مجلة العلوم التربوية

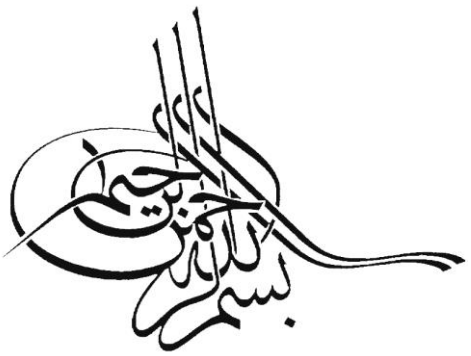
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الخامس والثلاثون
شوال ١٤٤٤هـ

(الجزء الأول)

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

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

نائب المشرف العام
أ.د. عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

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

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

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالله بن علي سالم التمّام
الأستاذ في قسم الإدارة التربوية – كلية الدعوة وأصول الدين – الجامعة الإسلامية

أ.د. أحمد بن محمد سعد الحسين
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. إبراهيم بن عبدالله إبراهيم العبيد
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. حصة بنت محمد شايع الشايع
الأستاذة في قسم تكنلوجيا التعليم – كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية الأميرة عالية الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة سوهاج

أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة
الأستاذة في قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي
الأستاذ في قسم تقنيات التعليم – كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

د. سمية بنت محمد الدوسري
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونيًا في منصة المجلات https://imamjournals.org

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية ومتطلبات تعميقه في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠	١٥
د. مشاعل بنت عواض بن ضاوي العتيبي	
واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠	٥٥
د/ أمل عبد الله عبد الرحمن الخضير	
النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الجوف	١٢٩
د / نشوة عبد الحميد يونس أ / عبير عبد الكريم ربيع السويلم	
الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو التحول الرقمي في التعليم	١٩١
د. نوف بنت عبدالله بن عبدالمحسن السديري	
درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالإداريين (NETS-A)	٢٥٩
د. هيفاء بنت عبدالله السحيم	

مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية ومتطلبات تعميقه في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

د. مشاعل بنت عواض بن ضاوي العتيبي
قسم الثقافة الإسلامية – كلية الشريعة وأصول الدين
جامعة نجران

مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية ومتطلبات تعميقه في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

د. مشاعل بنت عواض بن ضاوي العتيبي

قسم ثقافة إسلامية – كلية الشريعة وأصول الدين
جامعة نجران

تاريخ تقديم البحث: ٢٠/ ١٠/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٩/ ٨/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية وتحديد متطلبات تعميقه في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، مع الاعتماد على مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الباحثة، ويتكون من محورين الأول: المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية تضمن (٢٠) عبارة، والمحور الثاني: المتطلبات اللازمة لتعميق المسؤولية الاجتماعية لديهم تضمن (٢٠) عبارة، وقد تم التأكد من مؤشرات الصدق والثبات لهذا المقياس بالطرق العلمية المناسبة، بلغت العينة (٤٦٧) طالب وطالبة بالجامعات السعودية موزعين وفقًا لمتغيرات: (النوع، والمستوى الدراسي، والتخصص)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية الطبقية. وأظهرت النتائج: أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية جاء متوسطًا، وأن موافقة أفراد عينة الدراسة على المتطلبات المقترحة لتعميق مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم، جاءت مرتفعة، وأشارت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري (النوع والتخصص)، فيما ظهرت فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة المستوى الرابع.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية، المتطلبات اللازمة لتعميقها، الجامعات السعودية، طلبة الجامعات، رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

The Level of Social Responsibility Among Saudi University Students and The Requirements to Deepen It to Activate the Vision of The Kingdom of Saudi Arabia (2030)

Dr. Mashael Awad Al-Otaibi
Department Islamic Culture – Faculty haria and Fundamentals of Religion
Najran university

Abstract:

The study aimed to reveal the level of social responsibility among Saudi university students and to identify the requirements for deepening it in the light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia (2030).

The descriptive method was used with reliance on the questionnaire to collect data. Social responsibility among Saudi university students included (20) statements, and the second axis included the requirements necessary to deepen their social responsibility included (20) statements. The indicators of validity and reliability of this scale were confirmed by appropriate scientific methods. The study was limited to a sample of (467) male and female students in Saudi universities distributed according to the variables (type, academic level, and specialization). They were selected by stratified cluster random method.

The study results showed that the level of social responsibility among Saudi university students was medium, and that the approval of the study sample members on the proposed requirements to deepen the level of social responsibility among Saudi university students was high. Gender and specialization), while there were statistically significant differences in their responses due to the variable of academic level in favor of fourth-level male and female students, compared to the male and female students of the first year.

key words: Social Responsibility, The Requirements to Deepen It, Saudi Universities , Saudi University Students, Vision of The Kingdom of Saudi Arabia (2030).

المقدمة:

تشهد المملكة العربية السعودية نقلة نوعية وتغييرًا في استراتيجيتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، اعتمادًا على تنفيذ رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، التي تهدف إلى تطبيق أفضل الممارسات العالمية في بناء مستقبل أفضل للوطن، (وثيقة الرؤية ٢٠٣٠، ١٣)؛ ومن أجل بناء وطن أكثر ازدهارًا يستطيع فيه كل مواطن أن يحصل على تعليم، وتأهيل، وفرص عمل، وخدمات في جميع الميادين، فضلًا عن رعاية صحية، وسكن، وغيرها من احتياجات أبناء هذا الوطن، فقد استمدت هذه الرؤية انطلاقتها من إرادة سياسية وقيادة رشيدة ومعطيات ميدانية قوية.

ولعل وجود رؤية وطنية يُعد شرطًا أساسيًّا للتنمية بجميع مجالاتها بما فيها تنمية المسؤولية الاجتماعية، فقد أظهرت تجارب عدد من الدول أن إيجاد رؤية مشتركة يجتمع عليها المعنيون بالجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في الدولة تُمثل ثروة وطنية، لتتمكن الدولة من بناء مزاياها التنافسية؛ وهيكلة التحولات المطلوبة على المدى البعيد، لأن بناء المستقبل من الأهمية أن يتم من خلال النظر إلى الأمام، فالطريق إلى التقدم يبدأ برؤية وطنية، ومن ثم تُوجه جهود جميع الجهات المعنية بأهداف محددة (باهمام، ٢٠١٧، ١).

لذا فإن هذه الدراسة تأتي للتعرف على مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية ومتطلبات تعميقه في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

مشكلة الدراسة:

تشير دراسة كل من (العزازي، ٢٠١٣)، و(طلب، ٢٠١٨) إلى أن الحاجة ملحة للعمل على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب، حيث إن ذلك يساعد في إرساء قواعد الاستقرار، وإشاعة الأمن، مع ضرورة التركيز على تحفيز فئات المجتمع للمشاركة في برامج المسؤولية الاجتماعية لاسيما لدى فئة الشباب.

كما أشارت دراسة (طلب، ٢٠١٨، ٣) إلى "بروز العديد من المظاهر السلبية كالتهاون والأنانية والبعد عن المشاركة المجتمعية بين فئات الشباب التي تدل على ضعف مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم، وأن ضعف مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أبناء المجتمع ترتب عليه العديد من الممارسات الضارة بالمجتمع كالسلبية وضعف العلاقات الاجتماعية بين فئات المجتمع المختلفة لاسيما فئة الشباب".

وفي السياق نفسه أشارت دراسة (الصائغ ٢٠١٦)، إلى توجه وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات؛ في أحد أهدافها للدفع بمسيرة التعليم العالي في تحقيق التنمية المجتمعية المستدامة، وتطوير ثقافة الأفراد حول المسؤولية المجتمعية بعامة والمسؤولية المجتمعية للجامعات بخاصة من خلال موقعها بوصفها أعلى منبر للتعليم.

كما أكدت دراسة (الأمير، ٢٠٢٢) أنه بالرغم من أن الشباب الجامعي هم طليعة المجتمع، وقوته النشطة والمؤثرة والقادرة على تذليل الصعوبات والتحديات وتجاوز العقبات، إلا أنه ما زال ينقصهم الوعي بتحملهم للمسؤولية الاجتماعية وأمانة تأديتها على أكمل وجه؛ لذا تتعاظم أهمية هذه الموارد والطاقات البشرية واستثمارها في النهوض بالمجتمعات؛ في ظل التحديات الراهنة سواء على الصعيد

الإقليمي أو الدولي، وعليه فإن الحاجة تبدو ملحة لدراسة واقع المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة والعمل على تعزيزه.

في حين أوصى العديد من المؤتمرات والملتقيات في مجال المسؤولية الاجتماعية بضرورة تعويد الطلاب بصفة عامة على ممارسة أشكال ومظاهر المسؤولية الاجتماعية والعمل على تعزيزها، مثل: (ملتقى الشراكة والمسؤولية الاجتماعية بين القطاعين العام والخاص، فبراير، ٢٠٠٩)، و(ملتقى المسؤولية الاجتماعية الثاني، فبراير ٢٠١٣)، وكذا (الملتقى العلمي، ٢٠١٥)؛ الذي نظّمته جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية تحت عنوان: "ملتقى الجامعات الخليجية والمسؤولية الاجتماعية، رؤى استراتيجية وممارسات فاعلة".

وفي ضوء ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة للكشف عن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ومتطلبات تعميقه في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة: سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟
٢. ما المتطلبات التربوية اللازمة لتعميق المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات السعودية؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في مستوى المسؤولية الاجتماعية، تعزى لمتغيرات (النوع، التخصص، المستوى الدراسي)؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تحديد المتطلبات التربوية اللازمة لتعميق المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغيرات (النوع، التخصص، المستوى الدراسي)؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية من وجهة نظرهم.

٢. تحديد المتطلبات اللازمة لتعميق مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية من وجهة نظرهم.

٣. الكشف عن ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغيرات (النوع، التخصص، المستوى الدراسي).

٤. الكشف عن ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في تحديد المتطلبات اللازمة لتعميق المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغيرات (النوع، التخصص، المستوى الدراسي).

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهميَّة الدراسة من جانبين، هما:

أ. الأهمية النظرية:

– تستمد الدراسة أهميتها النظرية من ارتكازها على محورين:

الأول: حيوية الموضوع نفسه الذي تتناوله والمتعلق بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية والمتطلبات اللازمة لتعميقه في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

والثاني: الفئة العمرية التي تتناولها، وهم الشباب الجامعي باعتبارهم شريحة اجتماعية مهمة تشكل نسبة ليست بالقليلة من المجتمع السعودي، وتمتاز عن بقية الشرائح بميزات كالطاقة العالية، والحيوية، والنشاط، والطموح، والرغبة في التطور والتغيير والتجديد.

– يمكن أن تشكل دافعًا للباحثين لإجراء المزيد من الدراسة والبحوث في مجال المسؤولية الاجتماعية والعوامل المؤثرة فيها سلباً وإيجاباً.

– توجيه نظر القائمين على الجامعات السعودية إلى ضرورة الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية والمتطلبات اللازمة لتعميقها لدى طلاب الجامعة.

– يمكن أن تشكل إضافة للمكتبة العربيَّة، في المسؤولية الاجتماعية والمتطلبات اللازمة لتعميقها في أوساط الشباب الجامعي.

ب. **الأهمية العملية:**

– تزويد الباحثين والمهتمين بأداة علمية يمكن الاستفادة منها في الكشف عن مستوى المسؤولية الاجتماعية ومتطلبات تعميقها لدى طلبة الجامعة.

- يمكن أن تزود القائمين على مؤسسات التعليم العالي وعلى رأسهم مسؤولي الجامعات بمستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة والمتطلبات اللازمة لتفعيلها لديهم.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت على قياس مستوى المسؤولية الاجتماعية وتحديد المتطلبات اللازمة لتعميقه لدى طلاب بعض الجامعات السعودية.

٢. الحدود البشرية: اقتصرت على طلاب بعض الجامعات السعودية الحكومية بمنطقة الرياض، ذات تخصصات تنوعت ما بين شرعي وثقافي ولغوي.

٣. الحدود المكانية: الكليات الشرعية واللغوية والثقافية في بعض الجامعات السعودية الحكومية الواقعة في إطار منطقة الرياض.

٤. الحدود الزمانية: العام الجامعي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

المسؤولية الاجتماعية:

تعرف المسؤولية الاجتماعية: بأنها استشعار الفرد لنتائج سلوكه وتحمل نتائج ذلك السلوك، وما يترتب عليه من تبعات، سواء الإثابة أو العقاب، تجاه ذاته وأسرته وأصدقائه، والجماعات التي ينتمي إليها، ووطنه ومجتمعه ودينه (غانم والقليوبي، ٢٠١٠، ١٨٥).

وتعرفها الباحثة بأنها: شعور الفرد بواجبه تجاه نفسه وتجاه أسرته وتجاه مجتمعه، وممارسته سلوكيّاً لمتطلبات هذا الشعور، مع التزامه وتحمله لنتائج سلوكه.

وتعرف إجرائيًّا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي من خلال استجابته على مقياس المسؤولية الاجتماعية بهذه الدراسة.

رؤية المملكة ٢٠٣٠:

تعرف بأنها: خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية تم الإعلان عنها في (٢٥) إبريل، ٢٠١٦، من أجل بناء فلسفة لمناهجها وسياساتها، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآلية تفعيلها، وربط ذلك ببرامج إعداد المعلم وتطويره المهني والارتقاء بطرق التدريس التي تجعل المتعلم هو المحور وليس المعلم، والتركيز على بناء المهارات وصقل الشخصية وزرع الثقة وبناء روح الإبداع (المملكة العربية السعودية، وثيقة الرؤية، ٢٠٣٠)، و(وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

وتعرف إجرائيًا بأنها خريطة مستقبلية للنهوض بالمجتمع السعودي في مختلف المجالات وفق محاور ثلاث هي الوطن الطموح والمجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر.

المتطلبات:

تعرف المتطلبات إجرائيًا: بأنها الخطوات التنفيذية والإجرائية التي يؤدي تطبيقها والالتزام بها لتعزيز مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.

الإطار النظري

مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

يعبر مفهوم المسؤولية الاجتماعية عن مسؤولية الفرد عن الجماعة ومسؤولية الفرد عن ذاته، أي: إنها مسؤولية ذاتية وخلقية، وتتميز بالمراقبة الداخلية، والمحاسبة الذاتية، وهي إلزام داخلي خاص بأفعال ذات طبيعة اجتماعية (المطيري، ٢٠١٦، ٣٤٧).

ويعرفها القرشي (١٤٣٣هـ، ٨) بأنها: "إلزام الفرد لنفسه تجاه مجتمعه بكل ما هو جميل من الأخلاق والممارسات النافعة، بالإضافة إلى دور المجتمع تجاه أفراده، ويكون الإطار المرجعي فيه نابعًا من تقوى الله والضمير".

وتعد المسؤولية الاجتماعية أحد القضايا المهمة لا سيما في العصر الحاضر؛ الذي يقتضي المشاركة الفاعلة وتوجيه الجهود والطاقات والموارد البشرية والحد من المعيقات التنموية التي تواجه المجتمعات النامية والمتقدمة على السواء (عواد، ٢٠١٠).

ويرى كل من أبكر ومشاط (٢٠١٤، ٢٧٢) أن المسؤولية الاجتماعية هي مسؤولية الفرد عن نفسه ومسؤوليته تجاه أسرته، وأصدقائه ودينه ووطنه من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه، واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية، ومشاركته في حل مشكلات المجتمع.

ولأن المسؤولية الاجتماعية ترتبط بالكائن الإنساني دون غيره من المخلوقات، لذا فهي تؤدي دورًا مهمًا في استقرار حياة الأفراد في المجتمعات، ولها علاقة وثيقة بكثير من السلوكيات الإيجابية أو السلبية التي تسود في أي مجتمع، كما أن ضعفها

يؤدي إلى العديد من السلوكيات السلبية، كالأنانية والذاتية والبُعد عن المشاركة الاجتماعية (الفايز، ٢٠١٤، ٦، ٧).

فضلًا عن ذلك، فإن المسؤولية الاجتماعية تعد أحد الأسس الذي تستند عليها المَوَاطَنَة، ذلك أن هذين المصطلحين يرتبطان ببعضهما ارتباطًا وثيقًا؛ لأن المواطنة تشتمل على قيم الانتماء والولاء للوطن، والحرص على تطور المجتمع وتقدمه، وحل المشكلات التي تعترضه، وهذه القيم تعد من واجبات الفرد تجاه مجتمعه، وفي المقابل يحصل الفرد على حقوقه المتمثلة في شعوره بالعدل والمساواة في الخدمات المختلفة، وإذا نظرنا إلى مسؤوليات الطالب الجامعي تجاه وطنه نجدها تتمثل في مشاركته في المناسبات الدينية والمجتمعية والوطنية، والمشاركة في مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع، والدفاع عن الوطن، والحرص والحفاظ على ممتلكاته الخاصة والعامة، واحترام الأنظمة التي تقدمها الدولة وعدم تجاوزها، وكذلك الشعور بالفخر والاعتزاز بأنه أحد أبناء هذا الوطن (الأمير، ٢٠٢٢، ٣٦٥).

ونظرًا للدور الذي يقوم به الشباب في خدمة مجتمعهم والنهوض به، تأتي أهمية توعيتهم بمسؤولياتهم الاجتماعية وبذل الجهود في سبيل القيام بهذه المسؤوليات من قبل مؤسسات المجتمع عامة ومؤسساته التعليمية خاصة (سلام، ٢٠١٢، ٤٤).

وما من شك في أن الجامعة تمثل حجر الزاوية للعملية التنموية في أي مجتمع لكونها تحتل مكانة مرموقة ومنزلةً عالية، والمؤشر الرئيس لتقدم الشعوب وازدهارها، وهي أحد أهم مراكز صناعة القرار الثقافي ورسم التوجهات الاستراتيجية؛ فضلًا عن دورها في غرس القيم والمبادئ وتنمية الاتجاهات السلوكية الإيجابية في المجتمع. ومن الجامعة يستطيع الفرد تحقيق اعتبار ذاته فهي تعده للحاضر وللمستقبل، ومن

الحصول على المؤهل الجامعي يكون الفرد قد بدأ عملية تحقيق الحراك الاجتماعي الذي يطمح إليه لنفسه وأسرته (الداود، ٢٠١٧، ٣٦١).

ومن هذا المنطلق، فإن مؤسسات التعليم الجامعي معنية ببذل الجهد من أجل تزويد الشباب بإمكانيات أكبر لتعزيز المسؤولية الاجتماعية لديهم، مع دعم المجتمع القائم على المعرفة بصورة متزايدة من خلال ما يُتخذ من الأنظمة والسياسات التي تقوم الدولة بإصدارها، من أجل الارتقاء بالشباب والطلاب، بل والنهوض بالمجتمع ككل عن طريق زيادة التعاون بين الجامعة والمجتمع المحلي وأرباب العمل (Yang et al, 2015, 23).

وليست المملكة العربية السعودية بمنأى عن العالم، فقد سعت قيادتها إلى مسايرة التقدم العالمي وتحقيق النهضة الشاملة على كافة الأصعدة، فكانت الدعوة إلى تبني رؤية طموحة للارتقاء الشامل بالمملكة، فقام مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية بإعداد رؤية مستقبلية عامة وُضِعت لتكون بمثابة الأساس المرجعي الموجه لمستقبل التنمية، بحيث تحقق المشاريع الاستراتيجية المستقبلية أهداف هذه الرؤية (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٩، ١٣).

كما أطلقت المملكة برنامج التحول الوطني للمساهمة في تحقيق "رؤية ٢٠٣٠" وإدراك التحديات التي تواجه الجهات الحكومية ومنها منظومة التعليم في سبيل تحقيقها ومجابهة هذه التحديات إلى العام ٢٠٣٠م بناء على مستهدفات محددة، ووضع خطط تفصيلية لها، تعتمد على مؤشرات مرحلية لقياس الأداء ومتابعته (المملكة العربية السعودية – برنامج التحول الوطني، ٢٠٢٠، ١٠).

ولأن تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية يتطلب تضافر جهود كافة المؤسسات المجتمعية وتحمل كل فرد لمسؤوليته تجاه مجتمعه، لذا فمن هنا تأتي أهمية

المسؤولية الاجتماعية باعتبار أن توافرها بدرجة كبيرة لدى أبناء المجتمع بصفة عامة وطلاب الجامعة بصفة خاصة يسهم بشكل مباشر في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

الدراسات السابقة:

من تتبع الباحثة واستقصائها حصلت على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت المسؤولية الاجتماعية من زوايا مختلفة ومتعددة وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

١. دراسة الأمير (٢٠٢٢): هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين إدارة الوقت والمسؤولية المجتمعية لدى طالبات جامعة جدة، وكذا التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المسؤولية المجتمعية في أبعاد إدارة الوقت، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، طبقت مقياسي إدارة الوقت، والمسؤولية المجتمعية (من إعداد الباحثة)، بلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالبة من كلية القانون والدراسات القضائية.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد التخطيط، التنظيم، التنفيذ، والمتابعة وكل من المسؤولية تجاه (الذات، الزميلات، مجتمع الجامعة، الوطن، والدرجة الكلية للمسؤولية المجتمعية)، فيما لم تظهر علاقة دالة إحصائيًّا بين (التخطيط؛ التنظيم؛ والدرجة الكلية لإدارة الوقت) والمسؤولية المجتمعية تجاه الأسرة. وكذا لم تظهر فروق دالة إحصائيًّا في إدارة الوقت على (الدرجة الكلية وأبعاد التخطيط والتنظيم والمتابعة) تعزى للمستوى الدراسي، بينما وجدت فروق في بعد التنفيذ لدى أفراد العينة تعزى للمستوى الدراسي لصالح المستوى السابق.

٢. دراسة طلب وسليمان (٢٠١٩): هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المسؤولية المجتمعية وقيم المواطنة لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد بمدينة أبها، والكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية المسؤولية المجتمعية، وقيم المواطنة لديهم. واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي، وشبه التجريبي، وطبقت مقياسي المسؤولية المجتمعية، وقيم المواطنة، وبرنامج إرشادي. من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين المسؤولية المجتمعية وقيم المواطنة لدى عينة الدراسة؛ في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على مقياسي المسؤولية المجتمعية وقيم المواطنة، بالإضافة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية المسؤولية المجتمعية، وتعزيز قيم المواطنة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٣. هدفت دراسة (Bugdayci,2019): إلى التعرف على مستوى مهارات المسؤولية الاجتماعية والشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية التركية. وبلغ حجم العينة (٦٠٢)، منهم (٢٨٥) طالبة، و(٣١٧) طالب من المدارس الثانوية التابعة لمديرية التعليم الوطني وفي مقاطعة قونية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق مقياس المسؤولية الاجتماعية (PSRS) الذي تم إعداده وتقنينه مسبقاً على المجتمع التركي كأداة لتحقيق أهداف الدراسة. وكشفت النتائج عن وجود مستويات مرتفعة من مهارات المسؤولية الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أو أقل منه، بين مهارات الطلاب تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الطالبات. كما وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مهارات المسؤولية

الاجتماعية تعزى لمتغير الصف الدراسي، لصالح الصفين الخامس والسادس مقارنة بالصفين السابع والثامن.

٤. دراسة السهلي (٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى الكشف عن قيم المواطنة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية والأمن النفسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، و تحديد نسب إسهام المسؤولية الاجتماعية والأمن النفسي في التنبؤ بقيم المواطنة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت العينة (٤٤٤) طالبٍ وطالبة، وطبقت مقياس قيم المواطنة من إعداد الباحثة، ومقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الشمري (٢٠١٤)، ومقياس الأمن النفسي من إعداد شقير (٢٠٠٥)، وقد تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة موجبة بين قيم المواطنة وكل من المسؤولية الاجتماعية والأمن النفسي، ووجود علاقة دالة موجبة بين المسؤولية الاجتماعية والأمن النفسي، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في متوسط درجات قيم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية والأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيًّا في قيم المواطنة تعزى لمتغير العمر لصالح الأصغر سنا من عمر (١٩-٢٢) عامًا وبحسب مستوى الدخل لصالح ذوي الدخل الأعلى (أكثر من ١٠٠٠٠ريال). كما أسفرت عن إسهام المسؤولية الاجتماعية بالاشتراك مع المسؤولية الشخصية في التنبؤ بقيم المواطنة بنسبة (٤٧,٧٪) وإسهام الأمن النفسي بالاشتراك مع الأمن المتعلق بالمستقبل في التنبؤ بقيم المواطنة بنسبة (٣٦,٢٪).

٥. وتناولت دراسة الشهراني (٢٠١٧): دور الجامعة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وثقافة العمل التطوعي لدى طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية في جامعة بيشة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة طبقت على عينة بلغت (٦٤٢) طالب وطالبة، للعام ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، وخلصت إلى النتائج الآتية: حصل محور دور الجامعة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى عينة الدراسة على درجة مرتفعة، وحصل محور دور الجامعة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي على درجة مرتفعة وبدرجة دور كبيرة، كما وجدت علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية وتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغيرات (التخصص والجنس والمشاركة في الجمعيات التطوعية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى انتشار ثقافة العمل التطوعي تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار ثقافة العمل التطوعي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، ولمتغير المشاركة في الجمعيات التطوعية لصالح المشتركين والمشتركات.

٦. دراسة عبد الله القرشي (١٤٣٣هـ): هدفت إلى: تحديد الأبعاد التعليمية، والأبعاد (الأخلاقية، والاقتصادية) للمسؤولية الاجتماعية، في القرآن الكريم كما هدفت الدراسة إلى التعرف على التطبيقات التربوية للمسؤولية الاجتماعية في واقع الأسرة المعاصر. واستخدمت المنهج الاستنباطي، وخلصت إلى نتائج من أهمها: أن المسؤولية الاجتماعية عملية مستمرة لا يكفي فيها مؤتمر أو كتاب أو لقاء مقتضب، بل تحتاج إلى متابعة وتوجيه في كل حال من أحوالها، وأنها تنمي العلاقات الإيجابية بين أفراد المجتمع كالإخاء

والتعاون والتكافل على الخير وحفظ الحقوق والاهتمام بالمصالح العامة ورفع الضرر وتوحيد الكلمة وعلاج المشكلات الاجتماعية وبناء مجتمع فاضل.

٧. وهدفت دراسة عبد الرحمن مدخلي (١٤٣٣هـ): إلى إبراز أهم الأساليب النبوية التي رسمها النبي صلى الله عليه وسلم وبينها للأمة لتربيتهم على تحمل المسؤولية الاجتماعية. واستخدمت المنهج الاستنباطي، وخلصت إلى نتائج أهمها: أن الإسلام جاء بوسائل شاملة للتكافل واستشعار مسؤولية المسلم تجاه الآخر بشمولية وتكامل لا تدع مجالًا لمسلم أن يعتذر عن تقديم الخير للغير وأن يكون نافعًا إيجابيًّا في مجتمعه وأمته، وأن من أظهر الأساليب النبوية العملية لتعميق أواصر المسؤولية الاجتماعية بين أبناء الجسد الواحد مؤاخاته بين المهاجرين والأنصار في المدينة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يظهر من استعراض الدراسات السابقة أن هناك أوجه اتفاق واختلاف في كثير من الجوانب مع الدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: من حيث الهدف: تباينت الدراسات السابقة من حيث الهدف الذي سعت إلى تحقيقه، ما بين دراسة واقع أو تناول عوامل التأثير أو دراسة العلاقة ببعض المتغيرات الأخرى، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية وتحديد متطلبات تعميقه في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، وهي بذلك تفترق عن جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف الأساس، وإن اتفقت معها في دراستها للمسؤولية الاجتماعية.

ثانياً: من حيث المجتمع والعينة

١- مجتمع الدراسة: اتفقت أغلب الدراسات في اختيار مجتمعها من طلبة الجامعات، عدا دراسة (Bugdayci,2019)، التي كان مجتمعها من الثانوية.

٢- **عينة الدراسة وطريقة اختيارها:** اختلفت الدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة، فبعضها اختار العينة من كِلا الجنسين، وبطريقة عشوائية، كالأمير، (٢٠٢٢)، وطلب وسليمان (٢٠١٩)، ودراسة (Bugdayci,2019)، وتأتي الدراسة الحالية لتتوافق مع أغلب الدراسات في اختيار العينة من الجنسين وبطريقة عشوائية حيث بلغت (٤٦٧) طالبٍ وطالبة يمثلون كليات نظرية ببعض الجامعات السعودية.

ثالثاً: من حيث الأداة، استخدمت الدراسة الحالية لجمع البيانات مقياس المسؤولية الاجتماعية، واتفقت بذلك مع كل من: الأمير (٢٠٢٢)، و(Bugdayci,2019)، فيما اختلفت مع كل من طلب وسليمان (٢٠١٩)؛ والسهلي (٢٠١٨)، اللتين استخدمتا أكثر من مقياس، أما الشهراني (٢٠١٧)، والقرشي (١٤٣٣هـ) فقد اعتمدا على الاستبانة أداة للدراسة.

رابعاً: من حيث المنهج: طبقت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي اتفقت فيه مع بعض الدراسات السابقة، بينما اختلفت عن دراسة الأمير (٢٠٢٢)، الذي اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، ودراسة طلب وسليمان (٢٠١٩): التي اعتمدت المنهجين الوصفي، وشبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي.

واستفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في الإطار النظري والاقتباس في المتن، وتحديد المنهجية، والعينة والأدوات ومن قوائم المصادر والمراجع، والتي أفادت الباحثة في الرجوع إليها أثناء كتابة الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ كونه الأنسب لتحقيق أهدافها باعتباره يقوم بوصف الواقع وتحديده تحديداً دقيقاً مع إمكانية التنبؤ بالمستقبل.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الكليات الشرعية واللغوية والثقافية في الجامعات السعودية الحكومية في منطقة الرياض. باعتبار أنهم يمثلون كليات نظرية ولديهم من الوقت ما يمكن من تطبيق الأداة عليهم ويتعرضون بواقع تخصصهم لدراسات مرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية.

عينة الدراسة: بلغت عينة (٤٦٧) طالبٍ وطالبة بالجامعات الحكومية السعودية بمنطقة الرياض موزعين وفق متغيرات (النوع، المستوى، التخصص)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وكما يوضحها الجدول (١) الآتي:

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٢٣٩	٥١,٢
	أنثى	٢٢٨	٤٨,٨
المستوى الدراسي	الأول	٢٣١	٤٩,٥
	الرابع	٢٣٦	٥٠,٥
التخصص	شرعي	١٦١	٣٤,٥
	لغوي	١٤٨	٣١,٧
	ثقافي	١٥٨	٣٣,٨
المجموع		٤٦٧	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن نسبة عينة الذكور أعلى من نسبة العينة من الإناث،(٥١,٢٪)، (٤٨,٨٪).كما أن نسبة العينة من المستوى الدراسي الرابع أعلى من المستوى الأول، حيث جاءت على الترتيب، (٥٠,٥٪)، (٤٩,٥٪). ونسبة العينة من طلاب الشرعي أعلى من التخصصين الثقافي واللغوي، فقد بلغت النسب على الترتيب (٣٤,٥٪)، (٣٣,٨٪)،(٣١,٧)

أداة الدراسة: قامت الباحثة ببناء مقياس المسؤولية الاجتماعية والمتطلبات اللازمة لتعميقها، مرورًا بمراحل وخطوات معتمدة أوصى بها علماء القياس النفسي والتربوي عند بناء هذا النوع من المقاييس، وذلك على النحو الآتي:

١. الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات والأدبيات والمقاييس السابقة في مجال المسؤولية الاجتماعية.

٢. صياغة فقرات المقياس: تمت صياغة فقرات مقياس المسؤولية الاجتماعية والمتطلبات اللازمة لتعميقها، التي تم الحصول عليها من الدِّراسَات والأبحاث السابقة، ومن الخبراء المختصين. حيث تكون المقياس في صورته الأولية من محورين؛ الأول: مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية، وتضمن (٢٠) عبارة، والثاني: المتطلبات اللازمة لتعميق مستوى المسؤولية الاجتماعية، وتكون من (٢٠) عبارة، بإجمالي (٤٠) عبارة للمقياس في صورته الأولية. وبمقياس تدريج ثلاثي (ضعيفة – متوسطة – مرتفعة).

٣. صياغة تعليمات المقياس: تمت صياغة التعليمات اللازمة للمقياس، مع بيان مقياس التقدير، ونموذج لطريقة الاجابة على المقياس للخبراء المحكمين.

صدق أداة الدراسة:

صدق المحكمين: للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال ابلغ عددهم (١٣) محكماً، وأسفر هذا الإجراء عن اتفاق المحكمين على ما يزيد عن (٨٠٪) من عبارات المقياس مع طلب تعديل في صياغة بعضها.

صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من تماسك محوري المقياس قامت الباحثة باستخراج صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين محوري المقياس والدرجة الكلية للمقياس، يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٢) معاملات ارتباط بين محوري المقياس والدرجة الكلية للمقياس

المحور	معامل بيرسون	الجذر التربيعي لمعامل بيرسون
الأول	٠,٧٩٣**	٠,٨٩
الثاني	٠,٨٢١**	٠,٩٠٦

يتضح من الجدول (٢) وجود ارتباط بين محوري المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس وجميعها دال عند مستوى (٠,٠١)، وعليه فالمقياس يتسم بدرجة عالية من الصدق، تجعله صالح للقياس.

ثبات أداة الدراسة: تم حساب ثبات المقياس وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمحوري المقياس والثبات الكلي للمقياس كما بالجدول:

جدول (٣) يوضح معاملات ثبات محوري المقياس والثبات الكلي للمقياس

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	٢٠	٨٤١.٠
الثاني	٢٠	٨٠٥.٠
الثبات الكلي	٤٠	٨٧٧.٠

يتضح من الجدول (٣) ارتفاع معاملات ثبات محوري المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث انحصرت بين (٠,٨٠٥- ٠,٨٤١) وهي معاملات ثبات مقبولة، بينما بلغ الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٧٧) وهو معامل ثبات مرتفع، ميدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات مناسبة.

إجراءات تطبيق الأداة: للحصول على المعلومات والبيانات وزع المقياس على طلاب الجامعات السعودية وفق التخصص (شرعي/ لغوي/ ثقافي)، والنوع (ذكور/ إناث) والمستوى الدراسي (الأول/ الرابع)، ثم تم تجميع الردود وتحويلها إلى ملف إكسل Excel، وتم تبويب البيانات ثم عولجت إحصائيًّا.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية منها:

معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، واختبارT ، لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي. ولتسهيل تفسير النتائج تم إعطاء وزن للبدائل (مرتفعة = ٣، متوسطة = ٢، ضعيفة=١)، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الموافقة	مدى المتوسطات
ضعيفة	١-١,٦٦
متوسطة	١,٦٧-٢,٣٣
مرتفعة	٣٤.٢-٣

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لعبارات المحور الأول الخاص بمستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمحور الأول الخاص بمستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الموافقة
٢٠	أبتعد عن الإشاعات سواء بتصديقها أو نشرها	٢,٢٤٠	٠,٨١١	٧٤,٦٧	١	متوسط
١٩	أخصص جزءاً من أوقات فراغي لأداء بعض العبادات التطوعية	٢,٢٣١	٠,٨٣٧	٣٨.٧٤	٢	متوسط
٢	أستطيع إتمام الأعمال الموكلة إلى في الوقت المحدد وبالدقة المطلوبة	٢,٢١٦	٠,٩٣٥	٧٣,٨٨	٣	متوسط
١	أحرص على العلاقات الاجتماعية الفعالة	٢,٢٠٣	٠,٩٣٣	٧٣,٤٥	٤	متوسط
٦	أبذل قصارى جهدي للإسهام في خطط التنمية المجتمعية بما يلائم إمكاناتي	٢,٠٥٨	٠,٩٥١	٦٨,٥٩	٥	متوسط
٩	أخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي	١,٩٥٩	٠,٩٠٦	٦٥,٣١	٦	متوسط
٤	أهتم بمشاركة الآخرين في إنجاز حاجاتهم الأساسية	١,٩٥٥	٠,٨٦٢	٦٥,١٧	٧	متوسط
١٢	أحرص على شراء المنتجات المحلية	١,٩٤٧	٠,٨٩١	٦٤,٨٨	٨	متوسط
١٣	أحرص على نظافة وجمال بيئتي باستمرار	١,٩١٧	٠,٨٤٦	٦٣,٨٨	٩	متوسط
٨	أهتم بمساعدة أسرتي وتقديم الدعم اللازم بما في ضوء إمكاناتي	١,٨٨٤	٠,٨٢٦	٦٢,٨١	١٠	متوسط
٥	أسرع بإبلاغ الجهات المختصة عند رؤيتي شخصاً يخالف القانون أو يعبث بالممتلكات العامة	١,٨٧٤	٠,٨٢٨	٦٢,٤٦	١١	متوسط
١٥	أخصص جزءاً من أموالي لمساعدة ذوي الحاجة	١,٨٥٤	٠,٨٠٢	٦١,٨١	١٢	متوسط
١١	أشارك بفاعلية في المناسبات المجتمعية المتعددة	١,٨٣٣	٠,٨٦٠	٦١,١	١٣	متوسط
١٨	أمتنع عن الغش في الامتحانات حتى لو أتيحت لي الفرصة لذلك	١,٧٦٩	٠,٧٣١	٥٨,٩٦	١٤	متوسط
١٠	أبتعد عن الممارسات الضارة كالتدخين والإسراف في الاستهلاك	١,٧٥٦	٠,٧٣٥	٥٣.٥٨	١٥	متوسط
١٧	أقرء باستمرار عن تراث بلدي واعتز به	١,٦٦٠	٠,٥٥٩	٣٢.٥٥	١٦	منخفض

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الموافقة
٣	أتحمل نتيجة أفعالي مهما كانت	١,٦٤٠	٠,٧٣٨	٦٨.٥٤	١٧	منخفض
١٤	ألتزم بقول الحق مهما كلفني ذلك	١,٦٢٣	٠,٥٧٨	١٠.٥٤	١٨	منخفض
١٦	أساهم بفاعلية في حل بعض المشكلات التي تواجه مجتمعي	١,٥٢٠	٠,٧٠٠	٦٨.٥٠	١٩	منخفض
٧	ألتزم بالقوانين والأعراف السائدة في مجتمعي	١,٤٢٤	٠,٥٩٤	٤٧.٤٧	٢٠	منخفض
المحور	إجمالي المحور	١,٨٧٩	٠,٨٢٦	٦٢.٦٢		متوسط

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الكلي لاستجابات أفراد العينة نحو مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية بلغ (١,٨٧٩) وبانحراف معياري (٠,٨٢٦) ونسبة مئوية (٦٢,٦٢) وبدرجة متوسطة، وقد تراوحت متوسطاتها استجابات أفراد العينة على الفقرات ما بين (١,٤٢٤– ٢,٢٤٠) درجة من أصل (٣) درجات. فيما قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (٠,٥٥٩–٠,٩٥١)، وهو ما يشير إلى أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية جاء متوسطاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعدد التحديات المعاصرة التي تستهدف الشباب عموماً وطلاب الجامعات خصوصاً وتستهدف التأثير السلبي على مستوى وعيهم بالمسؤولية الاجتماعية، ويدعم ذلك أن المسؤولية الاجتماعية لا تقع على عاتق الفرد وحده، بل تسهم في تنميتها مؤسسات تربوية عديدة منها الأسرة، والمدرسة، والجامعة، والمسجد، والمؤسسة الإعلامية، وغيرها (تركي،٢٠١٢، ٢٤٣).

ويدعم النتيجة السابقة أيضاً، ما أشارت إليه دراسة (طلب،٢٠١٨،٣) من بروز العديد من المظاهر السلبية التي تدل على ضعف مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات يتضح من الجدول (٥) وقوع العبارات (٢٠)، (١٩)، (٢)، (١)، (٦) في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير على الترتيب إلى أن الفقرة (٢٠) والتي تنص على: (أبتعد عن الإشاعات سواء بتصديقها أو نشرها)، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٢,٢٤٠)، وبمستوى متوسط، يليها العبارة(١٩) والتي تنص على (أخصص جزءاً من أوقات فراغي لأداء بعض العبادات التطوعية)، في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٢,٢٣١)، وبمستوى متوسط، ثم العبارات (٢)، (١)،(٦) على التوالي وبمستوى متوسط.

بينما وقعت العبارات (٧)، (١٦)، (١٤)، (١٧)، (٣) في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير على الترتيب إلى أن العبارة (٧)، والتي تنص على: (ألتزم بالقوانين والأعراف السائدة في مجتمعي)، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (١,٤٢٤) يقابل (مستوى منخفض)، تليها العبارة (١٦) وتنص على: (أساهم بفاعلية في حل بعض المشكلات التي تواجه مجتمعي)، في المرتبة قبل الأخيرة، (١٩) ، بمتوسط حسابي (١,٥٢٠) يقابل مستوى منخفض، ويليهما العبارات رقم،(١٤)، (١٧)، (٣)، على الترتيب، (١٨)، (١٧)، (١٦)، جميعها بمستوى منخفض.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

ما المتطلبات التربوية اللازمة لتعميق مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لعبارات المحور الأول الخاص بمستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (٦) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني الخاص بالمتطلبات التربوية اللازمة لتعميق مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الموافقة
٣٤	تفعيل مبدأ الثواب والعقاب على الطلاب بما يحفز كل منهم لتحمل مسؤولية أقواله وأفعاله	٢,٩٦٦	٠,٢١٥	٩٨,٨٧	١	مرتفع
٣٧	دعوة الطلاب للإسهام في مساعدة المحتاجين من أبناء مجتمعهم من خلال مؤسسات التربية المتعددة	٢,٩٥١	٠,٢٦٢	٩٨,٣٧	٢	مرتفع
٢٩	حث الطلاب على العمل الجماعي والتعاون الإيجابي مع الآخرين	٢,٩٣٢	٠,٣٢٠	٩٧,٣٣	٣	مرتفع
٣٢	تدريب الطلاب على كيفية تحقيق التوازن الانفعالي من خلال البرامج الإرشادية والتوعوية المسهمة في ذلك	٢,٩٢٣	٠,٣٣٨	٩٧,٤٣	٤	مرتفع
٤٠	إشراك الطلاب في الأعمال التطوعية من خلال تخصيص أيام محددة لذلك ودعوة الطلاب لها	٢,٩٠٦	٠,٣١٤	٩٦,٨٧	٥	مرتفع
٣٨	إشراك الطلاب في حملات التجميل والنظافة لمجتمعهم	٢,٨٦٩	٠,٤٧٠	٩٥,٦٣	٦	مرتفع
٢٧	تدريب الطلاب على كيفية قضاء وقت الفراغ فيما يفيد	٢,٨٢٧	٠,٣٨٥	٩٤,٢٣	٧	مرتفع
٢٦	توجيه الطلاب لتشجيع المنتجات المحلية	٢,٨٠٣	٠,٤٣٤	٩٣,٤٣	٨	مرتفع
٣٥	تشجيع المبادرات والمساهمات التي يقوم بها الأبناء حول قضايا ومشكلات أسرهم والثناء عليها	٢,٧٦٠	٠,٤٣٢		٩	مرتفع
٢٥	حث الطلاب على ترشيد الإنفاق والاستهلاك	٢,٦٣٠	٠,٥٣٠		١٠	مرتفع
٢٢	التزام أعضاء هيئة التدريس المسؤولية الاجتماعية في أقوالهم وأفعالهم	٢,٥٨٩	٠,٦٦٧		١١	مرتفع
٢٤	توعية الطلاب بخطورة الخروج عن العادات المجتمعية	٢,٥٧٠	٠,٧٩٠		١٢	مرتفع
٢٣	تكثيف الدورات والأنشطة التي توعي الطلاب بالممارسات الضارة بالمجتمع وكيفية الحد منها	٢,٥٦٥	٠,٦٦٩		١٣	مرتفع
٢٨	تدريب الطلاب على الاشتراك في خطط التنمية المجتمعية	٢,٣٦٤	٠,٧٦٤		١٤	مرتفع
٣٣	توعية الطلاب بمخاطر الثقافات الوافدة وكيفية انتقاء ما يفيد منها من خلال المقررات الدراسية والبرامج الإرشادية والتوجيهات المستمرة	٢,٢٨٣	٠,٧٣٣		١٥	متوسط
٣٦	تركيز البرامج الدراسية والأنشطة الطلابية على تنمية الحس الوطني لدى الطلاب	٢,٢٧٨	٠,٧٠٢	٧٥,٩٣	١٦	متوسط
٣٩	التوعية المستمرة للطلاب باللوائح والقوانين المنظمة لممارسات الفرد داخل المجتمع كقوانين المرور وكقوانين الحفاظ على البيئة	٢,١٥٦	٠,٤٠٣	٧١,٨٩	١٧	متوسط
٣٠	توعية الطلاب بالعادات الغذائية السليمة والممارسات الرياضية المتطلبة لهم	٢,١٣٧	٠,٦٧٦	٧١,٢٣	١٨	متوسط
٣١	منح الطلاب مزيداً من الثقة بالنفس على مستوى الأسرة والجامعة	٢,١٠٣	٠,٦٥٠	٧٠,١	١٩	متوسط

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	مستوى الموافقة
٢١	تضمين المقررات الدراسية الجامعية ما يعزز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب	٢,٠٢٦	٠,٥٨٥	٦٧,٥٣	٢٠	متوسط
	إجمالي المحور	٢,٥٨٢	٠,٧٣٣	٨٦,٠٦		مرتفع

يتضح من الجدول (٦) أن استجابات أفراد العينة من طلاب الجامعات السعودية نحو المتطلبات التربوية اللازمة لتعميق مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية، جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط (٢,٥٨٢)، وانحراف معياري (٠,٧٣٣)، ونسبة مئوية (٨٦,٠٦)، بينما تراوحت متوسطات الاستجابة على عبارات المحور ما بين (٢,٠٢٥٧– ٢,٩٦٥٧) وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,٢١٥–٠,٧٩)، وبنسب مئوية تراوحت ما بين (٦٧,٥٣–٩٨,٨٧)، وهو ما يشير إلى أن موافقة مرتفعة.

ويمكن عزو النتيجة السابقة إلى طبيعة الطريقة العلمية الدقيقة التي تم اتباعها في تحديد تلك المتطلبات التربوية اللازمة لتعميق المسئولية، التي روعي فيها جميع أبعاد وجوانب المسؤولية الاجتماعية المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رضوان (٢٠١٩)، التي أشارت إلى موافقة مرتفعة من أعضاء هيئة التدريس على السبل المقترحة لتعميق مستوى المسؤولية الاجتماعية.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات يتضح من الجدول (٦) وقوع العبارات (٣٤)، (٣٧)، (٢٩)، (٣٢)، (٤٠) في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، وتشير على الترتيب إلى(تفعيل مبدأ الثواب والعقاب على الطلاب بما يحفز كل منهم لتحمل مسؤولية أقواله وأفعاله)، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٢,٩٦٥٧) بمستوى مرتفع، و(دعوة الطلاب للإسهام في مساعدة المحتاجين من

أبناء مجتمعهم من خلال مؤسسات التربية المتعددة)، في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي(٢,٩٥١)، وبمستوى مرتفع، ثم يليهما العبارات (٢)، (١)، (٦) على التوالي وبمستوى مرتفع لكل منهن. في حين جاءت العبارات (٢١)، (٣١)، (٣٠)، (٣٩)، (٣٦)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، وتشير على الترتيب إلى(تضمين المقررات الدراسية الجامعية ما يعزز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب)، في المرتبة العشرين والأخيرة، بمتوسط حسابي(٢,٢٧٨)، بمستوى متوسط، و(منح الطلاب مزيداً من الثقة بالنفس على مستوى الأسرة والجامعة)، في المرتبة التاسعة عشرة، بمتوسط حسابي (٢,١٥٦) وبمستوى متوسط، ويليهما العبارات رقم، (٣٠)، (٣٩)، (٣٦)، على الترتيب من الأدنى إلى الأعلى، (١٨)، (١٧)، (١٦)، وجميعها بمستوى متوسط.

ثالثا: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية والمتطلبات اللازمة لتعميقه لدى طلاب الجامعات السعودية تعزى لمتغيرات (النوع، والتخصص، والمستوى)؟

- النتائج المتعلقة بالفروق في الاستجابة على المقياس تبعاً لمتغير النوع (ذكر-أنثى):

جدول (٧) يوضح الفروق بين أفراد العينة وفقاً للنوع باستخدام t-test لعينتين مستقلتين (ن=٤٦٧)

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	مستوى الدلالة
الأول	ذكر	٢٣٩	٣٨,٠٣	١٣,١٤	٠,٧٨٨	٠,٤٣١ غير دالة
	أنثى	٢٢٨	٣٧,٠٨	١٢,٨٠		
الثاني	ذكر	٢٣٩	٥١,٩١	٦,٨٤	٠,٨٦٩	٠,٣٨٥ غير دالة
	أنثى	٢٢٨	٥١,٣٥	٧,٠٠		

يتضح من الجدول (٧): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على محوري المقياس تبعًا لمتغير النوع (ذكر-أنثى)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٧٨٨)، (٠,٨٦٩)، وهما غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

والباحثة ترى النتيجة منطقية يمكن عزوها لكون الجنسين يتعرضان لنفس الظروف المجتمعية والتحديات،كما يتلقون نفس المناهج والبرامج الدراسية الجامعية، إضافة إلى أنهم يعيشون بمجتمع واحد بنفس القيم والمعتقدات لذا لم تظهر فروق ذات دلالة لديهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الشهراني (٢٠١٧)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع.

- **النتائج المتعلقة بالفروق في الاستجابة على المقياس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول– الرابع):**

جدول (٨) يوضح الفروق وفقاً للمستوى الدراسي باستخدام t – test لعينتين مستقلتين (ن=٤٦٧)

المحور	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	مستوى الدلالة
الأول	الأول	٢٣١	٣١,٣٢	١٠,٥٤	١١,٧٠٧-	٠,٠١ دالة
	الرابع	٢٣٦	٤٣,٦٨	١٢,٢٠		
الثاني	الأول	٢٣١	٥٠,٢١	٨,١٥	٤,٥٠٣-	٠,٠١ دالة
	الرابع	٢٣٦	٥٣,٠٣	٥,١٠		

يتضح من الجدول (٨): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على محوري المقياس تبعًا للمستوى الدراسي (الأول– الرابع)، حيث جاءت قيمة (ت) (-١١,٧٠٧)، (-٤,٥٠٣) وهما دالتان إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ولصالح طلاب المستوى الرابع.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى عامل الخبرة الذي يتمتع به طلاب المستوى الرابع مقارنة بطلاب المستوى الأول، حيث إنهم في الغالب يتفوقون عليهم في العمر العقلي والعمر الزمني بالإضافة إلى رصيدهم الأطول من الخبرة، ولذا جاءت الفروق في صالحهم.

- **النتائج المتعلقة بالفروق في الاستجابة على المقياس تبعاً لتخصصٍ:**

لمعرفة الفروق في استجابة العينة على المقياس تبعاً لتخصصٍ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه One Way ANOVA، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٩).

جدول (٩) يوضح الفروق على محاور المقياس تبعاً لمتغير التخصص(ن=٤٦٧)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	٢٣١,٣١٥	٢	١١٥,٦٥٧	٠,٦٨٧	٠,٥٠٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٨١٣١,٥٧٢	٤٦٤	١٦٨,٣٨٧		
	الإجمالي	٧٨٣٦٢,٨٨٧	٤٦٦			
الثاني	بين المجموعات	١٨,٢٣٢	٢	٩,١١٦	٠,١٩٠	٠,٨٢٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٢٩٣,٨٨٣	٤٦٤	٤٨,٠٤٧		
	الإجمالي	٢٢٣١٢,١١٦	٤٦٦			

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا، على محوري المقياس تبعاً للتخصص، فقيمة الفاء (٠,٦٨٧)، (٠,١٩) وهما غير دالتين إحصائيًّا عند (٠,٠٥). وترى الباحثة أن النتيجة السابقة منطقية ويمكن عزوها لتشابه الظروف البيئية والتحديات التي تواجه طلاب الجامعة على اختلاف تخصصاتهم، بالإضافة لتشابه الإمكانات الجامعية المتاحة للطلاب على مختلف تخصصاتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (٢٠١٧، ٤٣): التي أشارت إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينتها تعزى لمتغير التخصص.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما كشفت عنه الدِّراسَة من نتائج يمكن صياغة التوصيات الآتية:

١- رفع الوعي الذاتي لدى الطلاب بالمسؤولية الاجتماعية، ومحاولة تنميتها، وتقليل التأثيرات السلبية عليها.

٢- توجيه العاملين بالحقل الأكاديمي والإرشاد النفسي إلى الاهتمام بتوفير بيئات تعليمية وأكاديمية ترفع من مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة لتحقيق أفضل مستويات الوعي بالمسؤولية الاجتماعية.

٣- بناء برامج تدريبية معرفية سلوكية لتعميق المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات السعودية والتخفيف من الآثار السلبية المرتبطة بالتغيرات المتسارعة والتخفيف من نتائجها السلبية على الفرد والمجتمع.

٤- ضرورة العمل على تنميته مستوى المسؤولية الاجتماعية وتعزيزه لدي طلاب الجامعة من خلال المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية.

٥- أشارت النتائج لوجود موافقة مرتفعة على المتطلبات المقترحة لتعزيز مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، وهو ما يتطلب ضرورة تفعيل هذه المتطلبات على أرض الواقع.

٦- اهتمام البحث العلمي في الجامعة بالتحديات التي تواجه المسؤولية الاجتماعية وتؤثر سلباً على مستوى وعي الشباب بها ووضع المقترحات الملائمة للتعامل معها.

٧- عقد الندوات والبرامج التوعوية داخل الجامعة ومع المجتمع المحلي لنشر الوعي المجتمعي بالمسؤولية الاجتماعية وأبعادها ومجالاتها ومتطلبات تفعيلها.

مقترحات الدراسة:

١. تصور مقترح لتعزيز دور الجامعة في تعميق مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها وفق الرؤية الإسلامية.

٢. التحديات التي تواجه المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة وكيفية مواجهتها من منظور إسلامي.

٣. دور المناهج الدراسية الجامعية في تعزيز مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب وفق الرؤية الإسلامية.

٤. دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلابهم من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات.

٥. مستوى المسؤولية الاجتماعية والمتطلبات اللازمة لتعميقه لدى طلاب الجامعات السعودية الكليات العلمية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبكر، سميرة؛ مشاط، هدى (٢٠١٤). المسؤولية المجتمعية وعلاقتها بالكفاءة المجتمعية لدى طالبات المرحلة الجامعية بكلية التربية للبنات بجدة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٤٥)٤، ٢٦٣ – ٣٠٠.

الأمير، إيمان بنت حسين. (٢٠٢٢). إدارة الوقت وعلاقتها بالمسؤولية المجتمعية لدى عينة من طالبات كلية القانون والدراسات القضائية بجامعة جدة، **مجلة التربية**، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، (١٩٤)،٣٥٤-٣٩٢.

باهمام، علي بن سالم.(٢٠١٧).الإسكان في رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، **مجلة العمارة والتخطيط**، الإصدار السنوي الثلاثون (٢)، ١ – ٤٢.

توصيات ملتقى الشراكة والمسؤولية الاجتماعية بين القطاعين العام والخاص. (٢٠٠٩). بعنوان "مجتمعنا مسؤوليتنا" وزارة الشؤون الاجتماعية بمدينة الرياض.

توصيات ملتقى المسؤولية الاجتماعية الثاني. (٢٠١٣- فبراير). وزارة الشؤون الاجتماعية بعنوان "تكامل الأدوار" والتركيز على التنمية المستدامة، الرياض في ٢٢ فبراير ٢٠١٣م.

الداود، عبد المحسن سعد. (٢٠١٧- يناير). مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، دراسة مقدمة إلى **مؤتمر الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠**، في الفترة من ١١ -١٢ يناير، ٢٠١٧م.

سلام، محمد توفيق. (٢٠١٢). **ثقافة العنف لدى طلبة المدارس الثانوية**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

السهلي، حصة عصام. (٢٠١٨). **قيم المواطنة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية والأمن النفسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الشهراني، عبد الله بن فلاح. (٢٠١٧). دور الجامعة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وثقافة العمل التطوعي: دراسة ميدانية على طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية في جامعة بيشة، **مجلة كلية التربية** (جامعة بنها) – مصر، ٢٨(١١٠)،١-٥٢.

الصائغ، محمد سعيد (٢٠١٦). استراتيجيات مقترحة للجامعات السعودية في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الطلاب، دراسة وصفية تحليلية، **مجلة جامعة المدينة العالمية**، ماليزيا، (٦)، ٤٣٢- ٤٧١.

طلب، أحمد علي ؛ سليمان، عمرو محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسؤولية المجتمعية وتعزيز قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد، (٥٩)، ١٠ – ٦٧.

عواد، يوسف ذياب. (٢٠١٠). **دليل المسؤولية المجتمعية للجامعات**. رام الله: جامعة القدس المفتوحة.

غانم، محمد حسن والقليوبي، خالد محمد. (٢٠١٠). **علم النفس الاجتماعي تأصيل نظري ودراسات ميدانية**، الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

الفايز، كمال. (٢٠١٤). المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تفعليها، **المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي**، اليمن ٧، (١٨)، ١٤٩-١٧٩.

القرشي، عبد الله محمد. (١٤٣٣هـ). **الأبعاد التربوية للمسؤولية الاجتماعية في القرآن الكريم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، المملكة العربية السعودية. (٢٠١٩). **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**. الرياض: مجلس الشؤون الاقتصادية.

