النوعية، (7)، 139-171.

الدوسري، محمد سالم. (2016). *واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس المنصات التعليمية الإلكترونية في تدريس اللغة الانجليزية في جامعة الملك سعود*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك.

الرشيدى، منيرة شقير؛ أمل البراهيم. (2019). واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها. مجلة البحث العلمي في التربية، 3(20), 1-26.

الزهراني، حنان سعيد أحمد. (2018). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 35*(12)، 223-295.

زين الدين، محمد مجاهد. (2013). *أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل الجامعية*. جامعة أم القرى. https://www.academia.edu/32402102.

الزين، أميمة سميح. (2016). التحول لعصر التعلم الرقمي تقدم معرفي أم تقهقر منهجي. [بحث مقدم]. *أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية*، طرابلس. https://jilrc.com.

السعيدية، زينب بنت سعيد بن سيف. (2018). أثر استخدام المنصة التعليمية Easy class في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتحصيل مادة الأحياء لدى طالبات الصف الحادي عشر. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط2*، الدار المصرية اللبنانية.

صبري، نجلاء. (2009). *في بيتنا طفل موهوب*. شمس للنشر والتوزيع.

عبد القادر، مها محمد أحمد محمد؛ خليفة، هشام أنور محمد. (2021). تصور مقترح قائم على فلسفة التعليم عن بعد في توظيف المنصات التعليمية الرقمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. *المجلة التربوية، 81*، 571-637.

العقيل، محمد بن عبد العزيز، الجغيمان، عبد الله بن محمد؛ الشايع، فهد سليمان. (2019). أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، 20*(1)، 81-101.

الغامدي، فهد بن عبد الله بن عبد الرحمن؛ سالم، رمضان عاشور حسين. (2019). برنامج إثرائي مقترح للموهوبين. *مجلة كلية التربية، 35*(11)، 625-649.

فارس، نجلاء محمد؛ حسين، محمود محمد؛ عبادي، علي حسن. (2019). فاعلية منصة تعليمية إلكترونية قائمة على القصص التشاركية الرقمية لتنمية التنظيم التعاوني والانتماء إلى الوطن لدى طلاب جامعة جنوب الوادي. *المجلة التربوية، 68*، 505 – 605.

فاغنر، طوني. (2017). *صناعة المبدعين تنشئة الجيل الذي سيغير العالم*. (ترجمة/ منذر محمود صالح محمد)، العبيكان للنشر والتوزيع.

فلاك، فريدة؛ مزاري، فايزة؛ بوزيد، فائزة. (2019). وسائل الإعلام الجديدة ودورها في التعليم والتعلم الإلكتروني: المنصات التعليمية الإلكترونية. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، 6*، 111-127.

القحطاني، سالم بن سعيد آل ناصر؛ العامري، أحمد بن سالم؛ آل مذهب، معدي بن محمد؛ العمر، بدران بن عبد الرحمن. (2013). *منهج البحث في العلوم السلوكية*. ط4 ، الرياض مكتبة الملك فهد الوطنية.

قشمر، علي لطفي علي. (2017). متطلبات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية الجامعية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية: مركز جيل البحث العلمي، 28*، 149-170.

محمد، هبة هاشم. (*2017*). استخدام منصة *Edmodo* في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (90)*، 99-139.

الملا، بثينة عبدالله. (2021). تقويم المنصات الرقمية المستخدمة في التعليم عن بعد في المدارس الدولية بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي وموجهي التربية الفنية. مجلة التربية، 1(189), 561 – 614.

المطيري، بدر غازي. (2021). دور استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وِجْهَة نظر المعلمين في منطقة الفروانية بدولة الكويت. *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، 2*(1)، 189-202.

الموزان، أمل بنت على بن سعد. (2020). تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة وأثره في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي في ضوء دورة التعلم التكنولوجي لدى الطالبات الجامعيات. *مجلة العلوم التربوية، 2*(22)، 15-140.

الناعبية، فاطمة محمد. (2020). فاعلية استخدام منصة Easy Classفي رفع المستوى التحصيلي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *أمارابك، 11*(37)، 165-174.