مدخلي، عبد الرحمن علوش. (١٤٣٣هـ). الأساليب النبوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية، **مجلة جامعة جازان**، (١)، ١٢٧.

المطيري، نادية محمد. (٢٠١٦). مدى مساهمة الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات الكليات الإنسانية في جامعة الملك سعود. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، (١)، ٢٤١-٢٦٠.

ملتقى الجامعات الخليجية والمسؤولية الاجتماعية. (٢٠١٥- نوفمبر). **رؤى استراتيجية وممارسات فاعلة**، جامعة المجمعة (المجمعة) الفترة من ١١ – ١٣ صفر ١٤٣٧هـ، الموافق من ٢٠١٥/١١/٢٢م إلى ٢٠١٥/١١/٢٤م.

موقع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (٢٠٢٢).

.(http://vision2030.gov.sa)

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). **التعليم ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**. تم الاسترجاع بتاريخ ٢/ ٣/ ٢٠٢٢،

https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

ABakr, Samira ؛Mashat, Huda (2014). Responsibility and its relationship to social competence among undergraduate students at the College of Education for Girls in Jeddah. **Arab Studies in Education and Psychology**(in Arabic), (45)4, 263 – 300.

Al-Amir, Eaman Hussain. (2022). Time Management and its Relationship to Social Responsibility among a Sample of Female Students of the College of Law and Judicial Studies at the University of Jeddah, **Journal of Education**,(in Arabic) (194),354-392.

Bahmame, Ali Salem.(2017). Housing in Saudi Arabia's Vision 2030, **Journal of Architecture and Planning**,(in Arabic) 30, 2, 1 - 42.

Al Shahrani, Abdullah Bin Falah. (2017). The Role of the University in Enhancing Social Responsibility and the Culture of Voluntary Work (A Field Study on the Students of General Diploma in Education at the University of Bisha), **Journal of the Faculty of Education in Benha**, (in Arabic),28, (110), 1 – 52.

Alsaigh, Mohammed Saeed (2016). A proposed strategy for Saudi universities in developing social responsibility among students: a descriptive and analytical study, **Al Madinah International University Journal**,(in Arabic), (6), 432- 471.

Teleb, Ahmed 'ely ؛ slyman, 'emrw mhmd. (2019). The Effectiveness of Counseling Program to Develop Social Responsibility and Enhance the Citizenship Values among University Students, **Educational Journal**,(in Arabic), (59), 10 – 67.

Fayez, Kamal. (2014). The Social Responsibility of the Islamic University Faculty members and the ways of Activating it, **Arab Journal for Quality Assurance of University Education**, (in Arabic) 7, (18) .149-179.

Madkhli, Abdulrahman. (1433h). Methods of the Prophet PBUH in the Development of Social Responsibility, **Jazan University Journal for Humanities**,(in Arabic) (1), 127 .

Al-Mutairi, Nadia Mohammed. (2016). Extracurricular Activities Contribution In The Development of Social Responsibility Among Female Students In Humanities Faculties In King Saud University. **International Specialized Educational Journal**,(in Arabic), (1), 241-260 .

Bugdayci, S. (2019). Examining Personal and Social Responsibility Levels of Secondary School Students. **Universal Journal of Educational Research**, 7(1), 206-210.

Yang, Jin; Schneller, Chripa and Roche, Stephen "Eds" (2015). The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning. **Unesco Institute for lifelong learning**, Hamburg, Germany

***

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠

د/ أمل عبد الله عبد الرحمن الخضير
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠

د/ أمل عبد الله عبد الرحمن الخضير

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٣/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٩/ ٨/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيم: (الانتماء، والتسامح، والوسطية، والمثابرة، والإتقان، والانضباط، والمرونة، والإيجابية، والعزيمة) في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتحدد مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ البالغ عددهن (١٠٠٣) معلمة، وتكونت العينة من (١١٠) معلمة من معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وطبقت عليهن بطاقة الملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى أن: واقع أداء معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء القيم والسلوكيات المحددة في برنامج تنمية القدرات البشرية جاء متحققاً بدرجة ضعيفة، وجاءت الأبعاد الفرعية في بطاقة الملاحظة متفاوتة في درجة الواقع، حيث جاءت في الترتيب الأول: قيمة (الانتماء الوطني) متحقق بدرجة كبيرة، وفي الثاني: قيمة (المثابرة) متحقق بدرجة متوسطة، وفي الثالث: جاءت قيمة (الإيجابية) متحققة بدرجة متوسطة، وفي الرابع: جاءت قيمة (الانضباط) متحققة بدرجة ضعيفة، وفي الخامس: جاءت قيمة (الإتقان) متحققة بدرجة ضعيفة، وفي السادس: جاءت قيمة (التسامح) متحققة بدرجة ضعيفة، وفي السابع: متحققة بدرجة ضعيفة، وفي الثامن: جاءت قيمة (العزيمة) متحققة بدرجة ضعيفة، وفي الترتيب التاسع والأخير: جاءت قيمة (الوسطية) متحققة بدرجة ضعيفة جدّاً،؛ ولذلك أوصت الباحثة: بتضمين القيم والسلوكيات المحددة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في مقررات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والتدريب عليها.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، تنمية الموارد البشرية، معايير القيم، الإيجابية المجتمعية.

The status-quo of the teaching performance levels of the arabic language teachers in intermediate schools in riyadh in light of the behaviors specified for values in the human capability development program based on saudi arabia's vision 2030

Dr. Amal Abdullah Abdulrahman Alkhudair
Department Curriculum and Instruction – Faculty Education
Imam Mohammad bin Saud Islamic university

Abstract:

The study aimed to identify the level of teaching performance among arabic language teachers in the middle stage in riyadh based on the behaviors specified for values in the human capabilities development program in light of saudi arabia's vision 2030. a descriptive method was used, and the study population consisted of all the arabic language teachers in the middle stage in riyadh in the first semester of the academic year 1444 ah, totaling 1,003 teachers. the study sample comprised 110 teachers who were selected randomly and observed using an observation checklist. the results of the study revealed that the level of performance of arabic language teachers in the middle stage in riyadh, in light of the values and behaviors specified in the human capabilities development program, was weak. the sub-dimensions of the observation checklist varied in terms of the level of achievement, with the value of national belonging achieving a high degree, perseverance achieving a moderate degree, positivity achieving a moderate degree, discipline achieving a weak degree, mastery achieving a weak degree, tolerance achieving a weak degree, flexibility achieving a weak degree, determination achieving a weak degree, and moderation achieving a very weak degree. therefore, the researcher recommended including the specified values and behaviors in the human capabilities development program based on saudi arabia's vision 2030 in teacher training programs to improve their performance.

key words: teaching practices, human resource development, values standards, community positivity.

مقدمة:

توجب التربية الحديثة على المعلم أن يراعي التفاوت بين بني البشر في بيئاتهم ومواهبهم وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية؛ حيث لكل منهم شخصيته واهتماماته المستقلة، وللمعلم حرية اختيار الطريقة المناسبة التي تؤدي إلى تحقيق أهدافه وتنمية جوانب شخصية طلابه؛ الأمر الذي سيرشدهم ويوجههم ويساهم في حل مشكلاتهم.

وتعزيز القيم الإيجابية أساس لقيام المعلم بدوره الفاعل في التعليم؛ مما يتطلب توافر بعض المقومات التي تتمثل باتصافه بالصبر والقدرة على التحمل والتمسك بالدين، واحترام تقاليد المجتمع، والجدية في العمل، وتوجيه النصح والإرشاد للطلاب، ومناقشتهم وتعرّف معتقداتهم واتجاهاتهم وسلوكهم الفعلي، وأن يكون لديه القدرة على تطوير أدائه بما يواكب متطلبات العصر (الفقي، ١٩٩٤؛ شحاته، ٢٠١٥)؛ ولذلك رسمت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ مستقبلًا مزدهرًا تتكامل فيه عمليات التنمية الاقتصادية مع التنمية البشرية، وركزت على القيم المتطلب أن تُغرس في نفوس الطلاب في مراحل التعليم. حيث يعتمد المجتمع في تكامل بنائه الاجتماعي على التشابه في المنظومة القيمية بين أفراده. "فكلما اتسع مدى التشابه بينهم ازدادت وحدة المجتمع تماسكًا، فيما يؤدي تباين تلك المنظومات القيمية بينهم إلى اختلاف في القيم، وصراع بين أفراد المجتمع؛ الأمر الذي يؤدي إلى تفككه"التل، ٢٠٠٣، ١٥).

فتنمية القيم ومراعاتها في التعليم والتعلم لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة خاصة هو من وجهة نظر معلميهم من الموضوعات التربوية المهمة؛ وذلك نظرًا لأهمية هذه المرحلة في النمو الإنساني.(الشهري، ٢٠٠٧، ٤٤١)؛ ولذلك فطلاب

وطالبات هذه المرحلة تتضح حاجاتهم لإشباع العديد من الاحتياجات، ومن الحاجات التي لا بد أن يتم إشباعها وفق خصائص نموهم: "تحديد العلاقات الاجتماعية الأكثر نضجًا، وتحقيق الذات مع المجتمع والأسرة، وتحقيق السلوك الاجتماعي، والإحساس بالمسؤولية، واكتشاف القيم الدينية والأخلاقية وترسيخها، والاستعداد للمستقبل بكل أبعاده الاقتصادية والاجتماعية. وإشباع كل تلك الحاجات يساعد في تنمية القيم الأخلاقية لديه بشكل أفضل؛ وبذلك فالتغيرات في خصائص النمو لدى المراهق في هذه المرحلة إنما هي إشارات واضحة لمرحلة من أفضل المراحل لغرس وتنمية القيم الأخلاقية؛ إذا ما استثمرت الاستثمار الجيد لغرس المبادئ والقيم الأخلاقية باستخدام الأساليب المناسبة" (العيسى، ١٤٣٠، ٦١).

وتعد مناهج اللغة العربية ذات أهمية بالغة لدى الطلبة، حيث تشكل هذه المرحلة الأساس لغرس القيم وتمثلها لديهم؛ ولذا فإن مناهج اللغة العربية لا بد أن تكون غنية وثرية بكل أنواع القيم؛ حتى يتم اكتساب الأنماط السلوكية الموجبة (الشافعي، ٢٠٠٢، ٤). ولضمان فاعلية النظام القيمي الأعلى فيها فإنه يتوجب على مؤسسات الدولة التربوية العمل على نقل القيم من مجال الفكرة من النظرية إلى مجال القول فيها والعمل بها، وينبغي أن يؤخذ ذلك في الاعتبار، خاصة عند الشروع في تخطيط مناهج اللغة العربية (شاويش، ٢٠١٢، ٤).

وقد اعتمد مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية قائمة تضم (١٣) برنامجًا لتحقق الرؤية تتمثل في: برنامج القدرات البشرية، وبرنامج خدمة ضيوف الرحمن، وبرنامج جودة الحياة، وبرنامج تعزيز الشخصية الوطنية، وبرنامج تطوير الصناعة الوطنية والخدمات اللوجستية، وبرنامج التحول الوطني، وبرنامج الإسكان، وبرنامج صندوق الاستثمارات العامة، وبرنامج الشراكات الاستراتيجية، وبرنامج تطوير

القطاع المالي، وبرنامج التخصيص، وبرنامج تحقيق التوازن المائي (رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠، ٢٠١٧).

ويلاحظ على تلك البرامج أنها تتجه نحو التنويع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وهي محور رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ مما سيوجه التعليم إلى تحول وطني تشهده كافة القطاعات في المملكة العربية السعودية. كما ستعتمد تلك البرامج على مكامن قوة محورية في البلاد تتمثل في كونها بلد الحرمين مما يجعلها قلب العالم الإسلامي، مع تطويع قوتها الاستثمارية لخلق اقتصاد أكثر تنوعًا واستدامة، والاستفادة من الموقع الاستراتيجي كمحرك رئيس للتجارة الدولية؛ ولن يتأتى ذلك إلا بتطوير التعليم وتطوير الكوادر البشرية فيه.

كما يركز برنامج تنمية القدرات البشرية على تنمية المهارات الأساسية والمستقبلية، وتطوير قدرات جميع مواطني المملكة العربية السعودية وترسيخ القيم لديهم وتنمية المعارف لمختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية؛ سعيا لتلبية متطلبات سوق العمل المستقبلي المحلي والعالمي؛ بحيث يكون المخرج النهائي للبرنامج: مواطن منافس عالميًّا.

أما ما يتعلق بالعاملين في قطاع التعليم والتدريب فسيعمل البرنامج على تنويع المسارات الوظيفية ذات القيمة المضافة، وتمكين التركيز على مخرجات التعلم والتدريب، وتوفير الأدوات اللازمة لسبل التعلم الجديدة، واتخاذ القرارات المبنية على البيانات. كما سيتم إثراء المتخصصين في مجال التعليم من خلال تزويدهم بمسارات مهنية متنوعة، وتحسين مخرجات التعليم من خلال: المساءلة والمرونة والحوافز، والتوسع في التدريب من أجل تفعيل وتحسين طرق التعليم والتعلم، وزيادة الشفافية وجمع البيانات التي تقيس نتائج التعلم وتساعد على دعم اتخاذ القرار في منظومة التعليم.

ويستهدف البرنامج التوسع في تعليم رياض الأطفال، ورفع كفاءة المعلمين والنظام التعليمي، وتحسين نواتج التعلم، وسد الفجوات المناطقية، وتوفير الرعاية للطلاب من الأشخاص ذوي الإعاقة خلال رحلتهم التعليمية، وتمكين الطلاب من التفوق في المنافسات الدولية، وإشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية بصورة مركزية، وتعزيز الانضباط في البيئة التعليمية، وزيادة معدل الإيجابية ورضا الطلاب عن حياتهم، وتطوير قدراتهم الرقمية، واتقانهم لغة أجنبية واحدة بطلاقة – على الأقل– .

وعلى الرغم من التحولات الإيجابية التي تطرأ على منظومة التعليم العام في المملكة بشكل عام، فإن العملية التعليمية لا تزال تواجه العديد من التحديات، حيث حدد برنامج تنمية القدرات البشرية عددًا من الأسباب التي أثرت على مخرجات التعليم العام بما في ذلك ما يتعلق بالعناية باللغة العربية ومن أهمها: التركيز على أساليب التدريس التقليدية وعلى الحفظ والتلقين، ومحدودية التركيز على كل من: الأنشطة اللاصفية، وضعف مستوى اكتشاف الموهوبين وذوي الإعاقة والبرامج المقدمة لهم. وعدم ربط تقييم أداء المعلمين بجودة تحصيل طلابهم. وضعف تطبيق قواعد السلوك في المؤسسات التعليمية (برنامج القدرات البشرية، ٢٠٢٢، ٣٥).

مشكلة الدراسة:

أوصى العديد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بإعداد المعلم في الوطن العربي وفي المملكة العربية السعودية بضرورة إعداد المعلم وتطويره، ومنها "مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيًّا ومهنيًّا"، والذي عقد في الجامعة العربية المفتوحة بالكويت ٢٩–٣٠ نوفمبر ٢٠١٦، حيث ركز على مناقشة وتحليل نماذج حديثة في مجال إعداد المعلم وتطوير أدائه. ومؤتمر "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات

العصر"، الذي عقد في جامعة أم القرى خلال الفترة ٢٣-٢٥ ربيع الثاني ١٤٣٧. و"مؤتمر المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات في جامعة الملك خالد " خلال الفترة من ٢٩-١ ربيع الأول ١٤٣٨. ومؤتمر "دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ " المنعقد خلال الفترة ١٣-١٤ربيع الثاني ١٤٣٨ بجامعة القصيم. والتي أوصت بالاستفادة من مختلف التجارب والخبرات في مجال تدريب المعلم وتحديث المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في ضوء مستجدات العصر، وضرورة الانطلاق منها، واتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لإصدار الرخص المهنية للمعلمين في ضوء الخبرات الدولية وتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) .

كما أوصت دراسة (التويجري والمحيميد، ١٤٣٨، ١٨٨) بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على ممارسة أدوارهم الجديدة؛ حيث لم يعد مجرد نقل معلومات بل بناء الشخصية الإنسانية، وأن يراعى في تدريب وإعداد المعلم رؤية الدولة التنموية (٢٠٣٠)، وإجراء الدراسات التي تهتم بتدريب المعلم وفق رؤية المملكة العربية السعودية التنموية لتحقيق الاستثمار في جانب العنصر البشري.

ويشير (حمدان، ٢٠١٠) إلى أن من أهداف التنمية المهنية للمعلمين إكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع مستجدات العصر وتطوراته. كما أن من نتائج توصيات "المؤتمر السابع عشر لجمعية العلوم التربوية والنفسية (جستن)" ضرورة أن تكون كليات التربية جزءًا من مشروع التحول الوطني لتحقيق التكامل التربوي بين التعليم العام والعالي (النجار، ٢٠١٥).

وتدعو المؤشرات كذلك إلى البحث عما تتطلبه المرحلة الراهنة التي تمر بها المملكة العربية السعودية من تغيرات ذات صلة وثيقة بالميدان التعليمي بشكل عام والمعلم وتنميته مهنيًّا بشكل خاص، وما لكليات التربية من دور في بناء جسر تكامل

بين رؤية الحكومة وفاعلية المواطن المسؤول؛ وهو ما تتطلع إليه قيادة المملكة العربية السعودية نحو مستقبل مزدهر؛ وذلك بوضع استراتيجية وطنية للارتقاء بمهنة التدريس من خلال رفع المستوى المهني للمعلمين والمعلمات وتحسين بيئة المهنة ورفع جودة الخدمات المقدمة لهم وتطوير مؤشرات الأداء الرئيسة على مستوى الوزارة. وقد أوصى الباحثان (آل عمرو ودغري، ١٤٣٨، ٨١٢) بالعمل على تحقيق النمو المهني الشامل للمعلم في المرحلة القادمة، من خلال توظيف حسه الوطني العالي وحثه على الالتحاق ببرامج النمو المهني التي تلبي احتياجاته المهنية ونشر الوعي بين أوساط المعلمين حول إيجابية مشاريع التنمية المهنية، ورفع مستوى النمو المهني، وإعادة تقييم أداء المعلمين وفق برامج الرؤية.

وبمقارنة ما يجب أن تقوم به المدارس الثانوية في ضوء أهداف وسياسة التربية والتعليم والواقع السائد نجد القصور الواضح؛ بسبب التركيز على نقل المعارف، وغياب دورها في تنمية قيم: المشاركة، والتسامح، والتعاون، والمسؤولية المجتمعية، والتواصل، واحترام الآخرين، وتحول دور المدرسة إلى تنمية المعارف لدى الطلاب دون القيم الإيجابية لهم (Hu, 2012) .

ولأهمية ذلك دعم العديد من الدراسات ضرورة التركيز على القيم الإيجابية لدى الطلاب والطالبات كدراسة (الغامدي،٢٠٠٧) التي حددت القيم اللازمة لهم كالتسامح، والإخاء، والأمانة، والإخلاص وغيرها .

كما دعمت دراسة (عبدالرحمن، ٢٠٠٩)، ونتائج دراسة (Fahrig, 2011) الحاجة لتوضيح أدوار المؤسسات التربوية فيما يتعلق بالتربية القيمية. في حين أكدت دراسة (هاشمي، ٢٠٢١، ص ٥٩) على الدور الحقيقي للمدرسة في تعزيز القيم الإيجابية وفق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)؛ من أجل تحقق مفاهيم التربية

القيمية، وتجاوز المعوقات التي تحول دون ذلك، وأوصت الدراسة بضرورة توعية المعلمين والطلاب وأولياء الأمور بأسس تعزيز القيم الإيجابية الممثلة لرؤية (٢٠٣٠)، ووضع معايير ومؤشرات يتم ذلك من خلالها.

وقد أثبتت دراسة (ضو البيت، ٢٠٢٠) أن زيادة الإنفاق على التدريب بنسبة ١٪ يعمل على زيادة مؤشر التنمية البشرية بنسبة ٢٪ ؛ حيث أوصت بضرورة الإنفاق على بناء القدرات البشرية؛ لتحقيق أعلى معدلات التحسين في مؤشر التنمية البشرية العالمي، وتوفير التمويل اللازم للتدريب، وجعله من أولويات الموازنة العامة للدولة؛ باعتباره الأساس في بناء القدرات لتحسين مؤشر التنمية البشرية.

كما يلاحظ محدودية ربط متطلبات مؤهلات المعلمين بجودة مخرجات الأداء. وتؤكد رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على أن تفاوت مستوى اهتمام المعلمين في المملكة بتحسين أدائهم إلى الأسباب التالية: مستوى تقييم أداء المعلمين، ومستوى جودة برامج إعداد المعلمين، ومحدودية خيارات التطوير المهني، وقلة وجود أنشطة وبرامج تثقيفية وتدريبية وأدلة توعوية توجه المعلمين لتفعيل قيم العزيمة والمثابرة والإتقان والانضباط؛ التي من شأنها تعزيز مفهوم السعي لإنجاز الأعمال بمستوى عالٍ من الجودة والأداء (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٧).

ومن خلال خبرة الباحثة في تدريب معلمات اللغة العربية بالتعاون مع المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وباستخدام أداة المقابلة لقياس مدى وعي (٩٥) معلمة بالسلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة (٢٠٣٠) ثبت أن ٥,٨٤ % منهن لديهن معرفة ببعض القيم المتضمنة، في حين أكدت عينة الدراسة الاستطلاعية كاملة عدم توعيتهن بهذه السلوكيات سواء بأدلة المعلم أو بالبرامج التدريبية.

وفي ضوء ذلك ومع اهتمام الدولة بالقيم والسلوكيات في أداء المعلمين، والذي صاغتها في برنامج تنمية القدرات البشرية ضمن مبادرات وبرامج رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) ؛ وجب رصد أثر ذلك في أداء المعلمات عمومًا ومعلمات اللغة العربية خصوصًا في المراحل التعليمية، ومنها المرحلة المتوسطة، حيث تتمثل مشكلة هذه الدراسة في الحاجة الماسة لدراسة واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة (٢٠٣٠)؛ للتأكد من انتقال أثر تلك البرامج في أدائهن.

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الانتماء الوطني في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
- ما واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة التسامح في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
- ما واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الوسطية في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
- ما واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة المثابرة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
- ما واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الإتقان في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

- ما واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الانضباط في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
- ما واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة المرونة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
- ما واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الإيجابية في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠؟
- ما واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة العزيمة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس في تعرّف واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيم: (الانتماء، والتسامح، والوسطية، والمثابرة، والإتقان، والانضباط، والمرونة، والإيجابية، والعزيمة) في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتضح أهمية الدراسة من انسجامها مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وتأتي ضمن إجراءات تحقق أحد برامجها وهو برنامج القدرات البشرية، حيث تحقق أهداف الرؤية بالعمل على زيادة الجودة وإعداد خريجين مؤهلين للعمل وتنمية قدرات ومهارات الطلاب والطالبات بمختلف المراحل التعليمية.كما تعزز الدراسة أهمية تقديم التغذية الراجعة لتطوير المناهج التعليمية باستقصاء ودراسة واقع أداء المعلمات، وملاحظة سلوكياتهن عن قرب ؛ حيث تم تقديم التوصيات التي تجعل من هذه الدراسة إضافة إلى أدب المجال.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة الفئات التالية :المعلمون والمعلمات الذين يدرسون في المرحلة المتوسطة بتزويدهم بقائمة السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، وتوضيح نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الخلل لعلاجها . ومخططو المناهج لتعديل وتطوير المناهج الدراسية بكافة عناصرها في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

(واقع) أداء معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، حيث سيتم التركيز على سلوكيات القيم المحددة في

البرنامج وهي: الانتماء الوطني، التسامح، الوسطية، المثابرة، الإتقان، الانضباط، المرونة، الإيجابية، العزيمة.

الحدود المكانية: المدارس المتوسطة بمدينة الرياض المتضمنة معلمات اللغة العربية التابعات لمكتب تعليم (شمال الرياض) .

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤ هـ.

مصطلحات الدراسة:

السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية: هي المبادئ التي توجه السلوك العام لكافة مجالات الحياة العامة والخاصة، فتحتوي القيم المرغوب بها كالوسطية والتسامح أو العزيمة والمثابرة والمحددة في وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١، ص٨).

وتعرف إجرائيًا بأنها: كل الأفعال والتصرفات والأنشطة التي تصدر من معلمة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، ويمكن ملاحظتها وقياسها بطريقة موضوعية وفق المقياس الكيفي لبطاقة ملاحظة هذه الأنشطة، والتي تمثل القيم المتضمنة برنامج القدرات البشرية، حيث يركز على تنمية المهارات الأساسية والمستقبلية، وتطوير جميع قدرات المواطنين في المملكة العربية السعودية، وترسيخ القيم لديهم، وتنمية المعارف لمختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية؛ سعيا لتلبية متطلبات سوق العمل المستقبلي المحلي والعالمي، وحدد البرنامج القيم التالية: (الانتماء الوطني، التسامح، الوسطية، المثابرة، الإتقان، الانضباط، المرونة، الإيجابية، العزيمة).

الإطار النظري:

التوجهات النظرية المفسرة للقيم:

إن الاهتمام بتنمية القيم والعمل على تعزيزها لدى الطلاب في عمليتي التعليم والتعلم هو مشروع لإصلاح المجتمع؛ لأن هذه الفئة تمثل أساس تحقيق الرؤية الطموحة للملكة العربية السعودية؛ لمواكبة الاهتمام الرسمي للدولة منذ انطلاقة التعليم إلى أن بدأ التطبيق لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)؛ فغاية التعليم لدينا هي فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملًا، وغرس العقيدة الإسلامية، وتزويد الطالب بالقيم الإسلامية والمثل العليا، مع إكسابه المعارف والمهارات لتطوير المجتمع اقتصاديًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا ؛ لذا كان لا بد من فهم أبرز التوجهات النظرية المفسرة للقيم المتمثلة في النظريات التالية:

- التوجه الأول: القيمة كرغبة واهتمام ؛حيث ينظر للقيم على أنها مفهوم أو تصور ظاهر أو ضمني يميز الفرد أو خاص بجماعته؛ ليعبر عما هو مرغوب فيه وجوبًا، ويؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغاياته. ويؤخذ على هذا التوجه أن الاهتمام أحد مظاهر القيمة وعليه فمفهوم الاهتمام أضيق من القيمة، ولا يتضمن نوعًا من السلوك والغايات ولا يمثل معيارًا له صفة الوجوب كالقيمة (الجلاد، ٢٠١٠، ٢٦).
- التوجه الثاني: القيمة كمعتقد: ويرى أصحاب هذا التجه أنه توجد ثمة علاقة بين القيمة والمعتقد، وتبرز هذه العلاقة في: تمييز الحق عن الباطل، وتحديد ما هو حسن عما هو قبيح، والترغيب في بعض الأفعال والتحذير من أخرى (سعيد، ٢٠٠٨، ٣٧) .

- وأصحاب هذا التوجه يرون أن القيم لن تكون قيما إلا إذا وصلت إلى مستوى العقيدة، ووجه النقد إلى هذا الاتجاه حيث إن المعتقد يتسم بالثبات والرسوخ لكن القيم تتسم بالمرونة والتغيير، كما أن المعتقد لا يحتاج إلى تقويم لأن الفرد يسلم أن هذه المعتقدات حقائق لا تحتاج تقويم أما القيم فتحتاج لعملية تقويم في ضوء هذا الناتج. (قمبر، ١٩٩٢، ٨٠).
- التوجه الثالث: القيمة كاتجاه حيث هناك من يراها: تدل على مجموعة من الاتجاهات المعيارية المركزية لدى الفرد تحدد له أهدافه العامة في الحياة التي تتضح من خلال سلوكه العملي واللفظي (سعيد، ٢٠٠٨، ٢٩) وتوجد علاقة بين القيمة والاتجاه حيث تشمل القيمة الاتجاه فهي أكثر عمومية وثباتًا وتجريدًا، وتعبر عن أحكام عامة تعتمد على مجموعة من الاتجاهات التي تتطلب إقرارًا اجتماعيًّا (زاهر، ١٩٩٥، ٢٧) .
- التوجه الرابع: الذي يرى أصحابه أن القيم أحكام وقد تكون تفصيلية أو تقويمية أو معيارية وهذا توجه معظم التربويين حيث القيمة نظام معقد يتضمن أحكامًا تقييمية إيجابية أو سلبية من القبول إلى الرفض ذات طابع فكري مزاجي نحو الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص المتصلين بالفرد كما أن القيمة حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع ووضعها المجتمع (دياب، ٢٠٠٣، ١٢٤).
- ويرى البعض أن القيم الإيجابية تتطلب التكامل بين المداخل السابقة إضافة إلى اكتساب القيم الإيجابية من الشريعة السمحة حيث تصبح من ضمن المعتقدات التي يقومون بها عبادة لله عز وجل مما ينتج عنه امتثال المرء للأحكام والمعايير المتضمنة في القيم الإيجابية. (هاشمي، ٢٠٢١، ٦٦) .

وبذلك فتعزيز القيم يتطلب صوغ سلوكيات محددة مبنية على هذه التوجهات، يتم تضمينها في الكتب الدراسية، ويتم تقويم الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات في ضوئها؛ لتهيئة المجتمع المدرسي، وتحديد الأدوار التربوية اللازمة.

علاقة تنمية القدرات البشرية بالتعليم في المملكة العربية السعودية:

إن المخرج النهائي لبرنامج تنمية القدرات البشرية هو: مواطن منافس عالميًّا؛ وذلك لضمان الجاهزية للمستقبل. ويركز برنامج تنمية القدرات البشرية على تنمية المهارات الأساسية والمستقبلية، وتطوير قدرات جميع مواطني المملكة العربية السعودية، وترسيخ القيم لديهم، وتنمية المعارف لمختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية؛ سعيًا لتلبية متطلبات سوق العمل المستقبلي المحلي والعالمي.

وبالتعليم تتحقق استدامة التنمية البشرية من أجل النمو الاقتصادي والسياسي والفكري، فالإنفاق على التعليم هو استثمار في تنمية الإنسان؛ وقد أكدت تقارير اليونسكو على أن هناك علاقة مهمة إيجابية بين الاستثمار في التعليم والنمو الاقتصادي في جميع دول العالم، حيث تشير الدراسات الحديثة إلى أن سنة إضافية واحدة في التعليم تحقق نموًّا في الناتج المحلي بنسبة ٧٪. (المعهد العربي للتخطيط، ٢٠٢٠)؛ وذلك لأن للتعليم وظيفة اقتصادية، وأخرى اجتماعية:

فالاقتصادية: تتمثل في إعداد وتأهيل القوة البشرية العاملة المطلوبة في جميع التخصصات لتزويد سوق العمل بها.

والاجتماعية: في إعداد وتهيئة القوة البشرية العاملة ثقافيًّا واجتماعيًّا بشكل يناسب البيئة الاقتصادية والفنية والمهنية السائدة في المجتمع، فكما يكون المجتمع يكون التعليم، وكما يكون التعليم يكون المجتمع" (حناوي، ١٩٨٨، ٤٦٦).

فالاستثمار في الموارد البشرية من خلال التعليم هو لتحقيق النمو الاقتصادي؛ على أساس أن التعليم جزء لا يتجزأ من تنمية الموارد البشرية والذي يتمثل في بناء قدرات ومهارات بشرية فعالة في المجتمع، ولا يمكن تحقيق تنمية اقتصادية ما لم ترافقها تنمية للموارد البشرية التي تتولى مهمتها عملية التربية والتعليم؛ وبذلك فالتعليم لا يمكن أن يكون خدمة استهلاكية بقدر ما هو عملية استثمار مثمر لرؤوس الأموال، تحقق للمجتمع عائدًا يفوق الإنفاق عليها (تقي، ٢٠١٤، ٦٨). فانخفاض الإنتاجية في الدول النامية يرجع لأسباب عديدة منها:

- انخفاض مستوى التعليم.
- انخفاض نسبة الإنفاق على التعليم.
- انخفاض القيمة الحقيقية لرواتب المعلمين.
- بطء تزايد عدد المؤسسات التعليمية للمراحل المختلفة مقابل تزايد الأعداد الملتحقة سنويًّا بالمدارس (عثمان،١٩٩٤، ٢٧٤).

ومن خلال ما سبق يتضح أن القدرات البشرية تتكون من: القيم والسلوكيات والمهارات الأساسية ومهارات المستقبل والمعارف؛ مما يؤكد ضرورة إعداد الجيل إلى مستقبل تتسق فيه قدراتهم البشرية مع احتياجات سوق العمل؛ ولذلك كان برنامج تنمية القدرات البشرية في المملكة العربية السعودية هو أحد برامج تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) الذي أطلقه ولي العهد سمو الأمير محمد بن سلمان في ١٥ سبتمبر ٢٠٢١؛ بهدف تعزيز تنافسية القدرات البشرية الوطنية محليًّا وعالميًّا وتلبية، لاحتياجات جميع شرائح المجتمع.

ويرى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي أن تنمية القدرات البشرية كعملية يتمكن الأفراد والمنظمات والمجتمعات من خلالها اكتساب القدرات وتعزيزها والحفاظ عليها؛

لتحديد وتحقيق أهداف التنمية الخاصة بهم على مر الزمن. أي أن القدرات هي الوسيلة لصياغة الخطط وتحقيقها، وتنمية القدرات تمثل السبل المؤدية إلى تلك الوسائل. فالتحول عنصر أساسي في نهج برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في تنمية القدرات، ولا بد أن يتجاوز أداء المهام إلى تغيير طرق التفكير والسلوكيات.

ويحدد برنامج الأمم المتحدة ثلاث نقاط أساسية لتنمية ورعاية القدرات البشرية وهي: البيئة الممكنة، والمنظمات، والأفراد. وتؤثر هذه المستويات الثلاثة على بعضها البعض بطريقة متناسقة وتعتمد قوة كل منها على المستويين الآخرين وتحدد قوتهما. كما يحدد أربعة مواضيع رئيسة لها أعظم الأثر على تنمية القدرات البشرية وهي: الترتيبات المؤسسية، والقيادة، والمعرفة، والمساءلة (ويجارانجا وآخرون، ٢٠٠٩، ١٠-١٣)

وبالتالي فالاستثمار في التعليم له أثره البالغ على القدرات البشرية؛ مما يتطلب ضرورة مراقبة التعليم لتطويره، ومن ثم الاستثمار فيه؛ للدخول في المنافسات الدولية في هذا المجال بربط احتياجات التعليم بالإصلاح التعليمي، وتحسين نوعيته، وتعيين المهارات البشرية، وتعزيز التعاون بين القطاع العام والخاص. كما لا بد من التركيز على دعم أساليب التعلم المستمر بالتركيز على التدريب والتعلم، والاهتمام بالموهوبين واعتبارهم من الخبرات الوطنية.

التوجه الاستراتيجي لبرنامج تنمية القدرات البشرية في المملكة العربية السعودية :

بتتبع الأهداف الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية في المملكة العربية السعودية يتضح فيها التركيز على: تعزيز قيم الوسطية والتسامح، والإتقان والانضباط، والعزيمة والمثابرة، وغرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، والعناية باللغة العربية، وتعزيز مشاركة الأسرة في التحضير لمستقبل أبنائهم، وتعزيز قيم الإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد بين الأطفال، وبناء رحلة تعليمية متكاملة، وتحسين تكافؤ فرص الحصول على التعليم، وتحسين مخرجات التعليم الأساسية، وترتيب المؤسسات التعليمية، وتوفير معارف نوعية للمتميزين في المجالات ذات الأولوية، وضمان المواءمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وتعزيز ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال.

لذلك أصبح التوجه الاستراتيجي لبرنامج تنمية القدرات البشرية في المملكة العربية السعودية يتمثل فيما يلي:

- التركيز على إعداد الطلاب لمهن المستقبل وبناء قدراتهم على الإبداع والابتكار والتشغيل الذاتي والمساهمة في إنتاج الثروة
- ضمان استدامة الإصلاح من خلال بناء قدرات المعلمين وقيادات المدارس والمشرفين بتزويدهم بالاستراتيجيات الحديثة للتعليم والتعلم والتقييم.
- التركيز على المراحل الأولى من الرحلة التعليمية من خلال توسيع رياض الأطفال وتزويد طلاب المرحلة الابتدائية بالمهارات الأساسية كالقراءة والرياضيات واللغة الإنجليزية والقيم والسمات الشخصية الإيجابية.

- توسيع فرص التعليم الشامل للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتحسين جودة برامج الموهوبين والمتميزين.
- توسيع فرص التعلم مدى الحياة لجميع فئات المجتمع بالتركيز على مهارات الجاهزية للعمل والمواطنة.
- إصلاح المناهج والبرامج بتركيزها على تنمية الشخصية المتكاملة والمتوازنة للشاب السعودي على مهارات القرن الواحد والعشرين مثل التفكير العلمي والإبداعي وحل المشكلات والتعلم الذكي.
- تحسين حوكمة قطاع التعليم والتدريب من خلال مراجعة الأدوار والمسؤوليات واتخاذ القرار المبني على البيانات من أجل رفع الكفاءة وتحسين الأداء والمساءلة.
- توسيع الخيارات المتوفرة للطلاب في المرحلة الثانوية ومرحلة الجامعة بشقيها: الأكاديمي والمهني بالتركيز على البرامج التي يحتاجها سوق العمل ومهن المستقبل.
- رفع تنافسية الجامعات وتحسين أدائها الأكاديمي والبحثي وقدرتها على توليد الأفكار والحلول المبتكرة القابلة للتسويق وتوفير الوظائف.
- توفير بيئة تعلم جاذبة بمبانٍ وتقنيات حديثة وخدمات مساندة جيدة.
- إشراك القطاع الخاص وأولياء الأمور كشركاء أساسيين في العملية التعليمية (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ٢٠١٩)

دور الأداء التدريسي في تنمية القدرات البشرية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠):

من خلال تأمل رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) يلاحظ ارتكازها على العنصر البشري، الذي هو من أهم العناصر المساهمة في التنمية؛ حيث استهدفت الرؤية التطوير العام لكافة المراحل التعليمية، وإرشاد الطلاب إلى الوظائف والمهن التي تناسبهم وتتوافق مع قدراتهم، والحث على وجود شراكة مجتمعية؛ فللمعلم دور كبير على مستوى المهارات والمعرفة باعتباره محورًا أساسيًّا من محاور التطوير التعليمي (شولان،٢٠٢١، ٢٠٩).

وقد حرصت المملكة العربية السعودية على تطوير تعليمها وتحديثه باستمرار لمواجهة التحديات؛ وكان ذلك عبر هذه الرؤية التي هي منهج لطريق العمل الاقتصادي والتنموي. فهي رؤية مستقبلية لتطوير التعليم تقوم على منهجية علمية واضحة.

ومن هذا المنطلق تأتي الرؤية لبناء منظومة تعليمية لمستقبل أفضل لأبناء هذا الوطن حيث نص الهدف الاستراتيجي الثاني على: "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم "كما نص الهدف السابع على: "تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" (وزارة التعليم، ٢٠١٨، ٥). وتم السعي لتحقيق تلك الأهداف الاستراتيجية بتضمينها برنامج التحول الوطني لتحقيق المستهدفات المرحلية وصولًا لها.

دراسات سابقة:

دراسات المحور الأول: الدراسات التي تناولت تطوير أداء معلمات المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:

جاءت دراسة الردادي (٢٠١٩) بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية ودرجتها لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظر المشرفات والمعلمات في المدينة المنورة، والكشف عن أثر اختلاف متغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية السابقة في مجال التدريس)، باتباع المنهج الوصفي المسحي بأداة الاستبانة، وطبقت على عينة مكونة من (٦) مشرفات علوم و(٥١) معلمة علوم تم اختيارهن بطريقة الحصر الشامل خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٩-١٤٤٠. وتوصلت نتائجها إلى وجود حاجة كبيرة جدًّا للتدريب على جميع محاور الاستبانة، لمحور المعرفة أولًا ويليه القيم والمهارات الحياتية، والأداء، وتوظيف التكنولوجيا. ولم تظهر فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات السابقة في مجال التدريس.

وهدفت دراسة الفويهي (٢٠١٩) إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية ٢٠٣٠. واستخدمت المنهج الوصفي، لمجتمع معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة سكاكا، باختيار (٨١) معلمًا منهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوصلت الدراسة إلى: اتفاق معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام في سكاكا على أهمية توافر الكفايات المهنية بدرجة كبيرة، والكفايات التكولوجية والإنسانية والتقويمية بدرجة متوسطة.

ودراسة المنصور والغامدي (٢٠١٩) هدفت إلى وضع سياسة مقترحة لإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. والتعرف على واقع إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية لتساهم في النهوض بإعداد المعلم لتحقيق الرؤية. وتم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي بالإضافة إلى توظيف التحليل الرباعي SWOT لتحليل الوضع الراهن كمدخل من مداخل مفاهيم وأساليب التخطيط الاستراتيجي مع عرض طرق إعداد المعلم في المملكة. وتوصلت نتائج الدراسة من خلال تحليل الوضع الراهن للبيئة الداخلية والذي أظهر تأثرها بعوامل قوة وعوامل ضعف. كما تبين أن هناك مجموعة من الفرص والتحديات في البيئة الخارجية لنظام إعداد المعلم إلى وضع أربع سياسات مقترحة لإعداد المعلم وهي: جودة إعداد المعلمين وجودة التعليم، واجتذاب أفضل المرشحين لمهنة التعليم، وتطوير نظام للتقدم لمهنة التعليم، ونشر المعلمين في المناطق التي لا تتوفر فيها الفرص المتكافئة ومنحهم التعويض اللازم والمكافآت المالية والسكن في شكل فرص للتنمية المهنية.

ودراسة الحارثي (٢٠٢٠) هدفت إلى معرفة مدى التزام معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمعايير تطوير الأداء التدريسي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، بتقديم تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتمثلت أدوات الدراسة في الاستبانة. وتكونت العينة من (٧٢٦) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أن التزام معلمات العلوم بالمعايير الأساسية من أجل تحقيق رؤية المملكة الوطنية ٢٠٣٠ في مجال التعليم كان بدرجة (موافقة متوسطة).

ودراسة العمرو (٢٠٢٠) هدفت إلى كشف واقع دمج معلمي التربية الفنية في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية لمفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال استبانة اعتمد الباحث في بنائها على الرؤية كما استرشد الباحث بما تضمنه الإطار النظري من خبرات دولية تربط بين تحقيق الرؤى الوطنية وأهداف مقرر التربية الفنية.

في حين أن دراسة عامر وبشير (٢٠٢١) هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. واتبعت الباحثتان المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي. بإعداد مقياس على عينة مكونة من (٢٤) معلمة بالطريقة العشوائية البسيطة. وتحديد الاحتياجات التدريبية لهن. وأظهرت النتائج القبلية تدني واضح في الأداء وفق المعايير المهنية لجودة التدريس وفقًا لرؤية ٢٠٣٠. وقامت الباحثتان بتطبيق البرنامج على العينة . وأثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المتوسط المحكي. وفي ضوء نتائج البحث أوصت الدراسة بتطوير أداء معلمات المرحلة المتوسطة وفق معايير مهنية دقيقة بما يتفق مع التوجهات الحديثة وتكثيف الدراسات التقويمية لأدائهن.

ويلاحظ على الدراسات السابقة في مجال تطوير أداء معلمات المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ أنها سعت لدراسة واقع أدائهن أو محاولة تطوير الأداء لديهن سواء قبل الخدمة كما في دراسة المنصور والغامدي (٢٠١٩) أو في أثناء الخدمة بالتدريب كما في دراسة هامر وبشير (٢٠٢١). في حين تم استخدام المنهج الوصفي بأداة الاستبانة كما في دراسة كل من : الردادي (٢٠١٩) والفويهي (٢٠١٩) والحارثي (٢٠٢٠)والعمرو(٢٠٢٠)، في حين تنفرد هذه الدراسة بتقويم أداء

معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء القيم والسلوكيات المحددة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة ٢٠٣٠ وباستخدام بطاقة الملاحظة.

دراسات المحور الثاني: الدراسات التي تناولت دور معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في تنمية القيم لدى طلابهم وطالباتهم

أجرت مؤسسة المناهج الاسترالية AGDEST (٢٠٠٦) دراسة هدفت لتطوير برنامج يسهم في تعليم الطلبة القيم بمختلف أنواعها الأخلاقية والاجتماعية والسياسية من خلال تنفيذ مشاريع من شأنها تحديد وتجسيد الممارسات الجديدة في تعليم القيم وتكونت العينة من (١٦٦) مدرسة طبق عليها برنامج يتضمن قيمًا متعددة الجوانب، ونفذ العديد منها من خلال: مشاريع تعليم القيم في المناهج الاسترالية. وأكدت النتائج وجود نتائج إيجابية من برنامج تعليم القيم والممارسات الأجنبية على مستوى الطلبة في المدارس، وتبين أن الطلبة استفادوا على المستوى الشخصي من القيم التي تعلموها في البرنامج.

ودراسة العيسى (٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى تحديد القيم الأخلاقية اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة، والتعرف على أساليب تنميتها في التربية الإسلامية، ومن خلال وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، كما هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة لبعض تلك القيم. باستخدام المنهج الوصفي، وبأداة الاستبانة. وتطبيقها على (١٦١) معلم من معلمي التربية الإسلامية بـ(٦٤) مدرسة متوسطة. وكان من أهم نتائجها: في المحور الأول كانت قيمة (بر الوالدين) في المرتبة الأولى بدرجة أهمية كبيرة و(الشورى) الأخيرة بدرجة أهمية متوسطة. وفي المحور الثاني كانت قيمة (الحرص

على الصلاة) في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة و(تقييم المعلمين) في المرتبة الأخيرة بدرجة أهمية ضعيفة. وفي المحور الثالث كانت قيمة (بر الوالدين) في المرتبة الأولى بدرجة أهمية كبيرة وقيمة (الشورى) في المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة.

ودراسة القحطاني (٢٠١٨) هدفت إلى تعرّف دور معلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تنمية قيم المواطنة والوسطية لدى الطلبة، وتكونت العينة من (٦٠٣) معلمٍ ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة. وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال استبانة. وأظهرت النتائج أن دور معلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة جاء بدرجة تقدير متوسطة. وبناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الدراسة توصي باهتمام المعلمين في الجانب الشخصي والثقافي لزيادة دورهم في تنمية قيم الوسطية لدى الطلبة، وتحفيز المعلمين على القيام بدورهم في غرس ثقافة الحوار لدى الطلبة، وذلك عن طريق الإنصات لهم واحتوائهم واحترام آرائهم.

ودراسة العنزي (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على دور الإذاعة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لطالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج من وجهة نظر المعلمات وذلك من خلال التعرف على دور الإذاعة المدرسية في التوعية الدينية (قيم الولاء والانتماء) والتوعية الثقافية والحضارية، ومعرفة الأساليب التربوية المتبعة في تعزيزه من خلالها، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات. حيث طبقت على (٣٦١) معلمة. ومن أهم نتائجها: أن درجة موافقة المعلمات على الإذاعة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لطالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج كان بدرجة عالية، ومن أهم الأساليب التربوية المتبعة في ذلك من وجهة

نظرهن: أسلوب ضرب المثل والقدوة والإقناع. ووجود فروق تعزى لنوع التعليم لصالح المدارس الحكومية، ولمتغير التخصص العلمي ذوات التخصصات الأدبية.

ودراسة الصانع وآخرين (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى معرفة درجة وعي المعلمين بالأمن السيبراني وعلاقته بتطبيق أساليب حديثة لحماية الطلبة من مخاطر الانترنت وأساليب تعزيز القيم والهوية الوطنية لديهم. وتكونت العينة من (١٠٤) معلمًا ومعلمة في مدارس مدينة الطائف، وأظهرت النتائج: ارتفاع وعي المعلمين بالأمن السيبراني في مجال حماية الأجهزة من المخاطر والهجمات السيبرانية، وأساليب تعزيز القيم والهوية الوطنية.

أما دراسة الأسمري (٢٠٢١) فهدفت الدراسة إلى معرفة درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم. واشتملت عينة الدراسة (١١٠) معلم ومعلمة وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي. وكان من أهم نتائجها: أن درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة. ودرجة ترسيخ قيم المسؤولية الاجتماعية في الترتيب الأول، وكانت ترسيخ قيم حرية التعبير عن الرأي في الترتيب الثاني.

ودراسة الشهري والمحمدي (٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على دور معلمات الرياضيات في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات في مجال الانتماء الوطني، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي وبناء أداة الاستبانة حيث تكونت العينة من (٢٥٣)

معلمة. وأظهرت النتائج أن دور معلمات الرياضيات في تعزيز الأمن الفكري في مجال الانتماء الوطني كان بدرجة متوسطة. وأوصت الباحثتان بإقامة برامج ودورات مكثفة لمعلمات الرياضيات في موضوعات الأمن الفكري والتعاون مع المؤسسات الأمنية لتقديم محاضرات تستهدف توعية فئة الشابات.

ويلاحظ على الدراسات التي تناولت دور معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في تنمية القيم لدى طلابهم وطالباتهم أنها استخدمت المنهج الوصفي المسحي حيث تم التوصل إلى نتائجها باستخدام أداة الاستبانة كدراسة كل من العيسى (٢٠٠٩) والقحطاني (٢٠١٨) والعنزي (٢٠١٩) والصانع وآخرين (٢٠٢٠) والأسمري (٢٠٢١) والشهري والمحمدي (٢٠٢١). خلاف الدراسة الحالية التي تم التوصل إلى نتائجها باستخدام أداة الملاحظة. كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها تقويم أداء المعلمات في ضوء القيم والسلوكيات المحددة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ حيث لم يتم التطرق في الدراسات السابقة للقيم المتضمنة برنامج تنمية القدرات البشرية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم هنا عرض منهج الدراسة وإجراءاتها من حيث المجتمع والعينة، والأدوات التي تم استخدامها والأساليب الإحصائية المستخدمة، وهو ما يتضح في التالي:

أولًا: منهج الدراسة:

في الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي؛ حيث يعد المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ البالغ عددهن ١٠٠٣ معلمة. (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)

ثالثًا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١١٠) معلمة من معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وهنّ جميع معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة التابعات لمكتب تعليم (شمال الرياض)، حيث تم اختيار هذا المكتب بالطريقة العشوائية ضمن جميع المكاتب التابعة للتعليم في منطقة الرياض، وطبقت عليهن بطاقة الملاحظة في الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

رابعًا: أداة الدراسة

كانت أداة الدراسة هي بطاقة ملاحظة والهدف منها: تعرّف واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

خطوات بناء بطاقة الملاحظة:

١- تحديد القيم المتضـمنة برنامج تنمية القدرات البشـرية وهي: الانتماء الوطني، التسامح، الوسطية، المثابرة، الإتقان، الانضباط، المرونة، الإيجابية، العزيمة.

٢- تحديد السـلوكيات المتضـمنة كل قيمة في برنامج تنمية القدرات البشـرية، وصـوغها في عبارات قابلة للملاحظة والقياس ولا تحتمل أكثر من معنى عند التطبيق. فصـار عدد السـلوكيات لكل قيمة كالتالي: الانتماء الوطني ((٨)، التسـامح (٤)، الوسـطية (٣)، المثابرة (٢)، الإتقان (٤)، الانضـباط (٣)، المرونة (٤)، الإيجابية (٢)، العزيمة (٣).

٣- بناء (المقياس الكيفي) لتوضيح كيفية وضع الدرجات في بطاقة الملاحظة .

٤- صدق بطاقة الملاحظة تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة عن طريق:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): Face Validity

حيث تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعددهم (١٥) محكمًا، وطلب منهم دراسة بطاقة الملاحظة وعبارتها وأبعادها الفرعية، من حيث ارتباطها بالهدف العام للدراسة، ومدى وضوح صياغة كل عبارة من العبارات، وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها؛ وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملحوظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت بطاقة الملاحظة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة، حيث حصلت جميع عبارات البطاقة على نسب اتفاق أعلى من(٨٠٪)من المحكمين.

- الاتساق الداخلي: Internal Consistency

تم التأكد من تماسك وتجانس عبارات كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة؛ وتم

حساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليها العبارة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١):

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليها العبارة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
الانتماء الوطني		التسامح		المثابرة		المرونة	
١	٠,٧٨٦**	١	٠,٩١٤**	١	٠,٧٤٤**	١	٠,٤٨٣**
٢	٠,٨٢٣**	٢	٠,٩١٣**	٢	٠,٨٧٣**	٢	٠,٧٠٤**
٣	٠,٦٣٥**	٣	٠,٨٧٦**	الإتقان		٣	٠,٧٨٧**
٤	٠,٧٦٥**	٤	٠,٨٦٥**	١	٠,٨٩٥**	٤	٠,٥٥٧**
٥	٠,٥٩٨**	الوسطية		٢	٠,٦٤٥**	الإيجابية	
٦	٠,٧١٧**	١	٠,٥٩٧**	٣	٠,٤٨٩**	١	٠,٨٠٦**
٧	٠,٩٤٨**	٢	٠,٦٥٣**	٤	٦٢٨**	٢	٠,٧٦١**
٨	٠,٨٦٨**	٣	٠,٧٤١**	الانضباط		العزيمة	
** دال عند ٠,٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٢٦ ومستوى ثقة ٠,٠١ تساوي ٠,٤٨٦٩)				١	٠,٧٢٠**	١	٠,٧٦٣**
				٢	٠,٧٧٧**	٢	٠,٩١٨**
				٣	٠,٥٧٨**	٣	٠,٦٥٦**

يلاحظ من جدول (١) أن معاملات ارتباط درجات كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يؤكد تجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك تم التأكد من تجانس الأبعاد الفرعية لبطاقة الملاحظة مع بعضها البعض باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في حساب

معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين درجات المهارات المختلفة لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الانتماء الوطني	٠,٨٨٦**	المثابرة	٠,٦١٦**	المرونة	٠,٧١٨**
التسامح	٠,٦٨١**	الإتقان	٠,٦٩١**	الإيجابية	٠,٦٩١**
الوسطية	٠,٦٢٥**	الانضباط	٠,٦٤٤**	العزيمة	٠,٦٨٢**

** دال عند ٠,٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٢٦ ومستوى ثقة ٠,٠١ تساوي ٠,٤٨٦٩)

يلاحظ من جدول (٢) أن معاملات ارتباط درجات الأبعاد الفرعية لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يدل على تجانس الأبعاد المختلفة المتضمنة في بطاقة الملاحظة وتماسكها مع بعضها البعض.

٥- ثبات بطاقة الملاحظة

تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة المستخدمة في تقويم أداء المعلمات اللغة باستخدام معادلة كوبر سميث Cooper Smith لنسبة الاتفاق بين الملاحظين، حيث تم تطبيق بطاقة الملاحظة على المعلمات عينة الدراسة الاستطلاعية من قبل الباحثة وتم تطبيقها كذلك من قبل أحد الزميلات بعد تدريبها على طريقة التطبيق وكيفية تقدير الدرجات، ثم تم بعد ذلك تحديد عدد مرات الاتفاق والاختلاف في الدرجات التي تم تقديرها لكل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة ثم تم حساب معاملات الثبات ونسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام المعادلة التالي:

عدد مرات الاتفاق

معامل الثبات = ———————————————

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

فكانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين وعددهم (٢) ومعاملات الثبات لبطاقة الملاحظة وأبعادها الفرعية كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣):

معاملات ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة كوبر سميث لثبات الملاحظين

الأبعاد	عدد العبارات	عدد الأداءات التي تم ملاحظتها لعدد ٢٦ معلمة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	معامل الثبات
الانتماء الوطني	٨	٨ × ٢٦ = ٢٠٨	١٧٠	٪٨١,٧٣	٠,٨١٧
التسامح	٤	٤ × ٢٦ = ١٠٤	٩٧	٪٩٣,٢٧	٠,٩٣٣
الوسطية	٣	٣ × ٢٦ = ٧٨	٦٩	٪٨٨,٤٦	٠,٨٨٥
المثابرة	٢	٢ × ٢٦ = ٥٢	٤٧	٪٩٠,٣٨	٠,٩٠٤
الإتقان	٤	٤ × ٢٦ = ١٠٤	٩٥	٪٩١,٣٥	٠,٩١٤
الانضباط	٣	٣ × ٢٦ = ٧٨	٦٣	٪٨٠,٧٧	٠,٨٠٨
المرونة	٤	٤ × ٢٦ = ١٠٤	٩٥	٪٩١,٣٥	٠,٩١٤
الإيجابية	٢	٢ × ٢٦ = ٥٢	٤٥	٪٨٦,٥٤	٠,٨٦٥
العزيمة	٣	٣ × ٢٦ = ٧٨	٧٥	٪٩٦,١٥	٠,٩٦٢
البطاقة ككل	٣٣	٣٣ × ٢٦ = ٨٥٨	٧٥٦	٪٨٨,١١	٠,٨٨١

يتضح من جدول (٣) أن هناك ارتفاعًا في نسبة الاتفاق بين الملاحظين والتي بلغت بالنسبة لبطاقة الملاحظة ككل(٨٨,١١٪)، والذي يؤكد ثبات بطاقة الملاحظة، وبلغ معامل الثبات العام لبطاقة الملاحظة (٠,٨٨١)، بينما تراوحت قيمة معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لبطاقة الملاحظة بين ٠,٨٠٨ و٠,٩٦٢، وهو ما يؤكد أن لبطاقة الملاحظة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات عالية ومقبولة من الناحية الإحصائية.

ومما سبق يتضح أن لبطاقة الملاحظة مؤشرات إحصائية (صدق، ثبات) مقبولة

ومطمئنة وهو ما يؤكد صلاحيتها للاستخدام في البحث الحالي للكشف عن أداء معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء القيم والسلوكيات المحددة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

وتجدر الإشارة إلى أنه يتم تقدير مستوى الأداء باستخدام بطاقة الملاحظة من خلال تدريج خماسي لمستوى الأداء يتمثل في (كبيرة جدًّا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًّا) وتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وتم الاعتماد على المحكات التالية في تقويم أداء المعلمات بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للأبعاد الرئيسية لبطاقة الملاحظة:

جدول (٤):

محكات تقويم أداء معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء القيم والسلوكيات المحددة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للمهارة الرئيسية	درجة التحقق
أقل من ١,٨	ضعيفة جدًّا
من ١,٨ لأقل من ٢,٦	ضعيفة
من ٢,٦ لأقل من ٣,٤	متوسطة
من ٣,٤ لأقل من ٤,٢	كبيرة
من ٤,٢ فأكثر	كبيرة جدًّا

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS كالتالي:

١- للتأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة المستخدمة في الدراسة تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient: للتأكد من الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة الملاحظة وأبعادها الفرعية.
- معادلة كوبر سميث Cooper Smith لاتفاق الملاحظين للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة.

٢- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

- التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percent والمتوسطات Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation: في الكشف عن أداء معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء القيم والسلوكيات المحددة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينص السؤال الرئيس للدراسة الحالي على "ما واقع أداء معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء القيم والسلوكيات المحددة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات التي تم تقديرها لأداء المعلمات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

أولًا: واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الانتماء الوطني في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

جدول (٥):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء قيمة الانتماء الوطني في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠):

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٨	تشجع على المشاركة في المناسبات الوطنية	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢	١,٨	١٠٨	٩٨,٢	٤,٩٨	٠,١٣	كبيرة جدًّا	١
١	توضح أثر الامتثال للقيم الوطنية	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢	١,٨	٦٧	٦٠,٩	٤١	٣٧,٣	٤,٣٥	٠,٥٢	كبيرة جدًّا	٢

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٤	تحافظ على ثروات وممتلكات الوطن	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٨	٧,٣	٥٨	٥٢,٧	٤٤	٤٠,٠	٤,٣٣	٠,٦١	كبيرة جدًّا	٣
٢	تعتز بالرموز الوطنية	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٤	٣,٦	٦٨	٦١,٨	٣٨	٣٤,٥	٤,٣١	٠,٥٤	كبيرة جدًّا	٤
٧	تعرّف بالمناسبات الوطنية	١	٠,٩	٠,٠	٠,٠	٢٢	٢٠,٠	٧٥	٦٨,٢	١٢	١٠,٩	٣,٨٨	٠,٦٢	كبيرة	٥
٣	توضح الدور التاريخي للوطن	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٣٦	٣٢,٧	٦٧	٦٠,٩	٧	٦,٤	٣,٧٤	٠,٥٧	كبيرة	٦
٥	تحث على المشاركة في الأعمال التطوعية	٣	٢,٧	١٠٤	٩٤,٥	٣	٢,٧	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢,٠٠	٠,٢٣	ضعيفة	٧
٦	ترسخ مفهوم العمل التطوعي	٦٣	٥٧,٣	٤٠	٣٦,٤	٧	٦,٤	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١,٤٩	٠,٦٢	ضعيفة جدًّا	٨
الدرجة الكلية واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الانتماء الوطني في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)												٣,٦٤	٠,٤٨	كبيرة	

يتضح من جدول (٥) أن:

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الانتماء الوطني في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) جاء متحققاً بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٣,٦٤ بانحراف معياري ٠,٤٨ وجاءت أربعة من المؤشرات الفرعية في هذا البعد متحققة بدرجة كبيرة جدًّا، وهي على الترتيب:

- "المشاركة في المناسبات الوطنية"، في الترتيب الأول بمتوسط وزني ٤,٩٨ وانحراف معياري ٠,١٣.
- "الامتثال للقيم الوطنية"، في الترتيب الثاني بمتوسط وزني ٤,٣٥ وانحراف معياري ٠,٥٢.
- "المحافظة على ثروات وممتلكات الوطن" في الترتيب الثالث بمتوسط وزني ٤,٣٣ وانحراف معياري ٠,٦١.
- "الاعتزاز بالرموز الوطنية"، في الترتيب الرابع بمتوسط وزني ٤,٣١ وانحراف معياري ٠,٥٤.

وجاء اثنان من المؤشرات الفرعية في هذا البعد متحققة بدرجة **كبيرة**، وهي على الترتيب:

- "التعريف بالمناسبات الوطنية"، في الترتيب الخامس بمتوسط وزني ٣,٨٨ وانحراف معياري ٠,٦٢.
- "ترسيخ الدور التاريخي للوطن"، في الترتيب السادس بمتوسط وزني ٣,٧٤ وانحراف معياري ٠,٥٧.

وجاء مؤشر واحد من المؤشرات الفرعية في هذا البعد متحقق بدرجة **ضعيفة**، وهو "المشاركة في الأعمال التطوعية"، في الترتيب السابع بمتوسط وزني ٢,٠٠ وانحراف معياري ٠,٢٣؛ وجاء مؤشر واحد من المؤشرات الفرعية في هذا البعد متحقق بدرجة **ضعيفة جدًّا**، وهو "ترسيخ مفهوم العمل التطوعي"، في الترتيب الثامن بمتوسط وزني ١,٤٩ وانحراف معياري ٠,٦٢.

ثانيًا: واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة التسامح في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠):

جدول (٦):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة التسامح في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تحث على حب الخير للغير	٠,٠	٠,٠	٦	٥,٥	٩٤	٨٥,٥	١٠	٩,١	٠,٠	٠,٠	٣,٠٤	٠,٣٨	متوسطة	١
٤	توضح أسس التعايش مع الآخرين بسلام واحترام	٧	٦,٤	٣٣	٣٠,٠	٧٠	٦٣,٦	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢,٥٧	٠,٦١	ضعيفة	٢
٢	تحترم اختلاف	٩	٨,٢	٩١	٨٢,٧	١٠	٩,١	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢,٠١	٠,٤٢	ضعيفة	٣

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	الأجناس والألوان والأعراق والثقافات														
٣	تحترم اختلاف الأديان والمعتقدات	٥٨	٥٢,٧	٤٩	٤٤,٥	٣	٢,٧	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١,٥٠	٠,٥٥	ضعيفة جدًّا	٤
الدرجة الكلية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة التسامح في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة(٢٠٣٠)												٢,٢٨	٠,٤٩	ضعيفة	

يتضح من جدول (٦) أن:

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة التسامح في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) جاء متحققاً بدرجة **ضعيفة** حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٢,٢٨ بانحراف معياري ٠,٤٩ وجاء واحد فقط من المؤشرات الفرعية في هذا البعد متحققاً بدرجة **متوسطة**، وهو:

- "تنمية حب الخير للغير"، في الترتيب الأول بمتوسط وزني ٣,٠٤ وانحراف معياري ٠,٣٨.

وجاء اثنان من المؤشرات الفرعية في هذا البعد متحققة بدرجة **ضعيفة**، وهما على الترتيب:

- "ترسيخ أسس التعايش مع الآخرين بسلام واحترام"، في الترتيب الثاني بمتوسط

وزني ٢,٥٧ وانحراف معياري ٠,٦١.

- "احترام اختلاف الأجناس والألوان والأعراق والثقافات"، في الترتيب الثالث بمتوسط وزني ٢,٠١ وانحراف معياري ٠,٤٢

وجاء مؤشر واحد من المؤشرات الفرعية في هذا البعد متحقق بدرجة **ضعيفة جدًّا**، وهو:

-"تنمية احترام اختلاف الأديان والمعتقدات"، في الترتيب الرابع بمتوسط وزني ١,٥٠ وانحراف معياري ٠,٥٥.

ثالثًا: واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الوسطية في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠):

جدول (٧):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية: واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الوسطية في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تنمي الوعي بالتطرف والإرهاب	٦٠	٥٤,٥	٤٧	٤٢,٧	٣	٢,٧	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١,٤٨	٠,٥٥	ضعيف جدًّا	١
٢	تلتزم بمفهوم الاعتدال بلا إفراط	٦٠	٥٤,٥	٤٧	٤٢,٧	٣	٢,٧	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١,٤٨	٠,٥٥	ضعيف جدًّا	١ مكرر

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	ولا تفريط														
٣	تشير إلى أسس الابتعاد عن التطرف	٧١	٦٤,٥	٣٧	٣٣,٦	٢	١,٨	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١,٣٧	٠,٥٢	ضعيف جدًّا	٣
الدرجة الكلية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الوسطية في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)												١,٤٤	٠,٥٤	ضعيف جدًّا	

يتضح من جدول (٧) أن:

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الوسطية في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) جاء متحققاً بدرجة **ضعيفة جدًّا** حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ١,٤٤ بانحراف معياري ٠,٥٤ وجاءت المؤشرات في هذا البعد متحققة بدرجة **ضعيفة جدًّا**، وهي على الترتيب:

- "التوعية بالتطرف والإرهاب"، في الترتيب الأول بمتوسط وزني ١,٤٨ وانحراف معياري ٠,٥٥.
- "تنمية مفهوم الاعتدال بلا إفراط ولا تفريط"، في الترتيب الأول مكرر بمتوسط وزني ١,٤٨ وانحراف معياري ٠,٥٥.
- "ترسيخ أسس الابتعاد عن التطرف"، في الترتيب الثالث بمتوسط وزني ١,٣٧ وانحراف معياري ٠,٥٢.

رابعًا: واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضـــوء الســـلوكيات المحددة لقيمة المثابرة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠):

جدول (٨):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة المثابرة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة (٢٠٣٠)

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تنمي حسب المواصلة والاجتهاد والإصرار في تنفيذ الأعمال	١	٠,٩	٥	٤,٥	٩٧	٨٨,٢	٧	٦,٤	٠,٠	٠,٠	٣,٠٠	٠,٣٨	متوسطة	١
٢	ترسخ مبدأ تحقيق الإنجازات بالرغم من وجود الصعوبات والمعوقات	٠,٠	٠,٠	٤٩	٤٤,٥	٥٨	٥٢,٧	٣	٢,٧	٠,٠	٠,٠	٢,٥٨	٠,٥٥	ضعيفة	٢
	الدرجة الكلية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة المثابرة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)											٢,٧٩	٠,٤٧	متوسطة	

يتضح من جدول (٨) أن:

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة المثابرة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) جاء متحققاً بدرجة **متوسطة** حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٢,٧٩ بانحراف معياري ٠,٤٧ وجاء أحد المؤشرات في هذا البعد متحقق بدرجة **متوسطة**، وهو:

- "تنمية حب المواصلة والاجتهاد والإصرار في تنفيذ الأعمال"، في الترتيب الأول بمتوسط وزني ٣,٠٠ وانحراف معياري ٠,٣٨.

وجاء المؤشر الثاني في هذا البعد متحقق بدرجة **ضعيفة**، وهو:

- "ترسيخ مبدأ تحقيق الإنجازات بالرغم من وجود الصعوبات والمعوقات"، في الترتيب الثاني بمتوسط وزني ٢,٥٨ وانحراف معياري ٠,٥٥.

خامســـاً: واقع مســـتوى الأداء التدريســـي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الإتقان في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠):

جدول (٩):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الإتقان في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تشجع على السعي لإنجاز الأعمال بأفضل صورة	٠	٠,٠	٧	٦,٤	٩٤	٨٥,٥	٩	٨,٢	٠	٠,٠	٣,٠٢	٠,٣٨	متوسطة	١
٢	تنمي مبدأ تحقيق الجودة العالية والأداء حتى الإتقان	١٢	١٠,٩	٩٥	٨٦,٤	٣	٢,٧	٠	٠,٠	٠	٠,٠	١,٩٢	٠,٣٦	ضعيفة	٤
٣	تسعى لتحقيق مبدأ التعلم	١٤	١٢,٧	٨٨	٨٠,٠	٨	٧,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	١,٩٥	٠,٤٥	ضعيفة	٣

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	المستمر														
٤	تحذر من التراخي في العمل	٢	١,٨	٩	٨,٢	٩٢	٨٣,٦	٧	٦,٤	٠,٠	٠,٠	٢,٩٥	٠,٤٧	متوسطة	٢
الدرجة الكلية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الإتقان في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)												٢,٤٦	٠,٤١	ضعيفة	

يتضح من جدول (٩) أن:

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الإتقان في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) جاء متحققاً بدرجة **ضعيفة** حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٢,٤٦ بانحراف معياري ٠,٤١ وجاء اثنان من المؤشرات في هذا البعد بدرجة **متوسطة**، وهما:

- "التشجيع على السعي لإنجاز الأعمال بأفضل صورة"، في الترتيب الأول بمتوسط وزني ٣,٠٢ وانحراف معياري ٠,٣٨.
- "التحذير من التراخي في العمل"، في الترتيب الثاني بمتوسط وزني ٢,٩٥ وانحراف معياري ٠,٤٧.

وجاء اثنان من المؤشرات في هذا البعد بدرجة تحقق **ضعيفة**، وهما على الترتيب:

- "تحقيق مبدأ التعلم المستمر"، في الترتيب الثالث بمتوسط وزني ١,٩٥ وانحراف معياري ٠,٤٥.

- "تنمية مبدأ تحقيق الجودة العالية والأداء حتى الإتقان"، في الترتيب الرابع بمتوسط وزني ١,٩٢ وانحراف معياري ٠,٣٦.

سادسًا: واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الانضباط في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠):

جدول (١٠):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الانضباط في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تدرب على ضبط النفس	٧	٦,٤	٩١	٨٢,٧	١٢	١٠,٩	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢,٠٥	٠,٤٢	ضعيفة	٢
٢	تدرب على حس المسؤولية	١٩	١٧,٣	٧٢	٦٥,٥	١٨	١٦,٤	١	٠,٩	٠,٠	٠,٠	٢,٠١	٠,٦١	ضعيفة	٣
٣	تنمي القدرة على التفريق بين السلوك الجيد والسلوك غير المقبول في كل من:	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٥١	٤٦,٤	٥٩	٥٣,٦	٠,٠	٠,٠	٣,٥٤	٠,٥٠	كبيرة	١

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	الحياة الشخصية والعملية والتعاملات الاجتماعية														
الدرجة الكلية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الانضباط في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)												٢,٥٣	٠,٥١	ضعيفة	

يتضح من جدول (١٠) أن:

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الانضباط في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) جاء متحققاً بدرجة **ضعيفة** حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٢,٥٣ بانحراف معياري ٠,٥١ وجاء واحد فقط من المؤشرات في هذا البعد بدرجة **كبيرة**، وهو:

- "تنمية القدرة على التفريق بين السلوك الجيد والسلوك غير المقبول في كل من: الحياة الشخصية والعملية والتعاملات الاجتماعية"، في الترتيب الأول بمتوسط وزني ٣,٥٤ وانحراف معياري ٠,٥٠.

وجاء اثنان من المؤشرات في هذا البعد بدرجة تحقق **ضعيفة**، وهما على الترتيب:

- "التدريب على ضبط النفس"، في الترتيب الثاني بمتوسط وزني ٢,٠٥ وانحراف معياري ٠,٤٢.
- "التدريب على حس المسؤولية"، في الترتيب الثالث بمتوسط وزني ٢,٠١ وانحراف معياري ٠,٦١.

سابعًا: واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة المرونة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠):

جدول (١١):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة المرونة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تنمي الوعي بأهمية التكيف عند مواجهة التحديات في الحياة	٠,٠	٠,٠	٢٩	٢٦,٤	٧٩	٧١,٨	٢	١,٨	٠,٠	٠,٠	٢,٧٥	٠,٤٧	متوسطة	١
٢	تدرب على آليات التغلب على التحديات في الحياة	١	٠,٩	٩٩	٩٠,٠	٩	٢٠.	١	٠,٩	٠,٠	٠,٠	٢,٠٩	٠,٣٥	ضعيفة	٣
٣	تدرب على التكيف عند مواجهة الصعوبات	٥	٤,٥	٧٩	٧١,٨	٢٦	٢٣,٦	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢,١٩	٠,٥٠	ضعيفة	٢

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٤	تدرب على البحث عن الفرص وانتهازها دون فقدان الحماس	٥	٤,٥	٩٤	٨٥,٥	١١	١٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢,٠٥	٠,٣٨	ضعيفة	٤
الدرجة الكلية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة المرونة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)												٢,٢٧	٠,٤٢	ضعيفة	

يتضح من جدول (١١) أن:

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة المرونة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) جاء متحققاً بدرجة **ضعيفة** حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٢,٢٧ بانحراف معياري ٠,٤٢ وجاء واحد فقط من المؤشرات في هذا البعد بدرجة **متوسطة**، وهو:

- "تنمية الوعي بأهمية التكيف عند مواجهة التحديات في الحياة"، في الترتيب الأول بمتوسط وزني ٢,٧٥ وانحراف معياري ٠,٤٧.

وجاءت ثلاثة من المؤشرات في هذا البعد بدرجة تحقق **ضعيفة**، وهم على الترتيب:

- "التدريب على التكيف عند مواجهة الصعوبات"، في الترتيب الثاني بمتوسط وزني ٢,١٩ وانحراف معياري ٠,٥٠.
- "التدريب على آليات التغلب على التحديات في الحياة"، في الترتيب الثالث بمتوسط وزني ٢,٠٩ وانحراف معياري ٠,٣٥.

- "التدريب على البحث عن الفرص وانتهازها دون فقدان الحماس"، في الترتيب الرابع بمتوسط وزني ٢,٠٥ وانحراف معياري ٠,٣٨.

ثامنًا: واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الإيجابية في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠):

جدول (١٢):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الإيجابية في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	توضح مفهوم الطموح والأمل للاستعداد للمستقبل	٠,٠	٠,٠	٢١	١٩,١	٨٢	٧٤,٥	٧	٦,٤	٠,٠	٠,٠	٢,٨٧	٠,٤٩	متوسطة	١
٢	تدرب على تقبل المعوقات وتوضيح سبل التغلب عليها بإيجابية	٠,٠	٠,٠	٥٠	٤٥,٥	٥٦	٥٠,٩	٤	٣,٦	٠,٠	٠,٠	٢,٥٨	٠,٥٧	ضعيفة	٢
الدرجة الكلية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة												٢,٧٣	٠,٥٣	متوسطة	

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الإيجابية في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)														

يتضح من جدول (١٢) أن:

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة الإيجابية في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) جاء متحققاً بدرجة **متوسطة** حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٢,٧٣ بانحراف معياري ٠,٥٣ وجاء أحد المؤشرات في هذا البعد بدرجة **متوسطة**، وهو:

- "التوعية بمفهوم الطموح والأمل للاستعداد للمستقبل"، في الترتيب الأول بمتوسط وزني ٢,٨٧ وانحراف معياري ٠,٤٩.

وجاء المؤشر الآخر في هذا البعد بدرجة تحقق **ضعيفة**، وهو:

- "التدريب على تقل المعوقات وتوضيح سبل التغلب عليها بإيجابية"، في الترتيب الثاني بمتوسط وزني ٢,٥٨ وانحراف معياري ٠,٥٧.

تاسعًا: واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة العزيمة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠):

جدول (١٣):

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة العزيمة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

م	العبارات	مستوى الأداء										المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ضعيفة جدًّا		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدًّا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تدرب على اتخاذ القرار وخطواته	٦	٥,٥	١٠١	٩١,٨	٢	١,٨	١	٠,٩	٠,٠	٠,٠	١,٩٨	٠,٣٣	ضعيفة	٢
٢	توضح مهارات اتخاذ القرار	٠	٧٢,٧	٢٦	٢٣,٦	٣	٢,٧	٠,٠	٠,٠	١	٠,٩	١,٣٣	٠,٦٢	ضعيفة جدًّا	٣
٣	تنمي الوعي بأهمية الصبر والاجتهاد	٠,٠	٠,٠	١٥	١٣,٦	٨٠	٧٢,٧	١٥	١٣,٦	٠,٠	٠,٠	٣,٠٠	٠,٥٣	متوسطة	١
	الدرجة الكلية لواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة العزيمة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)											٢,١٠	٠,٤٩	ضعيفة	

يتضح من جدول (١٣) أن:

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة لقيمة العزيمة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) جاء متحققاً بدرجة **ضعيفة** حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٢,١٠ بانحراف معياري ٠,٤٩ وجاء أحد المؤشرات في هذا البعد بدرجة **متوسطة**، وهو:

- "تنمية الوعي بأهمية الصبر والاجتهاد"، في الترتيب الأول بمتوسط وزني ٣,٠٠ وانحراف معياري ٠,٥٣.

وجاء أحد المؤشرات في هذا البعد بدرجة تحقق **ضعيفة**، وهو:

- "التوعية بمهارات اتخاذ القرار وخطواته"، في الترتيب الثاني بمتوسط وزني ١,٩٨ وانحراف معياري ٠,٣٣.

وجاء أحد المؤشرات في هذا البعد بدرجة تحقق **ضعيفة جدًّا**، وهو:

- "التدريب على مهارات اتخاذ القرار"، في الترتيب الثالث بمتوسط وزني ١,٣٣ وانحراف معياري ٠,٦٢.

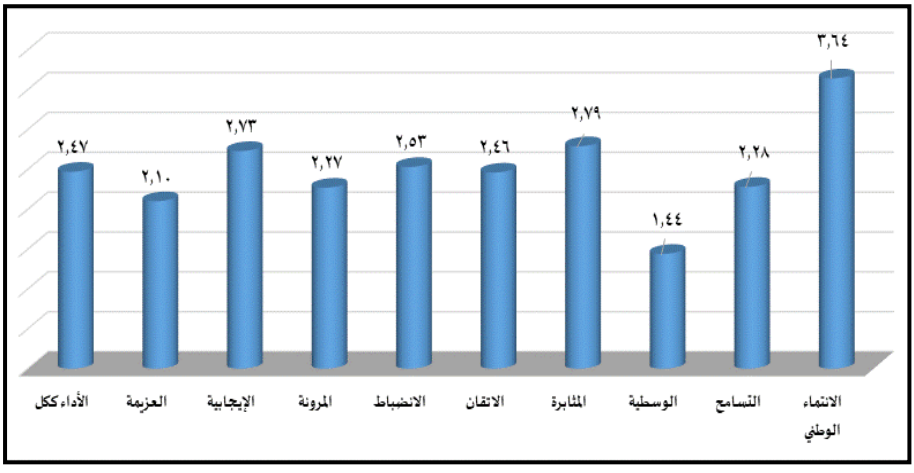
ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج فيما يتعلق بواقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) يمكن تلخيصه بالجدول التالي:

جدول (١٤):

واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

واقع أداء المعلمات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
الانتماء الوطني	٣,٦٤	٠,٤٨	كبيرة	١
التسامح	٢,٢٨	٠,٤٩	ضعيفة	٦
الوسطية	١,٤٤	٠,٥٤	ضعيف جدًّا	٩
المثابرة	٢,٧٩	٠,٤٧	متوسطة	٢
الإتقان	٢,٤٦	٠,٤١	ضعيفة	٥
الانضباط	٢,٥٣	٠,٥١	ضعيفة	٤
المرونة	٢,٢٧	٠,٤٢	ضعيفة	٧
الإيجابية	٢,٧٣	٠,٥٣	متوسطة	٣
العزيمة	٢,١٠	٠,٤٩	ضعيفة	٨
الأداء ككل	٢,٤٧	٠,٤٨	ضعيفة	

وهو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل (١): واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتضح من جدول (١٤) وشكل (١) أن:

- واقع مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في ضوء السلوكيات المحددة للقيم في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) جاء متحققاً بدرجة ضعيفة؛ حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في بطاقة الملاحظة ٢,٤٧ بانحراف معياري ٠,٤٨؛ ويمكن إرجاع سبب هذه النتيجة إلى تدني مستوى توعية المعلمات ببرنامج القدرات البشرية، وعدم نشر قائمة القيم والسلوكيات المستهدفة في برنامج القدرات البشرية، كما لا تتوافر أدوات التقويم للجانب القيمي عند الطالبات، مع عدم ربط تقويم المعلمة بمدى ملاءمة الأداء التدريسي لمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) ومتطلبات إنجاز برنامج تنمية القدرات البشرية.
- وجاءت الأبعاد الفرعية في بطاقة الملاحظة متفاوتة، حيث جاءت في الترتيب الأول: قيمة (الانتماء الوطني) بمتوسط وزني ٣,٦٤ وانحراف معياري ٠,٤٨ ومتحقق بدرجة كبيرة؛ وتفسر هذه النتيجة: بأهمية الدور الذي يحققه الجانب الإعلامي، وتخصيص البرامج الخاصة للمناسبات الوطنية في المدارس؛ وذلك يؤكد على دور البرامج التربوية والتوعوية والتثقيفية التي تنظمها المدرسة لطلابها ؛ لتعزيز القيم الوطنية التي تحقق أهداف رؤية (٢٠٣٠) ؛ مما يحتم وضع خطة

شاملة وواضحة المعالم؛ وبذلك تتفق هذه النتيجة للدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (هاشمي، ٢٠٢١) التي أكدت على ذلك، وعلى أهمية وضع البرامج موضع التنفيذ؛ لترسيخ قيم الانتماء الوطني. كما ترى الباحثة أن مفهوم قيمة المواطنة والانتماء الوطني مرتبط بتحقيق الأمن الشامل للمواطن بكل مستوياته ومشكلاته: كالأمن الاجتماعي، والأمن الاقتصادي، والأمن السياسي، والأمن الفكري الذي توليه حكومة المملكة العربية السعودية الاهتمام؛ مما جعله متحققًا وبدرجة كبيرة؛ وهي بذلك ترتبط بنتيجة دراسة (المالكي، ١٤٢٧) التي ربطت بين الانتماء الوطني والشعور بالأمن بكافة أنواعه لدى المواطن.

- وفي الترتيب الثاني: قيمة (المثابرة) بمتوسط وزني ٢,٧٩ وانحراف معياري ٠,٤٧ ومتحقق بدرجة متوسطة؛ وذلك لأن المعلمة تسعى في أثناء شرحها لمساعدة الطالبات على تنظيم معارفهن، والبناء على ما لديهن من معارف، وتسهيل عملية تجهيز ومعالجة المعلومات، وتسهيل التفكير العميق وجعله واضحًا؛ مما يجعلها تركز على تنمية قيمة المثابرة لديهن. كما أن من خصائص (المثابرة) أنها تتطلب القدرة على اختبار وتوظيف نماذج معينة من السلوك الإيجابي، والذي يتسم بالعقلانية والقدرة على توليد الأفكار وبدائل الحلول بصورة متوازنة، كما تتطلب الاندماج مع المواقف والحرص على تعلم الجديد؛ وكل تلك المتطلبات كانت تحرص عليها المعلمة في الشرح (إلى حد ما)؛ مما أسهم في تعزيز قيمة (المثابرة) .
- وفي الترتيب الثالث: جاءت قيمة (الإيجابية) بمتوسط وزني ٢,٧٣ وانحراف معياري ٠,٥٣ ومتحققة بدرجة متوسطة؛ وذلك لأن التعليم الإيجابي يعتمد

فيه دور المعلمة على مساعدة الطالبة على التعلم بعيدًا عن مجرد الإلقاء، والحرص على تحقيق مبدأ التعليم للحياة. ولأن المعلمة تحرص في أثناء عمليتي التعليم والتعلم على تحقيق مبدأ التعاون وليس التنافس، فتتعلم الطالبة احترام الآخرين، وتقبل الاختلافات بينها وبين زميلاتها؛ حتى تحقق الرضا عن الذات وعن الآخرين.

- وفي الترتيب الرابع: جاءت قيمة (الانضباط) بمتوسط وزني ٢,٥٣ وانحراف معياري ٠,٥١ ومتحقق بدرجة ضعيفة. وفي الترتيب الثامن: جاءت قيمة (العزيمة) بمتوسط وزني ٢,١٠ وانحراف معياري ٠,٤٩ ومتحققة بدرجة ضعيفة؛ وتفسر هذه النتيجة في أن تدني مستوى توظيف معلمة اللغة العربية لسلوكيات (الانضباط والعزيمة) قد حال دون ممارسة أنشطة التعلم النشط؛ والتي هي من أفضل التوجهات الحديثة، وفي الوقت نفسه هي فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية الطالبة وتزيد نسبة انضباطها وعزيمتها في الموقف التعليمي الذي يهدف إلى تفعيل دور الطالبة من خلال العمل والبحث والتجريب؛ فمع كثرة عدد الطالبات في الصف الواحد يتدنى مستوى إدارة المعلمة للتعلم الذاتي لدى الطالبة وتعويدها على الاعتماد على ذاتها في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات والقيم بالقدرة على حل المشكلات، واتفقت الدراسة في هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الرشيدي، ٢٠١٥)؛ حيث وضحت ذلك سواء من قبل الطالب أو المعلم في دولة الكويت، واقتربت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الجعافرة، ٢٠١٥) التي أظهرت أن درجة ممارسة مبادئ (الانضباط والعزيمة) كانت متوسطة لدى المعلمين. في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المناعسة، ٢٠٢٠) التي أثبتت أن درجة توظيف

معلمات اللغة العربية (للانضباط والعزيمة) والتعلم النشط في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان كانت مرتفعة في ضوء بعض المتغيرات.

- وفي الترتيب الخامس: جاءت قيمة (الإتقان) بمتوسط وزني ٢,٤٦ وانحراف معياري ٠,٤١ ومتحققة بدرجة ضعيفة؛ وذلك لأن (الإتقان) يتطلب أن تتقن الطالبة أكثر من ٩٠٪ من المادة العلمية ؛ مما يجعل الوصول إلى ذلك يعتمد بشكل أساسي على الوقت الذي يمنح للطالبة لتصل للإتقان في حين أن الحصة الدراسية لم تخصص لهذا النوع من التعلم.
- وفي الترتيب السادس: جاءت قيمة (التسامح) بمتوسط وزني ٢,٢٨ وانحراف معياري ٠,٤٩ ومتحققة بدرجة ضعيفة؛ وترى الباحثة أن هذا الضعف إنما كان لما تتطلبه قيمة (التسامح) في هذا العصر من تقارب بين الحضارات والثقافات والتفاعل بينها ؛ حيث يزداد يوما بعد يوم بسبب ثورة الاتصالات والمعلومات، وأن تدعيم هذه القيمة لدى الطالبات يحتاج تعاون جاد بين كل من المدرسة ووسائل الإعلام والأسرة وكافة المؤسسات التربوية؛ مما يجعل اقتصار الدور في ذلك على المعلمة صعبا، وهذا ما اتفقت فيه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (القرش، ٢٠١٧).
- وفي الترتيب السابع: جاءت قيمة (المرونة) بمتوسط وزني ٢,٢٧ وانحراف معياري ٠,٤٢ ومتحققة بدرجة ضعيفة؛ وتفسر هذه النتيجة بأن الضعف لم يكن بسبب تقصير المعلمات في الأداء التدريسي؛ وإنما لأن هذه القيمة وسلوكياتها تتطلب الوقت والممارسة، خاصة وأنها تستلزم القوة الداخلية التي تساعد الطالبة على التماسك وحسن التصرف عند مواجهة التحدي، كما تتطلب

اتساقا منضبطا بين الحالة النفسية للطالبة وخصائص النمو والمواقف التي تمر عليها في أثناء عملية التعلم.

- وفي الترتيب التاسع والأخير: جاءت قيمة (الوسطية) بمتوسط وزني ١,٤٤ وانحراف معياري ٠,٥٤ ومتحقق بدرجة ضعيفة جدًّا؛ ويفسر ذلك بأن المعلمة في هذه المرحلة عليها نشر ثقافة (الوسطية)، لكن التركيز فيها وتنميتها باعتبارها قيمة إنما يكون في مراحل تالية للمرحلة المتوسطة: أي في المرحلة الثانوية والجامعية خاصة لأصحاب التخصصات ذات الصلة المباشرة مع الجمهور؛ حيث في تلك المراحل يكون الوعي بمجالاته (المعرفي، والوجداني، والسلوكي)، أما في المرحلة المتوسطة فتحتاج الطالبة إلى الإدراك والمعرفة فقط بهذه القيمة، وفي المراحل التالية تحتاج إلى الفهم والتقويم وهذا التفسير لهذه النتيجة إنما جاء متفقًا مع نتائج دراسة (باهمام، ٢٠٢١) .

وترى الباحثة أن من أهم السبل لتنمية قيم السلوكيات التي أظهرت النتائج تدنيها، مثل: (المرونة، والوسطية، والعزيمة) هو ترسيخ مفهوم التأثير والإقناع لديهن؛ بحيث تُحدث هذه القدرة تغيرا مرغوبا في سلوك الطالبات المعرفي والحركي والانفعالي والاجتماعي. كما أن الثقة بالنفس، وحسن القيادة، والتمسك بالمبادئ، والسيرة الحميدة، وإجادة اللغة العربية قراءة وكتابة تؤثر على قناعات الطالبات؛ لأن المعلمة هي العنصر الرئيس في المحافظة على التراث الثقافي.

كما أن الإلمام بسيكولوجية التعلم وأساليب التدريس الحديثة، ومتابعة ما يطرأ عليها من تغيير وتطوير هو وسيلة لتدارك ذلك، في حين لا بد من تنمية الوعي بمكونات القيم التي تتمثل بـ: المكون المعرفي: الذي يشمل المعلومات والمعارف النظرية والأهداف وعن طريقه يمكن تعلم القيم. والمكون الوجداني أو الانفعالي: ويشمل

المشاعر والأحاسيس الداخلية وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة. والمكون السلوكي: وهو الجانب الذي تظهر فيه القيمة على شكل سلوك ظاهري أو فعل يستخدم في الحياة اليومية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

- تضـــمين أدلة المعلمات لمقررات اللغة العربية ووثائقها التعريفات الإجرائية لقيم المرونة والوسطية والعزيمة مع توافر الأنشطة اللازمة لتنمية سلوكياتها .
- تضمين القيم والسلوكيات المحددة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السـعودية ٢٠٣٠في مقررات المرحلة الابتدائية والمتوسـطة والثانوية.
- إعداد البرامج التدريبية لمعلمات اللغة العربية لتدريبهن في أثناء الخدمة على إجراءات تضـمين القيم والسـلوكيات المحددة في برنامج تنمية القدرات البشـرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠في عمليتي التعليم والتعلم.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بإجراء الدراسات التالية:

- برنامج تدريبي لمعلمات اللغة العربية في ضوء القيم والسلوكيات المحددة في برنامج تنمية القدرات البشرية استنادًا إلى رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- بناء برنامج إثرائي لتنمية مهارات الوســطية لدى المعلمات في برامج دبلوم الاستثمار الأمثل في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- بناء برنامج إثرائي لتنمية مهارات المرونة لدى طالبات المرحلة المتوســطة بمدينة الرياض.

المراجع العربية:

- الأسمري، فايز. (٢٠٢١). درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٩(١)، ١١-٧٠.
- الأكلبي، فهد بن عبد الله آل عمرو؛ ودغري، علي بن أحمد. (٢٠١٧). دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. أبحاث **مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م**، القصيم: جامعة القصيم، ٨٩٢ - ٩٢٩.
- باهمام، أحمد. (٢٠٢١). دور التعليم الجامعي في تعزيز قيم الوسطية والاعتدال ونبذ الكراهية والاقصاء بين الطلاب. **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة**. ١١٤(١٧)، ٢٠-٥٠.
- برنامج تنمية القدرات البشرية. (٢٠٢١). **الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية**. الرياض: رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- برنامج تنمية القدرات البشرية. (٢٠٢٢). **برنامج تنمية القدرات البشرية**. الرياض: رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- تقي، أحمد. (٢٠١٤). الاستثمار في التعليم مدخل لدعم عملية التنمية الشاملة المستدامة. **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية**، كلية الإدارة والاقتصاد، الكوفة، ٢(٧)، ٦٥-٨٣.
- التل، شادية. (٢٠٠٣). المنظومة القيمية لطلبة جامعة الزرقاء الأهلية. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٨(٢)،١-١٥.
- التويجري، أحمد؛ والمحيميد، سلطان. (١٤٣٨- ربيع الثاني). تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ١٤٢-١٩١. **مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠** خلال الفترة من ١٣- ١٤ ربيع الثاني ١٤٣٨. بريدة جامعة القصيم.

- الجعافرة، عبد الله. (٢٠١٥). مستوى ممارسة التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي الرصفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ٩(٤)،١١٧-١٣٧.
- الجلاد، ماجد. (٢٠١٠). **تعلم القيم وتعليمها**. الأردن: دار المسيرة.
- الحارثي، عبير. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. **عالم التربية**، المؤسسة العامة للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٧٠(١)،٩١-١٥٦.
- حمدان، محمد. (٢٠١٠). التنمية المهنية للمعلم والتدريب لمجتمع المعرفة، ورقة مقدمة إلى **المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى)** مصر، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية. الجامعة العربية المفتوحة بالقاهرة، ١(٢)، ١١٤ — ٩٩٥.
- حناوي، أنطوان. (١٩٨٨). الإنفاق على التعليم وتاريخ الفكر الاقتصادي. **مجلة التربية والتعليم**، منظمة اليونسكو، ٤٤(٣)، ٥٥-٧٠.
- دياب، فوزية. (٢٠٠٣). **القيم والعادات الاجتماعية مع بث ميداني لبعض العادات الاجتماعية**. مكتب الأسرة.
- الردادي، سمر. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية ٢٠٣٠. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث، ٣(٢٠)، ٧٣-٩٩.
- الرشيدي، فاطمة. (٢٠١٥). درجة ممارسة المعلمين والطلبة في المرحلة الثانوية لأدوارهم في التعلم النشط من وجهة نظرهم. **مجلة الدراسات العلمية**، ٤٤(٤)، ٩٥-١١٩.
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٧). تم استرجاعه من:https://vision2030.gov.sa/ar
- زاهر، ضياء. (١٩٩٥). **القيم العملية التربوية**. مركز الكتاب للنشر.
- سعيد، سعاد. (٢٠٠٨). **القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني**. جدار للكتاب العالمي.

- الشافعي، سعيد. (٢٠٠٢). **مدى اكتساب طلبة الصف السادس بمحافظة غزة للقيم المتضمنة في كتاب اللغة العربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، البرنامج المشترك بجامعة الأقصى بغزة، مصر.
- شاويش، أيمن. (٢٠١٢). **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القيم المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي بفلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
- شحاته، حسن. (٢٠١٥). المناهج الدراسية وتوضيح القيم. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، ١١(١٩)، ١٥-٣٦.
- الشهري، عبد الله. (٢٠١٨). القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة المجاردة (دراسة تشخيصية). **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، ١(٨)، ٤٣٧-٤٧٧.
- الشهري، أسماء، والمحمدي، نجوى. (٢٠٢١). دور معلمات الرياضيات في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. **المجلة العربية للنشر العلمي**، ٩(١)، ٣٥٦-٣٧٤.
- شولان، محمد. (٢٠٢١). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي ومعلمات الرياضيات واولياء أمور الطلبة لتحسين نواتج التعلم في ضوء رؤية ٢٠٣٠ بمنطقة جازان. **مجلة التربية الأزهر**، جامعة الازهر، ٤٠(٥)، ٢٠٥-٢٣٧.
- الصانع، نورة، وآخرون. (٢٠٢٠). وعي المعلمين بالأمن السيبراني وأساليب حماية الطلبة من مخاطر الانترنت وتعزيز القيم والهوية الوطنية لديهم. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٦(٦)، ٤١-٩٠.
- عامر، عبير، والغامدي، صالحة. (٢٠٢١). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. **مجلة القراءة والمعرفة**، ٢٣٤(٢١)، ١-٤١.
- عبد الرحمن، يحيى. (٢٠٠٩). **دور المعلم في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- عثمان، سوسن. (١٩٩٤). **التنمية المحلية: القضايا الأساسية والنماذج والحالات.** مكتبة عين شمس.
- العمرو، عبد العزيز. (٢٠٢٠). واقع دمج المعلمين لمفاهيم رؤية المملكة ٢٠٣٠في تدريس التربية الفنية لطلبة المرحلة المتوسطة. **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، ٣(٦)، ٧٤٤-٧٨٥.
- العنزي، مرام. (٢٠١٩). دور الإذاعة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لطالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج من وجهة نظر المعلمات. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٥(٣)، ٤٣٨-٥٣٤.
- العيسى، علي. (٢٠٠٩). **تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى.
- الغامدي، صالح. (٢٠٠٧). **القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة.
- الفقي، حامد. (١٩٩٤). **دراسات في سيكولوجية النمو**. دار القلم.
- الفويهي، هزاع. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء أهداف رؤية ٢٠٣٠. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ١(١)، ١-٢٧.
- القحطاني، سعد. (٢٠١٨). **دور معلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في تنمية قيم المواطنة والوسطية لدى الطلبة**، بحث ماجستير غير منشور. جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- القرش، عمرو. (٢٠١٧). تصور مقترح لتنمية قيم التسامح لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. **مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر**، ١٧٦(١)، ٣٦٩-٢٨٩.
- قمبر، محمود. (١٩٩٢). **التربية وترقية المجتمع**. مركز بن خلدون ودار سعاد الصباح.
- المدخلي، محمد. (٢٠١٨). إسهامات معلم المرحلة المتوسطة في تنمية القيم لطلابه والمعوقات التي تواجهه ومقترحات علاجها. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ٩(١)، ١٥٥-١٨٥.

- المعهد العربي للتخطيط. (٢٠٢٠). **دور التعليم في تحقيق أهداف التنمية البشرية**. المعهد العربي.
- مكتب تحقيق الرؤية. (٢٠١٦). **وثيقة برامج ومبادرات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**. وزارة التعليم.
- المناعسة، حمزة. (٢٠٢٠). **درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات**، بحث ماجستير غير منشور. كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط.
- المنصور، خالد؛ والغامدي، عبد العزيز. (٢٠١٩). سياسات مقترحة لإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، ٦٣(٦٣)، ١-٣١.
- النجار، عبد الرحمن. (٢٠١٥). توصيات مؤتمر معلم المستقبل: إعداده وتطويره. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٧ (٣)، ٥١٣-٥١٥.
- هاشمي، عبد الحميد. (٢٠٢١). واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز القيم الإيجابية لدى طلابها تحقيقا لمتطلبات رؤية ٢٠٣٠- دراسة ميدانية، **مجلة العلوم التربوية**، ٧(١)، ٥٣-١٠٨.
- وزارة التعليم (٢٠٠٨). **الإطار التنفيذي لتجديد برامج المعلم في الجامعات السعودية**. لجنة تطوير برامج إعداد المعلم في وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير.
- وزارة الموارد والتنمية الاجتماعية. (٢٠١٩). **الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية**. مكتب تحقيق رؤية ٢٠٣٠.
- ويجارانجا، كاني؛ وآخرون. (٢٠٠٩). **تنمية القدرات**. نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

AGDEST. (2006). **Implementing the National Framework for Values Education in Australian schools: Report of the Values Education Good Practice Schools Project—Stage 1: Final report September 2006**. Carlton South, Victoria: Curriculum Corporation. Retrieved from http://www.curriculum.edu.au/values/val_whats_new_2006_11_nov,16991.html

Al-Aklabi, F. A. A., & Daghri, A. A. (2017). The role of colleges of education in the professional development of teachers in light of Saudi Arabia's vision 2030. Conference Research: **The Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030, Al-Qassim:** Al-Qassim University, 892-929.

Al-Amro, A. A. (2020). The status-quo of integrating teachers' understanding of the Kingdom's Vision 2030 into teaching art education for middle school students. **Journal of Studies in Humanities and Social Sciences**,(in Arabic), HRD Research and Development Center, 3(6), 744-785.

Al-Anzi, M. (2019). The role of school radio in promoting the intellectual security of female middle school students in Al-Kharj from the teachers' perspective. **Journal of the Faculty of Education**,(in Arabic), Assiut University, 35(3), 438-534.

Al-Asmari, F. (2021). The degree of consolidation of social studies, national education, and fine arts teachers' citizenship and social peace values through teaching for middle school students from their perspective. **Journal of Educational Sciences**,(in Arabic), Imam Mohammad bin Saud Islamic University, 29(1), 11-70.

Al-Fuhaie, H. (2019). Proposed vision for developing the professional competencies of science teachers in middle school in light of the objectives of Vision 2030. **Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences**,(in Arabic), 1(1), 1-27.

Al-Jaafari, A. (2015). The level of active learning practice in teaching Arabic language for upper basic stage students in the cities of Rusaifa and Al-Karak from the perspective of their teachers. **Arab Universities Union Journal of Education and Psychology**,(in Arabic), 9(4), 117-137.

Al-Mansour, K., & Al-Ghamdi, A. (2019). Proposed policies for preparing teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Vision 2030. **Education Journal of the Faculty of Education in Sohag**,(in Arabic), 63(63), 1-31.

Al-Mudkhali, M. (2018). Contributions of middle school teachers in developing values among their students, the obstacles they face, and proposed solutions. **Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences**,(in Arabic), 9(1), 155-185.

Al-Najjar, A. (2015). Recommendations of the Future Teacher Conference: Preparation and development. **Journal of Educational Sciences**,(in Arabic), College of Education, King Saud University, 27(3), 513-515.

.

Al-Qurashi, A. (2017). A proposed vision for developing values of tolerance among industrial secondary education students. **Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University**,(in Arabic), 176(1), 369-289.

Al-Rashidi, F. (2015). The degree of practice of teachers and students in secondary school regarding their roles in active learning from their perspective. **Journal of Scientific Studies**,(in Arabic), 44(4), 95-119.

Al-Sanai, N., et al. (2020). Teachers' awareness of cybersecurity and methods of protecting students from internet risks and enhancing their values and national identity. **Faculty of Education Journal**,(in Arabic), Assiut University, 36(6), 41-90.

Al-Shahri, A. (2018). Ethical values among intermediate stage students from the perspective of Islamic education teachers in Al-Mujarda governorate (diagnostic study). **Journal of Scientific Research in Education**,(in Arabic), Ain Shams University, 1(8), 437-477.

Al-Shahri, A., & Al-Mahmoudi, N. (2021). The role of mathematics teachers in enhancing the intellectual security of female intermediate school students in the Kingdom of Saudi Arabia. **Arab Journal of Scientific Publishing**, (in Arabic),9(1), 356-374.

Al-Twayjiri, A., & Al-Muheimid, S. (1438). Proposed conceptualization for the outputs of teacher preparation programs

in light of Saudi Arabia's vision 2030. Conference: **The Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030** during the period of 13-14 Rabi` Al-Thani 1438. Buraidah: Al-Qassim University, 142-191.

Amer, A., & Al-Ghamdi, S. (2021). Proposed training program to develop the teaching performance of art education teachers in the intermediate stage in light of the Kingdom of Saudi Arabia's 2030 vision. **The Reading and Knowledge Journal,**(in Arabic), 234(21), 1-41.

Attil, S. (2003). The value system of students at Al-Zarqa Private University. **Mutah Journal for Research and Studies**, Humanities and Social Sciences Series,(in Arabic), 8(2), 1-15.

Bahamam, A. (2021). The role of university education in promoting moderation, tolerance, rejecting hatred and exclusion among students. **Mansoura University Journal of Education,**(in Arabic), 114(17), 20-50.

Fahrig-Pendse, P. (2011). **Moral education in practice: The unique manifestation of teachers' personal and professional beliefs** (Order No. 3455410). ProQuest Dissertations & Theses Global. (903676716). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/903676716?accountid=14194

Hamdan, M. (2010). Professional development and training for teachers in the knowledge society: The fifth international conference (**The future of Arab education reform for the knowledge society: Experiences, standards, and visions)**. Cairo, Egypt: Arab Center for Education and Development. Arab Open University in Cairo, 1(2), 114-995.

Hanawi, A. (1988). Education expenditure and the history of economic thought. **Journal of Education**,(in Arabic), UNESCO, 44(3), 55-70.

Harthi, A. (2020). Proposed concept for enhancing the teaching performance of female science teachers in middle school in light of Saudi Arabia's Vision 2030. **Alam Al-Tarbiyah**,(in Arabic), General Organization for Scientific Consultation and Human Resources Development, 70(1), 91-156.

Hashemi, A. (2021). The status-quo of the role of the secondary school in promoting positive values among its students to achieve

the requirements of Vision 2030 - a field study. **Journal of Educational Sciences**,(in Arabic), 7(1), 53-108.

Hu, G. (2010**). The moral education curriculum and policy in Chinese junior high schools: Changes and challenges** (Order No. 3439813). ProQuest Dissertations & Theses Global. (883197078). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/883197078?accountid=14194 .

Redadi, S. (2019). Training needs of female science teachers in middle school in light of Vision 2030. **Journal of Educational and Psychological Sciences**,(in Arabic), National Research Center, 3(20), 73-99.

Shahat, H. (2015). Curriculum and clarifying values. **Journal of Studies in Higher Education**,(in Arabic), 11(19), 15-36.

Shaweesh, A. (2012). Evaluating the performance of Arabic language teachers in teaching values included in our beautiful language book for seventh grade students in Palestine. Master's thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University in Gaza, Palestine.

Shulan, M. (2021). Proposed conceptual framework for a training program for mathematics teachers, parents, and students to improve learning outcomes in light of the 2030 vision in the Jazan region. **Al-Azhar Journal of Education**,(in Arabic), Al-Azhar University, 40(5), 205-237.

Taqi, A. (2014). Investment in education: An introduction to supporting sustainable comprehensive development. **Al-Ghree Journal of Economic Sciences, Faculty of Administration and Economics**, (in Arabic),Kufa, 2(7), 65-83.

Weijeranga, K., et al. (2009). **Capacity Development. United Nations Development Programme**. New York.

***

النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الجوف

د / نشوة عبد الحميد يونس
قسم الطفولة المبكرة
كلية التربية
جامعة الجوف

أ / عبير عبد الكريم ربيع السويلم
قسم الطفولة المبكرة
كلية التربية
جامعة الجوف

النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الجوف

د / نشوة عبد الحميد يونس
قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية
جامعة الجوف

أ / عبير عبد الكريم ربيع السويلم
قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية
جامعة الجوف

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٣/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٢/ ٧/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدّراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب النوموفوبيا وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف. وتكونت العينة الاستطلاعية من: (٥٠) طالبة، كما بلغت عينة الدراسة الأساسية: (١٤٠) طالبة، تم تبني مقياس ،(Yildirim, 2014 يلدريم) اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا المستخدم تعزى لمتغير: (المستوى الدراسي) لصالح المستويات الأعلى، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا المستخدم تعزى لمتغير: (العمر)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا المستخدم تعزى لمتغير: (الحالة الاجتماعية) للطالبات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا المستخدم تعزى لمتغير: (المعدل التراكمي) بين الطالبات، كما أوصت الدراسة الحالية بتصميم برامج لطالبات الجامعة، وقياس تأثيرها على سلوكياتهم، وإجراء العديد من الدراسات حول النوموفوبيا على عينات أكبر لتعميم النتائج.

الكلمات المفتاحية: الخوف المرضي من فقدان الهاتف – المتغيرات الديموغرافية – طالبات قسم الطفولة المبكرة جامعة الجوف.

Nomophobia and its relationship to some demographic variables among female students of the Early Childhood Department at Jouf University

Dr. Nashwa Abdelhamid Younis
Department Early Childhood
Faculty Education
Al-Jouf university

Abir Abdulkarim Rabih Alswailem
Department Early Childhood
Faculty Education
Al-Jouf university

Abstract:

The current study aimed to identify the nature of the relationship between nomophobia and some demographic variables among female students of the Early Childhood Department, College of Education, Al-Jouf University.The exploratory sample consisted of (50) female students, and the basic study sample amounted to (140) female students. The Yildirim scale was adopted (Yildirim , 2014). The results of the current study also showed that there are statistically significant differences in the students' scores on the nomophobia scale used due to the variable (level academic) in favor of the higher levels, there are statistically significant differences in the scores of female students on the nomophobia scale used due to the variable (age), there are no significant differences Statistical significance in the scores of female students on the nomophobia scale used due to the variable (social status) of the female students.

key words: nomophobia - Pathological fear of losing the phone demographic variables - female students of the Early Childhood Department, Jouf University.

مقدِّمة

ساهم انتشار وتقدم التكنولوجيا الحديثة في تطوير الحياة، وقد حمل هذا التطور بعض الجوانب السلبية التي ألقت بظلالها على الصحة العامة للفرد (الجسمية والنفسية)، شأنها شأن العديد من الوسائط التكنولوجية في حياتنا المعاصرة، ويُعد أحد أبرز الآثار السلبية لهذه الثورة التكنولوجية ظهور الاضطرابات النفسية، والإدمانات اللسوكية، مثل: اضطراب" النوموفوبياNomophobia".

وأشار المومني والعكور، (٢٠١٩): إلى آثار التكنولوجيا التي شملت الجوانب الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والتربوية، وفي هذا الصدد أوضح: (Lengacher , 2015) ، أن التطور الكبير المواكب للعصر الحديث وما صاحبه من ثورة تكنولوجية هائلة؛ قد أثر على طبيعة التواصل الإنساني الفعال بين الأفراد وجعلهم غير قادرين على الاستغناء عن هذه التكنولوجيا بمختلف أشكالها، وزاد تعلقهم وارتباطهم بالأجهزة الذكية والهواتف المحمولة حتى تجاوز الأمر الضرورة إلى حد الإدمان.

وتوصل (Pellowe, et al 2015): إلى أن ارتباط الأشخاص بالهاتف وصل لدرجة عدم القدرة على تركها عند الخروج من المنزل، ويصاحب ترك الهاتف المحمول في المنزل شعور بالقلق والخوف نتيجة عدم قدرتة على التواصل والاتصال بالآخرين وبقائه خارج تغطية الشبكة، وهو ما يسمي بالنوموفبيا.

وجاءت نتائج دراسة:(Dixit, et al 2010) ، التي أجريت على طلبة المرحلة الجامعية بالهند مؤكدة على ظهور مشكلة طارئة في العصر الحديث لم تكن موجودة من قبل تتمثل في التعلق بالأجهزة الذكية، يصل تأثيرها إلى حد إدمان استخدام تلك الأجهزة.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه Bragazzi & Puenete (2014): بأن التعلق بالهواتف المحمولة والأجهزة الذكية قد أصبح "أكبر إدمان غير مخدر للقرن الحادي والعشرين"، وأن طلاب الكليات قد يقضون ما يصل إلى تسع ساعات يوميًّا على هواتفهم، مما قد يؤدي إلى الاعتماد على مثل هذه الهواتف التكنولوجيا بصفتها دافع للحياة الحديثة، ومثال على "مفارقة التكنولوجيا" وهو ما يطلق عليه علماء النفس اضطراب النوموفوبيا (Nomophobia).

وأشارت نتائج دراسة Gegin, et al (2017): إلى النتائج السلبية المترتبة على الإفراط في استخدام الهواتف المحمولة بالمقارنة بالتأثيرات الإيجابية العديدة عند الاستخدام المعتدل، وبهذا اتفقت مع نتائج دراسة (Argumosa et al., 2017) التي أوضحت وجود آثارٍ سلبية على بعض الأشخاص نتيجة استخدام الأجهزة الذكية نظرًا لانتشار اضطراب النوموفوبيا.

والجدير بالذكر أن أول ظهور للنوموفوبيا بصفته اضطرابًا كان في عام: ٢٠٠٨م حين بدأت مؤسسة (Secur Envoy) البريطانية أبحاثها واسعة النطاق على مستخدمي الهواتف المحمولة، وبعد: (٤) سنوات جاءت النتائج لتكشف عن أعراض نفسية عديدة تتعلق باستخدام الهواتف المحمولة؛ وقد أوضح (Lepp et al., 2014): أن نتائج تلك الأبحاث كشفت عن إصابة مستخدمى الهواتف بالنوموفوبيا بالعديد من الأعراض تشمل: (القلق والتوتر عند فقد الهاتف، أو نفاذ شحن البطارية، أو التواجد بمكان لا توجود به تغطية لشبكة الهاتف)، وكشفت الدراسة أيضًا أن (٦٦٪) أي ما يعادل (١٣ مليون) بريطاني يعانون من النوموفوبيا، وفي هذا الصدد أشار (Rodriguez et al., 2020): إلى أن (٥٣٪)

من مستخدمي الهواتف الذكية في بريطانيا وحدها يشعرون بمستوى مرتفع من القلق في حال ابتعادهم عن أجهزتهم المحمولة.

كما كشفت نتائج دراسة: (Gezgin, et al 2018) أن نسبة انتشار النوموفوبيا تتخطى (٦٦٪) من إجمإلى مستخدمي الهواتف الذكية حول العالم.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية بينت نتائج دراسة: Roberts, et al (2014) أن (٧٤٪) من مستخدمي الهواتف المحمولة والأجهزة الذكية يعانون من أعراض القلق النفسي المتعلقة بفقد الهاتف بصورة أو بأخرى، وذلك وفقًا لنتائج الدراسة الموسعة التي قامت بها جامعة "ماريلاند" وهو ما يشير إلى معاناتهم من أعراض النوموفوبيا.