المراجع الأجنبية

Abdelkader, M. & khalifa, H.. (2021). A Proposed Perspective Based on the Philosophy of Distance Education in Employing Digital Educational Platforms to Achieve the Goals of the Educational Process from the Viewpoints of the Faculty, (in Arabic). *Journal of Education, 81*, 637-571.

abu sulayman, suzan bint 'ahmad euthman. (2019). faeliyt minasat edmudu (edmodo) altaealymyt fi altahasuyl watanmiyt aldaafieiyt ladaa talibat alsafi althaalith almutawasit bimuqarir alrayadyati. *majalat albahth aleilmii fi altarbiati, 8*(20), 281-307.

al sharimi, 'asma' 'ahmad. (2013). *faeiliat 'iistratijiat hubkinz fi tadris aleulum ealaa tanmiat maharat altafkir alaibtikarii min khilal barnamaj 'iithrayiyin ladaa altilmidhat almawhubat fi almarhalat alaibtidayiyat bialmadinat almunawarati*. [risalat majistir ghayr manshuratin]. jamieat taybat.

aldawsari, muhamad salima. (2016). *waqie astikhdam 'aeda' hayyat altadris alminasaat altaelimiat al'iiliktruniat fi tadris allughat alianjliziat fi jamieat almalik saeud*. [risalat majistir ghayr manshuratin]. jamieat alyarmuk.

alzayn, 'umimat samih. (2016). taealum alqira'at walkitabati. [bhath muqadim]. *'aemal almutamar alduwalii alhadi eashra: altaealum fi easr altiknulujia alraqamiat*, tarabuls. https://jilrc.com.

Chen, Jingping et .al, (2013). Enable, Enhance, and Transform: How Technology Use Can Improve Gifted Education. *Roeper Review, 35*, 166–176.

Erümit, A. K., Öngöz, S., & Aksoy, D. A. (2020). Designing a Computer Programming Environment for Gifted Students: A Case Study. Malaysian Online Journal of Educational Technology, 8(3), 41-58.

faghnar, tuni. (2017). *sinaeat almubdiein tanshiat aljil aladhi sayughayir alealama*. (tarjamatu/ mundhir mahmud salih muhamad), aleabikan lilnashr waltawziei.

farsa, najla' muhamadi; husayn, mahmud muhamad; eabaadi, eali hasan. (2019). faeiliat minasat taelimiat 'iilikturuniat qayimat ealaa alqisas altasharukiat alraqamiat litanmiat altanzim altaeawunii walaintima' 'iilaa alwatan ladaa tulaab jamieat janub alwadi. *almajalat altarbawiata, 68*, 505-605.

flak, faridat; mazari, fayizata; buzida, fayizati. (2019). wasayil al'iielam aljadidat wadawruha fi altaelim waltaealum alalkitrunii: alminasaat altaelimiat alalkitruniata. *almajalat alearabiat lil'iielam wathaqafat altifla, 6*, 111-127.

iislam, eabd aleaziz salim hamzati; alkhatib, muhamad bin 'ahmadu; albazi, eadil bin 'iibrahim. (2018). faeiliat tadris barnamaj muqtarah lil'anshitat alturathiat alriyadiat ealaa tanmiat maharat hali masayil aleamaliaat wamaharat alhisi aleadadii ladaa alfayiqin min talamidh almarhalat alaibtidayiyati. *almajalat altarbawiata, 33*(129), 53-90.

muhamadu, hibat hashimi. (2017). astikhdam minasat Edmodo fi tanmiat maharat altaealum almunazam dhatyaan walaitijah nahw tawzifiha fi tadris aldirasat alaijtimaeiat litulaab aldiblum aleami bikuliyat altarbiati. *majalat aljameiat altarbawiat lildirasat alaijtimaeiati, 90*, 99-139.

qashmur, eali lutfi ealay. (2017). mutatalibat altaelim al'iiliktrunii fi aleamaliat altaelimiat aljamieiati. *majalat jil aleulum al'iinsaniat waliajtimaeiati: markaz jil albahth alealmi, 28*, 149-170.