والمثير للاهتمام أن النوموفوبيا لا تمثل فقط مجرد أعراض سلوكية؛ لكن امتدت آثارها السلبية لبعض جوانب الحياة التي شملت الناحية التعليمية، وقد جاءت نتائج بعض الدراسات لتؤكد على العلاقة الإيجابية التي تربط بين الإصابة بالنوموفوبيا وانخفاض معدل التحصيل الدراسي للطلاب، بالرغم من أن هذه الدراسات طبقت على عينات من الطلاب في مرحلتي التعليم الثانوي، والتعليم الجامعي إلا أنها تدق ناقوس الخطر؛ لضرورة الانتباه لما تتركه من آثار على مجال التعليم، حيث أوضحت نتائج دراسة: (Gezgin & Cakır,2016)، أن المشاعر السلبية المتولدة من النوموفوبيا تؤثر في الإنجاز الأكاديمي للطلاب بما في ذلك التحصيل الدراسي، وجاءت أيضًا نتائج دراسة: (Prasad et al., 2017)؛ لتؤكد انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة المصابين بالنوموفوبيا. وتعتبر النوموفوبيا حالة من حالات الإدمان السلوكي التي حلت محل إدمان مشاهدة برامج التلفاز التي كانت شائعة عبر السنوات الماضية.

مشكلة الدراسة

نبعثْ فكرة الدِّراسة الحالية من خلال ملاحظة الباحثتين للتغيرات التي طرأت على سلوك بعض الطالبات؛ حيث أصبحن يستخدمن الهواتف الذكية بصورة كبيرة طوال الوقت، كما لاحظت الباحثتان أيضًا أن سلوكهن يتميز بالحدة والعصبية وتبدو عليهن بعض المظاهر السلوكية السلبية مثل: (الانزعاج، القلق، الملل، الغضب، ...)، ونظرًا لحداثة الدراسات المرتبطة باضطراب النوموفوبيا بشكل عام التي بدأت خلال عام (٢٠٠٨) ، كما أكدت دراسة كل من: Alavi et al., 2020; Amandeep et al., 2020; Anusuya et al., 2021;) Enez et al., 2021; Ramudu et al., 2015; Sharma et al., 2019; Uysal et al., 2016) إلى تأثير النوموفوبيا على العديد من الجوانب منها: الجانب النفسي، والإصابة بالاكتئاب، والقلق والرهاب الاجتماعي، وتدني تقدير الذات مما يؤثر على نوعية الحياة والرفاهية الذاتية، كما أنها تؤثر أيضًا على الصحة العامة ،كما تؤثر النوموفوبيا أيضًا على التحصيل الأكاديمي والنواحي العقلية.

كما أوضحت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود آثارٍ سلبية على بعض الأشخاص نتيجة استخدام الأجهزة الذكية نظرًا لانتشار اضطراب النوموفوبيا مثل دراسة: (Argumosa et al., 2017)، وفي هذا الصدد أشارت (Gezgin, et al 2018,) : إلى أن نسبة انتشار النوموفوبيا تتخطى (٦٦٪) من إجمإلى مستخدمي الهواتف الذكية حول العالم، كما أوضحت دراسة u & Ozdamli (2019): نسب انتشار الاضطراب (٦٦٪) من الأفراد كانوا خائفين جدًّا من فقدان هواتفهم المحمولة، وينتابهم القلق في حال البعد عن الهاتف المحمول، وقد أطلق على هذه الحالة: Nomophobia (No-Mobile-Phone Phobia) ،كما أشارت دراسة (Anusuya etal, 2021) إلى أنه بلغ معدل انتشار النوموفوبيا

نسبة ٩٩٪ كما أوصت الدراسة بتوعية الطالبات بما يتعلق بالنوموفوبيا وأضرارها الصحية.

لذا أوصت دراسة كل من :(2014; Alavi et al., 2020; et al., 2021 Abraham et al., Anusuya) على أهمية توعية الطلاب بمخاطر الإنترنت ، وتصميم تطبيقات واستراتيجيات ذكية للحد من زيادة نسبة الاستخدام . وملاحظة الباحثتين مدى تعلق الطالبات بالهواتف النقالة والأجهزة الذكية، بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت اضطراب النوموفوبيا في بيئتنا العربية، وكون النوموفوبيا متغيرًا حديثًا بحاجة إلى المزيد من الدراسات للوقوف على أبعاد هذا الاضطراب قبل تزايد حدة انتشاره لدى طلاب المرحلة الجامعية، وانطلاقا من نتائج بعض الدراسات التي اطلعت عليها الباحثتان التي شملت عينات من طلاب الجامعة، جاءت مشكلة البحث متمثلة في السؤال الرئيس التإلى:

ما العلاقة بين اضطراب النوموفوبيا وبعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف؟

أسئلة الدراسة:

١. ما العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا والمستوى الدراسي لطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف؟
٢. ما العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا والحالة الاجتماعية لطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف؟
٣. ما العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا والعمر لطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف؟

٤. ما العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا والمعدل التراكمي لطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف؟

أهداف الدراسة

١- التعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب النوموفوبيا وبعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف.

٢- التعرف على العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا والمستوى الدراسي لطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف.

٣- الكشف عن العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا والحالة الاجتماعية لطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف.

٤- رصد العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا والعمر لطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف.

٥- الكشف عن العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا والمعدل التراكمي لطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف.

أهميَّة الدراسة

من منطلق أهمية المرحلة الجامعية، وسعي المختصين للحفاظ على الصحة النفسية للطالبات المتوقع أن يصبحن في مستقبلهن العملي معلمات لمرحلة رياض الأطفال، ومحاولة إبعادهن عن كافة مظاهر التعلق (الإدمان) السلوكي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى السعي لتكوين جيل يتصف بالتوازن النفسي وتشكيلهن أمهات صالحات في مستقبل حياتهن تكمن أهمية الدراسة الحالية، وفيما يلي توضيح لأهمية الدراسة من الناحية النظرية، والتطبيقية:

أ- الأهميَّة النَّظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

١. يتناول البحث متغيرًا مهمًّا يمثل قضية الساعة في المجتمع العالمي؛ وهو: النوموفوبيا بصفته أحد الاضطرابات النفسية المنتشرة في المرحلة الجامعية؛ وهناك حاجة ماسة لدراسة هذا المتغير للوقوف على الوضع الراهن لاضطراب كأحد حالات الإدمان السلوكي.

٢. ندرة الدراسات التي تناولت النوموفوبيا لدى طالبات الجامعة في بيئتنا العربية (في حدود علم الباحثتين).

٣. الوقوف على الآثار السلبية للنوموفوبيا ومدي انتشار الاضطراب وأعراضه.

ب-الأهميَّة التطبيقيَّة

تتضح الأهمية التطبيقية للبحث فيما يلي:

١. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج إرشادية للحد من آثار اضطراب النوموفوبيا لدى طالبات الجامعة.

٢. إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن العوامل والأسباب المؤدية إلى انتشار النوموفوبيا لدى الطالبات الجامعيات.

٣. فتح مجال البحث لإجراء دراسات تجريبية، وشبه تجريبية عن النوموفوبيا بعد تحديد المتغيرات المرتبطة بها.

حدود الدراسة

أ- الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة الحالية على النوموفوبيا في ضوء بعض المتغيرات الدىموغرافية.

ب- الحدود المكانية:

تقتصر الدراسة على كلية التربية جامعة الجوف مقر الطالبات بمحافظة سكاكا.

ج- الحدود الزمانية:

سيتم تطبيق أدوات الدراسة خلال الشهر (الأول) من العام الدراسي: (١٤٤٣هـ).

مصطلحات الدراسة

النوموفوبيا (Nomophobia)

أوضح (Yilidrim: 2014) أن مصطلح النوموفوبيا يشير إلى الخوف من فقد الهاتف المحمول، ويتكون من ثلاث مقاطع هي: – No - mobile phone phobia , ويطلق على الشخص الذي يعاني من الخوف الشديد من فقد الهاتف المحمول (Nomophobi).

كما عرفها Bivin, et al (2013): بأنها الخوف أو الرهاب الشديد من فقدان الهاتف وفقدان الاتصال والجلوس بدونه فترة من الوقت.

أما (Yildirim & Correia: 2015) فقد عرفا النوموفوبيا بأنها اضطراب وفقدان الراحة، وظهور القلق نتيجة عدم تواجد الهاتف المحمول التي اعتاد الفرد على تواجدها معه باستمرار.

عرفها Daei, et al (2019) بأنها اضطراب نفسي اجتماعي حديث الظهور ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتطور التكنولوجي نتيجة إدمان المميزات التي وفرتها التطورات التكنولوجية الكبيرة، ويمثل حالة من الخوف من عدم القدرة للوصول للهاتف المحمول، ويتسبب في حدوث مخاطر صحية سلبية ويترك آثارًا نفسية سلبية نتيجة التعلق وتشمل هذه الأعراض: (الحزن، الاكتئاب، الغضب، التوتر، القلق، الضغوط النفسية) وقد تصل إلى حد الإدمان السلوكي.

ويعرف عبدالعزيز، (٢٠٢٠): النوموفوبيا على أنها مشاعر القلق والخوف والتوتر الناتجة عن ابتعاد الفرد عن هاتفه الذكي، لأي سبب من الأسباب سواء كان السبب انقطاع شبكة المحمول، أو ضعف إشارة البيانات، أو نفاذ شحن البطارية، أو عدم القدرة على الوصول للإنترنت، الأمر الذي يؤدي بالضرورة لفقدان الفرد للتواصل مع الآخرين وعدم مقدرته على إجراء مكالمات، أو كتابة رسائل نصية، بالإضافة لعدم القدرة على التواصل مع شبكات التواصل الاجتماعي، وعدم مقدرة الفرد على الوصول للمعلومات من خلال هاتفه وبشكل عام فقدانه لجميع وسائل الراحة التي تعود عليها باستخدام هاتفه الذكي، وتعد النوموفوبيا نتيجة مباشرة للاعتمادية المرضية على تكنولوجيا الهواتف الذكية.

أعراض النوموفوبيا:

بالرغم من انتشار النوموفوبيا بصورة كبيرة، إلا أنه إلى الآن لم يتم إدراج اضطراب النوموفوبيا في الأدلة التشخيصية؛ سواء في الدليل التشخيصي والإحصائي لاضطرابات النفسية: (DSM-4)، أو الإصدار الحالي: (DSM-5) بصفته اضطراب مستقل بذاته، إنما يندرج تحت فئة الرهاب (المخاوف)، وقد كشفت نتائج دراسة :(Bragazzi & Puente, 2014) عن وجود العديد من الأعراض التي يمكن أن تستخدم محكًّا تشخيصًا لاضطراب، وفيما يلي أكثر (١٠) أعراض منتشرة لاضطراب:

١. قضاء وقت طويل يوميًّا على الهاتف المحمول.
٢. اصطحاب الشاحن خوفًا من نفاذ شحن البطارية.
٣. ظهور أعراض نفسية تتمثل في الشعور بالقلق والعصبية في حال الابتعاد عن الهاتف أو عندما لا يكون الهاتف المحمول متاحًا في مكان قريب، أو في غير مكانه، أو عندما يصعب استخدامه بسبب نقص تغطية الشبكة العنكبوتية، أو لنقص رصيد شبكات الاتصال.
٤. تجنب التواجد بالأماكن التي يحظر فيها استخدام الأجهزة الذكية.
٥. النظر بشكل متكرر في شاشة الهاتف لمعرفة ما إذا تم تلقي الرسائل، أو المكالمات.
٦. الحفاظ على تشغيل الهاتف المحمول دائمًا.
٧. عدم الاستغناء عن الهاتف لدرجة اصطحابه على السرير قبل النوم.
٨. تفضيل التواصل الاجتماعي الافتراضي عبر التقنيات الحديثة عن التواصل الاجتماعي الواقعي (المباشر).

٩. تحمل نفقات كبيرة تصرف على الهاتف المحمول.

١٠.الإحساس الوهمي بسماع نغمات الرنين أو الشعور الكاذب باهتزاز الموبايل وهو ما يسمي بمتلازمة الاهتزاز الوهمي (Phantom Vibration Syndrome).

وفي محاولة لتفسير ظهور أعراض النوموفوبيا وصف: (Dalbudak et al., 2020)، من يعاني من اضطراب النوموفوبيا وكأن هواتفهم الذكية تعد امتدادًا لأجسادهم منذ لحظة الاستيقاظ وحتى الخلود للنوم، وهو أشبه بوجود رابط عاطفي يمنع انفصالهم عنها ويقصد؛ بذلك التعلق الذي يحدث بسبب هذا الاضطراب.

وأشار (Pavithra, et al :2015) إلى أن اضطراب النوموفوبيا يرجع إلى الانزعاج والقلق والعصبية والألم النفسي الناتج عن الابتعاد عن الهاتف المحمول، وهذه الأعراض ناتجة عن الاعتمادية على الهاتف المحمول الأمر.

وأوضح عبد الله، (٢٠١٧): أن هناك بعضًا من الأعراض التي تظهر حال فقد أجهزة الجوال أو الأجهزة اللوحية، منها ما يتعلق بأعراض الانسحاب ممثلة في: (الغضب، الضيق، التوتر، الاكتئاب)، ومنها ما يصنف ضمن خلل الأداء الوظيفي السلوكي وتشمل: (انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، العزلة الاجتماعية، إثارة الجدل)، وهذا يتفق مع ما أشار إليه :(Walsh et al., 2013) من حيث كون النوموفوبيا ظاهرة نفسية تفرض نوعًا من العزلة على المصابين بها، تنعكس في صورة فقد الاتصال مع أفراد العالم الخارجي؛ مما يترك أثره على كافة نواحي الحياة بما فيها المجال الدراسي، وقد فسر (Yildirim et al., 2016) من منطلق أن عدم تواجد الأجهزة أو عدم توفر تغطية لشبكة الإنترنت يؤدي إلى

حدوث حالة من تشوش الفكر، وهي أشبه بحالة التشوش الذهني المرتبطة بأعراض انسحاب المواد المخدرة من الدم عند المدمنين.

وقد أوضح Galhardo, et al (2020) : أن النوموفوبيا Nomophobia تمثل شعور الفرد بدرجة كبيرة من القلق في حال البعد عن الهاتف الذكي أو انقطاع الاتصال بالإنترنت، ويصحب ذلك العديد من السلوكيات والأعراض التي تجعل الفرد الذي يعاني من النوموفوبيا يتسم بدرجة كبيرة من الاعتمادية على الهاتف المحمول.

وقد قدم (Moreno, et al 2020) ، تفسيرًا لظهور أعراض النوموفوبيا من خلال حدوث متلازمة إساءة استخدام الوسائط الرقمية؛ حيث تظهر الأعراض نتيجة أربعة أسباب رئيسة وهي: (عدم القدرة على التواصل مع الآخرين، فقدان الاتصال، عدم القدرة على الوصول للهاتف الذكي، التخلي عن وسائل الراحة). وتمثل هذه الأسباب الأبعاد الرئيسة التي وضعها (Yildirim, 2014) ، في مقياسه للنوموفوبيا.

الآثار المترتبة على النوموفوبيا:

يمتد أثر اضطراب النوموفوبيا على السلوك الإنساني، والجانب الجسمي والاجتماعي؛ ليترك العديد من الأعراض، أكدت نتائج دراسة (Pavithra et al., 2015) : أنه على الرغم من إسهام الأجهزة التكنولوجية الحديثة في تيسير حياة الإنسان المعاصر، إلا أنه قد ترتب على استخدامها تغييرات في سلوك الأفراد وعاداتهم اليومية مما أدى لظهور العديد من المشاكل الاجتماعية، مثل: العزلة الاجتماعية، والمشكلات الاقتصادية المتعلقة بتراكم الديون نظرًا لشراء أو استخدام الهواتف الذكية، كما سبب ذلك ظهور بعض الأمراض الجسمية والنفسية نتيجة

التعرض للمجال الكهرومغناطيسي لطول فترات الاستخدام، وتغير الحالة المزاجية والخوف الشديد المتعلق بعدم القدرة على الانفصال عن الأجهزة التكنولوجية، بالإضافة لحوادث السيارات نتيجة الانشغال بالأجهزة في أثناء القيادة.

النظرياتُ المفسرة للنوموفوبيا:

أ- النَّظرية المعرفية:

تحظى التأثيرات المعرفية للسلوك بقدر كبير من الاهتمام، وبخاصة عند تفسير المخاوف، والقلق، واضطرابات الهلع وعلاجها، وقد أشار (دردرة، ٢٠١٦): إلى أن التفسيرات المعرفية تفسر حساسية الأفراد الخائفين والمستهدفين للهلع من خلال إدراك المؤشرات المنبئة بالخطر أو التهديد، مثل: فقدان التحكم، أو الحَرج، أو الموت أحيانًا، وتفسر النوموفوبيا باعتبار أن فقد الهاتف الذكي يمثل خبرة مهددة تؤدي إلى تفاقم القلق، فوفقًا لنظرية (Emery & Beck)؛ فإن القلقين سريعو التأثر، ويرون العالم مصدرًا للخطر والتهديد، ومن ثم يظل هؤلاء شديدي التيقظ باستمرار لمواجهة أيّ تهديد محتمل من العالم، بينما يتجاهلون الجوانب الإيجابية أو المطمئنة.

ب– نظرية التَّعلق:

أشار (Thakur & Olive 2016): إلى أن نظرية التعلق تفسر حدوث النوموفوبيا على أنها نتيجة تعلق الأشخاص بهواتفهم المحمولة ويرتبط هذا التعلق براحتهم النفسية، وشعورهم بالأمان؛ لذلك يشعرون بعدم الارتياح عند الانفصال عن هاتفهم أو فقدانه، وتعتبر النظرية تعلق الفرد بالهاتف المحمول يشبه أنواع الإدمان الأخرى، حيث يتضمن خللًا في الدوبامين؛ وهو أحد الناقلات العصبية والمسؤولة عن تنظيم مركز مكافأة المخ؛ أي إنه يقوم بدفع وتعزيز الأشخاص للقيام بالأشياء التي يعتقدون أنها مصدر للمكافأة؛ ففي كل مرة يستقبل الشخص إشعارًا جديدًا على هاتفه المحمول تحدث زيادة طفيفة في الدوبامين، تلزم الشخص بفتح الإشعار فوار والرد عليه في الوقت نفسه.

جـ– النظرية السلوكيَّة:

أوضح (Nawaz, et al :2017) إمكانية تفسير النوموفوبيا في ضوء مفهوم التعزيز الذي قدمه (Skinner) ، حيث يعد التعزيز أداة قوية لتحليل الآليات التي تتحكم في سلوك الأفراد، فالنوموفوبيا تنتج عن السلوك المتكرر لاستخدام الهاتف الذكي، وتعد الوظائف التي يقدمها الهاتف من الألعاب والإنترنت ، وشبكات التواصل الاجتماعي، وغيرها من التعزيزات الإيجابية للفرد؛ هذه التعزيزات تدفعه لاستخدام الهاتف الذكي لفترات طويلة ويضحى ببعض الالتزامات، ومن ثَم يقع فريسة للنوموفوبيا.

قياس النوموفوبيا:

بالرغم من أن النوموفوبيا يعد من المفاهيم الحديثة في المجال النفسي إلا أنه يوجد بعض من المقاييس الدولية المعتمدة تم اختيار منها ما يلي نظرًا لتوافقه مع طبيعة الدراسة:

- مقياس Yildirim & Correia (2015): وهو المقياس المستخدم في هذه الدراسة؛ ويعد مقياس النوموفوبيا(NMP)، أداة قياس معتمدة دوليًّا للنوموفوبيا ومستخدمة على نطاق واسع في العديد من الدول، وقد ترجم المقياس للعديد من اللغات: (الأسبانية، الإيطالية، التركية، الفارسية والعربية). ويتكون المقياس من (٢٠) بندًا موزعة على (٤) أبعاد: البعد الأول: عدم القدرة على التواصل، ويشير إلى مشاعر القلق التي تنتاب الفرد عند فقدان التواصل مع الآخرين عن طريق الهواتف النقالة، وعدم القدرة على استخدام خدمات الاتصال، وجود الفرد خارج نطاق خدمة الاتصالات والإنترنت. البعد الثاني: فقدان الاتصال، ويشير إلى مشاعر القلق والتوتر التي تنتاب الفرد حال فقدان اتصاله بشبكات التواصل الاجتماعي، وعدم التمكن من متابعة إشعارات الهاتف كونها وسيلة لضمان استمرار الاتصال بالأصدقاء على هذه الشبكات. البعد الثالث: عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات، ويشير إلى مشاعر الخوف، والانزعاج الناتجة عن عدم القدرة على الوصول للمعلومات التي توفرها لهم الهواتف الذكية، فمن خلال مميزات الهواتف الذكية يستطيع الفرد الحصول على أيّ معلومات، وعلى جميع الإجابات التي يبحث عنها من خلال شبكة الإنترنت. البعد الرابع: التخلي عن وسائل الراحة، ويشير إلى

مشاعر التوتر في حال التخلي عن وسائل الراحة والمميزات العديدة التي توفرها الهواتف الذكية.

الدِّراسات السَّابقة

تمكنت الباحثتان من الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة وهو المتاح في حدود علم الباحثتين، تناولت هذه الدراسات في مجملها اضطراب النوموفوبيا لدى طلاب الجامعة، وفيما يلي عرض موجز لهذه الدراسات:

- دراسة (Bivin, et al 2013): هدفت إلى التعرف على الظواهر النفسية المترتبة على استخدام الهاتف الجوال، ومعرفة خطر الإصابة بالنوموفوبيا في ضوء زيادة الاستخدام، طبقت الدراسة في الهند على عينة قوامها: (٥٤٧) طالبٍ من تخصص العلوم الطبية، واعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من بعدين، الأول: يتعلق بنمط استخدام الهاتف المحمول، والثاني: يتعلق بالتعلق النفسي بالهاتف المحمول. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباطًا إيجابيًّا بين نمط استخدام الهاتف المحمول مع درجة النوموفوبيا، وكان: (٢٣٪) من أفراد العينة مصابين بالنوموفوبيا، ونسبة: (٦٤٪) في خطر الإصابة لتطور النوموفوبيا لديهم، ونسبة: (٧٦,٧٨٪) يتفقدون هواتفهم أكثر من (٣٥) مرة في اليوم.
- دراسة (Yildirim 2014): هدفت إلى تحديد أبعاد النوموفوبيا وتصميم استبيان لقياسها، تكونت عينة الدراسة من: (٣١٠) فردٍ، واعتمدت على المقابلات شبه المقننة، واستبانة النوموفوبيا، وكشفت النتائج عن وجود نوعين للنوموفوبيا، وتم تحديد أربعة أبعاد للنوموفوبيا هي: (عدم القدرة على التواصل، فقدان الترابط، عدم القدرة على الوصول للمعلومات، التخلي عن الراحة).

- دراسة (2014 Abraham, et al) :هدفت إلى تقييم الاعتماد على استخدام الهواتف المحمولة، ومعرفة تأثير النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية: (النوع، والعمر، ومدة استخدام الهاتف في اليوم الواحد، وعدد مرات التحقق من وجود الهاتف)، وتكونت عينة الدراسة من: (٢٠٠) طالبٍ من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم ما بين: (١٨-٢٣ سنة)، واعتمدت الدراسة مقياس النوموفوبيا، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائيًّا بين النوموفوبيا والمتغيرات الشخصية، كذلك وجود ارتباط بين تأثير النوموفوبيا والعمر وعدد مرات التحقق من الهاتف، وأوصت الدراسة بضرورة توعية الطلاب فيما يتعلق بالأثر السلبي للاعتماد على الهاتف الأمر الذي يؤدي إلى وقايتهم من مخاطر النوموفوبيا.
- دراسة (Jena 2015): هدفت إلى التعرف على مدى تأثير استخدام الهاتف المحمول للإصابة بالنوموفوبيا. تكونت عينة الدراسة من: (٦١٠) طالب جامعي من الهند، واعتمدت على استبيان النوموفوبيا، وكشفت النتائج أن ما يقرب من (٦٠٪) من عينة الدراسة يملكون هاتفًا واحدًا أو أكثر، كما أشارت إلى انتشار النوموفوبيا لدى الإناث بشكل أكبر مقارنة بالذكور.
- دراسة Pavithra, et al (2015) :هدفت إلى الكشف عن أثر وخطورة النوموفوبيا على عينة من طلاب كلية الطب، وقامت الدراسة على عينة قوامها: (٢٠٠) طالبٍ من كلية الطب في بنغالور بواقع: (٤٧,٥ ٪) من الإناث و(٥٢,٥ ٪) من الذكور، واستخدمت الدراسة استبيان تم تصميمه مسبقًا للحصول على نسب انتشار النوموفوبيا، وتمت معالجة البيانات من خلال البرنامج الإحصائي SPSS الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

وتوصلت الدراسة إلى أن: (٧٤ ٪) من أفراد العينة ينفقون (٣٠٠ – ٥٠٠) روبية أسبوعيًّا على شحن الهاتف المحمول (أي ما يعادل: ٦٣– ١٠٤ جنيه مصري) بالإضافة إلى شعور: (٢٣ ٪) من أفراد العينة بفقد التركيز والشعور بالإجهاد الشديد عندما لا يكون هاتفهم المحمول بحوزتهم، هذا إضافة إلى أن: (٣٩,٥ ٪) من الطلاب يعانون من النوموفوبيا، و (٢٧٪) معرضون للإصابة بالنوموفوبيا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك زيادة كبيرة في انتشار النوموفوبيا بين جيل الشباب، وهناك حاجة لمزيد من البحوث والدراسات للتعمق في الجوانب النفسية حول النوموفوبيا.

- دراسة Yildirim, et al (2016) :هدفت إلى الكشف عن نسب انتشار النوموفوبيا في تركيا، تكونت العينة من (٥٣٧) فرد، واستخدمت استبيان النوموفوبيا، أشارت النتائج أن: (٤٢,٦٪) من أفراد العينة مصابون بالنوموفوبيا، العمر عامل غير مؤثر في نسبة الانتشار، وقد تركزت مخاوف المصابين حول عدم القدرة على الوصول للمعلومات والاتصال، كما بينت النتائج أن مدة ملكية الهاتف النقال، وعامل الجنس ذوا تأثير على سلوكيات الأفراد.
- قام Dongre, et al (2017) :بدراسة هدفت إلى التعرف على خطورة الآثار النفسية، والصحية المترتبة على الاعتماد المرضي على الهاتف المحمول، وتكونت عينة الدراسة من أفراد تتراوح أعمارهم ما بين: (١٦–٢٠) سنة، وخلصت الدراسة إلى أنه بلغت نسبة انتشار النوموفوبيا بين أفراد العينة كانت: (٦٨,٩٪) وتمثل نسبة كبيرة جدًّا، وكان الذكور أكثر من الإناث في الاعتمادية على الهاتف المحمول، كما توصلت الدراسة إلى الآثار السلبية

للنوموفوبيا باعتباره مسببًا رئيسًا لاضطراب النوم لدى أفراد العينة، وكذلك التسبب في إجهاد العين، وأوصت الدراسة بنشر استراتيجيات التثقيف الصحية لمنع الآثار الضارة للنوموفوبيا.

- دراسة Deniz & Okan (2017): هدفت إلى التحقق من انتشار النوموفوبيا لدى طلاب كلية المعلمين بتركيا، وبلغ حجم العينة: (٨١٨) طالب من طلاب الجامعة، وكشفت النتائج عن انتشار النوموفوبيا لدى طلاب الجامعة، ولا توجد فروق تعزى إلى النوع، والصف، ومدة استخدام الهاتف الذكي.
- دراسة Argumosa, et al (2017): هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالنوموفوبيا من خلال تقدير الذات وسمات الشخصية، وقامت الدراسة على عينة قوامها: (٢٤٢) طالب من إسبانيا، واستخدمت الدراسة استبانة استخدام الهاتف المحمول، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالنوموفوبيا من خلال تقدير الذات، وسمة الانبساطية، والضمير والاستقرار العاطفي، مع العلم بأن العلاقة بين المتغيرات النفسية والنوموفوبيا تعد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًّا، وأوصت الدراسة بإجراء العديد من البحوث المستقبلية في هذا المجال.
- دراسة Ma & Liu (2018): هدفت إلى تحديد البنية العاملية بمقياس النوموفوبيا NMP - Qالذي أعده Yildirim 2014 وتكونت عينة الدراسة من: (٩٦٦) طالب جامعي، وتم ترجمة مقياس النوموفوبيا للغة الصينية، ثم إجراء التحليل العاملي، وأظهرت النتائج أن المقياس المكون من أربعة أبعاد ويشتمل على: (٢٠) عبارة يمثل أفضل ما يناسب البيانات التي تم جمعها وتم إثبات صدق مقياس النوموفوبيا وصلاحيته للتطبيق على طلاب الجامعات.

- دراسة Jilisha, et al (2019) :تناولت النوموفوبيا ونسب انتشارها والعوامل المرتبطة بها وكيفية إدراكها لدى عينة من طلاب الجامعات، طبقت الدراسة على عينة قوامها: (٧٧٤) طالب جامعي، واستخدمت الدراسة مقياس النوموفوبيا كما استخدمت أسلوب المقابلة الكلينيكية للدراسة المتعمقة للطلاب ذوي الدرجات متوسطة ومرتفعة في النوموفوبيا وكشفت نتائج الدراسة أن: (٢٣,٥٪) من أفراد العينة يعانون من درجات نوموفوبيا مرتفعة، وأظهرت النتائج فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقًا للنوع لصالح الذكور، وارتباط النوموفوبيا بخبرات الرهاب السابقة، هذا بالإضافة إلى أن أعراض النوموفوبيا لدى المشاركين تتلخص في استخدام الهاتف الذكي لمدة طويلة يوميًّا، وإدمان للشبكات الاجتماعية، والتحقق من إشعارات الهاتف دون سبب، والتحقق من الهاتف الذكي بعد الاستيقاظ في الصباح، كما أظهرت المقابلة الكلينيكية المتعمقة سمات الإدمان بين الطلاب، ومعاناة الطلاب من القلق، والإحباط عند الانفصال عن هواتفهم الذكية.
- كما أوضحت دراسة : Sharma, et al (2019) التي هدفت إلى التعرف على مدى انتشار النوموفوبيا وعلاقتها بالاكتئاب والقلق بين الطلاب المراهقين ، كشفت نتائج هذه الدراسة ارتباط النوموفوبيا ارتباطًا إيجابيًّا بالاكتئاب والقلق ،كما كشفت الدراسة الاستطلاعية أن نسبة ٧٧٪من المراهقين أبلغوا عن قلقهم ومخاوفهم من عدم وجود هواتفهم ، وأرجعت الدراسة الخوف من عدم وجود هواتفهم إلى العوامل النفسية مثل وجهات النظر السلبية للذات وصغر العمر والاندفاع وتدني تقدير الذات جميعها عوامل مرتبطة باستخدام الهاتف المحمول ،كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة سلبية بين النوموفوبيا

ونوعية الحياة ،حيث إن القلق والتوتر المرتبطين بعدم الاتصال بالهاتف يرتبطان سلبًا بالرضا عن الحياة والرفاهية الذاتية، والتحصيل الأكاديمي كما أوصت الدراسة بأهمية عمل دراسات لفهم ظاهرة النوموفوبيا وتأثيرها على جودة الحياة .

- كما أشارت دراسة Alavi et al, (2020) :هدفت هذه الدراسة إلى تقييم إدمان الهواتف الذكية وعلاقته بالاضطرابات العقلية لدى الطلاب ،بلغت عينة الدراسة ٤٠٠طالب وطالبة ،أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد تأثير كبير للعوامل الديموغرافية على إدمان الهواتف الذكية ،وقد يؤثر الاستخدام الأقل للإنترنت على المعدل الدراسي بشكل كبير ،كما يؤثر الاختلاف الثقافي أيضًا على استخدام الهاتف الذكي ، وتوصي الدراسة بتوعية الطلاب بمخاطر الإدمان على الهواتف الذكية كما توصي بعمل تطبيقات واستراتيجيات وقائية .

- كما أوضحت دراسة Anus uya et al, (2021): أن النوموفوبيا هي الخوف غير المنطقي من عدم وجود هاتف محمول وهي مشكلة تؤثر على الصحة العامة ،هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدي انتشار النوموفوبيا ،نمط استخدام الهاتف المحمول بين طلاب الطب ،بلغت عينه الدراسة ٤٠٠طالب وطالبة ،استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ،توصلت نتائج الدراسة إلى أن ٨٥٪ من عينة الدراسة بلغ عددهم (٣٤٠) يستخدمون الهاتف ومن أكثر التطبيقات المستخدمة wahtsapp,youtube,Instagram بلغ معدل انتشار النوموفوبيا نسبة ٩٩٪ كما أوصت الدراسة بتوعية الطالبات بما يتعلق بالنوموفوبيا وأضرارها الصحية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- اهتم العديد من الدراسات السابقة بالتعرف على نسبة انتشار النوموفوبيا مثل دراسة:

(Secur Envoy, 2012; Jena, 2015; Pavithra, et al,2015 ;Yildirim ,2016; Dongre, et al,2017; Deniz & Okan, 2017; Jilisha, et al,2019; Sharma, et al,2019; Alavi, et al,2020)

- كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على الآثار المترتبة على النوموفوبيا مثل :

(Bivin, et al, 2013; Abraham, et al,2014; Pavithra, et al,2015; Dongre, et al,2017; Argumosa, et al,2017; Ahmed, et al,2019; Sharma, et al,2019; Alavi, et al,2020; Anusuya, et al,2021)

- حيث تناول العديد من هذه الدراسات التأثيرات السلبية علي العديد من الجوانب النفسية والصحية وتأثيرها أيضًا علي سلوكيات الأفراد مما يؤدي إلى ضعف التفاعل الاجتماعي نتيجة التعلق المرضي بالهاتف وقضاء وقت ،كما ناقشت الدراسات أيضًا مدي ارتباطها بخبرات الرهاب السابقة وتأثيرها علي التحصيل الأكاديمي ،كما أشارت نتائج الدراسات إلى أن هناك علاقة سلبية بين النوموفوبيا ونوعية الحياة ،حيث إن القلق والتوتر المرتبطين بعدم الاتصال بالهاتف يرتبطان سلبًا بالرضا عن الحياة والرفاهية الذاتية، والتحصيل الأكاديمي كما أوصت الدراسة بأهمية عمل دراسات لفهم ظاهرة النوموفوبيا وتأثيرها على جودة الحياة وأوصت الدراسات أيضًا بإجراء العديد من الدراسات والبحوث للتعمق في الجوانب النفسية للنوموفوبيا ،ونشر استراتيجيات التثقيف لمنع الآثار الضارة للنوموفوبيا .

- كما استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في الأدوات المستخدمة، حيث لوحظ أن معظم الدراسات التي تناولت النوموفوبيا استخدمت مقياس ليلدرم لقياس مستوي النوموفوبيا، ولذلك وقع الاختيار عليه ليكون أداة الدارسة وذلك لما له من حداثة وقدرة عإلة علي الكشف عن النوموفوبيا وتناسبه مع عينة الدراسة، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

فروضُ الدِّراسة

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا المستخدم تعزى لمتغير (المستوى الدراسي) بين الطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا المستخدم تعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية) للطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا المستخدم تعزى لمتغير (العمر) بين الطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات على مقياس النوموفوبيا المستخدم تعزى لمتغير (المعدل التراكمي) بين الطالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف.

المنهج والإجراءات

أولًا: منهجُ الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفى Descriptive method الذي يعتمد على جمع البيانات، وتنظيمها، وتحليلها كميًّا ونوعيًّا، والوصول لاستنتاجات تساعد في فهم ووصف وتفسير اضطراب النوموفوبيا لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف.

ثانيًا: إجراءات الدراسة

أ – عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف (مقر سكاكا) بواقع: (٥٠) طالبة تمثل العينة الاستطلاعية، (١٤٠) طالبة عينة الدراسة الأساسية، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

١–المستوى الجامعي:

جدول ١: توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير (المستوى الجامعي):

م	التوزيع	العدد	٪
١	المستوى الأول والثاني	٥٨	٤١,٤
٢	المستوى الثالث والرابع	١٥	١٠,٧
٣	المستوى الخامس والسادس	٣٨	٢٧,١
٤	المستوى السابع والثامن	٢٩	٢٠,٧
	المجموع	١٤٠	١٠٠

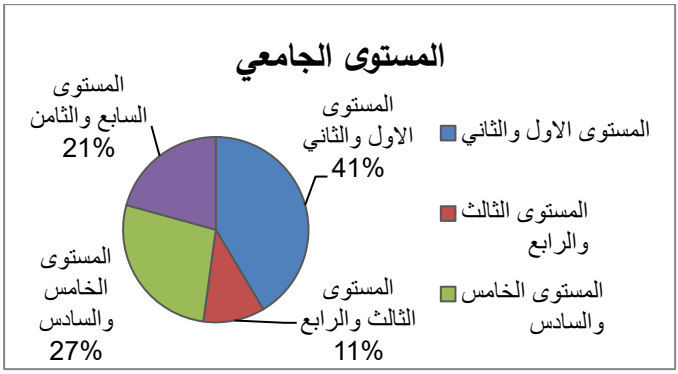
يتضح من الجدول السابق ما يلي:

– أن توزيع مفردات عينة الدراسة وفقًا لمتغير " المستوى الجامعي " يشير إلى أن أعلى فئات العينة (المستوى الأول والثاني)، حيث يحوزون نسبة (٤١,٤٪)، يليها فئة (المستوى الخامس والسادس)، بنسبة (٢٧,١٪)، ثم فئة (المستوى

السابع والثامن)، بنسبة (٢٠,٧٪)، وأخيرًا فئة (المستوى الثالث والرابع)، بنسبة (١٠,٧٪)، وفقًا لردود مفردات عينة الدراسة.

شكل ١:

متغير المستوى الجامعي:



٢- الحالة الاجتماعية:

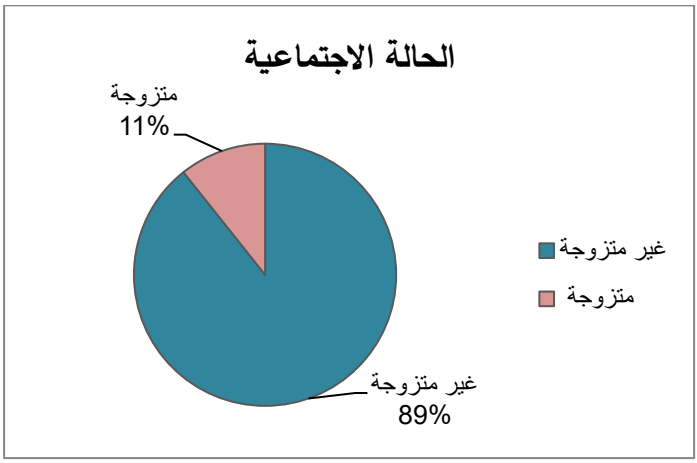
جدول ٢: توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير (الحالة الاجتماعية):

م	التوزيع	العدد	٪
١	غير متزوجة	١٢٥	٨٩,٣
٢	متزوجة	١٥	١٠,٧
المجموع		١٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن توزيع مفردات عينة الدراسة وفقًا لمتغير: " الحالة الاجتماعية " يشير إلى أغلب العينة من فئة: (غير متزوجة)، وحازت على نسبة: (٨٩,٣٪)، بينما فئة (متزوجة) حازت على نسبة (١٠,٧٪) وفقًا لردود مفردات عينة الدراسة.

شكل ٢: وفيما يلي شكل بياني يوضح الحالة الاجتماعية:



٣- العمر:

جدول ٣:

توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير (العمر):

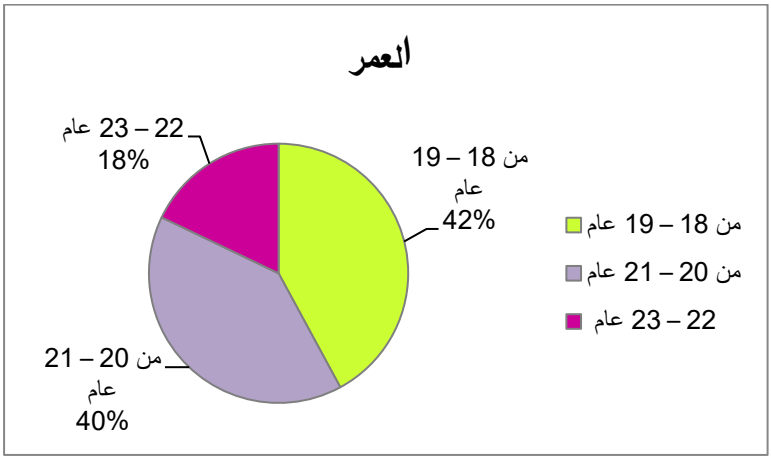
م	التوزيع	العدد	٪
١	من ١٨ – ١٩ عام	٥٩	٤٢,١
٢	من ٢٠ – ٢١ عام	٥٦	٤٠
٣	٢٢ – ٢٣ عام	٢٥	١٧,٩
المجموع		١٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

– أن توزيع مفردات عينة الدراسة وفقًا لمتغير: " العمر " يشير إلى أن أعلى فئة عمرية: (من ١٨ – ١٩ عام)، حيث يحوزون نسبة: (٤٢,١٪)، يليها الفئة العمرية: (من ٢٠ – ٢١ عام)، بنسبة: (٤٠٪)، وأخيرًا الفئةالعمرية (٢٢ – ٢٣ عام)، بنسبة (١٧,٩٪)، وفقًا لردود مفردات عينة الدراسة.

شكل ٣:

وفيما يلي شكل بياني يوضح متغير العمر:



١- المعدل التراكمي:

جدول ٤:

توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير (المعدل التراكمي):

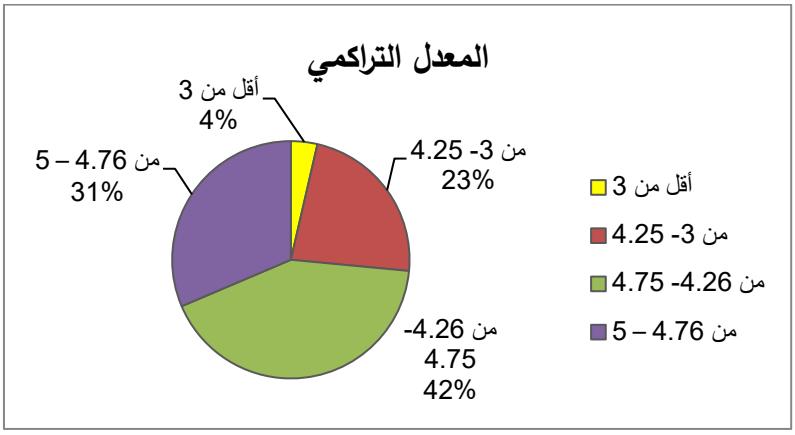
م	التوزيع	العدد	٪
١	أقل من ٣	٥	٣,٦
٢	من ٣- ٤,٢٥	٣٢	٢٢,٩
٣	من ٤,٢٦- ٤,٧٥	٥٩	٤٢,١
٤	من ٤,٧٦ – ٥	٤٤	٣١,٤
	المجموع	١٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

-أن توزيع مفردات عينة الدراسة وفقًا لمتغير " المعدل التراكمي " يشير إلى أن أعلى فئة معدل تراكمي (من ٤,٢٦ – ٤,٧٥)، حيث يحوزون نسبة (٤٢,١٪)، يليها فئة معدل تراكمي (من ٤,٧٦ – ٥)، بنسبة (٣١,٤٪)، ثم فئة معدل تراكمي: (من ٣- ٤,٢٥)، بنسبة (٢٢,٩٪)، وأخيراً فئة معدل تراكمي :(أقل من ٣)، بنسبة (٣,٦٪)، وفقًا لردود مفردات عينة الدراسة.

شكل ٤:

وفيما يلي شكل بياني يوضح متغير المعدل التراكمي:



ب– أدوات الدراسة:

مقياس النوموفوبيا إعداد (Yildirim,2014)

استخدمت الباحثتان مقياس النوموفوبيا إعداد :(Yildirim,2014) ترجمة (العكور،٢٠١٧)، وتتكون الاستبانة من (٤) أبعاد مقسمة على (٢٠) فقرة، وتشمل هذه الأبعاد:

البعد الأول: عدم القدرة على التواصل.

البعد الثاني: فقدان الاتصال.

البعد الثالث: عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات.

البعد الرابع: التخلي عن وسائل الراحة.

تهدف الاستبانة إلى التعرف على درجة النوموفوبيا لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الجوف، وذلك باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (ينطبق بدرجة كبيرة جدًّا –بدرجة كبيرة –بدرجة متوسطة–بدرجة قليلة –بدرجة قليلة جدًّا).

معامـلات الصـدق والثبــات:

١- معامل الثبات كرونباخ ألفا (α): Cronbach's Alpha.

٢-الاتساق الداخلي Internal consistency.

وفيما يلي نتائج اختبارات الثبات والصلاحية:

معامل الثبات كرونباخ ألفا (α)Cronbach's Alpha :

- قامت الباحثتان باستخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ، لقياس ثبات المحتوى لمتغيرات الدراسة، وقد تبين أن معامل الثبات لإجمالي أبعاد " **النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف** " قد بلغ: (٠,٨٧٣).
- اتسمت قيم معاملات " **الثبات**" لأبعاد " النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف" بالارتفاع وتراوحت ما بين: (٠,٨١٦، ٠,٨٥٥)، مما يعني القدرة على الاعتماد على تلك المقاييس.
- اتسمت قيم معاملات "**الصدق**" لأبعاد النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف" بالارتفاع وتراوحت ما بين: (٠,٩٠٣، ٠,٩٢٤)، مما يعني القدرة على الاعتماد على تلك المقاييس.

وهذا ما يوضحه الجدول التإلى:

جدول ٥:

معامل الثبات لأبعاد " النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف" باستخدام معامل ألفاكروميخ" Alpha cronbach

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ Reliability
١-عدم القدرة على التواصل	٤	٠٠,٨٥٥
٢-فقدان الاتصال	٥	٠,٨١٦
٣-عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات	٦	٠,٨٥٠
٤-التخلي عن وسائل الراحة	٥	٠,٨٢٤
إجمإلى أبعاد: النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف	٢٠	٠,٨٧٣

الصدق البنائي:

ب-الاتساق الداخلي Internal consistency:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لإجمالي أبعاد "**النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى عينة البحث؛** وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)**Pearson correlation** لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية لإجمالي البعد المتعلق بها.

جدول ٦:

نتائج صلاحية واعتمادية لإجمالي أبعاد " النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدسموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف "

العبارات	معامل الاتساق الداخلي
١- عدم القدرة على التواصل	
١	٠,٧٨٨**
٢	٠,٧٦٤**
٣	٠,٨١٧**
٤	٠,٨٠٣**
٢- فقدان الاتصال	
١	٠,٨٢٦**
٢	٠,٦٠٣**
٣	٠,٧١٣**
٤	٠,٨١٩**
٥	٠,٦٢٤**
٣- عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات	
١	٠,٧٦٨**
٢	٠,٦١٤**
٣	٠,٦٨٧**
٤	٠,٥٠٦*
٥	٠,٦٨٦**
٦	٠,٨٠٨**
٤- التخلي عن وسائل الراحة	
١	٠,٨١٤**
٢	٠,٨٣١**
٣	٠,٨٦١**
٤	٠,٧٧٤**
٥	٠,٦٨٨**

**تشير إلى معنوية عند مستوى: ٠,٠١

*تشير إلى معنوية عند مستوى: ٠,٠٥

وتشير نتائج جدول رقم (٦) إلى ما يلي:

- صلاحية جميع البنود على مستوى إجمإلى **أبعاد (النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف)**، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي بمعنوية عند مستوى (٠,٠٥)، فأقل وقد تراوحت هذه المعاملات بين: (٠,٥٠٦ إلى ٠,٨٦١)، الأمر الذي يعكس قوة قيم المعاملات، ومدى اقترابها من الواحد الصحيح مما يعكس العلاقة بين الأبعاد المختلفة ومدى تمثيلها لإجمالي أبعاد **(النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف)** ، وهذا ما ينعكس بشكل كبير على درجة مصداقية هذه الأبعاد.

الأبعاد الفرعية:

١- صلاحية جميع البنود على مستوى بعد: **(عدم القدرة على التواصل)**، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي بمعنوية عند مستوى (٠,٠٥)، فأقل وقد تراوحت هذه المعاملات بين: (٠,٧٦٤ إلى ٠,٨١٧)، الأمر الذي يعكس قوة قيم المعاملات ومدى اقترابها من الواحد الصحيح مما يعكس العلاقة بين الأبعاد المختلفة ومدى تمثيلها لبعد (عدم القدرة على التواصل)، وهذا ما ينعكس بشكل كبير على درجة مصداقية هذه البنود

٢- صلاحية جميع البنود على مستوى بعد: **(فقدان الاتصال)**، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي بمعنوية عند مستوى: (٠,٠٥) فأقل وقد تراوحت هذه المعاملات بين: (٠,٦٠٣ إلى ٠,٨٢٦)، الأمر الذي يعكس قوة قيم المعاملات ومدى اقترابها من الواحد الصحيح مما يعكس العلاقة بين الأبعاد

المختلفة ومدى تمثيلها لبعد (فقدان الاتصال)، وهذا ما ينعكس بشكل كبير على درجة مصداقية هذه البنود.

٣- صلاحية جميع البنود على مستوى بعد: (**عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات**)، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي بمعنوية عند مستوى: (٠,٠٥)، فأقل وقد تراوحت هذه المعاملات بين: (٠,٥٠٦ إلى ٠,٨٠٨)، الأمر الذي يعكس قوة قيم المعاملات ومدى اقترابها من الواحد الصحيح مما يعكس العلاقة بين الأبعاد المختلفة ومدى تمثيلها لبعد (عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات)، وهذا ما ينعكس بشكل كبير على درجة مصداقية هذه البنود.

٤- صلاحية جميع البنود على مستوى بعد (**التخلي عن وسائل الراحة**)، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي بمعنوية عند مستوى: (٠,٠٥)، فأقل وقد تراوحت هذه المعاملات بين: (٠,٦٨٨ إلى ٠,٨٦١)، الأمر الذي يعكس قوة قيم المعاملات ومدى اقترابها من الواحد الصحيح مما يعكس العلاقة بين الأبعاد المختلفة ومدى تمثيلها لبعد (التخلي عن وسائل الراحة)، وهذا ما ينعكس بشكل كبير على درجة مصداقية هذه البنود.

اختبار صحة الفروض وتفسير النتائج

الفرضُ الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير (**المستوى الجامعي**) حول أبعاد الدراسة "**النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ف" تحليل التباين أحادي الاتجاه:

(One Way Anova)، لأكثر من عينتين فئتين، لقياس معنوية الفروق طبقًا للمتغيرات محل الدراسة؛ فإذا كان مستوى المعنوية أقل من: (٠,٠٥)، دل على وجود فروق ذات تأثير معنوي، وإذا كان مستوى المعنوية أكبر من: (٠,٠٥)، دل على عدم وجود فروق ذات تأثير معنوي.

جدول ٧:

اختبار "ف" تحليل التباين أحادي الاتجاه لقياس معنوية الفروق بين استجابات عينة الدراسة لأبعاد " النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف" باختلاف متغير (المستوى الجامعي).

الأبعاد	المستوى الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف F	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
١- عدم القدرة على التواصل	المستوى الأول والثاني	٥٨	٢,٩٠	١,٠٤	٠,٦٧١	٠,٥٧	غير دالة
	المستوى الثالث والرابع	١٥	٣,٠٣	٩٠٠.			
	المستوى الخامس والسادس	٣٨	٢,٩٠	٨٨٠.			
	المستوى السابع والثامن	٢٩	٣,١٨	٧٧٠.			
٢- فقدان الاتصال	المستوى الأول والثاني	٥٨	٢,٨٥	١,٠٩	٠,٥٧٣	٠,٦٣	غير دالة
	المستوى الثالث والرابع	١٥	٣,٠٨	١,٠٤			
	المستوى الخامس والسادس	٣٨	٣,٠٧	٩٠٠.			
	المستوى السابع والثامن	٢٩	٣,١١	١,٠١			
٣- عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات	المستوى الأول والثاني	٥٨	٣,١٦	١,٠٦	٥,٤٧٢	٠,٠٤**	دالة
	المستوى الثالث والرابع	١٥	٣,٢١	٨٣٠.			
	المستوى الخامس والسادس	٣٨	٣,٧١	٨٣٠.			
	المستوى السابع والثامن	٢٩	٣,٦٢	٨٤٠.			
٤- التخلي عن	المستوى الأول والثاني	٥٨	٣,٣٣	٩٥٠.			

الأبعاد	المستوى الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف F	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
وسائل الراحة	المستوى الثالث والرابع	١٥	٢,٧٦	١,٠٥	٠,٠٨٦	٠,٩٦	غير دالة
	المستوى الخامس والسادس	٣٨	٢,٨٦	١,٢١			
	المستوى السابع والثامن	٢٩	٢,٧٤	٨٢.			
إجمالي: أبعاد ("النموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف)	المستوى الأول والثاني	٥٨	٢,٩٣	٩٢.			
	المستوى الثالث والرابع	١٥	٣,١٧	٨٨.			
	المستوى الخامس والسادس	٣٨	٢,٩٧	٧١.	٠,٨١١	٠,٤٩	غير دالة
	المستوى السابع والثامن	٢٩	٣,١٨	٧٤.			

** دالة عند مستوى معنوية أقل من: (٠.٠٥)

من الجدول رقم (٧) يتضح:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**المستوى الجامعي**) وفقًا لإجمالي بعد: (**عدم القدره على التواصل**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٦٧١)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**المستوى الجامعي**) وفقًا لإجمالي بعد: (**فقدان الاتصال**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٥٧٣)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**المستوى الجامعي**) وفقًا لإجمالي بعد: (**عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٥,٤٧٢)، عند مستوى معنوية أقل: (٠,٠٥). لصالح المستوى الجامعي: (المستوى الخامس والسادس)، (المستوى السابع والثامن)، (المستوى

الثالث والرابع)، (المستوى الأول والثاني)، بمتوسطات حسابية على الترتيب (٣,٧١)، (٣,٦٢)، (٣,٢١)، (٣,١٦).

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**المستوى الجامعي**) وفقًا لإجمالي بعد: (**التخلي عن وسائل الراحة**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٠٨٦)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**المستوى الجامعي**) وفقًا لإجمالي أبعاد: (**النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٨١١)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

-إثبات الفرضية:

في ضوء ما سبق عرضه من بيانات وتحليل إحصائي يمكننا:

قبول الفرض الإحصائي جزئيًّا بعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا فيما يتعلق بمتغير (المستوى الجامعي) حول أبعاد النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف" أي الاتفاق في الآراء. ووجود فروق فقط حول بعد: (عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات) لصالح المستويات الأعلى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الشعور بالمسؤولية لدى الطالبات الخريجات،؛ فالوصول للمستويات الدراسية العليا يعني المزيد من الشعور بالمسؤولية، حيث أصبحت الطالبات على وشك التخرج، مما يستعدي منهن بذل المزيد من الجهد للحصول على المعلومات التي حتمًا ستصل إليها من خلال استخدام الأجهزة الإلكترونية لمتابعة المهام والفروض الدراسية المطلوبة منها، وهو الأمر الذي يزيد مع الوقت والارتقاء في المستويات الدراسية، وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج الدراسات في هذا المجال، كدراسة: Deniz (Marten,et.al, 2017)، التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا ترجع إلى متغير الصف الدراسي في درجة النوموفوبيا لدى عينة الدراسة من الطلاب الجامعيين. وجاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة جزئيًّا مع نتائج دراسة: (Usyal, Ozen 2016)، التي أوضحت وجود فروق حول بعد: (عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات) لصالح المستويات الدراسية الأعلى.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير (**الحالة الاجتماعية**) حول أبعاد الدراسة "**النموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف**". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent t-test).

جدول ٨:

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لقياس معنوية الفروق بين استجابات عينة الدراسة لأبعاد "النموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف" باختلاف متغير (الحالة الاجتماعية).

الأبعاد	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت T	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
١- عدم القدرة على التواصل	غير متزوجة	١٢٥	٢,٩٩	٩٤.	٠,٦٩٣	٠,٤٨	غير دالة
	متزوجة	١٥	٢,٨١	٨٠.			
٢- فقدان الاتصال	غير متزوجة	١٢٥	٣,٠٢	١,٠	١,٠٩٦	٠,٢٧	غير دالة
	متزوجة	١٥	٢,٧٢	١,١٠			
٣- عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات	غير متزوجة	١٢٥	٣,٣٦	٩٨.	٠,٧٨٨	٠,٤٣	غير دالة
	متزوجة	١٥	٣,١٥	٦١.			
٤- التخلي عن وسائل الراحة	غير متزوجة	١٢٥	٢,٧٩	١,٠١	٦,٤٨٧	٠,٠٣**	دالة
	متزوجة	١٥	٢,٦٦	٧١.			
إجمالي: أبعاد ("النموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف)	غير متزوجة	١٢٥	٣,٠٤	٨٤.	٠,٩٠٥	٠,٣٦	غير دالة
	متزوجة	١٥	٢,٨٣	٦٨.			

** دالة عند مستوى معنوية أقل من: (٠٥.).

من جدول رقم (٨) يتضح:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**الحالة الاجتماعية**) وفقًا لإجمالي بعد: (**عدم القدره على التواصل**)، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٦٩٣)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**الحالة الاجتماعية**) وفقًا لإجمالي بعد: (**فقدان الاتصال**)، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٠٩٦)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**الحالة الاجتماعية**) وفقًا لإجمالي بعد: (**عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات**)، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٧٨٨)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٤. لا توجد ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**الحالة الاجتماعية**) وفقًا لإجمالي بعد: (**التخلي عن وسائل الراحة**)، حيث بلغت قيمة "ت" (٦,٤٨٧)، عند مستوى معنوية أقل: (٠,٠٥). لصالح (غير متزوجة) بمتوسط حسابي: (٢,٧٩)، مقابل متوسط :(٢,٦٦) لفئة (متزوجة).

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**الحالة الاجتماعية**) وفقًا لإجمالي أبعاد (**النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف**)، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٩٠٥)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

-إثبات الفرضية:

في ضوء ما سبق عرضه من بيانات وتحليل إحصائي يمكننا:

قبول الفرض الإحصائي جزئيًّا عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا فيما يتعلق بمتغير (الحالة الاجتماعية) حول أبعاد "النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف"، ووجود فروق فقط حول بعد: (التخلي عن وسائل الراحة) لصالح غير المتزوجة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الظروف الاجتماعية والمهام التي توكل للمرأة المتزوجة وما تقضيه من تخصيص جزء من وقتها للاهتمام بالأسرة، والوفاء بمتطلبات البيت، ورعاية الزوج، وتربية الأبناء إن كانت أمًّا، وكل هذا يتطلب منها مزيدًا من الوقت والجهد يجعلها تنصرف ولو جزئيًّا عن قضاء وقت طويل على مواقع التواصل الاجتماعي ومتابعة هاتفها، أما الطالبة غير المتزوجة فيتاح لها مزيد من الوقت لمتابعة هاتفها والدخول من خلاله على التطبيقات المختلفة، والجدير بالذكر أنه في حدود اطلاع الباحثتين على ما تيسر لهما الاطلاع عليه من دراسات لم تعثرا على أية دراسة تناولت الحالة الاجتماعية كونها أحد المتغيرات في علاقتها بالنوموفوبيا، ولم تجدا من الأطر النظرية ما يمكن أن يسهم في إضافة المزيد من العمق لتفسير هذه النتيجة.

الفرض الثالث:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**العمر**) حول أبعاد الدراسة "**النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ف" تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way Anova) لأكثر من عينتين، لقياس معنوية الفروق طبقًا للمتغيرات محل الدراسة؛ فإذا كان مستوى المعنوية أقل من: (٠,٠٥)، دل على وجود فروق ذات تأثير معنوي، وإذا كان مستوى المعنوية أكبر من: (٠,٠٥)، دل على عدم وجود فروق ذات تأثير معنوي.

جدول ٩:

اختبار "ف" تحليل التباين أحادي الاتجاه لقياس معنوية الفروق بين استجابات عينة الدراسة لأبعاد " النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف" باختلاف متغير (العمر).

الأبعاد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف F	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
١- عدم القدرة على التواصل	من ١٨ – ١٩ عام	٥٩	٢,٩١	١,٠١	٠,٢٠٧	٠,٨١	غير دالة
	من ٢٠ – ٢١ عام	٥٦	٣,٠	٩٥.			
	٢٢ – ٢٣ عام	٢٥	٣,٠١	٦٧.			
٢- فقدان الاتصال	من ١٨ – ١٩ عام	٥٩	٢,٨٨	١,٠٩	١,٨١٩	٠,١٦	غير دالة
	من ٢٠ – ٢١ عام	٥٦	٢,٩٥	٩٨.			
	٢٢ – ٢٣ عام	٢٥	٣,٣٣	٨٥.			
٣- عدم القدرة على الوصول	من ١٨ – ١٩	٥٩	٣,١٧	١,٠٦	٥,٥٢٣	**٠,٠٥	دالة

الأبعاد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف F	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
إلى المعلومات	عام						
	من ٢٠ – ٢١ عام	٥٦	٣,٤٦	٨٤.			
	٢٢ – ٢٣ عام	٢٥	٣,٤٤	٨٩.			
٤- التخلي عن وسائل الراحة	من ١٨ – ١٩ عام	٥٩	٢,٧٦	١,٠٧	٠,٨٢٤	٠,١٩	غير دالة
	من ٢٠ – ٢١ عام	٥٦	٢,٨٤	٩٥.			
	٢٢ – ٢٣ عام	٢٥	٢,٧٠	٨٥.			
إجمالي: أبعاد ("النموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف)	من ١٨ – ١٩ عام	٥٩	٢,٩٣	٩٢.	٠,٦٢٢	٠,٥٣	غير دالة
	من ٢٠ – ٢١ عام	٥٦	٣,٠٧	٧٨.			
	٢٢ – ٢٣ عام	٢٥	٣,١٢	٦٨.			

** دالة عند مستوى معنوية أقل من: (٠,٠٥).

من جدول (٩) يتضح:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**العمر**) وفقًا لإجمالي بعد: (**عدم القدرة على التواصل**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٢٠٧)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**العمر**) وفقًا لإجمالي بعد: (**فقدان الاتصال**)، حيث بلغت قيمة "ف" (١,٨١٩)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**العمر**) وفقًا لإجمالي بعد: (**عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٥,٥٢٣)، عند مستوى معنوية أقل من: (٠,٠٥). لصالح الفئات العمرية

(من ٢٠ – ٢١ عام)، (٢٢ – ٢٣ عام)، (من ١٨ – ١٩ عام)، بمتوسطات حسابية بمتوسطات حسابية على الترتيب (٣,٤٦)، (٣,٤٤)، (٣,١٧).

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**العمر**) وفقًا لإجمالي بعد: (**التخلي عن وسائل الراحة**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٨٢٤)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**العمر**) وفقًا لإجمالي أبعاد: (**النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٦٢٢)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

– إثبات الفرضية:

في ضوء ما سبق عرضه من بيانات وتحليل إحصائي يمكننا:

قبول الفرض بعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا فيما يتعلق بمتغير (العمر) حول أبعاد " النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف"، ووجود فروق فقط حول بعد (عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات).

ويرجع هذا إلى أن الفروق في المدى العمري لأفراد العينة قليلة ومحدودة جدًّا؛ حيث يمثل أقل عمرًا لأفراد العينة (١٨) عامًا بينما يبلغ أكبر عمرًا (٢٣) عامًا، وهذا ما يفسر اتجاه الفرض العدمي بعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا فيما يتعلق بمتغير(العمر) حول أبعاد النوموفوبيا وعلاقتها بمتغير العمر لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف.

وفيما يخص وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير (العمر) وفقًا لإجمالي بعد (عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات) يتضح من اتجاه التحليل الإحصائي أن الفروق كانت لصالح الفئات العمرية الأعلى سنًّا؛ وقد يرجع هذا لأن الطالبات الأكبر عمرًا هن الأكثر وعيًا لقيمة المعلومات التي قد تصلهن عبر البريد الإلكتروني، أو المنصات والبرامج التعليمية، أو وسائل التواصل الاجتماعي، حيث تلقي التعليمات فيما يتعلق بالفروض، والتكليفات الدراسية ورفع ما تم إنجازه منه، وانتظار النتائج، كذلك فيما يخص رسائل التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يمكننا معه تفسير ذلك في ضوء الوعي المرتبط بالتقدم في العمر، ويتفق هذا مع نتائج الدراسات والأطر النظرية، حيث أشار (Thakur & Olive, 2016): إلى أن نظرية التعلق تفسر النوموفوبيا من خلال تعزيز الأشخاص للقيام بالأشياء التي يعتقدون أنها مصدر للمكافأة ففي كل مرة يستقبل الشخص إشعارًا جديدًا على هاتفه المحمول تحدث زيادة طفيفة في الدوبامين، تلزم الشخص بفتح الإشعار فوار والرد عليه في الوقت نفسه، ويحدث هذا من خلال تلقي الإشعارات لدى الطالبات مما يشعرهن بالكفاءة في التفاعل والتواصل. وهذا يتفق مع نتائج دراسة: (Abraham et al., 2014)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين العمر كأحد المتغيرات الشخصية والإصابة بالنوموفوبيا.

الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير (**المعدل التراكمي**) حول أبعاد الدراسة "**النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ف" تحليل التباين أُحادي الاتجاه لأكثر من فئتين: (One Way Anova).

جدول ١٠:

اختبار "ف" تحليل التباين أُحادي الاتجاه لقياس معنوية الفروق بين استجابات عينة الدراسة لأبعاد " النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف" باختلاف متغير (المعدل التراكمي):

الأبعاد	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف F	القرار	
						مستوى المعنوية	الدلالة
١- عدم القدرة على التواصل	أقل من ٣	٥	٣,٣٠	٨٣.	١,٦٧٢	٠,١٧	غير دالة
	من ٣- ٤,٢٥	٣٢	٢,٩٥	١,٠٢			
	من ٤,٢٦- ٤,٧٥	٥٩	٢,٨٠	٩٨.			
	من ٤,٧٦ — ٥	٤٤	٣,١٨	٧٧.			
٢- فقدان الاتصال	أقل من ٣	٥	٤,٠٨	٢٦.	٢,٦٧٧	٠,٠٧	غير دالة
	من ٣- ٤,٢٥	٣٢	٢,٩٠	٩٦.			
	من ٤,٢٦- ٤,٧٥	٥٩	٢,٨٥	١,٠١			
	من ٤,٧٦ — ٥	٤٤	٣,١٢	١,٠٦٠			
٣- عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات	أقل من ٣	٥	٣,٦٦	٧٩.	٠,٢٥٤	٠,٨٥	غير دالة
	من ٣- ٤,٢٥	٣٢	٣,٢٧	١,٠٢			
	من ٤,٢٦- ٤,٧٥	٥٩	٣,٣٥	٩٢.			
	من ٤,٧٦ — ٥	٤٤	٣,٣٢	٩٧.			
٤- التخلي عن وسائل الراحة	أقل من ٣	٥	٣,١٢	١,٠٢	١,٥٩٨	٠,١٩	غير دالة
	من ٣- ٤,٢٥	٣٢	٢,٩٣	١,٠٤			
	من ٤,٢٦- ٤,٧٥	٥٩	٢,٥٧	٨٧.			
	من ٤,٧٦ — ٥	٤٤	٢,٩١	١,٠٥			
إجمالي: أبعاد ("النموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف)	أقل من ٣	٥	٣,٥٤	٦٨.	١,٤٠١	٠,٢٤	غير دالة
	من ٣- ٤,٢٥	٣٢	٣,٠١	٨٥.			
	من ٤,٢٦- ٤,٧٥	٥٩	٢,٨٩	٧٧.			
	من ٤,٧٦ — ٥	٤٤	٣,١٣	٨٧.			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**المعدل التراكمي**) وفقًا لإجمالي بعد: (**عدم القدرة على التواصل**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٦٧٢)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**المعدل التراكمي**) وفقًا لإجمالي بعد: (**فقدان الاتصال**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٥٢٠)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**المعدل التراكمي**) وفقًا لإجمالي بعد: (**عدم القدرة على الوصول إلى المعلومات**)، حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٢٥٤)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**المعدل التراكمي**) وفقًا لإجمالي بعد: (**التخلي عن وسائل الراحة**)، حيث بلغت قيمة "ف" (١,٥٩٨)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير: (**المعدل التراكمي**) وفقًا لإجمالي أبعاد: (**النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف**)، حيث بلغت قيمة "ف" (١,٤٠١)، عند مستوى معنوية أكبر من: (٠,٠٥).

– إثبات الفرضية:

في ضوء ما سبق عرضه من بيانات وتحليل إحصائي يمكننا:

قبول الفرض العدمي بعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا فيما يتعلق بمتغير (المعدل التراكمي) حول أبعاد " النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف".

وقد كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا فيما يتعلق بمتغير (المعدل التراكمي) حول أبعاد النوموفوبيا، ويمكن تفسير ذلك من خلال الأطر النظرية ونتائج الدراسات السابقة يرجع ذلك إلى أن الاضطراب ينتشر بين الطالبات كلهن، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة: (Gutierrez, et al., 2015) بينما تأتي هذه النتيجة مخالفة لنتيجة الدراسة التي قام بها (Ahmed, et al., 2019)، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًّا بين كل من درجات أفراد العينة على مقياس النوموفوبيا ودرجاتهم في التحصيل الأكاديمي، وتشير الأطر النظرية إلى أن التحصيل الدراسي يتأثر بالإصابة بالنوموفوبيا، وأكدت نتائج دراسة: (Bekaroglu & Yılmaz, 2020) تأثير الاضطراب على الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي سلبيًا، كما أوضحت نتائج دراسة: (Prasad et al.,2017) انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة المصابين بالنوموفوبيا، اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة: (et al., 2020 Alavi)، في أنه ليس هناك تأثير كبير للعوامل الدىموغرافية على إدمان الهواتف الذكية؛ فقد يؤثر الاستخدام الدال للإنترنت على الحصول على معدل دراسي عالٍ. وترى الباحثتان أنه بلا شك تترك النوموفوبيا آثارها السلبية على التحصيل الدراسي للطالبات إلا أن هذا الأثر السلبي لم يظهر فروقًا دالة ولم يتضح اتجاهه بين فئات المعدل التراكمي لأفراد العينة، إذ إن طبيعة الطالبات في المجتمع السعودي تختلف عن طبيعة أفراد العينات المطبق عليها الدراسات الأخرى، كما

أن البيئة الأكاديمية الخاصة بجامعة الجوف تدفع الطالبات لإنجاز الفروض والتكليفات الدراسية وتسليمها في وقت محدد، ولا تترك المجال للتراخي فيما يتعلق بالتقييم المرحلي أو النهائي، وبالنظر إلى نتائج التحليل الإحصائي لأفراد العينة نجد أن توزيع مفردات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المعدل التراكمي يشير إلى أن أعلى فئة معدل تراكمي: (من ٤,٢٦ – ٤,٧٥)، حيث يحوزون نسبة: (٤٢,١٪)، يليها فئة معدل تراكمي: (من ٤,٧٦ – ٥)، بنسبة (٣١,٤٪)، ثم فئة معدل تراكمي: (من ٣- ٤,٢٥)، بنسبة: (٢٢,٩٪)، وأخيراً فئة معدل تراكمي: (أقل من ٣)، بنسبة (٣,٦٪)، وفقًا لردود مفردات عينة الدراسة يتضح عدم وجود طالبات متعثرات بين أفراد العينة، وأن المعدل التراكمي هو تدرج لمستوى الطالبات؛ لذا فالتفاوت ليس تفاوتًا كميًّا ملحوظًا، ولهذا لم تظهر الفروق ذات الدلالة الإحصائية، بينما المتوقع أن تظهر الفروق إذا كانت المقارنة بين مجموعتين من مرتفعي التحصيل (الفائقات دراسيًّا) ومجموعة من منخفضي التحصيل (المتعثرات دراسيًّا).

خاتمة الدراسة:

هدفت الدّراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب النوموفوبيا وبعض المتغيرات الدىموغرافية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة الجوف. تكونت العينة الاستطلاعية من: (٥٠) طالبة، كما بلغت عينة الدراسة الأساسية: (١٤٠) طالبة، تم تبني مقياس (يلدريم Yildirim, 2014)، كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا فيما يتعلق بمتغير المستوي الجامعي حول أبعاد النوموفوبيا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة فيما عدا عدم القدرة علي الوصول للمعلومات لصالح المستوي الأعلى ويمكن تفسير ذلك في ضوء الشعور بالمسؤولية لدى الطالبات الخريجات .كما جاءت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا فيما يتعلق بمتغير الحالة الاجتماعية ووجود فروق حول بعد التخلي عن وسائل الراحة لصالح غير المتزوجة ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الظروف الاجتماعية والمهام التي توكل للمراة المتزوجة وما تقتضية من تخصيص جزء من وقتها للاهتمام بالأسرة مما يتطلب منها مزيد من الوقت .كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تتعلق بالعمر الزمني لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة ويرجع ذلك إلى أن الفروق في المدي المري لأفراد العينة قليلة .كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا فيما يتعلق بالمعدل التراكمي حول أبعاد النوموفوبيا لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة ويرجع ذلك إلى انتشار الاضطراب بين الطالبات ، وترى الباحثتان أنه بلا شك تترك النوموفوبيا آثارها السلبية علي التحصيل الدراسي للطالبات إلا أن هذا الأثر السلبي لم يظهر فروقًا دالة ولم يتضح اتجاهه ، حيث إن طبيعة البيئة الأكاديمية بجامعة الجوف تدفع الطالبات لإنجاز

الفروض والتكليفات وتسليمها في الوقت المحددولا تدع مجال للتراخي فيما يتعلق بالتقييم المرحلي أو النهائي حيث لا توجد طالبات متعثرات نظرًا لمتابة الطالبات بشكل مستمر .

التوصيات والبحوث المقترحة

التوصيات:

١. ضرورة التوجيه بإقامة دورات إرشادية للتوعية بتأثير النوموفوبيا على جوانب نمو الشخصية.

٢. تنظيم ندوات توعوية لطلاب الجامعات لتوضيح تأثير النوموفوبيا السلبي على التحصيل الدراسي والتفاعل الاجتماعي.

٣. إجراء مزيد من الدراسات حول النوموفوبيا ودراستها في ضوء متغيرات أخرى.

٤. الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات على مجتمعات محلية أخرى، وزيادة حجم العينة.

البحوث المقترحة:

١. النوموفوبيا وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الجوف.

٢. أثر برنامج عقلاني انفعالي لخفض النوموفوبيا لدى عينة من طلاب جامعة الجوف.

٣. النوموفوبيا وعلاقتها بتنظيم الذات لدى عينة من طلاب جامعة الجوف.

المراجع

المراجع العربية:

- العكور، شرين عدنان. (٢٠١٧). **الخوف المرضي من فقاد الهاتف النقال (النوموفوبيا) لدى طالبات جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- المومني، فواز والعكور، شيرين. (٢٠١٩). الخوف المرضي من فقدان الهاتف النقَّال (النوموفوبيا) لدى طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٥(١)، ٣٣ - ٤٧.
- انشراح الشال. (٢٠١٥): الدش والإنترنت والتليفزيون في إطار علم الاجتماع الإعلامى، **مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط** - الجمعية المصرية للعلاقات العامة، ٢٠١٢، (٩)، ٩-٣١.
- دردرة، السعيد. (٢٠١٦). النوموفوبيا: رهاب الهواتف الذكية وعلاقته بالبحث الحسي والقلق الاجتماعي دراسة استكشافية .**مجلة دراسات نفسية**، ٢٦(٣)، ٣٦١ -٣٩٢.
- عبد العزيز، محمود عبد العزيز. (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي لخفض النوموفوبيا (رهاب الابتعاد عن الهاتف المحمول) وتنمية تقدير الذات لدى عينة من الشباب الجامعي، **مجلة الإرشاد النفسي**، ٦٢(١)، ٢٤٠-٢٩٧.
- عبد الله، محمد قاسم. (٢٠١٧). الخوف المرضي من فقدان الهاتف المحمول لدى الأطفال، **مجلة الطفولة العربية**، سوريا، (٧٤)، ٥٠ - ٦٩ .

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdel Aziz, Abdel Aziz Mahmood. (2020). Effectiveness of Rational Emotive Behaviour Counselling Program to Reduce the Symptoms of Nomophobia and Developing Self-Esteem among a Sample of University Yonth, **Journal of Psychological Counseling**,(in Arabic), 62 (1).

Abdullah, Mohammad Qassim. (2017). The Prevalence of Nomophobia among Children, **Arab Childhood Journal**, (in Arabic), Syria, (74).

Abraham, N., Mathias, J., & Williams, S. (2014). A Study to Assess the Knowledge and Effect of Nomophobia Among Students of Selected Degree Colleges in Mysore. **Asian Journal of Nursing Education and Research**, 4(4), 421-428.

Acharya., P., Acharya, I., & Waghrey, D. (2013). A study on some psychological health effects of cell-phone usage amongst college going students. **International Journal of Medical Research & Health Sciences**, 2(3), 388-394 .

Ahmed, S., Pokhrel, N., Roy, S., & Samuel, J. (2019). Impact of nomophobia: A nondrug addiction among students of physiotherapy course using an online cross-sectional survey. **Indian journal of psychiatry**, 61(1), 77.

Alavi ,S., Ghanizadeh ,M., Farahani ,M., Jannatifard ., Alamuti ,E.&V,M.(2020). Addictive Use of Smartphones and Mental Disorders in University Students . **Iran J Psychiatry** , 15(2), 96-104.

Al-moumne, fawazwa, Al-akoura sheren. (2019). Nomophobia Among Yarmouk University Student. **Jordanian Journal of Educational Sciences**, (in Arabic), 15 (1), 33-47.

Amandeep,M.,Mather,D.&Jeenger,J.(2020). Nomophobia and its relationship with depression, anxiety, and quality of life in adolescents. **Industrial Psychiatry Journal** , 28(2), 231–236.

Anusuya,G.,Dinah,H.,Arumugam,B.,Karthik,R.,Annamalai,R.,&Mani,E.(2021). A Cross-sectional Study on Nomophobia among Undergraduate Medical Students in Chennai, India. **Journal of Clinical and Diagnostic Research**. 15(12), 9-12.

Argumosa-Villar, L., Boada-Grau, J., & Vigil-Colet, A. (2017). Exploratory investigation of theoretical predictors of

nomophobia using the Mobile Phone Involvement Questionnaire (MPIQ). **Journal of Adolescence**, 56, 127-135.

Ashwini, D., Ismail, I., Pragat, G. (2017). Nomophobia: A Study to Evaluate Mobile Phone Dependence and Impact of Cell Phone on Health. **National Journal of Community Medicine,** 8(11). 688.

Bekaroglu, E., & Yılmaz, T. (2020). Nomophobia: Differential Diagnosis and Treatment. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry**, 12(1), 131-142.

Betoncu, O., & Ozdamli, F. (2019). The disease of 21st century: Digital disease. **TEM Journal**, 8(2), 598.

Bivin, B., Mathew, P., Thulasi, C., & Philip, J. (2013). Nomophabia - Do we really need worry about? A cross sectional study on Nomophobia severity among male Under Graduate students of Health sciences. **Reviews of Progress**, 1(1), 1-5.

Bragazzi, L., & Puenete, D. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. **Psychology Research and Behavior Management**, 7. 155-160.

Brandon, J., Colt, J., Scarlet, J., Andrew, L., Ailin, L., Qiwen, L., Philip, N., & Esther, S. (2019). Fitbits, field-tests, and grades: The effects of a healthy and physically active lifestyle on the academic performance of first year college students. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, 19(1), 1–12.

Cer, E., & Sahin, E. (2017). The Effects of Quality Books for Children and the Metacognitive Strategy on Students' Self-Esteem Levels. **Journal of Education and Learning**, 6(1), 72-80.

Daei, A., Ashrafi-rizi, H., & Soleymani, R. (2019). Nomophobia and health hazards: Smartphone use and addiction among university students. **International Journal of Preventive Medicine**, 10(202), 1-5.

Dalbudak, I., Yilmaz, T., & Yigit, S. (2020). Nomophobia Levels and Personalities of University Students. **Journal of Education and Learning**, 9(2), 166-177.

Deniz, E., & Okan, S. (2017). Nomophobia Prevalence among Pre-service Teachers: A case of Trakya University Öğretmen

Adayları Arasında Nomofobi Yaygınlığı: Trakya Üniversitesi Örneği. **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(1), 86-95

Dixit, S., Shukla, H., Bhagwat ,K., Bindal, A., Goyal, A., & Zaidi, K. (2010). A study to evaluate mobile phone dependence among students of a medical college and associated hospital of central India. **Indian Journal of Community Medicine**; Chandigarh, 35(2), 339-341.

Dongre, S., Inamdar, F., & Gattani, L. (2017). Nomophobia: A study to evaluate mobile phone dependence and impact of cell phone on health. **National Journal of Community Medicine**, 8(11), 688-93.

Dardra, Al-Saeed. (2016). Nomophobia and its Relationship to Sensation Seeking and Social Anxiety: An Exploratory Study. **Journal of Psychological Studies**,(in Arabic), 26 (3), 392-361.

Enez, O & Yalc ,ınkaya-Alkar,O.(2021). Assessing Mobile Phone Attachment: Validation of the Mobile Attachment Questionnaire in Turkish University Students and Examination of Related Variables . **Psychological Reports** ,1-33.

Forgays, H., & Schreiber, J. (2014). Texting everywhere for everything: Gender and age differences in cell phone etiquette and use. Computers in Human Behavior, **Journal Psychology Jpgdan kesehatan Mental,** 4(3), 157-163.

Galhardo, A., Loureiro, D., Raimundo, E., Massano-Cardoso, I., & Cunha, M. (2020). Assessing Nomophobia: Validation Study of the European Portuguese Version of the Nomophobia Questionnaire. **Community Mental Health Journal,** 56(8),1521-1530.

Gegin, D., Arslan, O., Sumuer, E., & Yildrim, S. (2017). Nomophobia Prevalence among Pre-service Teachers: A case of Trakya University ogre men Adularia Arasında Nomofobi Yaygınlıgı: Trakya Universities. **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(1), 86-95.

Gezgin, D., & Cakır, O. (2016). Analysis of Nomophobia behaviors of adolescents regarding various factors. **Journal of Human Sciences**,13(2), 2504-2519.

Gezgin, M., Cakir, O., & Yildirim, S. (2018). The Relationship between Levels of Nomophobia Prevalence and Internet

Addiction among High School Students: The Factor Influencing Nomophobia. **International Journal of Research in Education and Science**, 4(1), 215-225.

Griffiths-Marc, D., Kuss-Daria, J., Billieux, J., Pontes, M. (2016). The evolution of Internet addiction: A global perspective. **Addictive Behaviors**, 53, 193-195.

Gutierrez-Puertas, L., Márquez-Hernández, V., São-RomãoPreto, L., Granados-Gámez, G., Gutiérrez-Puertas, V., & Aguilera-Manrique, G. (2019). Comparative study of nomophobia among Spanish and Portuguese nursing students. **Nurse education in practice**, 34, 79-84.

Inshirah al-Shal. (2015): Satellite - Internet and television in the framework of media sociology, **Journal of Middle East Public Relations Research** - Egyptian Public Relations Association,(in Arabic), 2012, '9, 9-31.

Jena, K. (2015). Compulsive use of smartphone and its effect on engaged learning and nomophobia. **SMART Journal of Business Management Studies**, 11(1), 42-51.

Jilisha, G., Venkatachalam, J., Menon, V., & Olickal, J. (2019). Nomophobia: A mixed-methods study on prevalence, associated factors, and perception among college students in Puducherry, India. **Indian journal of psychological medicine**, 41(6), 541.

Kalaskar, B. (2015). A study of awareness of development of NoMoPhobia condition in smartphone user management students in Pune city. **ASM's International E-Journal on Ongoing Research in Management and IT**, 10, 320-326.

King, S., Valenca, M., Silva, A., Baczysnki, T., Carvalho, R., & Nardi, E. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia?. **Computers in Human Behavior**, 29, 140–144.

Kuznekoff, H., & Titsworth, S. (2013). The impact of mobile phone usage on student learning. **Communication Education**, 62, 233–252

Lengacher, L. (2015). Mobile Technology: Its Effect on Face-to-Face Communication and Interpersonal Interaction. **Journal of the Undergraduate Research Council for the Human Sciences**, 14(1), 1-7.

Lepp, A., Barkley, E., Karpinski, C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. **Computers in Human Behavior**, 31, 343–350.

Ma, J., & Liu, C. (2018). Evaluation of the factor structure of the Chinese version of the nomophobia questionnaire. **Current Psychology, Research and Reviews; New York**,1-7.

Moreno-Guerrero, J., Aznar-Díaz, I., & Cáceres-Reche, P. (2020). Do Age, Gender and Poor Diet Influence the Higher Prevalence of Nomophobia among Young People?. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17(10), 3697.

Nawaz, I., Sultan, I., Amjad, M., & Shaheen, A. (2017). Measuring the enormity of Nomophobia among youth in Pakistan. **Journal of Technology Behavioral Sciences,** 2(2), 1-7.

Ozdemir, B., Cakir, O., & Hussain, I. (2018). Prevalence of Monophobia among University Students: A Comparative Study of Pakistani and Turkish Undergraduate Students. **Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, 14(4), 1519-1532.

Pavithra, B., Madhukumar, S., & Mahadeva, M. (2015). A study on nomophobia-mobile phone dependence, among students of a medical college in Bangalore. **National Journal of community medicine**, 6(3), 340-344.

Pellowe, L., Cooper, A., & Mattingly, B. (2015). Are Smart Phones Inhibiting Smartness? Smart Phone Presence, Mobile Phone Anxiety, and Cognitive Performance. **Undergraduate Journal of Psychology**, 28(1), 20-25.

Prasad, M., Patthi, B., Singla, A., Gupta, R., Saha, S., Kumar, J., Malhi, R., & Pandita, V. (2017 Feb). Nomo phobia: A Cross-sectional Study to Assess Mobile Phone Usage Among Dental Students, **Journal of Clinical and Diagnostic Research**, India, 11(2), 34-39.

Ramudu, V., RamyaRaj, M., Reddy, G., & Raman, V. (2015). A study of assessment of mobile phone dependence among medical students in tertiary care teaching hospital. **Indo-American Journal of Pharmaceutical Research**, 8(5), 2583-2587.

Roberts, A., Yaya, P. & Manolis, C. (2014). The invisible addiction: Cell-phone activities and addiction among male and female college students. **Journal of Behavioral Addictions**, 3, 254–265.

Rodriguez-García, A., Moreno-Guerrero, A., & López Belmonte, J. (2020). Nomophobia: An Individual's Growing Fear of Being without a Smartphone- a Systematic Literature Review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17(2), 580.

Sharma, M., Amandeep, D. M. M., & Jeenger, J. (2019). Nomophobia and its relationship with depression, anxiety, and quality of life in adolescents. **Industrial psychiatry journal**, 28(2), 231.

Sharma, N., Sharma, P., Sharma, N., & Wavare, R. (2015). Rising concern of nomophobia amongst Indian medical students. **International Journal of Research in Medical Sciences**, 3(3), 705.

Tavolacci, P., Meyrignac, G., Richard, L., Dechelotte, P., & Ladner, J. (2015). Problematic use of mobile phone and nomophobia among French college students. **European Journal of Public Health**, 25(3). 206-211.

Thakur, P., & Olive, T. (2016). A Quasi experimental study to assess the effect of structured teaching programme on knowledge regarding nomophobia among students of selected college in district Jalandhar, Punjab. **International Journal of Nursing Education**, 2(8), 119-121.

Uysal, S., Ozen, H., & Madenoglu, C. (2016). Social Phobia in Higher Education: The Influence of Nomophobia on Social Phobia. **The Global e-learning Journal**, 5(2), 1-8.

Walsh, S., White, K., & young, R. (2013). Over – connected? Qualitative exploration of the relationship between Australian youth and their mobile phones. **Adolescence Journal**, 15(7), 122-135.

Yasan, N., & Yildirim, S. (2018). Nomophobia among Undergraduate Students: The Case of a Turkish State University. **International Journal on New Trends in Education and Their Implications**, 9(4), 11-20.

Yildirim, C. (2014). **Exploring the dimensions of nomophobia: Developing and validating a questionnaire using mixed methods research** (Master Degree), Iowa State University, USA.

Yildirim, C., & Correia, A. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. **Computers in Human Behavior**, 49, 130–13.

Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M., & Yildirim, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. **Information Developmen**t, 32(5), 1322-1331.

***

الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو التحول الرقمي في التعليم

د. نوف بنت عبدالله بن عبدالمحسن السديري
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو التحول الرقمي في التعليم

د. نوف بنت عبدالله بن عبدالمحسن السديري

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٦/ ٤/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٢/ ٧/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ظل التحول الرقمي، واتجاهاتهم نحو التعليم الرقمي في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية لجميع المراحل الدراسية (ابتدائي/ متوسط/ ثانوي)، والمتضمنة برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. ولتحقيق هذا الهدف؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث صُممت استبانة لجمع المعلومات، مكونة من (٣٧) عبارة موزعة على محورين، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، تم توزيعها على عينة الدراسة البالغ عدد أفرادها (٢١٧) معلم. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءات الرقمية كان عالياً من وجهة نظر عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو التعليم الرقمي كانت إيجابية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الكفاءات الرقمية، صعوبات التعلم، التعليم الرقمي.

Digital Competencies Among Teachers of Students with Learning Disabilities and Their Attitudes Towards Digital Transformation in Education

Dr. Nouf Abdullah Abdulmohsen Asudairy
Department Special Education – Faculty Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university

Abstract:

This study aimed to identify the level of digital competences for teachers of students with learning disabilities in light of digital transformation. It also aimed to recognize their attitudes towards digital learning in teaching students with learning disabilities in public schools for all the educational stages; elementary, intermediate, and secondary, including learning difficulties programs in Riyadh. To this end, a descriptive survey approach was used where a questionnaire was designed to collect data and composed of (37) statements divided into two sections. The tool was checked for validity and reliability, and then was administered to a study sample consisting of (217) teachers. The study results concluded that the level of digital competencies was high as per the study sample perceptions. Findings also indicate that teachers' attitude towards the digital learning was positive in teaching students with learning disabilities.

key words: Digital Competencies, Learning Disabilities, Digital learning.

المقدمة

يشهد القرن الحادي والعشرون تحولاتٍ جذريةً عميقة في كل مجالات الحياة الإنسانية، والتعليم من بين هذه المجالات، حيث يمر بإعادة بناء وعملية تحديث جديدة لامست كل سِياقاته، في ظل الثورة الرقمية والتطور التكنولوجي الحاصل. وفي الواقع، فإن التجديد المستمر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والإنشاء المتسارع للمعلومات، واستخدام الموارد المختلفة والوسائط الرقمية واستهلاكها غير المسبوق، والطلب على المنَصَّات التعليمية التي تسمح بالتعليم والتعلم عن بُعْد، وما يُسَمَّى مؤخراً بالتعليم عن بُعد في حالات الطوارئ (Emergency Remote Teaching (ERT) المستمدة من الأزمة الصحية لفيروس كورونا COVID-19 (Trust& Whalen, 2020)؛ كل ذلك يُعَد من أوضح الأمثلة على هذه الثورة الرقمية.

فقد أحدثت جائحة كورونا تحولاً عالمياً كبيراً في سير العملية التعليمية، وقفزةً إيجابية هائلة في استغلال الثورة الرقمية والانتفاع بها، من خلال ما يُسمى بالتعليم الرقمي، والذي ساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية بكل سهولة ويسر، وأصبح من أهم الأساليب المعتمدة في العملية التعليمية؛ نتيجة للانفجار المعرفي وتدفُّق المعلومات في مختلف المجتمعات. وقد دأبَت المملكة العربية السعودية على تسخير التكنولوجيا الحديثة لصالحها، وذلك عن طريق استعمالها بما هو مفيد في كافة المجالات الحياتية، بما فيها مجال التعليم، عن طريق التخطيط الاستراتيجي. ونجحت المملكة بتشكيل فارق في العملية التعليمية من خلال التحوُّل الرقمي، وفقاً لرؤيتها ٢٠٣٠ التي تضم العديد من المبادرات والمشاريع المهمة لتفعيل التعليم الرقمي في المملكة (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠٢٢).

كما ساهمت التطورات التقنية في عصر الثورة التكنولوجية في اعتماد هذا النوع من التعليم، وذلك من خلال إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على الحاسب والإنترنت، وتمكين الطلبة من الوصول إلى مصادر التعلم في أي زمان ومن أي مكان (Lin et al., 2017). ومن الجدير بالذكر، أن هناك العديد من الفرص والتطلُّعات التي ترتبط بالرَّقْمنة في تدريس الطلبة بشكلٍ عام وذوي صعوبات التعلم بشكلٍ خاص؛ لما لها من مزايا عديدة على العملية التعليمية تشمل جانبين: أحدهما، جانب أكاديمي متمثل في إتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب، والآخر، جانب تربوي متمثل في السلوك واكتساب مهارات التعلُّم والمهارات الحياتية (القحطاني، ٢٠١٩؛ Azizah & Novembli, 2019).

وفي الآونة الأخيرة اكتسبت الكفاءة الرقمية مكانةً بارزة في السياق التعليمي؛ نتيجة لإقبال المتعلمين بصورة كبيرة على استخدام التكنولوجيا في حياتهم، حيث أصبحت تأخذ جُل وقتهم، فهي بيئة متطورة وفاعلة؛ وبذلك يمكن دَمْجها والاستفادة منها في عملية التعليم، بحيث يتم الاعتماد على التكنولوجيا بصورها المختلفة في العملية التعليمية، فتترجم إلى ممارسات تعليمية من واقع بيئة المتعلم (Tejada & Pozos, 2018). وفي هذا الصدد، يشير كابيرو وآخرون (Cabero et al. 2020) إلى أن الكفاءة الرقمية هي إحدى الكفاءات الرئيسة التي يجب على المواطنين عمومًا والمعلمين تحديدًا إتقانها في ظل التحول الرقمي في التعليم.

ولقد أثبت عددٌ من الدراسات تأثير التعليم الرقمي على جودة العملية التعليمية إيجابياً، وتحسين مُخرجات التعلُّم(ألطف،٢٠١٩؛ الشهراني،٢٠١٩؛ Lin, chen, & Liu, 2017; Wangid et al., 2021; Ziadat, 2021). حيث يمكن الاستفادة من التقنيات الرقمية لخلق بيئات تعليمية غنية وتمكينية للطلبة ذوي الإعاقة، والتغلب

على صعوباتهم (Abbott, 2022). وبالتالي أصبح من المهم التحوُّل من نظام التعليم التقليدي إلى نظام التعليم الرقمي، والذي يُعد أحد المتطلبات الأساسية لمجتمع المعرفة وتطوير المجتمع.

ولِما للمعلم من دور أساسي في إيصال هذا النوع من التعليم، وخاصة للطلبة ذوي الإعاقة؛ كان لا بد من توافر الكفاءات الرقمية الخاصة بالتعليم الرقمي، فعند وجود نقصٍ في الكفاءة الرقمية لن يتمكن المعلمون من تطبيق التكنولوجيا في فصولهم الدراسية (Alonso et al., 2019). ففي عصر الثورة الرقمية يحتاج المعلمون إلى مستوياتٍ عالية من الكفاءة الرقمية، حيث إن هناك اتفاقاً عاماً على أن التعليم الرقمي أضاف تعقيداتٍ على المعلمين في إطار تدريس الطلاب (Krumsvik, 2014; Petersson, 2017).

ويؤكد كرومسفيك Krumsvik (2014) أن الكفاءة الرقمية أكثر تعقيدًا في مهنة التدريس مقارنةً بالمهن الأخرى، حيث يوجد بُعدان لكفاءة المعلمين الرقمية، يتعلق الأول بقدرتهم على استخدام التكنولوجيا بطريقة سَلِسة لتشجيع الطلاب؛ كونهم قدوةً لهم، والثاني هو دورهم التعليمي في إصدار أحكام تعليمية تربوية من خلال التقييم المستمر للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في توسيع إمكانيات التعلم للطلبة في الموضوعات المختلفة. كما يواجه المعلمون تحدياً كبيراً عند إدخال تقنيات المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، فالتكنولوجيا الرقمية تتطلب مفاهيم تربويةً جديدة ومختلفة جذرياً، فهي تعمل على تغيير طبيعة المعاملات التعليمية من خلال تحدِّي الفاعلية السلبية للمحاضرات والدروس في القاعات الدراسية (غاريسون، ٢٠٢٢/ ٢٠١٧).

وتجدر الإشارة إلى أهمية تقييم الكفاءات الرقمية للمعلمين، حيث إنها تزيد وعيَ المعلم بأهمية تطوير كفاءاته، وتدعم التحول في ثقافة الممارسات التدريسية الرقمية؛ كما تلعب دوراً بارزاً في ضمان جودة العملية التعليمية، ومراقبة التطوّر المستمر من خلال التدريب الذي يساعد في تحقيق التميز التدريسي. كما أن تقييم هذه الكفاءات يمكن أن يساعد في تنمية الثقة لدَى المعلمين، ويسهل إجراء التعديلات المناسبة لتحسين عملية التعلم (Malach & Švrčinová, 2018). كما تُعد الاتجاهات نحو التحول الرقمي في التعليم مؤشرًا هامًّا لاستخدام المعلمين للتكنولوجيا وتوظيفها في التعليم بنجاح، والمساهمة في تحسين كفاءاتهم الرقمية. وبالتالي يعد قياس الاتجاهات نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم هو بُعد هام في الكفاءات الرقمية(Štemberger & Konrad, 2021) .

فعلى المعلمين أن يكون لديهم دور كبير في تدعيم الطلاب وتلبية احتياجاتهم التربوية، والتطوير من أنفسهم في مهنة التدريس؛ ليكون لديهم رؤية مستقبلية في توظيف التكنولوجيا الحديثة لصالح طلبتهم في القرن الحادي والعشرين (Ninlawan, 2015). ولهذا يسعى البحث الحالي للتعرف على الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو التحول الرقمي في التعليم؛ فاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودمجها في الفصول الدراسية يتم مواجهتها بطريقة متنوعة للغاية؛ لأن تنفيذها مشروطٌ بالكفاءة الرقمية للمعلمين الذين ينفذونها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتسق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ مع الخطط العالمية لتحقيق التنمية المستدامَة، وفي مايو ٢٠١٥ تم تكليف اليونسكو بتنسيق جدول أعمال التعليم لعام ٢٠٣٠ مع شركائها. حيث تم تحديد أهداف التعليم بشكل أساسي، وكان هدفها رقم (٤) يشير إلى "ضمان تعليم جيد ومنصف وشامل، وتعزيز فرص التعلم مدَى الحياة للجميع". وبحلول عام ٢٠٣٠ يتوجب على الدول الأعضاء إعداد المعلمين إعداداً جيداً، وتدريبهم تدريباً فعلياً لمباشرة المهنة، وتمكينهم من الانتفاع من الفرص لتنمية القدرات المهنية تنميةً عالية الجودة؛ من أجل تحسين مهاراتهم طوال مسيرتهم المهنية، لضمان تعيينهم بالشكل المناسب (Incheon Declaration, 2016, 20).

وقد أظهرت الثورة الرقمية حاجاتٍ جديدةً للمواطنين بشكل عام والمتعلمين بشكل خاص، والتي ينبغي على الجهات المسؤولة أن تقوم بتوفيرها والوفاء بمتطلباتها، وهو ما يسمى بالحاجة إلى الثقافة الرقمية التي أصبحت من أهم المهارات الحياتية اللازمة في مجتمع المعلومات الرقمية (السعيد، ٢٠١٨). وفي ظل هذه الثورة الرقمية، لم تَعُد أساليب التعليم التقليدية قادرةً على مواكبة التطورات والمستجدات الحديثة في تعليم القرن الحادي والعشرين؛ فالانفجار المعرفي الضخم جعل المناهج التقليدية غير كافية لاحتواء هذا الكم الهائل من المعارف، الأمر الذي أدى إلى ضرورة الاعتماد على أساليب التعليم الحديثة؛ لمواكبة هذا التطوُّر، والمتمثلة بأساليب التعليم الرقمي.

ويتأسس نظام التعليم في مجتمع المعرفة على دعائم متعددة، ومنها المعلم الرقمي المعَد إعداداً يتناسب مع الأدوار الحديثة لهذا النظام، والذي يقوم على مبدأ مهم وهو الوصول للمتعلم بصرف النظر عن مكانه، وفي أي وقت يناسبه. ويتطلب هذا تحوُّلاً جذرياً في أدوار المعلم المتعارف عليها وفي الكفاءات التي يجب اكتسابها،

إلى أدوار ووظائف جديدة في ظل مجتمع المعرفة، وفي ظل المجتمع الرقمي الذي نعيش فيه (الخليفة، ٢٠١٦). وفي هذا الصدد، كشفت دراسة ترست ووالين Trust and Whalen (2020) أن المعلمين شعروا بالارتباك وعدم الاستعداد لاستخدام استراتيجيات وأساليب التدريس عبر الإنترنت أو عن بُعد، ووجدوا صعوبةً في تكييف أساليب التدريس الخاصة بهم. وبالتالي، فتطبيق تقنيات التعلم لا يُنظر إليها كجزء أساسي من العملية التعليمية فحسب، بل دليل مهم للممارسات التدريسية المبتكرة والمواكبة للرقْمنَة (Mykhnenko, 2016).

والجدير بالذكر أن المعلمين يفتقرون إلى الكفاءة الرقمية الكافية لتحقيق أهداف العملية التعليمية الرقمية، حيث إنه لا يزال هناك نقصٌ عام في المعرفة حول كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بطريقة تعليمية تربوية (Krumsvik, 2011; 2014). فتقييم الكفاءات الرقمية للمعلمين سيزيد وعْي المعلمين بأهمية تطوير كفاءاتهم، ويدعم التحوُّل في ثقافة الممارسات التدريسية الرقمية (Malach & Švrčinová, 2018) ؛ لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومواكبة التطورات التكنولوجية التي تساعد في انخفاض حدة الصعوبات لدَيْهم (القحطاني،٢٠١٩؛ Azizah & Novembli,2019).

وقد انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من خلال خبرة الباحثة في مجال صعوبات التعلم واحتكاكها المباشر مع مُعلِّمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد لاحظت التفاوُت في مستوى كفاءاتهم الرقمية، بالإضافة إلى تبايُن اتجاهاتهم نحو التعليم الرقمي مع هؤلاء الطلبة ما بين مؤيد ومعارض. وهذا ما دعا إلى محاولة قياس مستوى كفاءاتهم الرقمية، واتجاهاتهم نحو التحول الرقمي في التعليم؛ كونها إحدى أهم التحديات التي تواجه المعلمين في الوقت الحالي، مع الاهتمام المتزايد والمستمر

بتمكين المعلمين بالكفاءات اللازمة للاستفادة الكاملة من الإمكانات الرقمية (Štemberger & Konrad, 2021).

فقد يُسهم قياسها في تطوير كفاءاتهم الرقمية، وبالتالي تطوير العملية التعليمية، حيث ينعكس ذلك على وعْيهم في أهمية تطوير كفاءاتهم الرقمية، وتعزيز دورهم في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أن التعرف عليها يساعد في وضع مقترحات تساهم في تشجيع الاستخدام الأمثل للتعليم الرقمي، وتُؤكد على ضرورة مراعاة هذه الكفاءات في إعداد وتدريب المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة، وتطوير المواقف الإيجابية تجاه استخدام التحول الرقمي في التعليم، والذي يُعد من الأولويات الرئيسة في تطوير برامج إعداد المعلمين.

وبذلك تحاول الدراسةُ الإجابةَ عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- ما اتجاهات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التحول الرقمي في التعليم؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- التعرف على اتجاهات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التحول الرقمي في التعليم.

أهمية الدراسة:

- تأتي هذه الدراسة تماشياً مع الرؤية الطموحة بتغيير النمط التقليدي للتعليم والانطلاق نحو تطبيق مفاهيم التحول الرقمي، وإدخال بعض المرونة التكنولوجية لتفعيل الأهداف التعليمية بكل سهولة ويسر.
- قد تفيد مخططي المناهج والمعلمين في الوقوف على أهمية تطوير الكفاءات الرقمية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودورها في العملية التعليمية.
- قد تسهم نتائج هذا البحث في تقديم تصور مبدئي عن مدى توافر الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللازمة للتحول الرقمي.
- تعد هذه الدراسة تلبيةً لتوصيات عدد من المؤتمرات العربية والمحلية، ومنها: مؤتمر التحول الرقمي للجامعات السعودية نحو رؤية المملكة ٢٠٣٠ (٢٠١٩)، والمؤتمر الدولي الثالث لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (٢٠٢٢).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: مستوى الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو التحول الرقمي في التعليم.
- الحدود البشرية: عينة عشوائية من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، للمراحل: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في المدارس الحكومية.
- الحدود المكانية: إدارة تعليم مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

تعريف الكفاءات الرقمية Digital Competences:

يعرّف أيسرت وآخرون الكفاءات الرقمية على أنها: "الاستخدام المتكامل والوظيفي للمعرفة والمهارات والمواقف الرقمية" (Aesaert et al., 2013 ,132).

وتُعرف الكفاءات الرقمية بأنها: مجموعة المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والاستراتيجيات، والقدرات المطلوبة عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوسائط الرقمية (Ferrari, 2012).

وتعرفها الباحثة بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات التي تمكّن معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم من استخدام التكنولوجيا بشكل فعّال في العملية التعليمية.

معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم Teachers of Students with Learning Disabilities:

يعرف معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنه: "المعلم المتخصّص في التربية الخاصة –مسار صعوبات التعلّم– ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٧، ٧).

ويُعرّف إجرائيًّا بأنه: المعلم الحاصل على درجة البكالوريوس في مسار صعوبات التعلّم، الذي يدرس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر أو في فصول التعليم العام، في مدارس التعليم العام، لجميع المراحل الدراسية في المدارس الحكومية المتضمّنة برامجَ صعوبات التعلّم.

التحول الرقمي Digit Transformation:

يعرف آلين (2016) Allen التحولَ الرقمي في التعليم بأنه: الاستعمال الهادف والمنظم للنظم الإلكترونية أو الحاسب في دعم عمليات التعلم.

وتعرفه الباحثة بأنه: التغير المرتبط بتطبيق التكنولوجيا الرقمية في جميع مجالات الحياة، ومنها التعليم.

التعليم الرقمي Digital Learning:

هو التعليم الذي يحدث في بيئة رقمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف أنواعها في إحداث التعلم المطلوب، وتقديم المحتوى التعليمي وما يتضمنه من أنشطة ومهارات واختبارات وغيرها بشكل إلكتروني، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، مع وجود الاتصال المتزامن وغير المتزامن بين عناصر العملية التعليمية (علي، ٢٠١٩، ٣١٠٩).

وعرفته الباحثة بأنه: التعليم بواسطة التقنية، من خلال المواقع الإلكترونية، ومنصات التعليم، والتطبيقات التعليمية، والحواسب الشخصية، وأجهزة الجوال الذكية، وشبكة الإنترنت، وتحويل المكون التعليمي رقميًا، عن طريق التعليم عن بعد.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الكفاءة الرقمية:

يعد مصطلح الكفاءات من أهم وأحدث المصطلحات التي استحوذت على اهتمام التربويين بشكل عام؛ وذلك لأنها من أهم معايير النجاح لتحقيق أهداف المؤسسات التربوية. فالكفاءات الرقمية هي مجموعة من المعارف والمهارات التي يمتلكها المعلم باستخدام جهاز الحاسب، في عملية إعداد وتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، والتي يمكن ممارستها بمستوى مقبول من الكفاءة والفاعلية (الملحي، ٢٠٢١). فالكفاءات الرقمية التربوية Pedagogical Digital competence، أو المعروفة أيضاً باسم كفاءات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT competence للمعلمين، تعد موضوعًا مهمًا؛ لأنها شرط أساسي لتطبيقات التكنولوجيا الرقمية الفعالة في عمليتي: التعليم والتعلم (Malach & Švrčinová, 2018).

فمصطلح الكفاءة الرقمية هو نسخة محدثة من كفاءة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المستخدمة مؤخرًا للمعلمين في اليونسكو UNESCO عام ٢٠١١. وهو يشير إلى كفاءة المعلم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سياق مهني مع حكم تربوي تعليمي جيد، وإدراكه لآثارها على استراتيجيات التعلم والبناء الرقمي للطلاب (Krumsvick, 2011; Malach & Švrčinová, 2018).

ووجدت دراسة أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) لعام ٢٠١٨، أن أقل من ٤٠٪ من المعلمين في جميع أنحاء الاتحاد الأوروبي شعروا بأنهم مستعدون لاستخدام التقنيات الرقمية في التدريس، لكنَّ أكثر من ثلث المعلمين المشاركين لم يكن لديهم مستوى الكفاءة الأساسي في المهارات الرقمية. وهذا يفسر ما وجده

مونث وانستفجورد Munthe and Instefjord (2017) في دراستهما، بأن الكفاءة الرقمية ليس لها مكانة بارزة في المفردات العامة للبرنامج الجامعي أو في المفردات الخاصة للمقررات والمواضيع، ولم يتم ذكرها على وجه التحديد كنتيجة تعليمية متوقعة في فترات التدريب الميداني.

المكونات الرئيسة للكفاءة الرقمية (Ferrari, 2013):

١. **المعلومات:** تحديد المعلومات الرقمية وتحديد موقعها، واسترجاعها وتخزينها وتنظيمها وتحليلها، والحكم على ملاءمتها، وغرضها.
٢. **الاتصال:** التواصل في البيئات الرقمية، ومشاركة الموارد من خلال الأدوات عبر الإنترنت، والربط مع الآخرين والتعاون من خلال الأدوات الرقمية، والتفاعل مع المجتمعات والشبكات والمشاركة فيها، والوعي الثقافي.
٣. **إنشاء المحتوى:** إنشاء وتحرير محتوى جديد (من معالجة الكلمات إلى الصور والفيديو)، دمج وإعادة صياغة المعرفة السابقة والمحتوى، إنتاج تعبيرات إبداعية ومخرجات إعلامية وبرمجة، التعامل وتطبيق حقوق الملكية الفكرية والتراخيص.
٤. **السلامة:** الحماية الشخصية، وحماية البيانات، وحماية الهوية الرقمية، والتدابير الأمنية، والاستخدام الآمن والمستدام.
٥. **حل المشكلات:** تحديد الاحتياجات والموارد الرقمية، واتخاذ قرارات مستنيرة بشأن الأدوات الرقمية الأكثر ملاءمة وفقًا للغرض أو الحاجة، وحل المشكلات المفاهيمية من خلال الوسائل الرقمية، واستخدام التقنيات بطريقة إبداعية، وحل المشكلات التقنية، وتحديث أدوات الفرد الخاصة وكفاءات الآخرين.

وقدم لوماكي وآخرون Ilomaki et al. (2016) نموذجاً للكفاءات الرقمية يتضمن أربعة أجزاء، وهي: (١) المعرفة والممارسة في استخدام التكنولوجيا. (٢) مهارات تنفيذ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصل. (٣) مهارات فهم القيود والاعتبارات الأخلاقية، والتحديات الناشئة عن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (٤) الدافع للمشاركة في الثقافة الرقمية. كما أضاف جانسين وآخرون Janssen et al. (2013) مجالات أخرى للكفاءة الرقمية، وهي: الاستخدام السلس الذي يدل على الكفاءة الذاتية، والمناقشات المستنيرة حول التكنولوجيا المناسبة، والتعرف على التكنولوجيا الرقمية والتعامل معها، والكفاءة المتخصصة للعمل والتعبير الإبداعي، واستخدام التكنولوجيا في الحياة اليومية، ومراعاة النواحي القانونية والأخلاقية، والخصوصية والأمان، وموازنة السلوك تجاه التكنولوجيا، وفهم دورها في المجتمع.

كما صنفت حسن (٢٠٢٠) أنواع الكفاءات الرقمية في عدة أنواع، وهي:

١. الكفاءات العامة، بما في ذلك الكفاءات المتعلقة بثقافة الحاسب الآلي ومعرفة مكونات أجهزته وبرامجه وأهم مصطلحاته، والكفاءات المتعلقة بمهارة تشغيل الحاسب الآلي والأنظمة ووحدات الإدخال والإخراج والتخزين، والكفاءات المتعلقة بثقافة المعلومات واستخدام الوسائط المتعددة.
٢. كفاءات التعامل مع برامج وخدمات الإنترنت، مثل: إجادة البحث عن المعلومات، واستخدام البريد الإلكتروني، والمحادثة الفورية، ونقل الملفات، والتعامل مع المواقع التعليمية، وإنشاء الصفحات.
٣. كفاءات إعداد المقررات الإلكترونية، وتتضمن التخطيط، والتصميم، والتطوير، والتقويم، وإدارة المقررات على شبكة الإنترنت.

ومن الجدير بالذكر أن أحد أهم العوامل التي تساهم في نجاح الطالب هو جودة التدريس الذي يتلقاه. وبالتالي، تتطلب الاستفادة الكاملة من فرص التعلم الرقمي والتكنولوجيا في الفصل الدراسي تحولًا كبيراً في دور المعلمين وكفاءاتهم. ويحتاج المعلمون وفقاً لـ Collier et al. (2013) إلى:

تسهيلات التعلم: يتحول دور المعلم من "المالك" التعليمي –المحاضر الذي يمتلك المحتوى– إلى "المصمم" التعليمي –الميسر الذي ينشئ تجارب التعلم ويوجهها.

تقديم الخبرة الفنية: سيحتاج المعلمون إلى أن يكونوا قادرين على التنقل بين التكنولوجيا والموارد الرقمية لدعم تعلم الطلاب.

الاستفادة من التكنولوجيا لإضفاء الطابع الفردي لعملية التعلم: يشمل تسهيلُ التعلم استخدامَ التكنولوجيا لتوجيه الطلاب، وتخصيص الأنشطة لتلبية احتياجات الطلاب الفردية.

استخدام التكنولوجيا لتحويل التقييم وتعزيز التعليم المبني على البيانات: توفر التكنولوجيا والتعلم الرقمي للمعلمين القدرةَ على جمع وتفسير النقاط المختلفة لبيانات تقييم الطلاب. سيحتاج المعلمون إلى تدريبهم على كيفية استخدام هذه البيانات بشكل فعّال؛ لتوفير التغذية الراجعة وزيادة فعالية تعلم الطلاب.

ووجد ماقار وماكدونا McGarr and McDonagh (2019) أربعة مجالات عامة للكفاءة الرقمية، وهي: المجالات التربوية، والتقنية، والأخلاقية، والسلوكية. وهذا من شأنه أن يوحي بأن الكفاءة الرقمية تشمل مجموعةً من الكفاءات؛ ليكون المعلمُ ذا كفاءة رقمية.