sabri, najla'. (2009). *fi baytina tifl muhubi*. shams lilnashr waltawziei.

shahatatun, hasanu; alnijar, zaynab (2003). *muejam almustalahat altarbawiat walnafsiati*. (2nd Ed.). aldaar almisriat allubnaniati.

aleaqila, muhamad bin eabd aleazizi, aljighayman, eabd allh bin muhamadi; alshaayiei, fahd sulayman. (2019). 'athar astikhdam 'anshitat eilmiat 'iithrayiyat muqtarihat fi tanmiat altafkir al'iibdaeii ladaa altalamidh almawhubin fi almarhalat alaibtidayiyati. *almajalat aleilmiat lijamieat almalik faysal - aleulum al'iinsaniat wal'iidariatu, 20*(1), 81-101.

alghamdi, fahd bin eabd allh bin eabd alrahmani; salima, ramadan eashur husaynin. (2019). barnamaj 'iithrayiyun muqtarah lilmawhubin. *majalat kuliyat altarbiati, 35*(11), 625 - 649.

aljighayman, eabd allah muhamad 'ahmadu. (2018). *aldalil alshaamil litakhtit baramij tarbiat altalabat dhawi almawhiba* (1st ed.). sharikat aleabikan liltaelim.

aljihni, laylaa saeid suaylmi. (2019). taqyim minasat admudu al'iiliktruniat fi daw' maeayir suhulat aliastikhdami. *almajalat alearabiat liltarbiat alnaweiati, 3*(9), 1-30.

Almozan, A. (2020). An outline based on blended participatory learning environments and its effect on promoting the values of digital citizenship and self-assessment in light of technology learning cycle among female university students, (in Arabic). *Journal of Education studies. 2*(22), 15-140.

almutayri, badr ghazi. (2021). dawr aistikhdam alminasaat altaelimiat al'iiliktruniat fi tahsin aleamaliat altaelimiat ladaa talbati almarhalat althaanawiat min wijhat nazar almuealimin fi mintaqat alfurwanit bidawlat alkuayt. *almajalat al'akadimiat alealamiat fi aleulum altarbawiat walnafsiati, 2*(1), 189-202.

alnaaeibiatu, fatimat muhamadu. (2020). faeiliat astikhdam minasat Easy Class fi rafe almustawaa altahsilii fi madat alriyadiaat ladaa talamidh alsafi althaani min altaelim al'asasii bisaltanat eaman. *'amarabak, 11*(37), 165-174.

alqahtani, salim bin saeid al nasir; aleamiri, 'ahmad bin salmi; al madhhab, miedi bin muhamad; aleumr, badran bin eabd alrahman. (2013). *manhaj albahth fi aleulum alsulukiati*. (4th Ed.), alriyad maktabat almalik fahd alwataniati.

Alshawi, S and Alhomoud, F. (2016). The impact of using Edmodo on Saudi university EFLstudents' motivation and teacher-student communication. *International Journal of Education, 8*(4), 105-121.

alzahrani, hanan saeid 'ahmadu. (2018). 'athar aistikhdam minasat taelimiat fi tanmiat baed maharat altawasul alriyadii ladaa talibat almarhalat althaanawiat fi madinat albahati. *almajalat alduwaliat lileulum altarbawiat walnafsiati, 35*(12), 223 -295.

timraza, khayri 'iibrahim; walzuhiri, 'iibrahim eabaas. (2017). *dawr 'iidarat al'anshitat altarbawiat fi rieayat altulaab almawhubin bimarhalat altaelim al'asasii fi masra: dirasat taqwimiatun*. [risalat majistir manshurati, almunazamat alearabiat liltarbiat walthaqafat waleulumu]. dar almanzumati. http://thesis.mandumah.com/record/309651.

zayn aldiyn, muhamad mujahid. (2013). *'asalib bina' altasawur almuqtarah fi alrasayil aljamieiati*. jamieat 'umi alquraa. https://www.academia.edu/32402102.