التعليم الرقمي:

أصبح التطبيق المرن لأدوات التكنولوجيا أو التعليم الرقمي من القضايا المهمة والشائكة لتكنولوجيا المعلومات في العصر الحالي، ولقد اقترح جاي كروس Jay Cross مصطلح التعليم الرقمي لأول مرة في عام ١٩٩٩ (Yoon et al., 2012). ومع تقدم أدوات التكنولوجيا وتطوّرها، ظهرت تفسيراتٌ ومصطلحاتٌ مختلفة، مثل: التدريب المستند إلى الإنترنت، والتدريب على شبكة الإنترنت، أو التعليم عبر الإنترنت، والتعليم الشبكي، والتعليم عن بعد. وفي العصر الذي تتدفق فيه المعارف والمعلومات بسرعة متزايدة، يغطي تطبيق التعليم الرقمي مختلفَ المجالات، ومن أكثر التعريفات تمثيلاً له هو التعريف الذي اقترحته الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير The Association for Talent Development (ASTD) بأنه: عملية يقوم المتعلمون فيها بتطبيق الوسائط الرقمية على التعلم، حيث تحتوي الوسائط الرقمية على الإنترنت، وشبكة الشركات، وأجهزة الحاسب الآلي، والبث عبر الأقمار الصناعية، وأشرطة الصوت، وأشرطة الفيديو، والتلفزيون التفاعلي، والأقراص المدمجة (Lin et al., 2017).

يستند التعليم الرقمي على نظريات التعلم البنائية في توفير المفاهيم الرئيسة والنماذج والمبادئ ووجهات النظر، لتأطير ممارسة التعليم الرقمي (Rennie & Smyth, 2020). وغالبًا ما يُطلق على طلاب اليوم اسم "متعلمي العصر الرقمي"، حيث يتمتع هؤلاء الطلاب بإمكانية الوصول إلى الموارد والمعرفة خارج الهياكل والممارسات المدرسية التقليدية. وهم أقل اعتمادًا على مؤسسات التعليم التقليدية لاكتساب المعرفة وأكثر اعتمادًا على الذات، ويمارسون مهاراتهم القائمة على الإنترنت لتجميع البيانات والمعلومات. **وبالتالي، يوفر عصر التعليم الرقمي فرصاً**

رائعة لمساعدة المدارس على تطوير تعلم الطلاب واكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين. ومن هذه الفرص (Collier et al., 2013):

زيادة إثراء الطلاب: يمكن أن يؤدي استخدام التكنولوجيا إلى جعل تجربة التعلم، من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي، أكثر جدوى وإشراكاً للطلاب.

معالجة فعالية المعلم: يمكن للاستفادة من التقنيات الرقمية وإدارة البيانات أن تدعم التقييم الفعال للتعلم والتعليم المستند إلى البيانات.

التقليل من عدم المساواة: يمكن أن يؤدي إنشاء منهج غني بالتكنولوجيا إلى خلق فرص تعليمية إضافية للعديد من الطلاب الذين لديهم ظروف مختلفة، كالفقر والمرض ونقص الخدمات في البيئات غير المهيأة، والذين قد لا يتمكنون من الوصول إلى هذه الأدوات المهمة.

إعداد الطلاب للنجاح: تعليم الطلاب بشكل فعال لاستخدام التكنولوجيا سيساعدهم على تحقيق النجاح في التعليم ما بعد الثانوي وفي بيئة العمل.

وقسم كين Keane (2012) التعليم الرقمي على أربعة أجزاء، وهي

١. مواد التدريس الرقمية: وهي تؤكد أن المتعلمين يمكنهم التعلم من خلال استخراج بعض محتويات المواد التعليمية الرقمية. تشير محتويات المواد التعليمية الرقمية إلى الكتب الإلكترونية، أو البيانات الرقمية، أو المحتويات المقدمة بطرق رقمية أخرى.

٢. الأدوات الرقمية: وهي تركز على قيام المتعلمين بنشاط التعلم من خلال الأدوات الرقمية، مثل: أجهزة الحاسب الآلي المكتبية، والأجهزة المحمولة، والأجهزة اللوحية، والهواتف الذكية.

٣. التوصيل الرقمي: يؤكد أنه يمكن تقديم نشاط التعلم للمتعلمين عبر الإنترنت، ومن ذلك –على سبيل المثال– الشبكة الداخلية، والأقمار الصناعية.

٤. التعلم المستقل: يؤكد على التعلم الذاتي ويركز على المتعلمين المشاركين في نشاط التعلم عبر الإنترنت أو دون اتصال بالإنترنت، من خلال الاعتماد على أنفسهم في التعليم الرقمي.

مميزات التعليم الرقمي مقابل التعليم التقليدي (Lin et al., 2017)**:**

١. عدم وجود مشاكل في التعلم: أتاح التعليم الرقمي للمتعلمين عدم التقيد بالزمان والمكان مثل التعليم التقليدي، بحيث يمكن للمتعلمين تحديد الوقت والمكان للتعلم عبر الإنترنت، وليس لديهم ضغوطات زمانية ومكانية من خلال آلية تفاعل المدربين عبر الإنترنت (Jude et al., 2014).

٢. موارد ومصادر الشبكة الغنية: تغطي الإنترنت معلومات غنية ومتنوعة، ويمكن للمتعلمين الحصول على البيانات بمجرد البحث عن الكلمات الرئيسة. كما يمكن للمعلمين أو المتعلمين الحصول على معلومات ثرية، بخلاف المواد التعليمية في المناهج الدراسية التقليدية (Im et al., 2011).

٣. محتويات التعليم الرقمي وجدول التعلم: يعاملُ التعليمُ التقليدي المتعلمين على قدم المساواة لجدول التدريس ومحتوياته نفسها، بغض النظر عن مستوى المتعلمين. أما التعليم الرقمي وتصميم المناهج وإنتاج المواد التعليمية فيمكّن المتعلمين من حرية الاختيار لدورات ومحتويات تعليمية مختلفة، وفقًا للمستوى والتفضيل؛ لتحقيق نتائج التعلم المستهدفة (Sun et al., 2012).

٤. سجلات كاملة لتاريخ تعلم المتعلمين: يجب أن تكون منصةُ التعلم الرقمية الجيدة قادرةً على تسجيل تاريخ تعلم المتعلمين بالكامل؛ حتى يتمكّن المعلمون

من فهم ظروف تعلم المتعلمين، ويمكّن المتعلمين من التعرف على نتائج التعلم وفهم مستواهم وتطورهم؛ من أجل التعديل والتحسين.

٥. التعلم التفاعلي: التعلم الرقمي عبارة عن تعلم ذاتي، بحيث يغطي إنتاج المواد التعليمية وسائط متعددة أكثر من التعلم التقليدي؛ لإنتاج مواد تعليمية أكثر جاذبية وحيوية. علاوة على ذلك، توفر منصات التدريس الرقمية وظائف تفاعلية مثل غرفة الدردشة والمناقشة لمزيد من الاتصال ثنائي الاتجاه بين المتعلمين والمعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم (Hockly, 2012).

٦. تخفيض تكاليف التدريس: من خلال الاحتفاظ بمحتويات المواد التعليمية المستخدمة في منصة التدريس الرقمية، كملفات رقمية، يمكن، استخدام المواد التعليمية المختلفة بشكل متكرر. أما في التعلم التقليدي فقد يطلب من جميع المتعلمين الاجتماع في نفس الوقت والمكان للتدريس في كل مرة، حيث تزيد تكاليف التدريس.

٧. فعالية تراكم المعرفة: يمكن لوضع التعليم الرقمي أن يسجل بشكل منهجي وكامل جميعَ مواد التدريس عبر الإنترنت وتاريخ تعلم المتعلمين. بالنسبة للمتعلمين، يمكن أن تتراكم المعرفة الشخصية بكفاءة وخطوة خطوة. وبالنسبة للمعلمين، يمكن تنظيم محتويات المواد التعليمية بشكل فعال وتجميعها من خلال منصة التعلم الرقمية، وتسليمها سريعًا للمتعلمين؛ من أجل التنفيذ الفعال لإدارة المعرفة (Jude et al., 2014).

٨. تعزيز اهتمامات التعلم: يمكن أن يكون التدريس أكثرَ جاذبيةً وحيوية من خلال تكنولوجيا المعلومات، وعرض الوسائط المختلفة لتعزيز اهتمامات المتعلمين، وجعل التعلم أكثر كفاءة، وتعزيز استمرارية التعلم (Kaklamanou et al., 2012).

٩. التعلم المتزامن للتكنولوجيا الجديدة: ألزم التعليمُ الرقمي المتعلمين بمواكبة التقنيات الجديدة لأجهزة الحاسب الآلي والشبكات مع الأدوات الرقمية؛ لتعزيز القدرة على استخدامها (Shin et al., 2011).

ومما سبق، تتضح أهمية التعليم الرقمي في تعليم الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص؛ لما له من مزايا عديدة، فالمعلم يجب أن لا يكتفي بالأسلوب التقليدي للتدريس وإنما عليه أن يحثَّ الطالب على البحث عن المعلومة هو بذاته، وبتواصله مع الآخرين، من خلال مواقع الإنترنت وما هو متوفر من مقاطع فيديو، وأن يعكس ذلك في العملية التعليمية، مستفيداً من التعلم المقلوب والتعلم المدمج؛ كي يواكب التطورات التقنية المتزايدة وتنخفض حدة الصعوبات لديه، ويعزز قدرته على القراءة (القحطاني، ٢٠١٩؛ Azizah & Novembli, 2019).

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءات الرقمية للمعلمين واتجاهاتهم نحو التحول الرقمي في التعليم، وسوف تستعرض الباحثة بعضاً من الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية، وذات الصلة قدر الإمكان كالتالي:

هدفت دراسة باسيلوتا وآخرين (Basilotta et al. 2022) إلى التعرف على الكفاءات الرقمية للمعلمين من خلال مراجعة منهجية للأدبيات (ن= ٥٦ مقالة)، لتحديد وتحليل وتصنيف المقالات المنشورة بين عامي ٢٠٠٠ و٢٠٢١، حول الكفاءات الرقمية. وكشفت النتائج عن وجود كفاءة رقمية منخفضة أو متوسطة إلى منخفضة، وخاصة تلك المتعلقة بتقييم الممارسة التعليمية. وأوصت الدراسة بضرورة مواصلة تحسين البحث في هذا المجال، وتعميق تقييم الكفاءات الرقمية للمعلمين وتصميم برامج تدريبية أكثر عملية وشخصية؛ للاستجابة لاحتياجات المعلمين في العصر الرقمي.

وأجرى بدوي (٢٠٢٢) بحثاً للتعرف على واقع التعلم الرقمي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في ظل جائحة كوفيد -١٩ لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي. واقتصرت عينة البحث على (٤٠٠) معلمٍ من معلمي الدراسات الاجتماعية. واستخدمت استبانة مهارات التعلم الرقمي، واستبانة مهارات القرن الحادي والعشرين. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التعلم الرقمي كان ضعيفاً، بينما كان مستوى امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين متوسطاً. وأوصى البحث بضرورة نشر الثقافة الرقمية في الميدان التربوي لدى المعلمين والطلاب.

كما قام فيرناندز وآخرون Fernández et al. (2021) بدراسة هدفت إلى مراجعة المؤلفات العلمية الأكثر صلة حول الكفاءات الرقمية لأساتذة الجامعات، من خلال تحليل المؤلفات العلمية المنشورة في العقد الماضي بين (٢٠٠٩- ٢٠١٩)، بعد تطبيق معايير التضمين والاستبعاد. تكونت العينة من (٢٠) مقالةً رئيسة. وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى الكفاءة الرقمية بين المعلمين، والحاجة إلى التدريب في المجالات التكنولوجية والتربوية. كما أظهرت النتائج قلقَ المعلمين بشأن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصول الدراسية بالجامعة.

وأرادت دراسة جوروجا Gururaja (2021) تحديد الموقف تجاه التعليم عبر الإنترنت للمعلمين العاملين في المدارس الحكومية والخاصة في ولاية كارناتاكا الهندية. ولتحقيق الهدف الرئيس؛ تم توزيع استطلاع على عينة بلغ عدد أفرادها (٣٥٤) من المتخصصين في التدريس. وأظهرت النتائج أن معظم المعلمين يظهرون اتجاهات غير إيجابية تجاه التعلم الرقمي؛ بسبب ضعف المعرفة بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأن المعلمين الذكور يظهرون موقفًا أكثر تفضيلًا تجاه التدريس عبر الإنترنت من المعلمات، كما أن المعلمين في المناطق الحضرية يظهرون اهتمامًا أكبر بالتدريس عبر الإنترنت من المعلمين في المناطق الريفية. وأثبتت هذه الدراسة أيضًا أن المعلمين الأكثر خبرة يظهرون اهتماماً أقل بالتدريس عبر الإنترنت من المعلمين الأقل خبرة.

وقام الملحي (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستويات معلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي عبر قياس الكفايات الرقمية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق الهدف؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد أداة البحث المتمثلة في مقياس الكفايات الرقمية. وتم اختيار عينة عشوائية قوامها (٦٤٨)

من معلمي ومعلمات التعليم العام. وأظهرت النتائج نقصاً في مدى توافر الكفايات الرقمية لكل المعلمين. كما وُجدت فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ممن التحقوا بدورات تدريبية، حيث وُجدت علاقةٌ طردية بين عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس الرقمي ومدى امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية.

وهدفت دراسة مامكغ (٢٠٢١) إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية في الأردن لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا. ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم استخدام المنهج المختلط؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة، وذلك من خلال تطوير استبانة وإجراء مقابلات شخصية مفتوحة على عينة الدراسة، وهم (٣١٠) من معلمي المدارس الحكومية الأساسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مهارات استخدام التعلم الرقمي جاءت بدرجة مرتفعة، وبينت النتائج –أيضاً– أن اتجاهات المعلمين نحو التعلم الرقمي جاءت بدرجة متوسطة، أظهرت النتائج –أيضاً– عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغيري (الجنس، الخبرة التدريسية).

كما هدفت دراسة أحمد (٢٠٢١) إلى التعرف على اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعلم الرقمي لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر. واشتملت عينة البحث على (٧٥) معلماً من معلمي التربية الخاصة في أثناء الخدمة، و(٦٠) من معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستعانت بأداة الدراسة المتمثلة في استبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو التعلم الرقمي مع الطلاب ذوي الإعاقة. وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات كلٍ من معلمي التربية الخاصة أثناء وقبل الخدمة تجاه التعلم الرقمي كانت إيجابية بدرجة متوسطة، كما أن معلمي قبل الخدمة كانوا أكثر إيجابية نحو استخدام التعلم الرقمي مع ذوي الإعاقة.

كما أنه لم توجد فروق في اتجاهات المعلمين تعزى للعمر، وكانت اتجاهات معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية أكثر إيجابية.

كما هدفت دراسة القحطاني وشحاتة (٢٠٢٠) إلى قياس اتجاهات العاملين مع ذوي الإعاقة نحو استخدام التعلم الرقمي، ودرجة امتلاك مهارات التعليم الرقمي لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) من العاملين مع ذوي الإعاقة (الإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، وفرط الحركة وتشتت الانتباه). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام مقياس يوضح أهمية التحول نحو التعليم الرقمي لذوي الإعاقة. وتوصلت الدراسة إلى توافر مهارات التعلم الرقمي لدى العاملين مع ذوي الإعاقة عينة الدراسة. وأوصت بضرورة عقد دروات تدريبية لمواكبة التحديات والاتجاهات التربوية والتقنية الحديثة في هذا المجال.

وقام فيرناندز وآخرون Fernández et al. (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكفاءات الرقمية والتطوير المهني للمعلمين من عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٨. واتبعت الدراسة المراجعة المنهجية والتحليل البعدي. وتكونت العينة من (٢١) دراسة. وأكدت الدراسات المختارة أهمية الكفاءات الرقمية كإحدى التحديات التي تواجه المعلمين في الوقت الحالي؛ كونها دراسات منهجية نوعية بشكل أساسي. ومن بين الاستنتاجات، سُلط الضوء على أن معظم الدراسات المختارة تكشف عن نقص في تدريب المعلمين، وعدم كفاية التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وأجرى سليمن Suleimen (2019) دراسة هدفت إلى فحص وفهم موقف معلمي الجامعات الكازاخستانية تجاه دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج الدراسية، ومعرفة العلاقة بين مواقف المعلمين تجاه تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات واستخدامهم الفعلي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات التدريس والتعلم. وقد استخدمت الدراسة المنهج المختلط، باستخدام الاستبانات والمقابلات شبه المنظمة، على التوالي. وتكونت العينة من (١٠٢) معلم. وأظهرت النتائج أن المعلمين عامةً يمتلكون موقفًا إيجابيًا للغاية تجاه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وغالبًا ما يستخدمون أدواتٍ أساسيةً بسيطةً مثل برامج العروض التقديمية للوسائط المتعددة.

وهدفت دراسة الراشد (٢٠١٨) إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال مهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهن نحوه. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم اتباع المنهجية الوصفية التحليلية. واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وتكونت العينة من (١٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض. وتوصلت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمات نحو التعلم الرقمي، وتوافر مهارات التعلم الرقمي لديهن بدرجة مرتفعة. وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للمعلمات؛ لمواكبة كل ما هو جديد في المجال التقني.

وقام جودمندسدتر وهاتليفك Gudmundsdottir and Hatlevik (2018) بدراسة استقصائية وطنية لاستكشاف مستوى استعداد المعلمين لاستخدام التكنولوجيا. وتمثلت الأداة في استبانة وزعت على (٣٥٦) من المعلمين المؤهلين حديثاً في النرويج. ووجد أن أكثر من ٨٠٪ من المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية حول فائدة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ومع ذلك، فإن نصف المستجيبين اعتبروا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمثابة إلهاء، وسببت لهم ارتباكاً في أثناء ممارسة التدريس.

وأجرى جافالدون وماقر (McGarr and Gavaldon 2018) دراسةً للتعرف على اتجاهات الطلاب المعلمين تجاه التكنولوجيا، في دراسة طولية صغيرة الحجم في إسبانيا. ومن خلال مقابلة الطلاب المعلمين، وجد أن الطلاب المعلمين يعبرون عن وجهات نظر إيجابية تجاه التكنولوجيا، لكنهم في الوقت نفسه عبّروا عن تحفظهم بشأن الاستخدام "المفرط" للتكنولوجيا، وأنهم غير متحمسين تمامًا لدعمهم للتكنولوجيا.

وقامت ميريتي (Mirete 2016) بدراسة هدفت إلى تقديم تحليل للكفاءة الرقمية للأساتذة وتقييمه من حيث الموقف والوعي واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وكان عدد المشاركين (٥٠) معلماً ينتمون إلى فرع المعرفة في العلوم الاجتماعية والقانونية في جامعة مورسيا. كشفت النتائج عن أنه بالرغم من وجود مواقف إيجابية للغاية تجاه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في سياق الفصل الدراسي، من أجل تطوير العملية التعليمية؛ فإن المعلمين يستخدمون أدوات وموارد أكثر ارتباطًا بالعمل اليومي المتعلق بإدارة المعلومات ومعالجتها، وبدرجة أقل تلك المخصصة لإنشاء المواد والموارد التعليمية، أو المعالجة الإحصائية للبيانات (مرتبطة مباشرة بمجال البحث). كما وجدت الدراسة الاستخدام المنخفض لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتفاعل الاجتماعي.

وهدفت دراسة الخليفة (٢٠١٦) إلى التعرف على كفايات المعلم الرقمي في مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في مصر. وقد تم إعداد استبانة حددت بعض الكفايات اللازمة للمعلم الرقمي في مجتمع المعرفة، وتم تطبيقها على عينة بلغ عدد أفرادها (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أهمها: وعي وإدراك أعضاء

هيئة التدريس بالكفاءات الرقمية التي يجب امتلاكها والتمكن منها على مستوى المعرفة والمهارة والسلوك، ووضوح تأثير الثورة الرقمية على المنظومة التعليمية وعناصرها، وخاصة للمعلم؛ لما له من دور فعّال في تحقيق أهدافها.

وأجرى كوروك وآخرون (Korucu et al. 2015) دراسة كان الهدف منها هو تحليل الكفاءة الرقمية للطلاب المعلمين. حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلمٍ مرشح يدرسون في أقسام مختلفة في كلية التربية في تركيا. وخلصت الدراسة إلى أنه عند تقييم الكفاءة الرقمية للطلاب المعلمين في الأبعاد الفرعية للمقياس كان الوعي بالكفاءة الرقمية ومستويات الوصول التقني عالية، ومع ذلك كانت كفاءتهم الرقمية ومستويات التحفيز قريبة من الانخفاض. كما تم الكشف عن اختلاف متوسط الدرجات الإجمالية للطلاب المعلمين من الفروع المختلفة بشكل كبير. كما اختلفت العينة بشكل كبير في امتلاك الإنترنت وأجهزة الحاسب الآلي.

كما قام كوج Koc (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على تصورات الطلاب المعلمين للتكنولوجيا في تركيا. حيث استهدفت (٢٣٧) من الطلاب المعلمين من خلال استخدام الاستبانة كأداة للدراسة؛ ووجد أن معظم الطلاب المعلمين ينظرون إلى التكنولوجيا على أنها جزء أساسي من الحياة الحديثة. ومع ذلك، فإن نسبة صغيرة اعتبرت التكنولوجيا بمثابة تهديد، وعبرت عن وجهات نظر متشائمة حول استخدامها في الفصل الدراسي. استنادًا إلى هذه النتائج؛ أوصى كوج بأن تعليم المعلمين يحتاج إلى مراعاة هذه المفاهيم، سواء الإيجابية أم السلبية؛ لمنع الطلاب المعلمين من التفكير في التكنولوجيا كحل سريع لمشاكلنا التعليمية أو كتهديد لتعطيل أنشطتنا التعليمية.

التعقيب على الدِّراسات السابقة:

استعرضت الدارسات السابقة جوانبَ ذاتَ علاقةٍ وطيدة بالدراسة الحالية، ولكن بمنظور مغاير، وجميعها طرقت جوانب علمية مهمة تُؤخذ بالاعتبار حال مناقشة النتائج وتفسيرها. وتُسفر الدراسة الحالية عن نتائج أخرى لا تقل أهمية عن نتائج تلك الدراسات. كما تناقش الاعتبارات وتربط بما يناسبها من الأدبيات في ضوء نتائج البحث، وفي إطار مبادئ البحث العلمي وقواعده.

وبمراجعة نتائج الدراسات السابقة التي استُعرضت، يتبيّن أنها اتّفقت بالمجمل على أهمية تقييم الكفاءات الرقمية لدَى المعلمين؛ فهو سيزيد وعْي المعلمين بأهمية تطوير كفاءاتهم، ويدعم التحول في ثقافة الممارسات التدريسية الرقمية. ومن هنا، تبرُز أهمية إجراء الدراسة الحالية لتقييم الكفاءات الرقمية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على مدى امتلاكهم لهذه الكفاءات؛ لدعمهم مستقبلاً، من خلال تنفيذ البرامج التدريبية (بدوي، ٢٠٢٢؛ القحطاني والشحاتة، ٢٠٢٠؛ مامكغ، ٢٠٢١؛ الملحي، ٢٠٢١؛ Basilotta et al., 2021; Fernández et al., 2020; Mirete, 2016).

كما أوْصت معظم الدراسات السابقة بضرورة مواصلة تحسين البحث في هذا المجال، وتعميق تقييم الكفاءات الرقمية للمعلمين، وتصميم برامج تدريبية أكثر عملية للاستجابة لاحتياجات المعلمين في العصر الرقمي؛ كونه أحد أهم التحديات التي تواجههم حالياً (بدوي، ٢٠٢٢؛ الخليفة، ٢٠١٦؛ الراشد، ٢٠١٨؛ Basilotta et al., 2022; Koc, 2013).

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة، إيمان المعلمين بفائدة التكنولوجيا في التعليم وأثره في تجويد العملية التعليمية، ولكنهم عبَّروا عن قلقهم من استخدام التعليم الرقمي مع الطلبة؛ بسبب ضعف الكفاءات الرقمية لديْهم من ناحية؛ كونها إحدى

التحديات التي تواجه المعلمين في الوقت الحالي، ومن ناحية أخرى اعتبروا أن التكنولوجيا قد تسبب إرباكاً أو تأخيراً لأعمال المعلمين، كما عبَّروا عن ضعف حماسهم لدعم التكنولوجيا في التدريس (Fernández et al., 2020; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018; Koc, 2013; McGarr & Gavaldon, 2018). وتبايَنَت اتجاهات المعلمين نحو التعليم الرقمي ما بين إيجابية وسلبية، فقد خلصت دراسة كلٍّ من جوروجا Gururaja (2021) وكوج Koc (2013) إلى وجود اتجاهات سلبية لدَى المعلمين نحو التعليم الرقمي، أما دراسة أحمد (٢٠٢١) ومامكغ (٢٠٢١) وميريتي Mirete (2016) وسليمن Suleimen (2019) فقد أكد المعلمون فيها على اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم الرقمي، حيث تُعد هذه الاتجاهات مؤشراً هاماً لاستخدام المعلمين للتكنولوجيا وتوظيفها في التعليم بنجاح.

وعند الاطّلاع على مجموعة الدراسات السابقة التي عُرِضت أعلاه، يتّضح أن العيّنات المستهدفة في الدراسات معظمها قد تكوّنت من معلّمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. وعلى الرغم من أهمَّية الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، فإن الدراسة الحالية تميَّزت بأنها طُبِّقت على البيئة السعودية، وعلى عيّنة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم تحديدًا في جميع المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وهذا ما ميز الدراسة الحالية، بخلاف الدراسات السابقة التي ركَّزت على مُعلِّمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة عامةً. كما تختلف الدراسة الحالية في إجراءاتها، وأسئلتها، وستمهّد لإجراء دراسات جديدة ذات علاقة بتطوير الكفاءات الرقمية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سبيل مواجهة احتياجات هؤلاء الطلاب وتلبيتها.

منهجية الدراسة والإجراءات:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لموضوع الدراسة، فهو يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها، كما ذكرها العساف (٢٠١٢) بأنها ذلك النوع من البحوث، الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة او استنتاج الأسباب. كما يعرف بأنه الأسلوب الذي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حادث ما أو واقع؛ وذلك بقصد التعرف على الظاهرة التي ندرسها، وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية (عدس وآخرون، ٢٠٢٠).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في المدارس الحكومية: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية المتضمنة برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض. وبلغ عددهم (٤٩٢) معلّمة و(٥٧٣) معلم. وتم اختيار عينة عشوائية من المدارس في مدينة الرياض، بلغ عدد أفرادها (٢١٧)، (٦٠) معلماً و(١٥٧) معلمةً، في تخصص بكالوريوس التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم (إحصائية صعوبات التعلم لعام ١٤٤٤هـ). وللتحقق من تمثيل العينة للمجتمع الأصلي تم استخدام معادلة روبرت ماسون، حيث تم توزيع (٢٨٣) استبانة للحصول على عدد ممثل للمجتمع الأصلي، ولكن لم يرجع منها إلا (٢١٧) استبانة بعد حذف الاستجابات العشوائية وغير المكتملة.

الأداة:

أُعدت الاستبانة بعد الاطلاع المتعمق على المصادر والمراجع المختلفة الأجنبية والعربية، مثل دراسة كلٍّ من: (الراشد، ٢٠١٨؛ لوماكي وآخرين، ٢٠١٦؛ Erstad, 2015; Ferrari, 2013; Foulger et al., 2017). وتم توزيع عبارات الكفاءة الرقمية بناءً على عدد من المجالات الخاصة بالكفاءة الرقمية، وهي: المهارات الأساسية، البحث، التحميل (التنزيل)، التصنيف، الدمج، التقييم، التواصل، الإنشاء، المسؤولية، التطوير.

صدق أداة الدراسة (الاستبانة) وثباتها:

- **الصدق الظاهري:**

عُرِضت استبانة الدراسة على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص بالتربية الخاصة وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، بلغ عددهم (٨) محكّمين. وقد تمَّ الأخذ بملاحظات المحكِّمين وتعديلاتهم الخاصة بكل محور، فأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكوّنة من (٣٧) فقرة بعد أن كانت (٥٨) فقرة، وذلك بحسب آراء المحكّمين، كما تم إعادة صياغة بعض الفقرات بناءً على آرائهم.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

بعد التأكد من الظاهري لعبارات الاستبانة، قامت الباحثة بالتعرف على مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة) من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) معلماً ومعلمة، وذلك بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل محور ودرجة الاستبانة كاملة، وكذلك لمعرفة مدى الترابط بينهما، وجاءت نتائج ذلك وفقاً للآتي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين عبارات كل محور والدرجة الكلية وجميع المحاور

	المحور الأول	المحور الثاني
الاستبانة ككل	.٨٧٦**	.٨٧٩**
المحور الأول (الكفايات الرقمية)		.٥٤٠**
المحور الثاني (الاتجاهات نحو التعليم الرقمي)		

(**) دالة إحصائيًّا عند (٠,٠١) (*) دالة إحصائيًّا عند (٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (١) أن جميع معاملات الارتباط داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة؛ مما يدل على أن الاستبانة تعدّ صالحة لقياس ما وضعت لقياسه، وتحقق الهدف من الدراسة؛ مما يؤكد إمكانية الاعتماد على نتائج الدراسة الحالية.

ولمعرفة مدى ارتباط عبارات المحاور بشكل منفصل مع متوسط الدرجات الكلية للأداة؛ فإن الجدول (٢) يبين بالتفصيل مدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور وما إن كان هذا الارتباط دالاً إحصائياً.

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون

المحور الأول	معامل الارتباط	المحور الثاني	معامل الارتباط
١	.٦٢٣**	١	.٦٤٤**
٢	.٤٨٢**	٢	.٧٣٩**
٣	.٦٥٢**	٣	.٧٧٥**
٤	.٦٩٣**	٤	.٦٨٤**
٥	.٥٩٢**	٥	.٧٩٠**
٦	.٤٩٤**	٦	.٤٨٢**
٧	.٧٤٦**	٧	.٣٠٧*
٨	.٧٠٧**	٨	.٦٤٥**
٩	.٦٠٨**	٩	.٨٥٣**
١٠	.٨٣٠**	١٠	.٧٠٥**
١١	.٧٥٧**	١١	.٥٤٣**
١٢	.٧٧٨**	١٢	.٨٢٦**
١٣	.٧٨٢**	١٣	.٦٩٠**
١٤	.٥٥٢**	١٤	.٦٦٣**
١٥	.٦٥١**	١٥	.٧٦٨**
١٦	.٦٨٣**	١٦	.٧٣٤**
١٧	.٥٦٤**	١٧	.٥٣٨**
١٨	.٣٢٦*	١٨	.٦١٠**
		١٩	.٥٩٨**

(**) دالة إحصائيًّا عند (٠,٠١) (*) دالة إحصائيًّا عند (٠,٠٥).

من خلال الجدول رقم (٢) يتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط العبارات بمحاورها قد اتسمت باتساق داخلي مرتفع، حيث كانت دالة إحصائياً، وحصلت على معامل ارتباط عال عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك فإن كل عبارة من عبارات

المحاور تعدّ صادقة لما وضعت لقياسه، وتحقق الهدف من الدراسة؛ مما يؤكد إمكانية الاعتماد على فقرات الاستبانة في الدراسة الحالية، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات درجات الاستبانة؛ تم حساب ثبات الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لدرجات محاور الاستبانة، وجمع هذه الدرجات؛ لكي نحصل على درجة كلية تعبّر عن درجة ثبات الاستبانة، والتي تأخذ قيماً تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في درجات الاستبانة فإن قيمة المعامل تساوي صفراً، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات في درجات الاستبانة فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح، حيث إن زيادة قيمة المعامل تعني زيادة مصداقية وثبات درجات الاستبانة، مما يعني إمكانية تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسة، وذلك كما يتضح في الجدول (٣) الآتي:

جدول (٣) ثبات عبارات الاستبانة

المحور الأول	قيمة ألفا	المحور الثاني	قيمة ألفا
١	٠,٩٤١	١	٠,٩٤١
٢	٠,٩٤٢	٢	٠,٩٤١
٣	٠,٩٤١	٣	٠,٩٤٠
٤	٠,٩٤١	٤	٠,٩٤١
٥	٠,٩٤١	٥	٠,٩٤٠
٦	٠,٩٤٢	٦	٠,٩٤٢
٧	٠,٩٤١	٧	٠,٩٤٢
٨	٠,٩٤١	٨	٠,٩٤١
٩	٠,٩٤٢	٩	٠,٩٤٠
١٠	٠,٩٤٠	١٠	٠,٩٤١
١١	٠,٩٤١	١١	٠,٩٤٢
١٢	٠,٩٣٩	١٢	٠,٩٤٠
١٣	٠,٩٤٠	١٣	٠,٩٤١

المحور الأول	قيمة ألفا	المحور الثاني	قيمة ألفا
١٤	٠,٩٤٢	١٤	٠,٩٤١
١٥	٠,٩٤٠	١٥	٠,٩٤٠
١٦	٠,٩٤١	١٦	٠,٩٤٠
١٧	٠,٩٤١	١٧	٠,٩٤٢
١٨	٠,٩٤٢	١٨	٠,٩٤٢
		١٩	٠,٩٤٢

يتضح من الجدول (٣) أن جميع عبارات الاستبانة ذات معامل ثبات مرتفع جداً. ولتبيان معامل ثبات الأداة وفق المحاور مع ثبات الأداة ككل؛ فإن الجدول (٤) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤) معامل الثبات لأداة البحث (الاستبانة)

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	الدلالة
١	الأول	١٨	.,٩١٨	ممتازة
٢	الثاني	١٩	.,٩٢٦	ممتازة
٣	الدرجة الكلية للاستبانة	٤٢	.,٩٤٢	ممتازة

يتضح من الجدول (٤) أن بنود ومحاور الاستبانة ذات ثبات مرتفع، وذلك وفقًا لمعامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٤١)، وهي نسبة ثبات جيدة. فبحسب Cronbach and Shavelson (2004) أن معامل الثبات ≥٩ فإن نسبة الثبات ممتازة، وعندما تكون ≥ ٨ فإن نسبة الثبات جيدة، وعندما تكون ≥ ٧ فإن نسبة الثبات مقبولة. ويتبين من الجدول رقم (٤) ارتفاع قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة، كما أظهرت الاستبانة معاملاً عالياً من الثبات للمحاور كلها بلغ (٠,٩٤)، وهي نسبة مرتفعة عن النسبة المقبولة إحصائيًا (٠,٧٠)؛ مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في الدراسة الحالية، وأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ لذلك يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS، وذلك كالآتي:

أولاً: للتأكد من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية وثباتها، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach؛ للتأكد من ثبات الاستبانة.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات Frequencies، والنسب المئوية Percent، والمتوسطات Mean، والانحرافات المعيارية Std. Deviation؛ لمعرفة وجهة نظر العينة حول الكفايات الرقمية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم واتجاههم نحو التعليم الرقمي.

٢. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغيري: المرحلة الدراسية والخبرة.

النتائج ومناقشتها

الإجابة على أسئلة الدراسة:

١.الإجابة على السؤال الأول: ما مستوى الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ استخدمت الباحثة التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الأول الذي يتكون من (١٨) عبارة، من وجهة نظر عينة الدراسة. والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) الإحصاء الوصفي لاستجابة العينة حول الكفايات الرقمية (العدد ٢١٧)

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	١. أستطيع فتح البرامج، وفرز المعلومات وتصنيفها وحفظها على جهاز الحاسب.	ك	٨	٣٢	١٧٧	٢,٧٨	٠,٥٠	عالية	٣
		%	٣,٧	١٤,٧	٨١,٢				
	٢. يمكنني إنشاء بريد إلكتروني واستخدامه في العملية التعليمية.	ك	٧	٣٥	١٧٥	٢,٧٧	٠,٤٩	عالية	٤
		%	٣,٢	١٦,١	٨٠,٣				
		ك	١	٤٣	١٧٣	٢,٧٩	٠,٤٢	عالية	٢

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	٣.أتمكن من دخول منصات التعلم المختلفة والتعامل معها.	%	٠,٥	١٩,٧	٧٩,٤				
	٤.أمتلك القدرة على استخدام برامج تحرير الرسوم والصور الرقمية.	ك	٣٥	٨٩	٩٣	٢,٢٧	٠,٧٢	متوسطة	١٣
		%	١٦,١	٤٠,٨	٤٢,٧				
	٥.أتمكن من تحميل برامج ومعلومات مختلفة من الإنترنت (كتب إلكترونية، ملفات) ورفعها.	ك	١٢	٤٣	١٦٢	٢,٦٩	٠,٥٧	عالية	٥
		%	٥,٥	١٩,٧	٧٤,٣				
	٦.أستخدم محركات البحث المختلفة لتصفح المواقع الإلكترونية والوصول للمصادر المختلفة للمعلومات.	ك	٣	٣٥	١٧٩	٢,٨١	٠,٤٣	عالية	١
		%	١,٤	١٦,١	٨٢,١				
		ك	٣٣	٧٨	١٠٦	٢,٣٤	٠,٧٣	عالية	١٢

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	٧.أجيد البحث عن الكتب والدوريات العلمية في الفهارس الإلكترونية للمكتبات المختلفة.	%	١٥,١	٣٥,٨	٤٨,٦				
	٨.أُجيد دمج أنواعٍ مختلفة من المعلومات المتعلقة بالنصوص متعددة الوسائط.	ك	٤٥	٨٧	٨٥	٢,١٨	٠,٧٥	متوسطة	١٥
		%	٢٠,٦	٣٩,٩	٣٩,٠				
	٩.أدعم الأنشطة التعليمية المقدمة للطلاب بملفات الوسائط المتعددة (صوت- صورة- فيديو).	ك	١٣	٦٠	١٤٤	٢,٦٠	٠,٦٠	عالية	٨
		%	٦,٠	٢٧,٥	٦٦,١				
	١٠.أمتلك القدرة على الحكم على جودة وأهمية المعلومات التي	ك	١٧	٦٤	١٣٦	٢,٥٥	٠,٦٤	عالية	١٠
		%	٧,٨	٢٩,٤	٦٢,٤				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	أجدها من خلال الشبكة الرقمية.								
	١١.أستطيع بناء اختبارات رقمية لتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ك	٣٩	٨٢	٩٦	٢,٢٦	٠,٧٥	متوسطة	١٤
		%	١٧,٩	٣٧,٦	٤٤,٠				
	١٢.أستخدم وسائل رقمية متعددة لإيصال وتوضيح المعلومات للطلاب.	ك	٢٣	٦١	١٣٣	٢,٥١	٠,٦٨	عالية	١١
		%	١٠,٦	٢٨,٠	٦١,٠				
	١٣.أُجيد إنتاج وإنشاء (محتوى) وأشكال مختلفة من المعلومات كنصوص متعددة الوسائط، وإنشاء صفحات ويب، وما إلى ذلك.	ك	٦٨	٨٢	٦٧	٢,٠٠	٠,٧٩	متوسطة	١٨
		%	٣١,٢	٣٧,٦	٣٠,٧				
	١٤.أستخدم برامج الحاسب المختلفة في إعداد الخطط اليومية والعروض	ك	ر	٤٢	١٥٨	٢,٦٥	٠,٦٢	عالية	٦
		%	٧,٨	١٩,٣	٧٢,٥				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	التقديمية (مثل Microsoft office وغيرها).								
	١٥.أعمل على تحويل المنهج والأنشطة التعليمية إلى محتوى رقمي.	ك	٥٣	٩١	٧٣	٢,٠٩	٠,٧٦	متوسطة	١٦
		%	٢٤,٣	٤١,٧	٣٣,٥				
	١٦.أستطيع استكشاف الأخطاء وتقديم الحلول المناسبة للمشكلات التقنية.	ك	٥٦	٩٦	٦٥	٢,٠٤	٠,٧٥	متوسطة	١٧
		%	٢٥,٧	٤٤,٠	٢٩,٨				
	١٧.أستخدم التعليم الرقمي بصورة قانونية وأخلاقية، مع مراعاة حقوق الملكية الفكرية.	ك	١١	٥٨	١٤٨	٢,٦٣	٠,٥٨	عالية	٧
		%	٥,٠	٢٦,٦	٦٧,٩				
	١٨.أحضر دورات وندوات ذات علاقة بالتعليم والتعلم من خلال شبكة الإنترنت، وأُشارك فيها.	ك	١١	٥٨	١٤٨	٢,٥٦	٠,٦٢	عالية	٩
		%	١٥	٦٦	١٣٦				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
الإجمالي						٢,٤٧	٠,٤٢	عالية	

ووفقاً لـ Krosnick et al. (2010)، فإن توزيع ليكرت لمستوى الأوزان يكون بقسمة القيم على أعلى قيمة وطرحها من أدنى قيمة (٣-٢/٣ = ٠.٦٦)، كما يأتي:

جدول (٦) توزيع قيم الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

م	المتوسط الحسابي		القيمة
	من	إلى	
١	١	١,٦٦	ضعيفة
٢	١,٦٧	٢,٣٢	متوسطة
٣	٢,٣٣	٣	عالية

وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة نحو الكفاءات الرقمية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن المتوسط الحسابي العام للمحور هو (٢,٤٧)، وبانحراف معياري (٤٢)، مما يدل على أن تقدير الكفاءات الرقمية من وجهة نظر عينة الدراسة كان بدرجة عالية. وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور، فقد تفاوتت إجابات المبحوثين في عبارات المحور بين درجة تقدير متوسطة وعالية. وكانت أعلى عبارة هي العبارة رقم (٦) التي نصها: "**أستخدم محركات البحث المختلفة لتصفح المواقع الإلكترونية والوصول للمصادر المختلفة للمعلومات**"، والتي حصلت على متوسط حسابي (٢,٨١) وبانحراف معياري قدره (٤٣)، وبدرجة عالية. وقد يرجع ذلك إلى أن استخدام محركات البحث المختلفة لتصفح المواقع الإلكترونية يُعد من الكفاءات الرقمية الأساسية التي يمارسها المعلمون بشكل شبه يومي سواء في مهنة

التدريس أم في الحياة بشكل عام، ولا تحتاج إلى تدريب أو خبرة؛ كونها من الكفاءات الرقمية اليسيرة في ظل التطور التكنولوجي والتقدُّم التقني الذي يشهده عالمنا اليوم.

فيما حصلت العبارة رقم (١٣) التي نصها: "**أُجيد إنتاج وإنشاء (محتوى) وأشكال مختلفة من المعلومات كنصوص متعددة الوسائط، وإنشاء صفحات ويب، وما إلى ذلك**"، على أقل تقدير؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٠٠)، وبانحراف معياري (٠,٧٩)، فبالرغم من تدَنِّي درجة العبارة إلا أن متوسط المحور كان عالياً. وقد يُعزى سبب حصول هذه العبارة على أقل تقدير إلى ضعف كفاءة المعلمين في إنشاء المحتوى التعليمي كونه من الكفاءات الرقمية المتقدمة، والتي يصعب إتقانها بدون تدريب أو خبرة. وهذا يفسّر ما توصل إليه مونث وانستفجورد (Munthe and Instefjord 2017) في دراستهما، حيث توصّلا إلى أن الكفاءة الرقمية ليس لها مكانة بارزة في المفردات العامة للبرنامج الجامعي أو في المفردات الخاصة للمقررات والمواضيع، ولم يتم ذكرها على وجه التحديد كنتيجة تعليمية متوقعة في فترات التدريب الميداني.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مامكغ (٢٠٢١) التي وجدت أن امتلاك مهارات استخدام التعلم الرقمي لدى المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة. كما اتفقت مع نتائج دراسة القحطاني وشحاتة (٢٠٢٠) التي أظهرت توافر مهارات التعلم الرقمي لدى العاملين مع ذوي الإعاقة، ونتائج دراسة الراشد (٢٠١٨) التي أظهرت توافر المهارات الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ميرتي(2016) Mirete التي وجدت أن المعلمين يستخدمون أدوات وموارد أكثر ارتباطًا بالعمل اليومي، وبدرجة أقل في إنشاء المواد والموارد التعليمية، وهو ما اتفق مع العبارة التي حصلت على أقل تقدير من قبل

المعلمين في الدراسة الحالية. كما اتفقت مع نتائج دراسة الخليفة (٢٠١٦) التي وجدت أن هناك وعياً وإدراكاً لدى أعضاء هيئة التدريس بالكفاءات الرقمية التي يجب امتلاكها والتمكن منها على مستوى المعرفة، والمهارة، والسلوك.

وتدل هذه النتيجة على أن معظم معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم الخبرة والمهارة في استخدام التكنولوجيا في التعليم، والذي قد يُعزى إلى أهمية استخدام الإنترنت والتعليم الرقمي مدى الحياة بشكل عام وبعد جائحة كورونا بشكل خاص، وطبيعة التعليم عن بعد الذي أثر بشكل كبير على استخدام التكنولوجيا والإنترنت لدى المعلمين، وساعدهم على تطوير كفاءاتهم الرقمية ومواكبة التطور التكنولوجي. كما تُعزى هذه النتيجة إلى إقبال المعلمين بصورة كبيرة على استخدام التكنولوجيا في حياتهم، حيث أصبحت تأخذ جُل وقتهم؛ لكونها بيئة متطورة وفاعلة، وبالتالي يمكن دمجها والاستفادة منها في عملية التعليم. وتأتي هذه النتيجة كمؤشر إيجابي على امتلاك معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للكفاءات الرقمية بدرجة عالية، في ظل التحول الرقمي في التعليم.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة (Basilotta et al., 2022; Fernández et al., 2021; Fernández et al., 2020) التي أكدت أن كفاءة المعلمين الرقمية منخفضة، وأظهرت قلقاً لدى المعلمين بشأن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصول الدراسية. كما اختلفت عن نتائج دراسة الملحي (٢٠٢١) التي وجدت نقصاً في مدى توافر الكفايات الرقمية لدى المعلمين. ونتائج دراسة بدوي (٢٠٢٢) التي وجدت أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التعلم الرقمي كان ضعيفاً. ودراسة كوروك وآخرين Korucu et al. (2015) التي وجدت انخفاضاً كبيراً في كفاءات المعلمين الرقمية.

٢.الإجابة على السؤال الثاني: ما اتجاهات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التحول الرقمي في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم تحويل قيم العبارات السلبية إلى قيم عكسية، وهي العبارة رقم (٦، ٧، ١٨، ١٩). بعد ذلك تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الثاني، والذي يتكون من (١٩) عبارة تتناول اتجاهات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التحول الرقمي في التعليم. والجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) الإحصاء الوصفي لاتجاهات العينة نحو التحول الرقمي في التعليم (العدد (٢١٧

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	١.أرى أن استخدام التعليم الرقمي يساعد في التغلب على الصعوبات الزمانية والمكانية التي تواجه المعلمين والطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ك	١٦	٦٩	١٣٢	٢,٥٣	٠,٦٣	عالية	٦
		%	٧,٣	٣١,٧	٦٠,٦				
		ك	١٩	٥٥	١٤٣	٢,٥٧	٠,٦٥	عالية	٤

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	٢.أعتقد أن توظيف خدمات الإنترنت في التدريس يساعد في كسر حاجز الخجل بين المعلم والطلبة ذوي صعوبات التعلم.	%	٨,٧	٢٥,٢	٦٥,٦				
	٣.يساعد التعليم الرقمي على تطبيق خدمات جديدة ومبتكرة والبعد عن الطرق التقليدية.	ك	٢	٥٦	١٥٩	٢,٧٢	٠,٤٧	عالية	١
		%	٠,٩	٢٥,٧	٧٢,٩				
	٤.أُفضل الاستمرار بالتدريس باستخدام التعليم الرقمي مع الطلبة ذوي	ك	٣٢	٩٠	٩٥	٢,٢٩	٠,٧١	متوسطة	١٥
		%	١٤,٧	٤١,٣	٤٣,٦				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	صعوبات التعلم مستقبلاً.								
	٥. أعتقد بأن التعليم الرقمي يزيد من جودة وتنوع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ك	١٧	٨٦	١١٤	٢,٤٥	٠,٦٤	عالية	٧
		%	٧,٨	٣٩,٤	٥٢,٣				
	٦. أعتقد بأن استخدام التعليم الرقمي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم مضيعة للوقت؛ كونه لا يناسب جميع الطلبة.	ك	١٠٢	٦٩	٤٦	١,٧٤	٠,٧٩	متوسطة	١٨
		%	٤٦,٨	٣١,٧	٢١,١				
	٧. أرى أن استخدام التعليم الرقمي يزيد من الأعباء	ك	٧٥	٩٤	٤٨	١,٨٨	٠,٧٤	متوسطة	١٦
		%	٣٤,٤	٤٣,١	٢٢,٠				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	التدريسية على المعلم.								
	٨.يساعد التعليم الرقمي على خفض التكاليف المادية في العملية التعليمية التقليدية.	ك	٢٢	٩٠	١٠٥	٢,٣٨	٠,٦٦	عالية	١٢
		%	١٠,١	٤١,٣	٤٨,٢				
	٩.يوفر التعليم الرقمي عرض المناهج بصورة ممتعة ومحفزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ك	٨	٦٦	١٤٣	٢,٦٢	٠,٥٦	عالية	٢
		%	٣,٧	٣٠,٣	٦٥,٦				
	١٠.يعزز التعليم الرقمي من مهارات التعلم الذاتي والاستقلالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ك	١٧	٩٠	١١٠	٢,٤٣	٠,٦٤	عالية	٨
		%	٧,٨	٤١,٣	٥٠,٥				
		ك	٦	٧٥	١٣٦	٢,٦٠	٠,٥٤		

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	١١.يتيح التعليم الرقمي لأولياء الأمور الاطلاع على المنهج والأنشطة لمتابعة أبنائهم ذوي صعوبات التعلم.	%	٢,٨	٣٤,٤	٦٢,٤			عالية	٣
	١٢.يسهل التعليم الرقمي عملية تقويم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحسين نتائجهم مستقبلاً.	ك	٢٥	٩٣	٩٩	٢,٣٤	٠,٦٨	عالية	١٣
		%	١١,٥	٤٢,٧	٤٥,٤				
	١٣.يساهم التعليم الرقمي في تحسين المهارات الأكاديمية (القراءة- الكتابة- الحساب) للطلبة ذوي	ك	٢٦	٩٨	٩٣	٢,٣١	٠,٦٧	متوسطة	١٤
		%	١١,٩	٤٥,٠	٤٢,٧				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	صعوبات التعلم.								
	١٤.يزيد التعليم الرقمي من إكساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعض المهارات الاجتماعية (إدارة الذات- الوعي بالذات- الوعي الاجتماعي- الاتصال- المسؤولية).	ك	١٩	٩٧	١٠١	٢,٣٨	٠,٦٤	عالية	١١
		%	٨,٧	٤٤,٥	٤٦,٣				
	١٥.يساهم التعليم الرقمي في تحسين القدرة على فهم وتذكر المعلومات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ك	١٧	٩٠	١١٠	٢,٤٣	٠,٦٤	عالية	٩
		%	٧,٨	٤١,٣	٥٠,٥				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	١٦.يساهم التعليم الرقمي في تحسين مستويات التفكير والابداع لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	ك	١٥	٩٧	١٠٥	٢,٤١	٠,٦٢	عالية	١٠
		%	٦,٩	٤٤,٥	٤٨,٢				
	١٧.يلبي التعليم الرقمي أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب (السمعية، البصرية).	ك	٩	٧٨	١٣٠	٢,٥٦	٠,٥٥	عالية	٥
		%	٤,١	٣٥,٨	٥٩,٦				
	١٨.أعتقد أن التعليم الرقمي قد يؤدي إلى عزلة وانطوائية الطلبة ذوي صعوبات التعلم.		٨٧	٨١	٤٩	١,٨٢	٠,٧٧	متوسطة	١٧
			٣٩,٩	٣٧,٢	٢٢,٥				
	١٩.أعتقد أن سلبيات التعليم الرقمي مع الطلبة ذوي	ك	١٠٣	٦٧	٤٧	١,٧٤	٠,٧٩	متوسطة	١٩
		%	٤٧,٢	٣٠,٧	٢١,٦				

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
			لا أوافق	موافق إلى حد ما	موافق				
	صـــعـوبات التعلم أكثر من إيجابياته.								
الإجمالي						٢,٣٣	٠,٣٥	عالية	

وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة نحو محور اتجاهات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التحول الرقمي في التعليم، فإن المتوسط الحسابي العام هو (٢,٣٣)، بانحراف معياري (٠,٣٥)، مما يدل على أن اتجاهات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التحول الرقمي في التعليم كانت إيجابية بحسب وجهات نظر عينة الدراسة.

وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور، فقد حصلت العبارة رقم (٣) التي نصها: "**يساعد التعليم الرقمي على تطبيق خدمات جديدة ومبتكرة والبعد عن الطرق التقليدية**"، على أعلى تقدير بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٢)، وبانحراف معياري قدره (٠,٤٧). وقد يرجع سبب حصول هذه العبارة على أعلى تقدير إلى أهمية التعليم الرقمي في تعليم الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وما له من مزايا عديدة مقارنةً بالتعليم التقليدي، فهو أتاح للمعلمين والمتعلمين عدم التقيد بالزمان والمكان؛ وبالتالي قلل من الضغوطات الزمانية والمكانية من خلال آلية التفاعل عبر الإنترنت. كما يغطي التعليم الرقمي معلومات غنية ومتنوعة، ويمكّن المعلمين والمتعلمين من الحصول على معلومات ثرية، بخلاف المواد التعليمية في المناهج الدراسية التقليدية، ويعزز اهتمامات التعلم فيكون التدريس أكثرَ جاذبيةً

وحيويةً من خلال عرض الوسائط المختلفة، وجعل التعلم أكثر كفاءة واستمرارية (Jude et al., 2014; Kaklamanou et al., 2012; Im et al., 2011).

فيما حصلت العبارة رقم (٦) التي نصها:" **أعتقد بأن استخدام التعليم الرقمي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم مضيعة للوقت؛ كونه لا يناسب جميع الطلبة**"، والعبارة رقم (١٩) التي نصها: "**أعتقد أن سلبيات التعليم الرقمي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر من إيجابياته**"، على التقدير الأقل، بمتوسط حسابي (١,٧٤)، وانحراف معياري (٠,٧٩). وقد يعود سبب حصول هذه العبارات على التقدير الأقل إلى كون التعليم الرقمي يواجهه العديد من التحديات سواء أكانت تحديات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أو تحديات تتعلق بالتجهيزات التكنولوجية والتقنية كضعف شبكات الإنترنت، وعدم توافر الأجهزة الإلكترونية، أو تحديات تتعلق بالمتعلم نفسه من صعوبة الفهم بسبب قلة الأنشطة الحسية، وصعوبة دخول الطالب بمفرده ومتابعته للدرس لحاجته إلى الدعم المستمر، أو تحديات تتعلق بالمنهج وتعديلاته، فقد وجد الربيعان والمطرودي (٢٠٢٢) عدم كفاية معرفة معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالتعديلات اللازم إدراجها على المقرر لكي يناسب طلبتهم خلال تعليمهم عن بعد. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018; McGarr & Gavaldon, 2018) اللتين عبر المعلمون فيهما عن اتجاهاتهم الإيجابية نحو التكنولوجيا ولكنهم اعتبروها سبباً في انشغالهم وارتباكهم في أثناء عملية التدريس، كما أنهم غير متحمسين لاستخدامها في التدريس مستقبلاً.

ووفقاً لما سبق يتضح حصول عبارات محور الاتجاهات نحو التحول في التعليم الرقمي على تقدير بدرجة عالية؛ مما يدل على الاتجاهات الإيجابية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التعليم الرقمي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد

(٢٠٢١) التي وجدت أن اتجاهات كل من معلمي التربية الخاصة أثناء وقبل الخدمة تجاه التعلم الرقمي كانت إيجابية. كما اتفقت مع نتائج دراسة كلٍ من: (الراشد، ٢٠١٨؛ Mirete, 2016; Suleimen, 2019) التي أظهرت أن المعلمين عامةً يمتلكون موقفاً إيجابياً للغاية تجاه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن معظم معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعليم الرقمي في طريقة التعليم عن بعد، واستخدام المنصة التعليمية (مدرستي) الإلكترونية في ظل جائحة كورونا (https://schools.madrasati.sa)، وهي منصة تعليمية سعودية معتمدة لجميع المراحل الدراسية (رياض أطفال/ ابتدائي/ متوسط/ ثانوي)، والتي توفر دروساً تعليميةً متميزة، ومقاطعَ إثرائيةً صُممت لتوفير سبل الراحة للمعلمين من خلال إلقاء المواد التعليمية الخاصة بهم بكل سهولة ويسر وجاذبية، ولقد حققت نجاحاً باهراً؛ بسبب قدرة جميع الطلاب في جميع المراحل الدراسية على استكمال المنهج التعليمي، وتحقيق الأهداف التعليمية من خلال توفير كل الخدمات الممكنة التي تمكن الطالب من الوصول إلى المعلم، وتلقي المعلومات، واستكمال المناهج التعليمية على الرغم من الظروف التي كانت تمر بها البلاد.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتائج دراسة جوروجا Gururaja (2021) التي توصلت إلى أن معظم المعلمين يظهرون اتجاهات سلبية تجاه التعليم الرقمي؛ بسبب ضعف المعرفة بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كما اختلفت عن نتيجة دراسة كوج Koc (2013) التي اعتبر المعلمون فيها التكنولوجيا بمثابة تهديد وعبروا عن وجهات نظر سلبية حول استخدام التقنية في الفصل الدراسي.

الخاتمة والتوصيات:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ظل التحول الرقمي، واتجاهاتهم نحو التعليم الرقمي في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية لجميع المراحل الدراسية المتضمنة برامج صعوبات التعلم. فقياس هذه الكفاءات الرقمية سيزيد وعْي المعلمين بأهمية تطوير كفاءاتهم، ويدعم التحوُّل في ثقافة الممارسات التدريسية الرقمية ويحسّن اتجاهاتهم نحو التحول الرقمي في التعليم؛ لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومواكبة التطورات التكنولوجية التي تساعد في انخفاض حدة الصعوبات لدَيْهم.

وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءات الرقمية كان عالياً من وجهة نظر عينة الدراسة خصوصاً في الكفاءات الأساسية مثل:(استخدام محركات البحث المختلفة، ودخول المنصات التعليمية، واستخدام البريد الالكتروني، وفتح البرامج المختلفة والتعامل معها)، والتي لا تتطلب تدريب أو خبرة ويمارسها المعلمون بشكل شبه يومي سواء في مهنة التدريس أو في الحياة بشكل عام كونها من الكفاءات الرقمية اليسيرة في ظل التطور التكنولوجي والتقدُّم التقني الذي يشهده عالمنا اليوم. أما الكفاءات المتقدمة مثل: (إنشاء المحتوى التعليمي، واستخدام برامج تحرير الرسوم والصور الرقمية، وتحويل المنهج والأنشطة التعليمية إلى محتوى رقمي، واستكشاف الأخطاء وتقديم الحلول المناسبة للمشكلات التقنية) فقد حصلت على التقدير الأقل كونها من الكفاءات الرقمية المتقدمة والتي يصعب إتقانها بدون تدريب أو خبرة.

كما أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو التحول الرقمي في التعليم كانت إيجابية بحسب وجهات نظر عينة الدراسة؛ لما للتعليم الرقمي من مزايا عديدة مقارنةً بالتعليم التقليدي في تعليم الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص. فيما اعتقد بعض أفراد الدراسة بأن (استخدام التعليم الرقمي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يكون مضيعة للوقت؛ كونه لا يناسب جميع الطلبة). وهي العبارة التي حصلت على أقل تقدير من وجهة نظر عينة الدراسة، وقد يعود السبب في حصولها على التقدير الأقل كون التعليم الرقمي يواجهه العديد من التحديات سواء أكانت تحديات تتعلق بمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أو تحديات تتعلق بالتجهيزات التكنولوجية والتقنية، أو تحديات تتعلق بالمتعلم نفسه، أو تحديات تتعلق بالمنهج وتعديلاته.

وتشير نتائج الدراسة –كما هو الحال في أي مبادرة جديدة في التعليم– إلى أنه يتعين القيام بالمزيد من العمل والتدريب، لتكون ممارسات التدريس الرقمية فعّالة في المدارس. فنحن نعيش في عالم متغير ومتجدد بشكل كبير، الأمر الذي يتطلب من أنظمة التعليم والمتخصصين فيه إعادة التفكير في أساليب التدريس الخاصة بهم، وتعديلها ومواكبتها في العصر الرقمي.

وبناءً على نتائج البحث الحالي؛ توَصَّلت الباحثة إلى عدد من التوصيات، وهي:

- نشر ثقافة التعليم الرقمي بين جميع فئات المجتمع؛ من أجل ترشيد الاستهلاك وتوفير الوقت والجهد.

- إيلاء الاهتمام بتطوير المواقف الإيجابية لدى المعلمين تجاه استخدام التقنيات الرقمية في التعليم ووضعها ضمن الأولويات الرئيسة في التطوير المهني وبرامج إعداد المعلمين.
- عمل دورات وبرامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة؛ لتطوير الكفاءات الرقمية، وتحديداً الكفاءات الرقمية المتقدمة، مثل: إنشاء المواد والمحتويات التعليمية كنصوص متعددة الوسائط، وصفحات ويب، وما إلى ذلك.
- العمل على ربط حضور المعلمين هذه البرامج التدريبية بمعايير تقييم الأداء الوظيفي وحوافز تشجيعية.
- إدراج الكفاءات الرقمية ضمن مناهج ومقررات المراحل الدراسية المختلفة والإعداد الجامعي للمعلم.
- اعتماد شهادة مرخصة للكفاءات الرقمية، وتكون مرجعاً للتعيين، أو تقييم الأداء الوظيفي، أو الترقية.

مُقترحات بحثية:

نظراً لأهمية مصطلح الكفاءات الرقمية والمنطلقات الرئيسة التي تم تناولها في هذه الدراسة؛ توصِي الدراسة بما يأتي:

- إجراء دراسة نوعية لمعرفة معوّقات الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- عمل دراسة شبه تجريبية عبر تطبيق برنامج تدريبي خاص بتنمية الكفاءات الرقمية لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع العربية

- أحمد، أسماء. (٢٠١٢). اتجاهات معلمي التربية الخاصة أثناء وقبل الخدمة نحو التعلم الرقمي لذوي الاحتياجات الخاصة. **المجلة العلمية للتربية الخاصة**، ٣(١)، ١٩-٤٤.
- إدارة التعليم. (١٤٤٣/ ١٤٤٤هـ). **إحصائية مدارس وبرامج صعوبات التعلم التابعة لوزارة التعليم**. الرياض: شعبة نظم المعلومات والدعم الفني.
- ألطف، إياد. (٢٠١٩). أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ١٠(٢)، ٢٨١-٣١٢.
- بدوي، أحمد. (٢٠٢٢). واقع استخدام التعلم الرقمي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في ظل جائحة كوفيد-١٩ لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٤(٢٣)، ١- ٥٧.
- **التحول الرقمي للجامعات السعودية نحو رؤية المملكة ٢٠٣٠** (٢٠١٩).مسترجع من:
- https://etc.ksu.edu.sa/ar/node/381
- حسن، حنان. (٢٠٢٠). برنامج في الكفايات التكنولوجية قائم على كائنات التعلم الرقمية لتنمية مهارات إنتاجها واستخدامها في تدريس الجغرافيا لدى طلاب الدبلوم العام. **المجلة التربوية جامعة سوهاج**، ٧٧، ١٥٨٩- ١٦٣٠.
- الخلفية، فاطمة. (٢٠١٦- مارس). كفايات المعلم الرقمي في مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. بحث مقدم **للمؤتمر الدولي الرابع لقسم التربية والدراسات الإنسانية، "المعلم الإعداد والتعلم مدى الحياة في عالم متغير"**، جامعة نزوى، سلطنة عمان، ١-٣ مارس، ٢٠١٦م.
- الراشد، مضاوي. (٢٠١٨). درجة امتلاك معلمة الروضة التعلم الرقمي واتجاهها نحوه. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٦(٣)، ٤٠٧- ٤٣٢.
- السعيد، إبراهيم. (٢٠١٨). **الثقافة الرقمية والوعي المعلوماتي المفهوم أبعادها وسائل التنمية**. القاهرة: الباحث للاستشارات البحثية والنشر الدولي.

- الشهراني، علية. (٢٠١٩). أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، (٨)، ١٤٦- ١٦٩.
- عدس، عبدالرحمن، وعبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد.(٢٠٢٠). **البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه**.(١٩).عمان: دار الفكر.
- العساف، صالح.(٢٠١٢). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض :دار الزهراء.
- علي، زينب. (٢٠١٩). معلم العصر الرقمي الطموحات والتحديات. **المجلة التربوية**، ٦٨، ٣١٠٦- ٣١١٤.
- غاريسون، راندي. (٢٠٢٢). **التعلم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين إطار مجتمع الاستقصاء للبحث والممارسة**. (ترجمة محمد الحجيلان)، دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٧).
- القحطاني، مبارك. (٢٠١٩). دور التعليم الرقمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، (٦)، ٢٢٥- ٢٤٤.
- القحطاني، هشام؛ وشحاتة، سحر. (٢٠٢٠). التحول نحو التعليم الرقمي وفق رؤية ٢٠٣٠ في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر العاملين مع ذوي الإعاقة. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، ٦٧، ٢٤٥- ٢٦٧.
- مامكغ، لارا سعد الدين. (٢٠٢١). **درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلّم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، عمّان.
- المطرودي عبدالرحمن، والربيعان، عبدالله. (٢٠٢٢). تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين .**مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية**، ١(١٤)،٧٧-١٣٩.
- الملحي، خالد. (٢٠٢١). قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي. **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، كلية التربية، ٣(٨٧)، ١٣٠١- ١٣٥٣.
- **المؤتمر الدولي الثالث لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي ١٤- ١٦ أكتوبر**. مسترجع من:

- /https://www.kefeac.com/de
- **وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**. مسترجع بتاريخ ١/ ٨/ ٢٠٢٢ من /http://vision2030.gov.sa -
- وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). **الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة**. المملكة العربية السعودية، الرياض. مسترجع من
- https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/guide.aspx
- وزارة التعليم. **التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠**. مسترجع بتاريخ ١/ ٨/ ٢٠٢٢ من https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx -

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية

Abbott, C. (2007**). E-inclusion: Learning difficulties and digital technologies** (Vol. 15). Bristol: Futurelab.. retrieved from https://www.nfer.ac.uk/media/1829/futl66.pdf

Aesaert, K., Vanderlinde, R., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). The content of educational technology curricula: A cross-curricular state of the art. **Educational Technology Research and Development**, 61(1), 131-151.

Ahemd, asema. (2012). Attitudes of special education teacher's during and preservice towards digital learning for people with special needs. **The scientific journal of special education**,(in Arabic), 3(1), 19- 44.

Eley, zeyneb. (2019). Educator of the digital age ambitions and challenges**. Educational Journal**,(in Arabic), 68, 3106- 3114.

Alemterwedy 'ebedalerhemn, walerbey'ean, 'ebedalelh. (2022). The challenges of distance education facing students with learning difficulties from the point of view of teachers). **Journal of Arts for Psychological and Educational Studies**, (in Arabic), 1(14),77-139.

Alemlhey, khaled. (2021). Measuring levels of digital competencies for general education teachers in the field of digital transformation. **Educational Journal**, (in Arabic), Sohag University, 3(87), 1301-1353.

Aleqhetaney, hesham؛ weshhath, sher. (2020). Transformation towards digital education according to Vision 2030 in the light of some variables from the point of view of workers with disabilities. **Journal of Educational and Psychological Research**, (in Arabic), 67, 245-267.

Aleqhetaney, mebarek. (2019). The role of digital education for students with learning disabilities. **Arab Journal of Disability Science and Giftedness**, (in Arabic), (6), 225- 244.

Alerashed, medawey. (2018). The degree to which kindergarten teacher has digital learning and its direction towards its use. **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies**, (in Arabic), 26(3), 407- 432.

Aleshheraney, eleyh. (2019). The impact of employing digital learning on the quality of the educational process and improving its outputs. **Arab Journal of Educational and Psychological Sciences**, (in Arabic), (8), 146- 169.

Aletf, eyad. (2019). The impact of digital learning using smart devices on students' academic achievement in the course of teaching aids and their attitudes towards the use of smart devices in learning and teaching. **Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences**, (in Arabic), 10(2), 281- 312.

Allen,M. (2016). **Michael Allen's guide to e-learning: building interactive, fun, and effective learning programs for any company**. John Wiley & sons.,

Alonso,R.; Plaza,R.; Orfali, H.(2019). Barriers in teacher perception about the use of technology for evaluation in higher education. Digital Education Review, 35, 170–185.

Basilotta, Verónica, & Matarranz, María & Luis,Aranda,& otto, ana(2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**,19(1), 1-16.

Bedwey, ahemd. (2022). The reality of using digital learning in developing twenty-first century skills in light of the Covid-19 pandemic among teachers of social studies in the second cycle of basic education. **Journal of Scientific Research in Education**, (in Arabic), 4(23), 1- 57.

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Rodríguez, A. P., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta.. **Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado**, 23(2), 1–18. https://doi.org/10.6018/reifop.413601.

Collier, D., Burkholder, K., & Branum, T. (2013). **Digital Learning: Meeting the Challenges and Embracing the Opportunities for Teachers**. Issue Brief. Committee for Economic Development. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544368.pdf

Cronbach, L., & Shavelson, R. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. **Educational and Psychological Measurement** 64(3),391-418 DOI: https://doi.org/10.1177/0013164404266386

Hesn, henan. (2020). A Program in Technological Competencies based on Digital Learning Objects to Develop their Production Skills and their Use in Teaching Geography for General Diploma Students. **Educational Journal**,(in Arabic), Sohag University, 77, 1589- 1630.

Education 2030 Incheon Declaration and frame work for action (2016). Unesco .reteved from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

Erstad, O. (2015). Educating the digital generation. Nordic **Journal of Digital Literacy**, 5(01), 56-71.

Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M., López-Meneses, E., & Fernández-Cerero, J. (2021). Digital Teaching Competence in Higher Education: A Systematic Review. **Education Sciences**, 11(11), 689. https://doi.org/10.3390/ educsci11110689

Fernández-Batanero,J, Montenegro-Rueda,M, Fernández-Cerero,J & García-Martínez,I (2020) Digital competences for teacher professional development. Systematic review**. European Journal of Teacher Education**, https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389

Ferrari, A. (2012). DIGCOMP: **A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe**. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Foulger, T.S., Graziano, K.J., Schmidt-Crawford, D. & Slykhuis, D.A. (2017). Teacher Educator Technology Competencies. **Journal of Technology and Teacher Education**, 25(4), 413-448. Retrieved from https://www.learntechlib.org/p/181966/.

Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. **European Journal of Teacher Education**, 41(2), 214-231. doi:10.1080/02619768.2017.1416085

Gururaja, Cs.(2021). Teacher's Attitude towards Online Teaching. National Virtual Conference "New Education Policy: A Quality Enhancer for Inculcation of Human Values in Higher Education Institutions,397-405.

Hockly, N. (2012). Substitute or redefine? Modern English Teacher, 21(3), 40-42.
Ilomaki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence-an emergent boundary concept for policy and educational research. Education and Information Technologies, 21(3), 655-679.
Im, I., Hong, S., & Kang, M. S. (2011). An international comparison of technology adoption testing the UTAUT model. Information & Management, 48(1), 1-8.
Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 67, 37-45. https://doi:10.1016/j.tate.2017.05.016
Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. **Computers & Education**, 68, 473-481.
Jude, L. T., Kajura, M. A., & Birevu, M. P. (2014). Adoption of the SAMR model to assess ict pedagogical adoption: A case of Makerere University. **International Journal of e-Education, e-Business, eManagement and e-Learning**, 4(2), 106-115.
Kaklamanou, D., Pearce, J., & Nelson, M. (2012). Food and Academies: A Qualitative Study**. Department for Education**, 1-23.
Keane, T. (2012). Leading with Technology. **The Australian Educational Leader**, 34(2), 44.
Koc, M. (2013). Student teachers' conceptions of technology: A metaphor analysis. **Computers & Education**, 68, 1-8. https://doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.024
Korucu, A. T., Yüzel, A., Gündoğdu, M. M., & Gençtürk, T. (2015). Examination the Digital Competence of Teacher Candidates in Terms of Different Variables. **Participatory Educational Research**, 2(5), 47-52.
Krosnick, Jon, Presser, & Stanley. (2010). **Question and questionnaire design. In D. Vannette and J. Krosnick** (Eds) , Handbook of survey research.(pp. 439-455). Palgrave Macmillan, Cham.
Krumsvik, R. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and school. Högre Utbildning, 1(1), 39-51.
Krumsvik, R. (2014). Teacher Educators' Digital Competence. Scandinavian **Journal of Educational Research**, 58(3), 269-280.
Lin, M. H., & Chen, H. G. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome**. Eurasia Journal of**

Mathematics, Science and Technology Education, 13(7), 3553-3564.

Malach, J., & Švrčinová, V. (2018, November). Theoretical and methodological basis of assessment of pedagogical digital competences. **In Proceedings of the European Conference on E-Learning** (pp. 354-360).

McGarr, O. & McDonagh, A. (2019) Digital competence in teacher education, output 1 of the Erasmus+ funded developing student teachers' digital competence (DICTE) project. https://dicte.oslomet.no/

McGarr, O., & Gavaldon, G. (2018). Exploring Spanish pre-service teachers' talk in relation to ICT: balancing different expectations between the university and practicum school. Technology, Pedagogy and Education, 27(2), 199-209. https://doi:10.1080/1475939X.2018.1429950

Ministry of education. (1437h). Procedural and organizational guide for special education. Saudi Arabia Riyadh. Retrieved on 8/7/2022 from https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/guide.aspx

Mirete Ruiz, A. B. (2016). University teacher and ICT. A digital competence analysis. ENSAYOS-REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE ALBACETE, 31(1), 133-147.

Mykhnenko, V. (2016). Cui bono? On the relative merits of technology-enhanced learning and teaching in higher education. **Journal of Geography in Higher Education**, 40(4), 585-607.

Ninlawan, G. (2015). Factors which affect teachers' professional development in teaching innovation and educational technology in the 21.Century under the Bureau of Special Education, Office of the Basic Education Commission . Procedia - Social and Behavioral Sciences,197, 1732 – 1735.

Novembli, M,Azizah,N (2019). Mobile Learning in Improving Reading Ability Dyslexia: A Systematic Literature Review. Advances in Social Science, **Education and Humanities Research**, 296,220-226.

Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts–a review of literature. **Education and Information Technologies**, 23(3), 1005-1021.

Rennie,F., Smyth,K.(2020). Digital Learning the Key Concepts. Second Edition. Routledge

Shin, H., Shin, J., Choo, H., & Beom, K. (2011). Smartphones as smart pedagogical tools: Implications for smartphones as u-learning devices. **Computers in Human Behavior**, 27(6), 2207- 2214.

Štemberger,T., Konrad,S.(2021).Attitudes Towards using Digital Technologies in Education as an Important Factor in Developing Digital Competence: The Case of Slovenian Student Teachers. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**,16(14),83-98.DO - 10.3991/ijet.v16i14.22649

Suleimen, N.(2019). Appraising the attitude towards information communication technology integration and usage in Kazakhstani Higher Education Curriculum. **Journal of Information Technology Education**, 18, 355–378.

Sun, J. Y., Han, S. H., & Huang, W. (2012). The roles of intrinsic motivators and extrinsic motivators in promoting e-learning in the workplace: A case from South Korea. Computers in Human Behavior, 28(3), 942-950.

Tejada, J., & Pozos, K. (2018). New scenarios and digital teaching skills: towards teacher professionalization with ICT. Teachers. **Journal of Teacher Education and Curriculum** , 22 (1), 25-51.

The Third International Conference on the Future of Digital Education in the Arab World 14-16 October.

https://www.kefeac.com/de/

Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. **Journal of Technology and Teacher Education**, 28(2), 189–199.

Wangid, Muhammad; Chandra, Putra; Rudyanto, Hendra (2021).The Science-Math Stories Based on Digital Learning: Digital Literacy Innovation in Increasing Ability to Solve Problems. **International Journal of Emerging Technologies** in Learning 16(9), 94-107. http//doi:10.3991/ijet.v16i09.22039

Yoon, J., Kwon, S., & Shim, J. E. (2012). Present Status and Issues of School Nutrition Programs in Korea. Asia Pacific **Journal of Clinical Nutrition**, 21(1), 128-133.

Ziadat, A. H. (2021). Online learning effects on students with learning disabilities: Parents' perspectives. **Cypriot Journal of Educational Science**. 16(2), 759-776. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i2.5656

*** _

درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالإداريين (NETS-A)

د. هيفاء بنت عبدالله السحيم
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالإداريين (NETS-A)

د. هيفاء بنت عبدالله السحيم

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٦/ ٣/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٢/ ٧/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية في ضوء معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالإداريين (NETS-A) من وجهة نظر المعلمات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبيان كأداة لجمع البيانات، وشارك فيها عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٣٦٥) معلمة بمدينة الرياض. وكشفت النتائج أن مديرات المدارس الثانوية يمارسن القيادة الرقمية بدرجة عالية في جميع المجالات، حيث جاء بعد ثقافة التعلم في العصر الرقمي بالمرتبة الأولى، يليه مجال التميز في الممارسة المهنية، وبالمرتبة الثالثة جاء بعد المواطنة الرقمية، ومن ثم القيادة ذات الرؤية، وحصل مجال التحسين والتطوير المنظم على المرتبة الأخيرة. وقد قدمت الدراسة عددًا من التوصيات منها توعية مديرات مدارس المرحلة الثانوية بأهمية تبني التقنيات الرقمية ودورها في توفير فرص تعليمية متساوية لكافة المتعلمين وخصوصًا في أوقات الأزمات ومنحهن الصلاحيات الكافية التي تمكنهن من إقامة الشراكات مع المجتمع المحلي للحصول على الموارد المالية والتقنية اللازمة لتوظيف التقنية في البيئة المدرسية

الكلمات المفتاحية: القيادة التكنولوجية، قادة المدارس، المدارس الثانوية، معايير تكنولوجيا التعليم.

The degree at which principals of secondary schools in Riyadh practice digital leadership in light of the National Educational Technology Standards for Administrators (NETS-A)

Dr. Haifa Abdullah Alsuhaim
Department Educational Administration – Faculty Education
King Saud university

Abstract:

The degree of secondary school principals' practice of digital leadership in light of the National Educational Technology Standards for Administrators (NETS-A) from the teachers' point of view. The study used the descriptive survey method and the questionnaire to collect data . A simple random sample of (365) female teachers in Riyadh participated in the study. The results revealed that the secondary schools principals practice digital leadership to a high degree in all fields, where the Learning culture in the digital age ranked first, followed by the field of excellence in professional practice, then digital citizenship, and visionary leadership, while systemic improvement ranked last. The study presented a number of recommendations, including educating secondary school principals about the importance of adopting digital technologies and their role in providing equal educational opportunities for all learners, especially in times of crisis. In addition, giving principals sufficient powers that enable them to establish partnerships with the local community to obtain the necessary financial and technical resources to employ technology in the school environment.

key words: Leadership, school principals, High schools, Educational Technology Standards.

المقدمة:

يشهد القرن الحادي والعشرون تغيرات هائلة بسبب التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والذي أثر على جميع مجالات الحياة بما فيها ميدان التعليم. وقد أدى ذلك التطور إلى إجبار المؤسسات التعليمية إلى الخضوع لعملية تحول رقمي وتبني التعاملات الإلكترونية في تقديم خدماتها للمستفيدين لمواكبة التطور التكنولوجي المتسارع. وقد أثرت هذه التغييرات بشكل كبير على الممارسات التعليمية وأساليب التعليم والتدريس.

علاوة على ذلك فإن طلاب اليوم ليسوا كطلاب الأمس نظرًا لتأثير التكنولوجيا على حياتهم خارج المدرسة، فهم يتعاملون في حياتهم اليومية مع تكنولوجيا المعلومات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي ويتقنون استخدام الأجهزة الذكية وأدوات التواصل الاجتماعي .(Sheninger, 2014) كما يستطيع المتعلمون الرقميون من الوصول إلى المعلومات بسرعة ويتطلعون إلى تعليم يشجع استخدام التطبيقات الرقمية بحيث تكون تجربتهم التعليمية تحاكي حياتهم الواقعية خارج المدرسة . (Rusnati & Gaffar, 2021) ونتيجة لذلك، يجب أن تتطور ممارسات التعليم والتدريس داخل الفصول الدراسية لتتماشى جنبًا إلى جنب مع تلك المستجدَّات، وأن توظف هذه التطبيقات استجابة لرغبات وتوقعات الطلبة في العصر الرقمي.

إلا أن تبني التقنية بنجاح يتطلب تغييرًا في اتجاهات المعلمين ليدركوا أهمية ودور التقنية في تدعيم عملية تعلم الطلاب. علاوة على ذلك لا بد من تغيير الممارسات التدريسية التقليدية واستبدالها بأساليب وطرق تدعم التعلم الذاتي والتعاوني والاستكشافي (المطري والراسبية، ٢٠٢١). وكل ذلك يستلزم وجود قيادات تربوية ذات رؤية حكيمة قادرة على فهم وإدراك أهمية التقنية ودورها في تحسين جودة

الخدمات التعليمية والإدارية والتغلب على التحديات التي تسببها الأزمات والكوارث الطبيعية عن طريق توفير الفرص التعليمية العادلة لجميع الطلاب (آل كردم، ٢٠١٦؛ المالكي وآخرون ،٢٠٢١؛ سعادة،٢٠٢١). ويتفق أندرسون ودكستر (Anderson & Dexter, 2005) في أن أحد عوامل نجاح تبني التكنولوجيا في عمليات التدريس والتعلم هي المشاركة الفعالة من قبل رجل الإدارة الأول (المدير).

هذه التغيرات الآنفة الذكر تتطلب أيضًا تحولًا كبيرًا في أدوار وممارسات مديري المدارس حتى يتمكنوا من احتضان وتبني ثقافة التغيير في العصر الرقمي (Larson, Miller, & Ribble, 2009; Raman, Thannimalai, & Ismail, 2019). ولذلك يجب أن يمتلك مديرو المدارس المهارات والمعارف والكفايات اللازمة في مجال تكنولوجيا المعلومات ليكونوا قادرين على ممارسة القيادة الرقمية وتنفيذ تعليم يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.(Roblyer & Doering, 2014) والقيادة الرقمية تعني قدرة القائد على إنشاء رؤية مبتكرة باستخدام التكنولوجيا من أجل خلق ثقافة تغيير مستدام في المنظمة .(Ordu & Nayır, 2021) وهي عملية متكاملة لا تقتصر على استخدام القائد للتكنولوجيا في ممارسة مهامه الإدارية وإنما تتجاوز ذلك لتشمل كل ما من شأنه تيسير عملية توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية (سعادة،٢٠٢١).

وقد وضعت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) الإطار العام الذي يوضح كيفية استخدام التقنية بشكل فعال في العملية التعليمية، حيث أصدرت الجمعية معايير معيارية تعكس الممارسات الناجحة في كيفية توظيف التقنية للتعلم شملت كافة المنتمين لحقل التعليم .(ISTE, 2022) وتستخدم معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالإداريين (NETS-A) لتقييم مدى ملائمة ممارسات

مديري المدارس لاستخدام التقنية في العمليات الإدارية والتعليمية ويندرج تحتها كافة الكفايات والمهارات التي يحتاجها مديرو المدارس ليكونوا قادة فاعلين في توظيف التقنيات الرقمية في البيئة المدرسية (Yorulmaz & Can, 2016). ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به قادة المدارس في توظيف التقنية في البيئة المدرسية وتطوير الكفاءة الرقمية لجميع أفراد المجتمع المدرسي (آل كردم، ٢٠١٦؛ المالكي وآخرون ،٢٠٢١؛ سعادة،٢٠٢١)، لذا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن واقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية. وقد تبنت الدارسة معايير (NETS-A) كإطار عام موجه لتقييم ممارسات القيادة الرقمية لكونها صادرة من مؤسسة دولية ذات اعتراف واسع على الصعيد العالمي ويؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تحديد الممارسات المثلى لقادة المدارس في كيفية دمج التقنية في قيادة المدرسة وخلق بيئات تعليمية مناسبة تواكب احتياجات الطلاب في العصر الرقمي.

مشكلة الدراسة:

تسعى وزارة التعليم في المملكة إلى التحول الرقمي من أجل توفير بيئة تعلمية رقمية تفاعلية تتوافق مع احتياجات طلاب الجيل الرقمي وتسهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تكوين اقتصاد مزدهر يعتمد على المعرفة. ومن ضمن الجهود الحثيثة التي تقوم بها الوزارة تم إنشاء وحدة للتحوّل الرقمي من أجل تسريع عملية التحوّل الرقمي في القطاع التعليمي، عن طريق استثمار التقنيات الحديثة لدعم عملية التعليم والتعلم (واس، ٢٠١٨). كما قامت الوزارة بإطلاق عدد من المشاريع والمبادرات بهدف توفير بيئات تعليمية مبتكرة يأتي في مقدمتها بوابة المستقبل ومنصة مدرستي وهي أنظمة إدارة تعلم إلكترونية توفر المحتوى التعليمي والمقررات الدراسية بشكل إلكتروني لكافة المنتمين للمنظومة التعليمية بطريقة متزامنة وغير متزامنة،

ونظام نور الذي يربط كافة المؤسسات التعليمية التابعة للوزارة من خلال قاعدة بيانات متكاملة. كما أطلقت الوزارة منصات للتواصل الرقمي من أجل تسهيل عملية التواصل مع المسؤولين في الوزارة وكافة القطاعات التابعة لها. والمتتبع لجهود وزارة التعليم يجد أنها تسير بخطى واثقة في مساعيها نحو تحقيق التحول الرقمي بداية من وضع خطة استراتيجية لدعم التحول الرقمي مما ساعدها على الوصول إلى المستوى الأخضر بنسبة ٨٠٪ في مؤشر النضج للخدمات الرقمية (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات،٢٠١٨) .

وفي هذا السياق أشار كاراكوز وآخرون (Karakose et.al., 2021) إلى أن نجاح التحول الرقمي للمؤسسات التعليمية يتطلب توفر عدد من العوامل أهمها وجود رؤية واضحة لقادتها. حيث إن القدرة على تحقيق التحول الرقمي تتحدد إلى حد كبير من خلال وضوح الاستراتيجية الرقمية التي يرسمها القادة وتتطلب وجود قادة يدعمون ثقافة التغيير والأفكار والممارسات الجديدة في كافة المستويات التنظيمية. ويتفق آل كردم (٢٠١٦) في أن إحداث التغيير في المنظومة التعليمية يستلزم وجود قيادة مدرسية تمتلك رؤية واضحة لتبني التقنية ودمجها في البيئة المدرسية من خلال تحفيز وتشجيع كافة العاملين في المدرسة من معلمين وطلاب وإداريين بتفعيل واستخدام المنصات الرقمية المتاحة بما يدعم العملية التعليمية ويحسن أداء المهام الإدارية.

علاوة على ذلك فقد أسهمت الظروف العالمية التي يشهدها العالم أجمع والمتمثلة بانتشار جائحة COVID-19 في تسريع عملية التحول الرقمي وتخصيص مزيد من التمويل لهذا الجانب (Rusnati & Gaffar , 2021). فخلال وقت الجائحة تم تطبيق التباعد الاجتماعي على أنشطة التدريس والتعلم في المؤسسات التعليمية وتم

نقل الفصول الدراسية إلى بيئات مختلفة على الإنترنت عبر التطبيقات المختلفة (سعادة، ٢٠٢١) (Rusnati & Gaffar٢٠٢١). وخلال الجائحة، ظهر التزام أكبر من قبل المعلمين والإداريين لاستخدام التقنيات الرقمية كما احتاج مديرو المدارس إلى تبني رؤية واضحة لقيادة استخدام التقنيات الرقمية داخل مؤسساتهم لضمان استمرارية واستدامة التعليم بجودة وكفاءة ولاسيما أنه من المتوقع أن يتم استخدام هذه المنصات الرقمية بشكل أكبر فيما بعد لمناسبتها للطلاب والمتعلمين الرقميين .(Karakose, et. al., 2021; Rusnati & Gaffar, 2021)

ولقد أشارت بعض الأدبيات إلى عدد من الأدوار الجديدة التي يتعين على مديري المدارس القيام بها كقادة رقميين (Rusnati & Gaffar, 2021; Sheninger, 2014; Zhong, 2017)، ومنها صياغة رؤية استراتيجية لكيفية دمج التقنيات الرقمية في المدارس، إحداث التغيير في المناهج التعليمية ، تدريب المعلمين ودعمهم لفهم التقنيات الناشئة وكيفية استخدامها، توفير الموارد الكافية والبنية التحتية التكنولوجية في البيئة المدرسية، وضع التعليمات وقواعد السلوك السليم لاستخدام الأدوات الرقمية بشكل آمن وأخلاقي، إلى جانب أدوارهم المتعلقة بتوظيف أدوات ووسائط التواصل الاجتماعي من أجل تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وبناء العلامة التجارية للمدرسة، وكذلك المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية من أجل الحصول على الموارد، والتواصل مع الخبراء في مجال التعليم لتبادل الخبرات ومناقشة الاستراتيجيات التي أثبتت جدواها لتحسين التدريس والتعلم والقيادة (Rusnati & Gaffar, 2021; Sheninger, 2014; Yorulmaz & Can; 2016; Zhong, 2017).

وفي هذا السياق أشار رامان وآخرون (Raman et. al., 2019) إلى أن استخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس لا يزال غير مرضٍ من حيث النوع والكم. كما أن

الفجوة بين الإنفاق المرتفع على تكنولوجيا التعليم والعوائد المتوقعة والمرجوة منه لتحسين المدارس محل جدَّال على مستوى العالم أجمع(Lu, 2013). إذ لا يزال هناك فجوة في مهارات المديرين الذين يقومون بقيادة عمليات التحول الرقمي في المدارس حيث يعتبر الكثيرون أنفسهم غير مستعدين أو غير مؤهلين لدمج التقنية في ممارساتهم الخاصة نظرًا لكون العديد من القادة لا يمتلكون المعرفة أو المهارات اللازمة لقيادة التغيير بنفس الوتيرة والسرعة التي تتطور بها التكنولوجيا (Apsorn, Sisan, & Tungkunanan, 2011;Larson et. al., 2009; Sainger, 2018). ويتفق الغنبوصي والهاجري (٢٠١٦) في أن مديري المدارس يفتقرون إلى الثقافة والمهارات التكنولوجية وإلى الكيفية التي يتم بها توظيف الحاسب الآلي في العمليات الادارية المختلفة. وبالمثل كشفت نتائج دراسة السيف (٢٠١٨) عن حاجة قائدات المدارس إلى التدريب في مجال القيادة التكنولوجية. كما دعا دومني (Domeny, 2017) إلى إعداد وتأهيل قادة المدارس من أجل تسخير قوة التكنولوجيا في تحسين عملية تعلم الطلاب.

وبالرغم من وجود عدد من الدراسات التي تناولت ممارسات قادة المدارس للقيادة الرقمية (Yieng & Daud, 2017; Zhong, 2017)، إلا أن كاراكوز وآخرين (Karakose et.al., 2021) والحربي (٢٠٢٠) أشاروا إلى قلة الدراسات الحديثة التي تعنى بتقييم ممارسات قادة المدارس للقيادة الرقمية في أثناء جائحة COVID-19 وما بعدها. ولذا فقد دعا المطري والراسبية (2021) إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تستكشف ممارسات قادة المدارس في تبني وتوظيف التكنولوجيا في البيئة المدرسية ومدى توافقها مع معايير (ISTE) من وجهة نظر جميع المنتمين لقطاع التعليم من معلمين وطلبة وأولياء أمور ومشرفين تربويين. وتأكيدًا على أهمية الدور الذي يشغله

مدير المدرسة في نجاح عملية التحول الرقمي لتحسين جودة التعليم ودمج التقنية في البيئة المدرسية وتطوير الكفاءة الرقمية للمعلمين والطلاب كما كشف عن ذلك العديد من الدراسات (آل كردم، ٢٠١٦؛ المالكي وآخرون ،٢٠٢١؛ سعادة،٢٠٢١). لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية وذلك لأن الجهود الكبيرة التي تقوم بها وزارة التعليم في تحقيق مبادرات التحول الرقمي ورؤية ٢٠٣٠ لا يمكن أن تنجح وتحقق ثمارها دون وجود قادة أكفاء قادرين على توظيف المنصات الرقمية في العمليات التعليمية والإدارية في البيئة المدرسية ونشر الثقافة التنظيمية التي تدعم ذلك.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ماهي درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية في ضوء معايير (NETS-A) من وجهة نظر المعلمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية تعزى لمتغيرات (نوع المدرسة، الحصول على دورات في مجال تكنولوجيا التعليم)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية في ضوء معايير (NETS-A) من وجهة نظر المعلمات.

- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية تعزى لمتغيرات (نوع المدرسة، الحصول على دورات في مجال تكنولوجيا التعليم).

أهمية الدراسة:

:تستمد الدراسة أهميتها مما يلي

الأهمية النظرية:

- تتناول الدراسة إحدى الأساليب والاتجاهات القيادية الحديثة وهو القيادة الرقمية التي برزت في ظل التقدم التكنولوجي المتسارع حيث يوجد قلة في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع -على حد علم الباحثة- وبالتالي من المأمول أن تضيف هذه الدراسة للأدبيات وتفتح آفاقًا جديدة للبحث في هذا المجال.
- تأتي هذه الدراسة متزامنة مع جهود وزارة التعليم ومساعيها الحثيثة لتحقيق التحول الرقمي ودمج التقنية وتوظيفها في العمليات الإدارية والتعليمية في المدرسة والذي لا يمكن أن يتحقق دون تعاون المنتمين للمجتمع المدرسي وخصوصًا من هم على قمة هرم الهيكل التنظيمي قادة المدارس.
- تكشف الدراسة لصناع القرار واقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية في ضوء معايير عالمية معتمدة.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في إدارة التدريب التربوي والابتعاث والمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي عند تصميم برامج إعداد وتأهيل القيادات المدرسية لتضمين مهارات القيادة الرقمية في برامج التدريب وكذلك توفير فرص النمو المهني التي تساعد القادة على توظيف التقنيات والمنصات الرقمية.

- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة المسؤولين عن تقييم أداء قادة المدارس (مشرفي عموم القيادة المدرسية) إذ قد تسهم في بناء نماذج تقييم تراعي أبعاد القيادة الرقمية.
- قد تساعد هذه الدراسة مديرات المدارس في تقييم أدائهن وممارساتهن للتحقق من مدى توافقها مع أبعاد القيادة الرقمية في ضوء معايير عالمية تعكس الممارسات الناجحة في استخدام التكنولوجيا في عمليات القيادة.
- تزود هذه الدراسة مديرات المدارس بمؤشرات واضحة ودقيقة لأهم الممارسات اللازمة للقيادة الرقمية الفاعلة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة ممارسة مديرات المدارس للقيادة الرقمية في ضوء معايير (NETS-A) الخمسة وهي القيادة ذات الرؤية، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسة المهنية، التحسين والتطوير المنظم والمواطنة الرقمية.
- الحدود المكانية والبشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية الحكومية والأهلية في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الرقمية (Digital Leadershi):

ويقصد بها إنشاء رؤية مبتكرة باستخدام التكنولوجيا من أجل خلق ثقافة تغيير مستدام في المنظمة (Ordu & Nayır, 2021) وتعني أيضًا امتلاك القائد رؤية استراتيجية واضحة لخلق ثقافة تنظيمية تدعم دمج التقنية في قيادة العمليات الإدارية والتعليمية في البيئة المدرسية وتركز على المشاركة والإنجاز (Aksal, 2015). وتعرف القيادة الرقمية إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنها استخدام مديرات المدارس الثانوية للتكنولوجيا والأدوات والمنصات الرقمية والموارد المتاحة لقيادة التحول الرقمي في المدرسة، وإنشاء ثقافة تنظيمية تدعم التعلم الرقمي والنمو المهني القائم على توظيف التكنولوجيا.

معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالإداريين (NETS-A):

هي مجموعة معايير وضعتها الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم لقادة التعليم عام ٢٠٠٢، توضح الأطر العامة والممارسات المثلى في كيفية تبني التكنولوجيا في عمليات القيادة وتضمنت ستة أبعاد ومن ثم تم تحديثها في عام ٢٠٠٩ لتضم (٥) معايير رئيسة، و(٢٤) مؤشرًا لتحقيقها وهي القيادة ذات الرؤية، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسة المهنية، التحسين والتطوير المنظم، والمواطنة الرقمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول العديد من الدراسات مفهوم القيادة الرقمية إلا أنه لا يوجد إجماع في هذه الأدبيات حول تعريف القيادة الرقمية أو المهارات التي تتطلبها. (Malakyan, 2019) وقد عرف إكسال (Aksal, 2015) القيادة الرقمية بأنها امتلاك القائد رؤية استراتيجية واضحة لخلق ثقافة تنظيمية تدعم دمج التقنية في قيادة العمليات الإدارية والتعليمية في البيئة المدرسية وتركز على المشاركة والإنجاز. كما عرف أوردو وناير (Ordu & Nayır, 2021) القيادة الرقمية بأنها قدرة القائد على إنشاء رؤية مبتكرة باستخدام التكنولوجيا من أجل خلق ثقافة تغيير مستدام في المنظمة. بينما عرف شينينجر (Sheninger, 2014) القيادة الرقمية بأنها عملية تحديد الاتجاه، والتأثير على الآخرين، والبدء في خلق تغيير مستدام من خلال مشاركة وتبادل المعلومات، وإقامة وبناء العلاقات من أجل إحداث تغييرات جوهرية تسهم في نجاح المدرسة في المستقبل، ولذا فهي تتطلب مزيجًا من السلوكيات والمهارات التي يجب توظيفها لتغيير الثقافة المدرسية من خلال مساعدة الأدوات الرقمية. وأضاف شينينجر أن القيادة الرقمية تستلزم امتلاك القائد رؤية واضحة واستشراف للمستقبل وقدرة على خلق ثقافة مؤسسية تدعم الابتكار والإبداع وتقبل الأفكار الجديدة وتشجع على الاستفادة من التجارب الناجحة في المؤسسات التعليمية الأخرى، كما تتطلب تفعيل المنصات الرقمية للتواصل مع المجتمع المحلي وأصحاب المصلحة وأولياء الأمور. وفي ذات السياق وضح هاكانسون وبيترسون (Håkansson & Pettersson, 2019) أهم الكفايات الواجب توفرها في القادة الرقميين وتشمل إنشاء رؤية رقمية تحويلية، وجعل هذه الرؤية الرقمية حقيقة واقعة من خلال إشراك جميع العاملين،

وإدارة التحول، وتدريب وتنمية الموارد البشرية لإيجاد الكفاءات المطلوبة وتطوير عمليات المنظمة ككل وعمليات التدريس والتعلم.

وقد أشار أوردو وناير (Ordu & Nayır, 2021) إلى أن القيادة الرقمية والقيادة التكنولوجية مفهومان متشابكان ويستخدمان بالتبادل في الأدبيات. وقد وضح آل كردم (٢٠٢٠) الفرق بين المفهومين وأشار إلى أن القيادة التكنولوجية تعني القدرة على استخدام التكنولوجيا أو امتلاك القائد المعرفة والمهارات التقنية إلا أن القيادة الرقمية مفهوم أوسع وأشمل ولا يمكن حصرها في المفهوم الضيق لاستخدام التقنيات الرقمية. وتتفق سعادة (٢٠٢١) في أن القيادة الرقمية عملية متكاملة لا تقتصر على استخدام القائد للتكنولوجيا في ممارسة مهامه الإدارية وإنما تتجاوز ذلك لتشمل كل ما من شأنه تيسير عملية توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية من أجل تحويل المدارس إلى أماكن تعلم في العصر الرقمي عن طريق توفير الدعم والتحفيز الكافي لكافة العاملين لتفعيل التقنيات الرقمية وتوفير فرص النمو المهني لهم في هذا الجانب وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة المدعومة بأحدث الوسائل والأدوات الرقمية.

ويمكن القول بأن تبني القيادة الرقمية وممارستها من قبل القادة له العديد من المزايا فقد كشفت دراسة القحطاني والسبيعي (٢٠٢٠) أن القيادة الرقمية تسهم بشكل كبير في زيادة فاعلية اتخاذ القرار حيث إن تفعيل التقنية من قبل القادة يساعد في تحسين عمليات التخطيط وصياغة الرؤية ويمد القادة بالمعلومات والبيانات الدقيقة اللازمة في الوقت المناسب ويسمح بمشاركة أكبر للعاملين في عملية اتخاذ القرارات مما يزيد من فعاليتها. وبالمثل أشار اندرسون وديكستر (Anderson & Dexter, 2005) إلى أن تفعيل التقنية في المدرسة ينعكس بشكل إيجابي على فاعلية القرارات، حيث تساعد الأدوات الرقمية في تيسير تنفيذ الأعمال ومشاركة البيانات

والمعلومات مما يزيد من فرص النجاح في عملية صناعة القرار الإداري. ولذلك يسعى العديد من المدارس إلى تطوير بنيتها التقنية من خلال الاستفادة من مصادر الدخل المختلفة. كما تسهم القيادة الرقمية في تحسين الانتاجية وجودة العملية التعليمية داخل المدرسة ولذا فمن المهم تدريب كافة أفراد المجتمع المدرسي على استخدام الأدوات الرقمية في ممارسة مهامهم الادارية والتعليمية وفي دعم عمليات اتخاذ القرار (Weng & tang, 2014).

وقد وضعت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) وهي من أشهر المؤسسات الأمريكية التعليمية الغير ربحية الإطار العام الذي يوضح كيفية دمج واستخدام التقنية بشكل فعال في العملية التعليمية وتبنت شعار " التمكين الرقمي في التعليم" منطلقة من الفلسفة التي تؤمن بأن توظيف التقنية سيسهم في تقديم خبرات تعليمية عادلة ومستدامة لجميع المتعلمين وسيدعم الإبداع والابتكار في تقديم الخدمات التعليمية (ISTE, 2022). حيث تسعى الجمعية إلى تفعيل التواصل البناء بين جميع المنتمين للميدان التعليمي والمهتمين به على المستويين المحلي والعالمي من أجل تشجيع تبني التقنية في العملية التعليمية وتسريع ذلك والاستجابة للتغييرات المتسارعة في العصر الرقمي. ولقد أصدرت الجمعية معايير معيارية مفصلة شملت كافة المنتمين لحقل التعليم من طلبة ومعلمين وقادة ومدربين ومعلمي الحاسب الآلي وهي تعكس الممارسات المثلى والناجحة في كيفية توظيف التقنية للتعلم وقد تم اعتماد هذه المعايير في العديد من دول العام وترجمتها إلى ثمان لغات.

وتستخدم معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الخاصة بالإداريين (NETS-A) لتقييم مدى ملائمة ممارسات مديري المدارس لاستخدام وتوظيف التقنية في العمليات الإدارية والتعليمية ويندرج تحتها كافة الكفايات والمهارات التي يحتاجها مديرو المدارس ليكونوا قادة فاعلين في توظيف التقنيات الرقمية في البيئة المدرسية

(Yorulmaz & Can, 2016). وقد تم إصدار هذه المعايير لأول مرة في عام ٢٠٠٢ وتضمنت ستة أبعاد وهي القيادة والرؤية، التعليم والتعلم، الإنتاجية والممارسات المهنية، الدعم والإدارة والعمليات، التقييم والتقويم، القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية. ومن ثم تم تحديثها في عام ٢٠٠٩ لتشمل خمسة أبعاد وهي القيادة ذات الرؤية، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسة المهنية، التحسين والتطوير المنظم، والمواطنة الرقمية (المطري والراسبية،٢٠٢١).

المعيار الأول القيادة ذات الرؤية وتعني أن يقوم القادة بقيادة العاملين في المنظمة لتطوير رؤية مشتركة تهدف إلى تحقيق التكامل التكنولوجي الشامل في المنظمة وتدعم التحول الرقمي. لذا يحتاج مدير المدرسة إلى وضع خطة استراتيجية لتوظيف التقنية لدعم التدريس والتعلم في الفصول الدراسية ومشاركتها مع معلمي المدرسة ومن ثم تحديثها بشكل مستمر إضافة إلى تقديم الدعم المالي اللازم لتنفيذ تلك الخطة (Sheninger, 2014). المعيار الثاني ثقافة التعلم في العصر الرقمي يتطلب أن يقوم القادة بخلق ثقافة تدعم التعلم الرقمي وذلك بتقديم تعليم جذاب لجميع الطلبة من خلال توفير الأجهزة والأدوات التكنولوجية المناسبة. بالإضافة لذلك يجب أن يكون مدير المدرسة قدوة في ذاته بالاستخدام الأمثل لتقنيات المعلومات عن طريق المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية الرقمية التي تركز على توظيف التقنية ودعم الابتكار على المستويين المحلي والعالمي (ISTE, 2022).

المعيار الثالث التميز في الممارسة المهنية ويؤكد على أهمية النمو المهني المستمر للمعلمين ولذا يجب أن يحرص القادة على توفير الوقت والموارد الكافية التي تمكن المعلمين من توظيف التقنيات الرقمية في الفصول الدراسية وتشجيع عمليات التنمية الذاتية والمشاركة في الأنشطة التي تشجع الابتكار. كما يتطلب أيضًا مشاركة مديري

المدارس في البحوث التعليمية المتعلقة بدمج التقنية من أجل تحسين تعلم الطلاب (NETS-A, 2009). المعيار الرابع التحسين والتطوير المنظم يتطلب تعاون مدير المدرسة مع المعلمين في جمع وتحليل البيانات وتفسير النتائج ومشاركتها بهدف تحسين أداء المعلمين وتعلم الطلاب. كما يستلزم أن يقوم مدير المدرسة بتوفير البنية التحتية التقنية لدعم تنفيذ العمليات الإدارية والتعليمية في المدرسة (NETS-A, 2009). المعيار الخامس المواطنة الرقمية ويستدعي أن يضع ويطور المدير سياسات استخدام التقنيات الرقمية بطريقة آمنة وأخلاقية وقانونية كما يستلزم أن يتحقق مدير المدرسة من أن أفراد المجتمع المدرسي لديهم وصول متساوي إلى الأدوات والتطبيقات الرقمية. بالإضافة إلى ضرورة أن يشارك المدير على نطاق واسع في مناقشة القضايا العالمية من خلال أدوات الاتصال الرقمية (Daud, & Yieng, 2017).

وقد سعى عدد من الدراسات إلى استكشاف مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية، حيث سعى تشونغ (Zhong, 2017) إلى استكشاف المؤشرات التي تدعم ممارسة مديري مدارس التعليم العام من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر للقيادة الرقمية في ثلاث مدارس بأمريكا. وتم جمع البيانات من خلال المقابلات المتعمقة مع المديرين وملاحظتهم وتحليل عدد من الوثائق. وقد كشفت النتائج أن هؤلاء المديرين قد قاموا بإنشاء رؤية تقنية متكاملة لضمان دمج التكنولوجيا في جميع الفصول الدراسية وعملوا على توفير الدعم اللازم لجميع أصحاب المصلحة لتنفيذ تلك الخطة. كما سعى المديرون إلى توفير الأجهزة الكافية في الفصول الدراسية مثل السبورة التفاعلية وحرصوا أن يكونوا قدوة في تنفيذ المهام الإدارية باستخدام التطبيقات الرقمية الحديثة مما يعكس دعم هؤلاء القادة لثقافة التعلم في العصر الرقمي. كما حرص المديرون على توفير فرص التعلم وتشجيع

مشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية الرقمية حيث توفر هذه المجتمعات الفرصة للمعلمين لتبادل المعلومات ومشاركة الخبرات في كيفية استخدام أدوات أو تطبيقات معينة. كما حرص المديرون على الاستثمار في عمليات التدريب والشراكة الاستراتيجية مع القطاعات المختلفة لدعم دمج التقنية في البيئة المدرسية، وكذلك منح المكافآت للأشخاص ذوي الكفاءة العالية في توظيف التكنولوجيا. كما وضع المديرون السياسات التي تتعلق بكيفية استخدام التقنية في المدرسة بطريقة آمنة واخلاقية.

وبالمثل أجرى ييِنج وداود (Yieng & Daud, 2017)دراسة هدفت إلى فحص دور مدير المدرسة كقائد رقمي من خلال مقابلة ثلاثة مديرين لمدارس عالية الأداء بماليزيا. وكشفت النتائج أن هؤلاء القادة قد أظهروا عددًا من الممارسات التي تعكس ممارستهم للقيادة الرقمية وتتفق مع (NETS-A). حيث وضع هؤلاء القادة خطة استراتيجية لدمج التكنولوجيا في مدارسهم وبذلوا جهودًا كبيرة لتوفير الأدوات التكنولوجية لأنهم يعتقدون أن توفر هذه الأدوات سيسهم في نشر ثقافة التعلم الرقمي داخل المجتمع المدرسي. كما وفر هؤلاء القادة الموارد الكافية ومنحوا المعلمين الوقت الكافي من أجل المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية. كما استخدم هؤلاء القادة بيانات اختبار الطلاب كمصدر أساسي لتقييم تحصيل الطلاب ولتحليل مدى الحاجة إلى توفير التطوير المهني للمعلمين. كما يدرك هؤلاء القادة الآثار السلبية نتيجة الاستخدام السيء لتكنولوجيا المعلومات ولذا فقد اتخذوا تدابير استباقية لتقليل الانتهاكات السلوكية بأساليب متنوعة أهمها خلق الوعي بين أفراد المجتمع المدرسي. وعلى الرغم من أن هؤلاء القادة قد واجهوا عدد من التحديات

في توظيف التكنولوجيا ومنها عدم توفر الإنترنت في المدرسة بشكل دائم، إلا أنهم أظهروا التزامًا كبيرًا بتوظيف التكنولوجيا في مدارسهم.

وفي ذات السياق سعى رسناتي وجعفر (Rusnati & Gaffar, 2021)إلى معرفة مدى ممارسة قادة المدارس للقيادة الرقمية وتأثيرها على عمليات الاتصال داخل المدرسة والتطوير المهني للمعلمين. واتبعت الدراسة المنهج النوعي وتم جمع البيانات من خلال المقابلة مع عدد من مديري المدارس بإندونيسيا. كما تم جمع بيانات إضافية من خلال الملاحظة وتحليل الوثائق إضافة إلى استبيان شارك فيه ٩٣ معلمًا. وبينت النتائج أن استخدام الأدوات الرقمية مكن من إنشاء اتصال فعال بين المدير وأعضاء المجتمع المدرسي وساهم هذا الاتصال في توفير المعلومات المطلوبة لأصحاب المصلحة في الوقت المناسب. بالإضافة إلى ذلك، ساعدت وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة والتطبيقات الرقمية من إمكانية المشاركة المجتمعية والوصول إلى برامج المدرسة (اجتماعات أولياء الأمور، والنشرات، والمحتوى المتوفر بشكل افتراضي). كما حرص هؤلاء القادة على التنمية المهنية للمعلمين واحتضان الابتكار التعليمي من خلال تسهيل مشاركة المعلمين في أنشطة التعلم المختلفة لتطوير مهاراتهم التدريسية والقيادية.

وعلى الصعيد العربي، هدفت دراسة الذهلي، والخروصي، والشعيلي (٢٠٢١) إلى تحديد درجة توظيف مديري ومديرات المدارس بسلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظرهم واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وكشفت النتائج أن مديري المدارس يوظفون القيادة الرقمية بدرجة مرتفعة، حيث عمل القادة على توفير المحتوى الرقمي واستخدام البرمجيات الرقمية في عمليات التخطيط والتنظيم والإشراف والمتابعة. وبينت النتائج أن استخدام الجدول المدرسي

في توزيع جدول الحصص للمعلمين جاء كأعلى الممارسات الرقمية في بعد التخطيط، وتدوين الزيارات الصفية للمعلمين إلكترونيًّا كأعلى الممارسات في بعد الإشراف والمتابعة مما مكن من توفير تغذية راجعة فورية للمعلمين عن أدائهم. كما جاء تشجيع المعلمين على توظيف التقنيات في الموقف الصفي كأعلى الممارسات في بعد المحتوى الرقمي في حين كان إنشاء معرفات رقمية للمدرسة عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة أعلى الممارسات في بعد التنظيم. وفي المقابل جاء توفير الأجهزة الرقمية في الفصول الدراسية كأقل الممارسات ويرجع ذلك إلى اعتماد المدارس على الميزانيات المحددة من وزارة التعليم وجهود المدارس الذاتية في الحصول على التمويل المالي المناسب من مؤسسات المجتمع المحلي. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة توظيف القيادة الرقمية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل الدراسي.

كما تناولت بعض الدراسات واقع القيادة الرقمية في أثناء جائحة COVID-19، حيث هدفت دراسة كاراكوز وآخرين (Karakose, et. al., 2021) إلى استكشاف وجهات نظر معلمي مدارس التعليم العام من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي عن القيادة الرقمية لمديري المدارس وقدراتهم التكنولوجية خلال جائحة COVID-19 واستخدمت المنهج النوعي– دراسة الحالة. وكشفت النتائج أن مديري المدارس استخدموا التقنيات الرقمية بشكل مناسب خلال الجائحة. كما بينت النتائج أن مديري المدراس يقومون بعدد من الأدوار كقادة رقميين يمكن تلخيصها في استخدام التكنولوجيا الرقمية، ودعم التحول الرقمي، ودعم التطوير المهني القائم على التكنولوجيا، ودعم ثقافة التعلم الرقمي.

وبالمثل هدفت سعادة (٢٠٢١) إلى تحديد درجة ممارسة مديري مدارس قصبة عمان للقيادة التكنولوجية في ظل جائحة COVID-19 واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وشارك فيها ٤٠٦ معلم ومعلمة. وأشارت النتائج إلى أن مديري المدارس يمارسون القيادة التكنولوجية بدرجة مرتفعة في كافة الأبعاد الخمسة (القيادة والرؤية، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسات المهنية، التحسين والتطوير المنظم، القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية). كما بينت النتائج أن القادة الإناث يمارسن القيادة التكنولوجية بشكل أكبر من نظرائهم القادة الذكور وأن القادة ذو المؤهل العلمي الأقل (البكالوريوس) يمارسون هذا النوع من القيادة بشكل أكبر من نظرائهم أصحاب المؤهلات العليا على العكس من نتائج دراسة الذهلي وآخرين (٢٠٢٠)، وقد يفسر ذلك لكون القادة الأصغر سنًّا أكثر معرفة ودراية بالتقنيات الحديثة لأنهم ربما قد تعلموا باستخدام هذه التقنيات ولذا فهم أكثر اقتناعًا بجدواها.

وعلى الصعيد المحلي سعى المالكي وآخرون (٢٠٢١) إلى معرفة مدى تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في أثناء جائحة COVID-19 واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وشارك فيها ٧٣٨ معلم ومعلمة. إلا أن نتائج الدراسة اختلفت عن دراسة سعادة (٢٠٢١) وأشارت إلى أن قادة المدارس يمارسون القيادة التكنولوجية بدرجة متوسطة وفقًا لمعايير (NETS-A) التي تضمنت الأبعاد الستة (الإصدار الأقدم)، وأن القادة الذكور يمارسون القيادة التكنولوجية بشكل أكبر من القادة النساء كما أن قادة المدارس الحكومية أكثر ممارسةً للقيادة التكنولوجية من قادة المدارس الأهلية. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية للقيادات المدرسية تتعلق بكيفية بناء رؤية مستقبلية لدمج التقنية في البيئة المدرسية

ونشر الثقافة التنظيمية الداعمة لذلك. كما أوصت بأهمية توفير البنية التحتية التقنية وذلك بتوفير معامل مجهزة بأحدث الأجهزة والأدوات الرقمية لتوفير بيئات تعلم رقمية تدعم تعلم الطلاب في العصر الرقمي وإعطاء المعلمين مساحة كافية للإبداع والابتكار والتجديد في الممارسات التدريسية وتوظيف الأدوات والتطبيقات الرقمية.

وقد هدفت دراسات أخرى إلى معرفة مواقف قادة المدارس واتجاهاتهم نحو تبني التكنولوجيا ومدى تأثيرها على فعالية التدريس ومستوى توظيف التقنية من قبل المعلمين لكن نتائجها جاءت متباينة. فقد هدفت دراسة أبو ربيع (٢٠١٥) لاستكشاف العلاقة بين وعي قادة المدارس بأهمية توظيف تكنولوجيا المعلومات وبين تفعيلها من قبل المعلمين وبينت النتائج أن القادة الذين يمتلكون الوعي الكافي بأهمية التقنية ويمتلكون المهارات والكفايات التقنية المناسبة قادرين على تبني التقنية في البيئة المدرسية وتشجيع المعلمين على استخدامها وتوظيفها بطريقة تخدم عمليات التدريس والتعلم. كما أجرى رامان وآخرون (Raman et.al., 2019) دراسة لمعرفة العلاقة بين القيادة التكنولوجية لمديري المدارس وتوظيف المعلمين للتكنولوجيا في ممارساتهم الصفية في المدارس الثانوية الحكومية الماليزية وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التقنية للمديرين ودمج التكنولوجيا من قبل المعلمين. وبالمثل حاول هيرو (Hero, 2020) فهم تأثير القيادة التكنولوجية لقادة المدارس في كفاءة المعلمين في توظيف التقنية في المدارس الابتدائية الحكومية في الفلبين واتفقت نتائجها مع دراسة رامان وآخرين Raman (et. Al., 2019) حيث بينت أن القيادة التكنولوجية للمدير لا تؤثر بشكل كبير على الكفاءة التكنولوجية للمعلمين. وعلى العكس أظهرت دراسة ثانيمالاي ورامان (Thannimalai & Raman, 2018) الواسعة النطاق والتي شارك فيها ٩٠ مديرًا

و٦٤٥ معلم في المدارس الثانوية في ولاية كيدا بماليزيا أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التكنولوجية للمديرين وتوظيف التكنولوجيا من قبل المعلمين. كما بينت النتائج تأثير التطوير المهني للمديرين حيث جاء كعامل وسيط بين ممارسة القادة للقيادة التكنولوجية وتوظيف المعلمين للتكنولوجيا.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد فعلاً بالواقع، كما عرفه النوح (٢٠١٥، ١٣٧) بأنه " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكله محدده وتصويرها كميًّا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننه عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ".

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة الرياض والبالغ عددهن (٧١٩١) معلمة (وزارة التعليم، ١٤٤٣). ونظرًا لكبر حجم المجتمع تم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٣٦٥) معلمة، حيث تم الاعتماد على معادلة ستيفن ثامبسون لتحديد حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة. والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة تبعًا للآتي: نوع المدرسة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، التخصص، الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم.

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لخصائصهم الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
نوع المدرسة	حكومية	٣١٥	٨٦,٣
	أهلية	٥٠	١٣,٧
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٠٦	٨٣,٨
	دراسات عليا (ماجستير – دكتوراه)	٥٩	١٦,٢

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٨,١
	٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٥	١٧,٨
	١٠ سنوات فأكثر	٢٣٤	٦٤,١
التخصص	حاسب آلي	٥٦	١٥,٣
	تخصص آخر	٣٠٩	٨٤,٧
الحصول على دورات في مجال تكنولوجيا التعليم	نعم	٣١٥	٨٦,٣
	لا	٥٠	١٣,٧
الإجمالي		٣٦٥	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن الغالبية العظمى (٣١٥) معلمة يعملن بمدارس حكومية. كما أن الغالبية العظمى من المعلمات يحملن مؤهل البكالوريوس بواقع (٣٠٦) معلمة. كما يوضح الجدول أن ما يزيد على نصف العينة (٢٣٤) معلمة لديهن خبرة (١٠) سنوات فأكثر كما أن النسبة الأكبر (٣٠٩) معلمة من تخصصات مختلفة في حين أن هناك (٥٦) معلمة تخصصهن الحاسب الآلي. كما أن النسبة الأكبر من المعلمات قد حصلن على دورات تدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم، في حين أن هناك (٥٠) معلمة لم يحصلن على دورات تدريبية في هذا المجال.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبيان لكونه الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتكونت في صورتها النهائية من قسمين: الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بعينة الدراسة مثل: نوع المدرسة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، التخصص، الحصول على دورات في مجال تكنولوجيا التعليم، والثاني يتكون من (٣٦) عبارة تتناول درجة ممارسة مديرة المدرسة للقيادة الرقمية في ضوء (NETS-A) ، وهي مقسمة على خمسة محاور: القيادة ذات الرؤية ويتكون من (٧)

عبارات، ثقافة التعلم في العصر الرقمي ويتكون من (٧) عبارات، التميز في الممارسة المهنية ويتكون من (٨) عبارات، التحسين والتطوير المنظم ويتكون من (٧) عبارات، المواطنة الرقمية ويتكون من (٧) عبارات. وطلب من المعلمات تحديد درجة ممارسة المديرات للقيادة الرقمية وفق مقياس ليكرت الخماسي (عالية جدًّا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًّا) ويوضح الجدول رقم (٢) فئات المقياس:

جدول رقم (٢) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا
٥,٠ – ٤,٢١	٤,٢٠ – ٣,٤١	٣,٤١ – ٢,٦١	٢,٦٠ – ١,٨١	١,٨٠ – ١

صدق أداة الدراسة:

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، ٢٠١٢، ص. ٤٢٩)، كما يُقصد بالصدق "شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤، ص: ١٧٩). وتم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الإدارة التربوية وتقنيات التعليم من أجل معرفة آرائهم حول مدى وضوح العبارات ومدى وملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه. وبناء على ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى حتى تم بناء الأداة في صورتها النهائية.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور (درجة ممارسة مديرة المدرسة للقيادة الرقمية) بالدرجة الكلية لكل محور

القيادة ذات الرؤية		ثقافة التعلم في العصر الرقمي		التميز في الممارسة المهنية		التحسين والتطوير المنظم		المواطنة الرقمية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٦٦**	٨	٠,٨٢٤**	١٥	٠,٧٥٩**	٢٣	٠,٨٤٨**	٣٠	٠,٧٦٢**
٢	٠,٨٠٩**	٩	٠,٧٨٣**	١٦	٠,٨١٨**	٢٤	٠,٧٨٠**	٣١	٠,٨٤٣**
٣	٠,٧٨٨**	١٠	٠,٨٢١**	١٧	٠,٨٢٢**	٢٥	٠,٨٢٠**	٣٢	٠,٨١٨**
٤	٠,٨١٦**	١١	٠,٦٣٥**	١٨	٠,٨٠٩**	٢٦	٠,٨٢٦**	٣٣	٠,٧٩٧**
٥	٠,٧٨٩**	١٢	٠,٧١٩**	١٩	٠,٨٢٤**	٢٧	٠,٨٠٩**	٣٤	٠,٨٧٩**
٦	٠,٨٣٠**	١٣	٠,٨١٢**	٢٠	٠,٨٠٣**	٢٨	٠,٨٥٩**	٣٥	٠,٨٢٦**
٧	٠,٧٧٢**	١٤	٠,٨٤٨**	٢١	٠,٨٢١**	٢٩	٠,٧٩٠**	٣٦	٠,٨٠٤**
–	–	–	–	٢٢	٠,٧٤٩**	–	–	–	–

** دال عند مستوى (٠,٠١)

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور (درجة ممارسة مديرة المدرسة للقيادة الرقمية) بالدرجة الكلية للأداة

الأبعاد	معامل الارتباط
القيادة ذات الرؤية	٠,٩٢٣**
ثقافة التعلم في العصر الرقمي	٠,٩٢٢**
التميز في الممارسة المهنية	٠,٩٤٦**
التحسين والتطوير المنظم	٠,٩٢١**
المواطنة الرقمية	٠,٩١٠**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من خلال الجدولين رقم (٤،٣) أن جميع عبارات المحاور وأبعاد " درجة ممارسة مديرة المدرسة للقيادة الرقمية في ضوء معايير NETS-A " دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (٠,٩١٠ ، ٠,٩٤٦)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) والجدول رقم (٥) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة:

جدول رقم (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	القيادة ذات الرؤية	٧	٠,٩٤٢
٢	ثقافة التعلم في العصر الرقمي	٧	٠,٩٣٢
٣	التميز في الممارسة المهنية	٨	٠,٩٤٣
٤	التحسين والتطوير المنظم	٧	٠,٩٥٥
٥	المواطنة الرقمية	٧	٠,٩٦٠
	الثبات الكلي	٣٦	٠,٩٨٤

يوضح الجدول رقم (٥) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًّا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٨٤) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٩٣٢، ٠,٩٦٠)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة، معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة ممارسة مديرات المدارس للقيادة الرقمية من وجهة نظر عينة الدراسة. كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين(Independent Sample T-Test) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى فئتين (نوع المدرسة– الدورات التدريبية).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية في ضوء معايير (NETS-A) من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

أولاً: مجال القيادة ذات الرؤية:

جدول رقم (٦) درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للقيادة ذات الرؤية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٥	تعمل على تطوير مهارات وقدرات أفراد المجتمع المدرسي (معلمات، طالبات ،...) في مجال استخدام التقنيات الرقمية.	٣,٨٥	١,٠٢	عالية	١
١	تمتلك رؤية واضحة حول كيفية دمج وتوظيف التقنية في البيئة المدرسية.	٣,٨٢	٠,٩٠	عالية	٢
٦	تتبادل مع القيادات الأخرى وجهات النظر حول الدروس المستفادة وأفضل الممارسات والتحديات التي تواجه التعلم باستخدام التقنيات الرقمية.	٣,٧٧	٠,٩٦	عالية	٣
٤	توظف التقنيات الرقمية للتواصل مع المجتمع المحلي و الحصول على آرائهم بما يضمن مشاركتهم في العمليات الإدارية وقيادة التغيير في المدرسة.	٣,٧٧	٠,٩٨	عالية	٤
٢	تضع الخطة المتعلقة بتبني واستخدام التقنيات الرقمية بحيث تتفق مع خطط الوزارة ومبادرات التحول الرقمي.	٣,٧٦	٠,٩٦	عالية	٥
٣	تسهم في توفير بيئات التعلم المجهزة بالتقنيات الرقمية.	٣,٧٤	١,٠٣	عالية	٦
٧	تشارك أفراد المجتمع المدرسي عند وضع الخطط المتعلقة بتوظيف التقنيات الرقمية في البيئة المدرسية.	٣,٦٩	١,٠٨	عالية	٧
	المتوسط الحسابي العام	٣,٧٧	٠,٨٥	عالية	–

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض يمارسن القيادة ذات الرؤية بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٧٧) بانحراف معياري (٠,٨٥)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور بين (٣,٦٩، ٣,٨٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة ممارسة (عالية).

حيث جاءت العبارة رقم (٥)(تعمل على تطوير مهارات وقدرات أفراد المجتمع المدرسي (معلمات، طالبات ،...) في مجال استخدام التقنيات الرقمية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٥) وبانحراف معياري (١,٠٢)، كما جاءت العبارة رقم (١) (تمتلك رؤية واضحة حول كيفية دمج وتوظيف التقنية في البيئة المدرسية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وبانحراف معياري (٠,٩٠)، وقد تعزى هذه النتائج إلى الجهود الحثيثة التي قامت بها وزارة التعليم في إشراك قادة المدارس في تطبيق مبادرات التحول الرقمي ورؤية ٢٠٣٠ من خلال إقامة عدد من الدورات والمؤتمرات واللقاءات العلمية إيمانًا بدورهم الهام في قيادة التغيير وتوعية كافة المنتمين للعملية التعليمية بأهمية التحول الرقمي ودوره في توفير بيئة تعلمية رقمية وخصوصا وقت جائحة .COVID-19 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Zhong, 2017) التي أشارت إلى أن من أهم المؤشرات التي تعكس القيادة الرقمية لقادة المدارس إسهامهم بوضع رؤية تقنية متكاملة لضمان دمج التكنولوجيا في جميع الفصول الدراسية لتعزيز تعلم الطلاب وتوفير الدعم المناسب لجميع أصحاب المصلحة لتنفيذ تلك الرؤية.

بينما جاءت العبارة رقم (٣) (تسهم في توفير بيئات التعلم المجهزة بالتقنيات الرقمية) بالمرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وبانحراف معياري (١,٠٣)،

وقد يفسر ذلك اعتماد مديرات المدارس على الميزانيات المخصصة من الوزارة في توفير التقنيات الرقمية في الفصول الدراسية والتي قد تكون غير كافية نوعا ما خصوصا في ظل ارتفاع تكاليف هذه التقنيات، وقد تلجأ المديرات إلى الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتوفير هذه التقنيات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الذهلي وآخرين ،٢٠٢١) التي وضحت أن توفير الأجهزة الرقمية في الفصول الدراسية جاء كأقل الممارسات الدالة على القيادة الرقمية ويرجع ذلك إلى اعتماد المدارس على الميزانيات المحددة التي تحصل عليها من وزارة التعليم. كما جاءت العبارة رقم (٧) (تشارك أفراد المجتمع المدرسي عند وضع الخطط المتعلقة بتوظيف التقنيات الرقمية في البيئة المدرسية) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وبانحراف معياري (١,٠٨)، وهذا يدل على موافقة المعلمات بدرجة عالية على أن مديرات مدارس المرحلة الثانوية يشاركن أفراد المجتمع المدرسي عند وضع الخطط المتعلقة بتوظيف التقنيات الرقمية.

ثانياً: مجال ثقافة التعلم في العصر الرقمي:

جدول رقم (٧) درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لثقافة التعلم في العصر الرقمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٢	تشجع المعلمات على استخدام وتفعيل أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية (منصة مدرستي/ بوابة المستقبل/ كلاسيرا وغيرها).	٤,١٣	٠,٩٠	عالية	١
٩	تشجع المعلمات على توظيف التقنيات الرقمية في ممارساتهن التدريسية.	٤,٠٨	٠,٨٩	عالية	٢
١٣	تشجع المعلمات على استخدام وسائل تقييم مبتكرة تدعم استخدام الطالبات للتقنيات الرقمية.	٣,٩٨	٠,٩٥	عالية	٣
١١	تتبنى توظيف التقنيات الرقمية كأحد المحكات والمعايير عند تقييم أداء العاملين في المدرسة.	٣,٨٨	٠,٩٢	عالية	٤
١٠	تقوم بنشر الثقافة التنظيمية الداعمة لتوظيف وتفعيل التقنية في البيئة المدرسية.	٣,٨٨	٠,٩٥	عالية	٥
٨	تشجع المعلمات على اتاحة الفرصة للطالبات للبحث عن المعلومات في البيئات الرقمية واستكشافها بأنفسهم.	٣,٨٧	٠,٨٩	عالية	٦
١٤	تشارك في مجتمعات التعلم المهنية التي تحفز الابتكار والإبداع في العصر الرقمي.	٣,٨٤	١,٠٠	عالية	٧
	المتوسط الحسابي العام	٣,٩٥	٠,٧٨	عالية	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض يدعمن ثقافة التعلم في العصر الرقمي بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٩٥) بانحراف معياري (٠,٧٨)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور بين (٣,٨٤، ٤,١٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة ممارسة (عالية).

حيث جاءت العبارة رقم (١٢) (تشجع المعلمات على استخدام وتفعيل أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية (منصة مدرستي/ بوابة المستقبل/ كلاسيرا وغيرها) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٣) وبانحراف معياري (٠,٩٠). كما جاءت العبارة رقم (٩) (تشجع المعلمات على توظيف التقنيات الرقمية في ممارساتهن التدريسية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٨) وبانحراف معياري (٠,٨٩)، وقد تعكس هذه النتائج التغير الملحوظ في أدوار مديرات المدارس المتسق مع توجهات الوزارة للتحول الرقمي حيث تشتمل مهام ومسؤوليات جديدة خاصة في مجال نشر ثقافة التحول الرقمي عن طريق تشجيع المعلمات على تفعيل المنصات الرقمية بحيث تحتوي دروس وواجبات منزلية وأنشطة إثرائية إضافة إلى تزويدهم بالأدلة الإرشادية. حيث مضت عدة سنوات على تدشين أولى هذه المنصات في المدارس الحكومية (بوابة المستقبل عام ٢٠١٧) ومن ثم ساهمت جائحة COVID-19 في استمرار تفعيل هذه المنصات تزامنًا مع إطلاق منصة مدرستي. علاوة على ذلك فإن الغالبية العظمى من المعلمات (٨٦,٣٪) قد حصلن على دورات تدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم ومن ثم قد يكون لديهن القدرة لتفعيل هذه المنصات ويرون تمكينهم من الالتحاق في مثل هذه الدورات تشجيعًا من قبل مديراتهن على التوظيف الأمثل لهذه المنصات. وهذه النتائج تتفق مع دراسة (الذهلي وآخرين ،٢٠٢١) التي أشارت إلى أن تشجيع المعلمين على توظيف التقنيات في الموقف الصفي جاءت كأعلى الممارسات الدالة على القيادة الرقمية ضمن بعد المحتوى الرقمي.

بينما جاءت العبارة رقم (١٤) (تشارك في مجتمعات التعلم المهنية التي تحفز الابتكار والإبداع في العصر الرقمي) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وبانحراف معياري (١,٠)، وهو ما يعكس ممارسة عالية وقد يرجع ذلك إلى توفر

فرص التعلم والنمو المهني المتاحة عبر التطبيقات الرقمية وسهولة المشاركة فيها لتخطيها حدود الزمان والمكان مما مكن مديرات المدارس من التواصل وتبادل الأفكار الإبداعية والخبرات مع جميع المهتمين بالتعليم على مستوى العالم أجمع خاصة وأنه تم تفعيل هذه المنصات الرقمية على نطاق أوسع عند الانتقال للتعليم عن بعد. وتتفق هذ النتيجة مع الأدبيات التي أشارت إلى وجود أدوار جديدة يتعين على مديري المدارس القيام بها كقادة رقميين ومنها المشاركة في شبكات ومجتمعات التعلم المهنية من أجل الحصول على الموارد، والتواصل مع الخبراء في مجال التعليم لتبادل الخبرات ومناقشة الاستراتيجيات التي أثبتت جدواها لتحسين ممارسات التدريس والتعلم و القيادة (Rusnati & Gaffar, 2021; Sheninger, 2014; Yorulmaz & Can; 2016; Zhong, 2017).

ثالثاً: مجال التميز في الممارسة المهنية.

جدول رقم (٨) درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للتميز في الممارسة المهنية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٨	تستخدم التقنيات الرقمية في أداء الأعمال والمهام الإدارية اليومية (نظام نور، فارس، الحوسبة السحابية، الأرشيف المحوسب وغيرها).	٤,١٨	٠,٩٤	عالية	١
١٥	تشجع المعلمات على تبادل الخبرات والتجارب في كيفية دمج وتوظيف التقنية في الممارسات التدريسية.	٤,٠٥	٠,٩٢	عالية	٢
٢١	تقوم بمشاركة الملفات والمستندات والوثائق الرسمية عبر التقنيات الرقمية من أجل توفير وصول سريع للمعلومات.	٤,٠٤	٠,٩٦	عالية	٣
١٧	تشجع المعلمات على المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية باستخدام التطبيقات الرقمية (تليجرام، واتس اب، وغيرها ...).	٣,٩٧	١,٠٠	عالية	٤
٢٢	توظف وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة (تويتر، فيس بوك، سناب.....) لإطلاع المجتمع المحلي بأخبار المدرسة وأنشطتها.	٣,٩٠	٠,٩٩	عالية	٥
١٩	تقوم بنشر الممارسات والتجارب التدريسية المميزة التي تدعم تعلم الطلاب في العصر الرقمي.	٣,٨٨	١,٠٢	عالية	٦

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٦	تنشئ فريق من المعلمات الخبيرات في استخدام التقنيات الرقمية لدعم توظيف التقنية في العملية التعليمية وتدريب العاملين في المدرسة.	٣,٧٥	٠,٩٩	عالية	٧
٢٠	تكافئ المعلمات المتميزات في توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.	٣,٧٢	١,٠٨	عالية	٨
المتوسط الحسابي العام		٣,٩٣	٠,٨٤	عالية	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) موافقة المعلمات بدرجة عالية على أن مديرات المدارس يظهرن تميزًا في ممارساتهن المهنية استنادًا على معايير (NETS-A)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٩٣) بانحراف معياري (٠,٨٤)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور بين (٣,٧٢، ٤,١٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة ممارسة (عالية).

حيث جاءت العبارة رقم (١٨) (تستخدم التقنيات الرقمية في أداء الأعمال والمهام الإدارية اليومية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٨) وبانحراف معياري (٠,٩٤)، وقد يعزى ذلك لكون مديرات المدارس مطالبات باستخدام أنظمة ومنصات الوزارة بشكل إلزامي لكونها تمثل الركيزة الأولى لتحقيق توجهات الوزارة في التحول الرقمي حيث تمثل هذه الأنظمة حلقة الوصل بين الوزارة والمدارس. كما أن استخدام وتفعيل التقنيات المتطورة لتسهيل العمل وإجراءاته يعد أحد معايير القيادة المدرسية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) والتي يتم في ضوئها تقييم أداء قادة المدارس. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي وضحت ضرورة أن يكون قادة المدارس قدوة في تبني واستخدام التكنولوجيا عن طريق تنفيذ المهام

الإدارية اليومية باستخدام التطبيقات الرقمية (Karakose et. al., 2021; Zhong, 2017).

وفي المقابل جاءت العبارة رقم (١٦) (تنشئ فريق من المعلمات الخبيرات في استخدام التقنيات الرقمية لدعم توظيف التقنية في العملية التعليمية وتدريب العاملين في المدرسة) بالمرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وبانحراف معياري (٠,٩٩)، وقد تعكس تلك الممارسة استجابة مديرات المدارس الثانوية لتوجهات الوزارة نحو التحول الرقمي عن طريق اختيار أشخاص من منسوبيها ليكونوا مسؤولين عن تسريع عملية التحول الرقمي في المدرسة بحيث تشمل مهامهم تدريب المعلمات على تفعيل واستخدام نظم إدارة التعلم والمنصات الرقمية وإيجاد الحلول للمشاكل التي تعترض العمل، كما يأتي ذلك متسقا مع توجهات الوزارة لتوطين التدريب داخل المدارس. كما جاءت العبارة رقم (٢٠) (تكافئ المعلمات المتميزات في توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وبانحراف معياري (١,٠٨)، وقد يعزى ذلك لكون تفعيل المنصات الرقمية في الفصول الدراسية يعد أحد معايير تقييم الأداء الوظيفي للمعلمات والجميع مطالب بذلك خاصةً وقت جائحة COVID-19 وما بعدها. إلا أن حصولها على المرتبة الأخيرة قد يرجع أيضًا لقلة الصلاحيات الممنوحة للمديرات والمتعلقة بمكافأة المتميزين ماليًا، إضافة إلى الافتقار إلى وجود معايير واضحة للحكم على التميز في توظيف هذه التقنيات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Zhong, 2017) التي وضحت أن منح المكافآت للأشخاص ذوي الكفاءة العالية في توظيف التكنولوجيا يعد أحد المؤشرات التي تعكس ممارسة قادة التعليم للقيادة الرقمية.

رابعاً: مجال التحسين والتطوير المنظم.

جدول رقم (٩) درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للتحسين والتطوير المنظم

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢٧	تعمل على توفير الدعم الفني والتقني المناسب عند الحاجة إليه.	٣,٨١	٠,٩٩	عالية	١
٢٥	تقييم مهارات وقدرات العاملين في استخدام التطبيقات الرقمية من أجل تحديد الاحتياجات التدريبية وفرص التطوير المهني المناسبة لهم.	٣,٧٥	١,٠٠	عالية	٢
٢٨	تقيس أثر استخدام التقنيات الرقمية على تحسين نتائج تعلم الطالبات.	٣,٧٠	٠,٩٧	عالية	٣
٢٣	تراجع بشكل دوري الخطط المتعلقة بتوظيف التقنية في المدرسة لاستكشاف أوجه القصور وتحسينها.	٣,٧٠	٠,٩٩	عالية	٤
٢٦	تستطلع آراء المستفيدين وأصحاب المصلحة (الطالبات، المعلمات، وأولياء الأمور) عن جودة البنية التحتية والخدمات الرقمية المقدمة في المدرسة.	٣,٦٨	١,٠١	عالية	٥
٢٩	تتابع نتائج البحوث التربوية وتطلع على التقنيات الرقمية الناشئة واستخداماتها المحتملة في التعليم.	٣,٦٦	١,٠٣	عالية	٦
٢٤	تعمل على إنشاء وإقامة شراكات مع المجتمع المحلي من أجل توفير الموارد المالية والتقنية اللازمة لدعم توظيف التقنية في البيئة المدرسية .	٣,٥٤	١,٠٥	عالية	٧
	المتوسط الحسابي العام	٣,٦٩	٠,٨٩	عالية	–

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض يمارسن التحسين والتطوير المنظم بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٦٩) بانحراف معياري (٠,٨٩)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٣,٥٤، ٣,٨١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة

من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة ممارسة (عالية).

جاءت العبارة رقم (٢٧) (تعمل على توفير الدعم الفني والتقني المناسب عند الحاجة إليه) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨١) وبانحراف معياري (٠,٩٩)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي والتزام المديرات بتحقيق معايير القيادة المدرسية المتمثلة بتفعيل استخدام التقنيات من أجل توفير بيئة تعليمية ملائمة وداعمة للتعلم ولذلك يحرصن على تقديم الصيانة الدورية وتحديث البرامج والتقنيات المستخدمة في المدرسة لمواكبة التغيير السريع في التقنية. وقد تعكس هذه الممارسة أيضًا استفادة مديرات المدارس من الدليل الإرشادي للعودة إلى المدارس الذي يوضح لمدير المدرسة كيفية التعامل مع المشكلات التقنية التي يواجهها كافة المنتمين للمدرسة عند التعامل مع الأنظمة والمنصات الرقمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Rusnati & Gaffar, 2021; Zhong, 2017) التي وضحت الأدوار الجديدة التي يتعين على مديري المدارس القيام بها كقادة رقميين ومنها توفير الموارد الكافية والبنية التحتية التكنولوجية وتحديث التقنيات المتوفرة في البيئة المدرسية.

في حين جاءت العبارة رقم (٢٩) (تتابع نتائج البحوث التربوية وتطلع على التقنيات الرقمية الناشئة واستخداماتها المحتملة في التعليم) بالمرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وبانحراف معياري (١,٠٣)، وبدرجة ممارسة عالية. وقد يفسر ذلك بأن التحول المفاجئ للتعليم عن بعض بسبب جائحة COVID-19 قد أجبر كافة المنتمين للميدان التعليمي وخاصة قادة المدارس على اكتساب مهارات تقنية جديدة والمعرفة بالأنظمة والمنصات الرقمية الحديثة ليتمكنوا من الإشراف ومتابعة سير العملية التعليمية عبر هذه المنصات وهو ما قد يعكس أيضًا وعي القادة

بأهمية التقنية ودورها الهام في تحسين عملية التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي وآخرين (٢٠٢١) التي أشارت إلى أهمية أن يكون مديرو المدارس على أهبة الاستعداد لتبني التكنولوجيا من خلال التعرف على أحدث التقنيات الناشئة وامتلاك المهارات التكنولوجية.

بينما حصلت العبارة رقم (٢٤) (تعمل على إنشاء وإقامة شراكات مع المجتمع المحلي من أجل توفير الموارد المالية والتقنية اللازمة لدعم توظيف التقنية في البيئة المدرسية) على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وبانحراف معياري (١,٠٥)، ودرجة ممارسة عالية. وتعكس هذه النتيجة امتلاك مديرات المدارس الثانوية للفهم الكافي بأدوارهم الجديدة الموضحة في معايير القيادة المدرسية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020)والتي تضمنت بنودًا لتفعيل الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع والقطاع الخاص من أجل توفير الدعم المادي للمدرسة والذي يمكنها من توفير الأجهزة والتقنيات الداعمة للتعلم من أجل تقديم تجربة تعليمية مميزة للطلاب خصوصًا في ظل ارتفاع تكاليف هذه الأجهزة وقلة المخصصات المالية المتوفرة للمدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Zhong, 2017) التي أشارت إلى دور قادة المدارس في إقامة الشراكات الاستراتيجية مع القطاعات المختلفة لدعم دمج التقنية في البيئة المدرسية.

خامساً: مجال المواطنة الرقمية.

جدول رقم (١٠) درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للمواطنة الرقمية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣٠	تضع التعليمات التي توضح كيفية استخدام التقنيات والمنصات الرقمية في المدرسة بطريقة قانونية وأخلاقية ومسؤولة.	٣,٩٥	٠,٩٨	عالية	١

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣٢	تقوم بتوعية أفراد المجتمع المدرسي بحقوقهم ومسؤولياتهم عند استخدام المنصات الرقمية.	٣,٩٤	٠,٩٦	عالية	٢
٣٥	تسعى أن تكون قدوة يحتذى بها في توظيف التقنيات الرقمية واستخدامها بشكل مناسب في أداء مهامها.	٣,٩٣	٠,٩٦	عالية	٣
٣٣	تقوم بتوعية أفراد المجتمع المدرسي بأهمية الأمانة العلمية والتحقق من موثوقية المعلومات المنشورة عبر التقنيات الرقمية.	٣,٩٣	١,٠٤	عالية	٤
٣٤	توظف التقنيات الرقمية من أجل إحداث التغيير الاجتماعي والتعليمي المرغوب.	٣,٨٢	١,٠٠	عالية	٥
٣١	توضح الإجراءات المناسبة التي تكفل الوصول العادل إلى الأدوات والموارد الرقمية من أجل توفير فرص تعليمية متساوية لكافة المتعلمين.	٣,٨١	٠,٩٨	عالية	٦
٣٦	تتبنى استخدام التقنيات الرقمية لدعم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٧٩	١,٠٦	عالية	٧
المتوسط الحسابي العام		٣,٨٨	٠,٩٠	عالية	–

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أن مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض يمارسن المواطنة الرقمية بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٨٨) بانحراف معياري (٠,٩٠)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور بين (٣,٧٩، ٣,٩٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور جاءت بدرجة ممارسة (عالية).

حيث جاءت العبارة رقم (٣٠) (تضع التعليمات التي توضح كيفية استخدام التقنيات والمنصات الرقمية في المدرسة بطريقة قانونية وأخلاقية ومسؤولة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وبانحراف معياري (٠,٩٨)، والعبارة رقم (٣٢) (تقوم بتوعية أفراد المجتمع المدرسي بحقوقهم ومسؤولياتهم عند استخدام المنصات الرقمية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وبانحراف معياري

(٠,٩٦)، وتعكس هذ الممارسات امتلاك مديرات المدارس الفهم الكافي بأدوارهم المتعددة والتي فرضتها التغيرات التكنولوجية وخاصة فيما يتعلق بتعزيز المواطنة الرقمية لدى الطالبات في هذه المرحلة العمرية وتوضيح قواعد السلوك السليم للتعامل مع التقنية عن طريق نشر لائحة السلوك الرقمي وكذلك التوعية بحقوق وواجبات المواطن في العصر الرقمي عبر إقامة عدد من البرامج واللقاءات التوعوية ولا سيما في مجال حماية الخصوصية والملكية الفكرية والاستخدام الآمن والأخلاقي للمنصات الرقمية وتوفير الأدلة الإرشادية في كيفية التعامل مع المنصات الرقمية بطريقة آمنة ولاسيما وأن تفعيل هذه المنصات إلزامي حتى بعد العودة الحضورية للدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي أشارت إلى أن قادة المدارس يدركون الآثار السلبية نتيجة الاستخدام السيء لتكنولوجيا المعلومات ولذا يتخذون تدابير استباقية لتقليل الانتهاكات السلوكية عن طريق خلق الوعي بين أفراد المجتمع المدرسي ووضع السياسات التي تتعلق بكيفية استخدام التقنية في البيئة المدرسية بطريقة آمنة وأخلاقية (Yieng & Daud, 2017; Zhong, 2017).

بينما جاءت العبارة رقم (٣١) (توضح الإجراءات المناسبة التي تكفل الوصول العادل إلى الأدوات والموارد الرقمية من أجل توفير فرص تعليمية متساوية لكافة المتعلمين) بالمرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٨١) وبانحراف معياري (٠,٩٨)، والعبارة رقم (٣٦) (تتبنى استخدام التقنيات الرقمية لدعم تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٩) وبانحراف معياري (١,٠٦)، وكلتاهما تشير إلى درجة ممارسة عالية. وتعزى هذه النتائج الى إدراك مديرات المدارس للجهود الكبيرة التي بذلتها الوزارة في تقديم الخدمات التعليمة للجميع بعدالة وكفاءة سواء كان ذلك أوقات التعليم عن بعد أو بعد العودة الحضورية وأدوارهم الهامة في تحقيق ذلك كما نص عليها الدليل التشغيلي المدرسي

لعام ١٤٤٣ والمتمثلة في متابعة حضور الطالبات في الفصول الدراسية والافتراضية عبر منصات التعلم الإلكتروني أو عبر الدروس الغير متزامنة المقدمة عبر بوابة التعليم الوطنية عين، ومن خلال متابعة معلمات التربية الخاصة عند إنشاء الجلسات الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة. وتعكس تلك الممارسات ازدياد قناعة المديرات بأهمية ودور التقنية في توفير فرص تعليمية تناسب الاحتياجات المختلفة للمتعلمين. وتتفق هذه النتائج مع الدراسات التي أكدت على أن وجود قيادات تربوية ذات رؤية حكيمة تؤمن بأهمية التقنية سيسهم في توفير الفرص التعليمية العادلة لجميع الطلاب وكذلك تحسين جودة الخدمات التعليمية (آل كردم، ٢٠١٦؛ المالكي وآخرون، ٢٠٢١؛ سعادة، ٢٠٢١).

جدول رقم (١١) درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية في ضوء معايير (NETS-A) من وجهة نظر المعلمات

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢	ثقافة التعلم في العصر الرقمي	٣,٩٥	٠,٧٨	عالية	١
٣	التميز في الممارسة المهنية	٣,٩٣	٠,٨٤	عالية	٢
٥	المواطنة الرقمية	٣,٨٨	٠,٩٠	عالية	٣
١	القيادة ذات الرؤية	٣,٧٧	٠,٨٥	عالية	٤
٤	التحسين والتطوير المنظم	٣,٦٩	٠,٨٩	عالية	٥
	المتوسط الحسابي العام	٣,٨٥	٠,٧٩	عالية	–

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أن درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية في ضوء معايير (NETS-A) من وجهة نظر المعلمات جاءت عالية في جميع المجالات، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٨٥) بانحراف معياري (٠,٧٩)، حيث جاء بعد ثقافة التعلم في العصر الرقمي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، يليه التميز في الممارسة المهنية بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، وبالمرتبة الثالثة يأتي بعد المواطنة الرقمية بمتوسط حسابي

(٣,٨٨)، بالمرتبة الرابعة يأتي بعد القيادة ذات الرؤية بمتوسط حسابي (٣,٧٧) ، وأخيرًا يأتي بعد التحسين والتطوير المنظم بمتوسط حسابي (٣,٦٩). وهذه النتيجة تعكس نجاح جهود وزارة التعليم في مشروعها نحو التحول الرقمي المتوافقة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتؤكد أيضًا وعي وإدراك مديرات المدارس بأدوارهن الهامة في تحقيق هذه الرؤية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سعادة (٢٠٢١)، إلا أنها تختلف عن نتائج دراسة المالكي وآخرون (٢٠٢١) والتي أشارت إلى أن قادة المدارس الثانوية بجدة يمارسون القيادة التكنولوجية بدرجة متوسطة. وقد يعزى اختلاف النتائج إلى اختلاف توقيت تطبيق الدراسة إذ يمكن القول إن انتشار جائحة COVID-19 قد ساعد على تسريع عملية التحول وتبني القيادة الرقمية كأسلوب ملائم لإدارة العملية التعليمية واستثمار المنصات الرقمية لتقديم فرص تعليمية تناسب احتياجات الطلاب المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في التقرير الرابع لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) الذي أشار إلى نجاح سياسة المملكة التعليمية في التقليل من آثار الجائحة وتقديم خدمات تعليمية ذات جودة عبر تقديم خيارات التعليم المدمج في الفصول الدراسية أو من خلال منصات التعلم الرقمية واعتبار المملكة قدوة وممارسة عالمية يُحتذى بها الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق دون وجود قادة على مستوى المدرسة يؤمنون بدور التقنية في تحسين تعلم الطلاب ويعكسون ذلك في ممارساتهم المهنية (UNESCO, 2022).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية تعزى لمتغيرات (نوع المدرسة، الحصول على دورات في مجال تكنولوجيا التعليم)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير نوع المدرسة.

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الرقمية باختلاف متغير نوع المدرسة، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار (ت) للفروق حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية باختلاف متغير نوع المدرسة

الأبعاد	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثقافة التعلم في العصر الرقمي	حكومية	٣١٥	٣,٧٩	٠,٨٩	١,٢٧٣	٠,٢٠٦
	أهلية	٥٠	٣,٦٧	٠,٥٥		
التميز في الممارسة المهنية	حكومية	٣١٥	٤,٠٠	٠,٨٠	٣,٥١١	٠,٠٠١
	أهلية	٥٠	٣,٦٦	٠,٦٠		
المواطنة الرقمية	حكومية	٣١٥	٣,٩٧	٠,٨٦	٢,٤٦٠	٠,٠١٦
	أهلية	٥٠	٣,٧٣	٠,٥٩		
القيادة ذات الرؤية	حكومية	٣١٥	٣,٧٠	٠,٩٣	٠,٤٣٧	٠,٦٦٣
	أهلية	٥٠	٣,٦٥	٠,٦٠		
التحسين والتطوير المنظم	حكومية	٣١٥	٣,٩١	٠,٩٢	٢,١٦٨	٠,٠٣٣
	أهلية	٥٠	٣,٦٨	٠,٦٨		
الدرجة الكلية للمحور	حكومية	٣١٥	٣,٨٧	٠,٨٢	٢,١٩٣	٠,٠٣١
	أهلية	٥٠	٣,٦٨	٠,٥٤		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الرقمية فيما يتعلق بكل من (ثقافة التعلم في العصر الرقمي – القيادة ذات الرؤية) باختلاف متغير نوع المدرسة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠,٢٠٦، ٠,٦٦٣)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)

أي غير دالة إحصائيًّا. وقد تفسر هذه النتيجة لكون جميع مديرات المدارس بلا استثناء ملزمات بتفعيل المنصات الرقمية سواء منصة مدرستي (في المدارس الحكومية) أو غيرها من أنظمة التعلم الإلكترونية (كلاسيرا وغيرها في المدارس الأهلية) من أجل تحقيق رؤية الوزارة وتوجهاتها نحو التحول الرقمي.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الرقمية وأبعادها الفرعية المتمثلة في كل من (التميز في الممارسة المهنية – المواطنة الرقمية – التحسين والتطوير المنظم) باختلاف متغير نوع المدرسة، وذلك لصالح المعلمات ممن يعملن بمدارس حكومية بمتوسط حسابي (٤,٠) وبانحراف معياري (٠,٨٠) للتميز في الممارسة المهنية، وبمتوسط حسابي (٣,٩٧) وبانحراف معياري (٠,٨٦) للمواطنة الرقمية، وبمتوسط حسابي (٣,٩١) وبانحراف معياري (٠,٩٢) للتحسين والتطوير المنظم، وبمتوسط حسابي (٣,٨٧) وبانحراف معياري (٠,٨٢) للدرجة الكلية للقيادة الرقمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي وآخرين (٢٠٢١) وقد تعزى هذه النتيجة لكون مديرات المدارس الحكومية مطالبات بتفعيل كافة الخدمات المتوفرة بالأنظمة الرقمية التابعة للوزارة تحقيقًا لتوجهاتها نحو التحول الرقمي، إضافة إلى أن التجهيزات التقنية المتوفرة في البيئة المدرسية و الدعم المالي والتقني وفرص التدريب تكون متوفرة بشكل أكبر في المدارس الحكومية لكونها تمثل الشريحة العظمى وتحظى بإشراف مباشر من قبل للوزارة في حين تعتمد المدارس الخاصة على الدعم المقدم من ملاكها والذي لا يقارن بما تقدمه الوزارة في هذا الجانب.

ثانيا: الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم.

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الرقمية باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٣)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار (ت) للفروق حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية باختلاف متغير الدورات التدريبية

الأبعاد	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثقافة التعلم في العصر الرقمي	نعم	٣١٥	٣,٧٥	٠,٨٧	١,١٣٧	٠,١٩٣
	لا	٥٠	٣,٩٠	٠,٧٢		
التميز في الممارسة المهنية	نعم	٣١٥	٣,٩٥	٠,٨٠	٠,٠٤٣	٠,٩٦٦
	لا	٥٠	٣,٩٥	٠,٦٧		
المواطنة الرقمية	نعم	٣١٥	٣,٩٣	٠,٨٦	٠,٢٦٩	٠,٧٦٧
	لا	٥٠	٣,٩٧	٠,٧٠		
القيادة ذات الرؤية	نعم	٣١٥	٣,٦٦	٠,٩٢	٢,٢٣٤	٠,٠٢٨
	لا	٥٠	٣,٩٠	٠,٦٨		
التحسين والتطوير المنظم	نعم	٣١٥	٣,٨٦	٠,٩٢	١,٠٠٦	٠,٣١٥
	لا	٥٠	٤,٠٠	٠,٧٠		
الدرجة الكلية للمحور	نعم	٣١٥	٣,٨٣	٠,٨١	٠,٩٥٤	٠,٣٤١
	لا	٥٠	٣,٩٤	٠,٦٥		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الرقمية وأبعادها الفرعية المتمثلة في (ثقافة التعلم في العصر الرقمي – التميز في الممارسة المهنية – المواطنة الرقمية – التحسين والتطوير

المنظم) باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠,١٩٣ ، ٠,٩٦٦ ، ٠,٧٦٧ ، ٠,٣١٥)، وللدرجة الكلية (٠,٣٤١)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائيًا.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة ذات الرؤية باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك لصالح المعلمات ممن لم يحصلن على دورات تدريبية في هذا المجال بمتوسط حسابي (٣,٩٠) مقابل (٣,٦٦) للمعلمات ممن حصلن على دورات تدريبية، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات ممن لم يحصلن على دورات تدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم يوافقن بدرجة أكبر على ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة ذات الرؤية. وقد يفسر ذلك بأنه قد يكون لدى المعلمات الحاصلات على دورات في مجال تكنولوجيا التعليم رغبة أكبر في المشاركة في صياغة الرؤية ووضع الخطط المتعلقة بتفعيل التقنيات الرقمية في البيئة المدرسية لأنهن أكثر اقتناعًا بجدواها في تحسين تعلم الطلبة وخاصة وأنهن أظهرن التزامًا أكبر بالمشاركة في الدورات التدريبية المتعلقة بالتقنية. إضافة لذلك قد تلجأ المعلمات الخبيرات في التقنية إلى استخدام معايير تقييم أدق لممارسات مديرة المدرسة في توظيف التقنية مقارنة بزميلاتهن اللاتي لم يحصلن على مثل هذه الدورات.

خاتمة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الرقمية في ضوء معايير (NETS-A) من وجهة نظر المعلمات. وكذلك معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الرقمية تعزى لمتغيرات نوع المدرسة، وكذلك مدى حصول المعلمات على دورات في مجال تكنولوجيا التعليم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع البيانات وشارك فيها عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٣٦٥) معلمة. وكشفت النتائج أن مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض يمارسن القيادة الرقمية بدرجة عالية في جميع الأبعاد حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (٣,٨٥) بانحراف معياري (٠,٧٩)، حيث جاء بعد ثقافة التعلم في العصر الرقمي بالمرتبة الأولى، يليه بعد التميز في الممارسة المهنية، وبالمرتبة الثالثة يأتي بعد المواطنة الرقمية، بالمرتبة الرابعة يأتي بعد القيادة ذات الرؤية، وأخيرا جاء بعد التحسين والتطوير المنظم.

كما أوضحت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الرقمية وأبعادها الفرعية المتمثلة في كل من (التميز في الممارسة المهنية – المواطنة الرقمية – التحسين والتطوير المنظم) باختلاف متغير نوع المدرسة، وذلك لصالح المعلمات ممن يعملن بمدارس حكومية بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وبانحراف معياري (٠,٨٢) للدرجة الكلية للقيادة الرقمية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة

حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الرقمية فيما يتعلق بالأبعاد (ثقافة التعلم في العصر الرقمي – القيادة ذات الرؤية).

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة الرقمية وأبعادها الفرعية المتمثلة في (ثقافة التعلم في العصر الرقمي – التميز في الممارسة المهنية – المواطنة الرقمية – التحسين والتطوير المنظم) باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم. في حين كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية للقيادة ذات الرؤية وذلك لصالح المعلمات ممن لم يحصلن على دورات تدريبية في هذا المجال.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

- توعية مديرات مدارس المرحلة الثانوية بأهمية تبني التقنيات الرقمية ودورها في توفير فرص تعليمية متساوية وعادلة لكافة المتعلمين وخصوصا في أوقات الأزمات.
- تشجيع مديرات المدارس الثانوية على المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية الرقمية من أجل تبادل الخبرات والأفكار وأفضل الممارسات الإدارية.
- إقامة الدورات التدريبية وورش العمل لمديرات مدارس المرحلة الثانوية حول التقنيات التعليمية الناشئة وذلك لتطوير مهاراتهن كقادة للتكنولوجيا، وإبقائهن على إطلاع بكل ما هو جديد في هذا المجال.
- توفير أدلة ارشادية توضح لمديرات المدارس الممارسات المثلى لكيفية دمج وتوظيف التقنية بحيث يتم تطوير معايير القيادة المدرسية بالاستفادة من معايير (NETS-A) بما يسهم في تسريع عملية التحول الرقمي المتوافقة مع توجهات الوزارة ورؤية ٢٠٣٠.
- منح مديرات المدارس الصلاحيات والتسهيلات الكافية التي تمكنهم من إنشاء وإقامة الشراكات مع المجتمع المحلي للحصول على الموارد المالية والتقنية اللازمة لتوظيف التقنية في البيئة المدرسية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يُقترح إجراء دراسات مستقبلية في المجالات التالية:

- واقع ممارسة القيادة الرقمية في ضوء معايير (NETS-A) من وجهة نظر القادة الذكور لمقارنة وجهات النظر أو في مراحل تعليمية ومناطق جغرافية أخرى إذ قد تختلف الموارد المتوفرة والتقنيات الرقمية المستخدمة.
- التحديات التي تواجه مديرات المدارس عند ممارسة القيادة الرقمية.
- تأثير القيادة الرقمية لمدراء المدارس على توظيف المعلمين للتكنولوجيا في الفصول الدراسية ولاسيما وأن هناك عدم اتفاق في الأدبيات حول هذا الموضوع.
- بناء تصور مقترح لتطوير مهارات القيادة الرقمية لدى مديري ومديرات المدارس في ضوء معايير.(NETS-A)
- إجراء دراسة نوعية لفحص ممارسة مديري ومديرات مدارس التعليم العام للقيادة الرقمية وتحديد المؤشرات الدالة على تلك الممارسات.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو ربيع، ابتسام. (٢٠١٥). **مستوى إدراك مديري المدارس الأساسية الخاصة لأهمية تكنولوجيا التعليم وعلاقته بمستوى توظيف المعلمين لهذه التكنولوجيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

الحربي، حمدان. (٢٠٢٠). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة (التصور المقترح). **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ١١٢، ١٤٧-١٧٨.

الذهلي، ربيع.، الخروصي، حسين.، والشعيلي، صالح. (٢٠٢١). درجة توظيف مديري المدارس بسلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ١٢(٣٣)، ٧٩-٩٣.

السيف، فاتن. (٢٠١٨). **الاحتياجات التدريبية لقائدات مدارس التعليم العام وفقًا لمعايير القيادة التكنولوجية (دراسة ميدانية في مدينتي الدمام والخبر)**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، الدمام، السعودية.

الغنبوصي، سالم.، والهاجري، سالم. (٢٠١٦). صعوبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمدارس وزارة التربية والتعليم في كل من سلطنة عمان ودولة الكويت، **دراسات العلوم التربوية**، الأردن، ٤٣(٢)، ٥٣٥-٥٥٠.

القحطاني، عبد الله.، والسبيعي، عبيد. (٢٠٢٠). القيادة التقنية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لدى قادة مدارس التعليم العام بمدينة الدمام. **المجلة السعودية للعلوم التربوية**، ٦٨، ٩٣-١١١.

آل كردم، مفرح. (٢٠١٦). واقع ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر المعلمين. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ٣٥(١٦٧)، ١٤٥-١٧٦.

آل كردم، مفرح. (٢٠٢٠). دور القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية. **مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١٢، ٣-٢٥.

المالكي، عادل.، اليزيدي، نايف.، اليزيدي، عبد الرحمن.، الطويرقي، وليد.، والجهني، عبيد الله. (٢٠٢١). درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة كلية التربية**، ٣٧(١٠)، ٢٧٦-٣٢٠.

المطري، علي. والراسبية، أمينة. (٢٠٢١). درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لدى مديري مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان. **المجلة الدولية للدراسات النفسية والتربوية**، ١٠(٣)، ٥٩٢-٦١٣.

النوح، مساعد. (٢٠١٥). **مبادئ البحث التربوي**. (ط٣). الرياض: مكتبة الرشد.

سعادة، نانسي. (٢٠٢١). **درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة عمان في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

عبيدات، ذوقان.، عبد الحق، كايد.، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٤). **البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه**. عمان: دار الفكر.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). **معايير القيادة المدرسية**.

وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠١٨). **التقرير السنوي للعام المالي** ١٤٣٩-١٤٤٠.

وزارة التعليم، إدارة التخطيط والمعلومات. (١٤٤٣هـ). **إحصائية معلمات المرحلة الثانوية في التعليم العام**.

وكالة الأنباء السعودية (واس). (١٣ مايو، ٢٠١٨). عام / وزارة التعليم تنشئ وحدة التحوّل الرقمي. مسترجع من: https://www.spa.gov.sa/1765333

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية

Aksal, F. (2015). Are headmasters digital leaders in school culture? **Education and Science**, 40(182), 77-86.

Al-Ghanbousi, S. & Al-hajeri, S. (2016). Obstacles of the Implementation of Electronic Administration in Schools in Oman and Kuwait from the point of View of Principals and their Assistants, **Educational Sciences Studies Jordan** (in Arabic), 43(2): 535-550.

Al-Krdem, M. (2016). The reality of practicing technological leadership behaviors among secondary school leaders in Asir region from the point of view of teachers, **Journal of the College of Education**,(in Arabic), Al , Azhar University, 35 (167), 145-176.

Al-krdem, M. (2022). The role of digital leadership in achieving competitive advantage of public education schools in the urban city of Abha. **Tabuk University Journal for Humanities and Social Sciences** (in Arabic),12, 3-25.

Al-Qahtani, A. & Al-Subaie, O. (2020). Technological Leadership and its Relationship to the Effectiveness of the Decision-Making among Leaders of Public Education Schools in Dammam, **Saudi Journal of Educational Sciences** (in Arabic), 68,93-111.

Aldhuhlit, R., Alkharusi, H., & Alshuieli, S. (2021). The Degree to Which Schools' Principals in the Sultanate of Oman Employ Digital Leadership from the Principals' Viewpoint. Al-Quds Open University **Journal for Educational and Psychological Research and Studies** (in Arabic), 12(33),79-93.

Alharbi, H. (2020). The reality of employing digital leadership in distance education and emergency crisis management among primary school leaders in the city of Makkah Al-Mukarramah (proposed perception), **Journal of the Faculty of Education, Mansoura University** (in Arabic), 112, 147-178.

Almalki, A., Alyazidi, N., Alyazidi, A. ,Altoirgi, W., & Aljohani, A. (2021). The degree of application of technological leadership in secondary schools in Jeddah in light of the Corona pandemic from the point of view of teachers. **Journal of the College of Education**, (in Arabic), 37(10).267-320.

Almatri, A.& Alrasebeah, A. (2021). The Degree of Availability of Standards of the International Society for Technology in Education (ISTE-2018) among Principals of the Second Cycle of Basic Education in the Governorate of South al Shargiyah in the Sultanate of Oman. **International Journal of Educational & Psychological Studies** (in Arabic), 10(3),529-613.

Anderson, R., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. **Educational Administration Quarterly**, 41(1), 49-82.

Apsorn, A., Sisan, B., & Tungkunanan, P. (2019). Information and communication technology leadership of school leadership in Thailand. **International Journal of Instruction**. 12(2), 639-650.

Brockmeier, L., Sermon, J., & Hope, W. (2005). Principals' Relationship with Computer Technology. **National Association of Secondary School Principals Bulletin,** 89 (643), 45-63.

Cahyadi, A. & Magda, R. (2020). Digital Leadership in the Economies of the G20 Countries: A Secondary Research. Economies, 9, 32.

Domeny, J. (2017). **The Relationship Between Digital Leadership and Digital Implementation In Elementary Schools**. PhD Thesis, Southwest Baptist University, USA.

Håkansson, M. & Pettersson, F. (2019) Digitalization and school leadership: on the complexity of leading for digitalization in school**, The international journal of information and learning technology**, 36(3), 218–230.

Hero, J. (2020). Exploring the Principal's Technology Leadership: Its Influence on Teachers' Technological Proficiency. **Online Submission**, 4(6), 4-10.

ISTE (2009). **National educational technology standards for administrators** 2009.

ISTE. (2022**). ISTE website**. https://www.iste.org/iste-standards.

Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. **Sustainability**, 13(23), 13448.

Larson, L., Miller, T., & Ribble, M. (2009). 5 considerations for digital age leaders: what principals and district administrators need to know about tech integration today. **Learning & Leading with Technology**.37(4), 12-15.

Lu, H. (2013). **Technology integration and pedagogical innovations in Malaysia Higher Education Institutions**. PhD Thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur.

Malakyan, P. (2019). **Digital leader-followership for the digital age: A North American perspective. In M. Franco (Ed.), Digital leadership -A new leadership style for the 21st century**. IntechOpen.

Ordu, A. & Nayır, F. (2021). What is digital leadership? A suggestion of the definition. E-International **Journal of Educational Research**, 12(3), 68-81.

Raman, A., Thannimalai, R., & Ismail, S. (2019). Principals' Technology Leadership and its Effect on Teachers' Technology Integration in 21st Century Classrooms. **International Journal of Instruction**, 12(4), 423-442.

Roblyer, M. & Doering, A. (2014). **Integrating educational technology into teaching. Harlow**: Pearson.

Rusnati, I. & Gaffar, M. (2021). Implementation of Principal's Digital Leadership in Communication and Teacher Professional Development at School. Advances in Social Science, **Education and Humanities Research**,526, 90-95.

Sainger, G (2018). Leadership in Digital Age: A Study on the Role of Leader in this Era of Digital Transformation. International Journal on Leadership, 6(1), 1-6.

Sheninger, E. (2014). **Pillars of Digital Leadership. International Center for Leadership in Education: Rexford**, NY, USA.

Sterrett, W. & Richardson J. (2020). Supporting Professional Development Through Digital Principal Leadership. **Journal of Organizational & Educational Leadership**. 5(2).

Thannimalai, R. & Raman, A. (2018). The Influence of Principals' Technology Leadership and Professional Development on Teachers' Technology Integration in Secondary Schools. **Malaysian Journal of learning and Instruction**, 15(1), 201-226.

UNESCO. (2022). **National distance learning programmes in response to the COVID-19 education disruption:** case study of the Kingdom of Saudi Arabia**.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381533

Weng, C. & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. **Computers & Education**.76, 91-107.

***

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Ali yahya Al Salem
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad
Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

Editor –in- Chief

- **Prof. Abdulllah Ali Altammam**
  Professor in The Department of Educational Administration - College of Da'wah and Fundamentals of Religion - Islamic University
- **Prof. Ahmad Mohammed S Alhussein**
  Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
- **Prof. Prof Ibrahim A I Alobaid**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
- **Prof. Hessah Mohammed Alshaya**
  Professor in The Department of Educational Technology - College of Education - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University
- **Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University
- **Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed**
  Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University
- **Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University
- **Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi**
  Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk
- **Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari**
  Secretary Editor of the journal

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation that the researcher owns the intellectual property of the work entirely

and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).

3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.

4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.

5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.

6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).

2. Sources and references must be listed at the end.

3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research,
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
Riyadh,11432, PO Box 5701
Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261
http://imamudsr.com/
E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa