



International Journal

For Research and Educational Development

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

اقرأ داخل العدد

- نمط الحياة لدى المسنين وعلاقته بجودة الحياة في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على المسنين في مدينتي جدة والرياض.
- أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بسلوك التلميذ الإلكتروني لدى الفراهقات.
- فاعلية وحدة تعليمية قائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تعليم العلوم على تنمية الكفاءة المعرفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- تحديات تطبيق التقويم الذاتي المدرسي بمحافظه أحد المسارحة من وجهة نظر فريق التقويم الذاتي.
- برنامج التقويم الذاتي للتمكين التربوي في بعض مدارس المملكة العربية السعودية: نموذج تربوي مقترح.
- Covid-19 Pandemic and Its Impact on Early Childhood Education, Policies and Practices.



العدد السابع - يناير 2025م

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

مجلة دولية علمية محكمة وفق
معايير النشر الدولي (ISI)
للمجلات العلمية المحكمة تعنى
بنشر البحوث والدراسات في مجال
العلوم التربوية وكل ما له صلة
بالعملية التربوية والتعليمية في
التعليم العام والتعليم الجامعي.

ISSN 1658-9580(Print)
ISSN 2961-404X(Online)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تنويه : جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة .



مجلة دورية – علمية – محكمة – ومصنفة دولياً
تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)
تنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو
الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص نشر المجلات والدوريات العلمية رقم (76720)، ترخيص المجلة رقم (111489)

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات البحث والتطوير التربوي.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع البحث والتطوير التربوي.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير البحث التربوي وتطبيقاته من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالبحث والتطوير التربوي.

جميع الحقوق محفوظة:

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي
ص.ب: 26523 الطائف - المملكة العربية السعودية

هاتف وفاكس: 00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551

البريد الإلكتروني: IJERD@kefeac.com

kefeac.pub@gmail.com



هيئة تحرير المجلة

المشرف العام

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى

مدير التحرير

د. بدور خالد الصقعي

كلية التربية الأساسية - الكويت

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. خالد عواض الثبتي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. منصور بن عوض القحطاني

أستاذ القيادة التربوية والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. سامي بن فهد السنيدي

أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

أ.م.د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

أستاذ مشارك باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر

أستاذ مشارك بجامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقاً)

د. ماجدة مصطفى عبد الرازق

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكليات الشرق العربي

د. رندة أحمد حريري

دكتورة فلسفة في التربية والجودة في التعليم العالي

أستاذ التربية المُشارك بجامعة دار الحكمة



الهيئة الإستشارية

أ.د. محمد محمد أحمد الحربي
أستاذ القيادة والجودة الشاملة بجامعة طيبة

أ.د. علي ناصر آل زاهر السلاطين
أستاذ إدارة التعليم العالي والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. عبد الله محمد علي الزهراني
أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة الباحة سابقاً

أ.د. ماهر إسماعيل صبري
أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بجامعة بنها
رئيس رابطة التربويين العرب

أ.د. سلطان غالب الديحاني
أستاذ القيادة والسياسيات التربوية بكلية التربية – جامعة الكويت

أ.د. حاكم موسي الحسنوي
أستاذ طرائق التدريس بالكلية التربوية المفتوحة – بغداد - العراق

أ.د. حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بجامعة جدة

د. عبد الله بن صالح البوحنية
أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. بدر سالم البدراني
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد بجامعة طيبة

د. خالد صقر الدندني
دكتوراه الفلسفة في القيادة والتعلم المتقدم والخدمة في التعليم العالي
من جامعة كاردينال ستريتش ويسكونسون – الولايات المتحدة الأمريكية

مجالات النشر

الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.

الموهبة والإبداع.

تكنولوجيا وتقنيات التعليم.

التربية الخاصة وصعوبات التعليم.

رياض الأطفال والطفولة المبكرة.

الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.

الروبوتات والذكاء الاصطناعي.

التعليم الأهلي والاجنبي
والمسارات الدولية.

مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية.

إستراتيجيات تطوير المؤسسات
التربوية والتعليمية.

التميز الفردي والمؤسسي في
القطاعات التعليمية.

قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.

النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.

الاختراعات والتجارب العلمية.

دراسات علم المستقبل.

تصميم البحوث العلمية النوعية.

النقد والتحكيم العلمي.

المناهج وطرق التدريس.

الإدارة والقيادة التربوية.

القياس والتقويم التربوي.

استراتيجيات التدريس الذكية.

الاختبارات والتصنيفات الدولية.

التوجيه والإرشاد الطلابي.

الإشراف التربوي.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة
بالبحث والتطوير التربوي.

أخلاقيات وشروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الأصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI). لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيل، ومكتمل الأركان وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حسب المعايير التالية:

أخلاقيات النشر العلمي:

- يهدف النشر العلمي إلى تقديم إضافات جديدة للعلم والمجتمع، وذلك من خلال الدراسات التي يقوم بها الباحثين، ويجب على الباحث العلمي أن يتقيد بأخلاقيات البحث العلمي ومن أهمها:
 - المصادقية: يجب على الباحث أن يقوم بنقل البيانات والمعلومات إلى بحثه بصدق وتجنب السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) وهو أن يقوم الباحث بنقل للمعلومات أو البيانات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها لنفسه دون وجه حق، وفي حالة اكتشاف الانتحال في البحث المقدم للنشر فإن لإدارة المجلة حق في اتخاذ الإجراءات المناسبة منها: رفض البحث وإشعار مؤسسة الباحث أو عمادة البحث العلمي التي يتبع لها واحتمال رفض أبحاثه المقدمة مستقبلاً للمجلة.
 - الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيات النشر والدقة في التوثيق والاستدلال بالمراجع ونسب الآراء إلى أصحابها ومؤلفيه.
 - عدم إعادة تدوير الأبحاث المنشورة مسبقاً دون الاستشهاد والإفصاح المناسب .
 - عدم تقديم البحث لأكثر من مجلة علمية للنشر ويجب رفعه بعد التأكد من الرغبة في النشر .
 - الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعتها المؤسسات المنظمة للأبحاث العلمية خاصة في الأبحاث الممولة من عمادات البحث العلمي بالجامعات .
 - على الباحث إجراء التعديلات المطلوبة وفقاً نتيجة التحكيم ومقترحات المحكمين، وفي حال عدم موافقته على الأخذ بالتعديلات المطلوبة؛ يجب عليه تقديم مبررات علمية لذلك وفي حالة عدم تقديمها، للمجلة الحق في اتخاذ ما تراه مناسب .
 - ان يلتزم الباحث بتدقيق البحث لغوياً بعد إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين إن وجدت .
 - في حالة ثبت الإخلال بأخلاقيات النشر بعد نشر البحث في المجلة فإنه يتم سحبه من الموقع الإلكتروني للمجلة ويطبّع عليه عبارة (تم السحب) .

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

- 1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحدّثة في الموضوع والعرض.
- 2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
- 3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.
- 4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيداً قبل إرساله.
- 5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
- 6 - أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
- 7 - أن يكون البحث بإحدى اللغتين: (العربية، الإنجليزية).

عناصر البحث:

- 1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
- 2 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الإلكتروني.
- 3 - مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12 " Time New Roman للمستخلص العربي و " 12 " Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
- 4 - الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والإنجليزية.
- 5 - المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأسئلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
- 6 - الاطار النظري والدراسات السابقة.
- 7 - منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في اعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
- 8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

- 1 - ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد (word.docs,.doc) غير محمي.
- 2 - يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
- 3 - لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254 سم وأيمن وأيسر 318سم).
- 4 - تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 5 - تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
- 6 - ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 7 - ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
- 8 - يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
- 9 - أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1،2،3..) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
- 10 - يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
- 11 - المراجع .

خطوات النشر:

- 1 - استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
- 2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
- 3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10أيام عمل) من استلام البحث.
- 4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
- 5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
- 6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
- 7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
- 8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
- 9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوى 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.

كلمة هيئة التحرير

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء أجمعين، وبعد: يطيب لي أن أقدم للمهتمين بالبحوث العلمية عامة والتربوية خاصة العدد السابع من المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي؛ والذي اشتمل على عدد من الموضوعات والقضايا التي تواكب الاتجاهات التربوية العالمية المعاصرة، والتي تم تحكيمها ونشرها وفق معايير وأخلاقيات النشر العلمي، وتماشياً مع رؤية ورسالة وأهداف المجلة.

وقد تناول العدد السابع كثيرًا من الموضوعات خاصة بالطفولة المبكرة والتعليم العام، بالإضافة إلى بعض القضايا الخاصة بالمراهنقات والمسنين في المجتمع، وكانت السمة الرئيسة لهذه البحوث التركيز على جودة الأداء وعلاج المشكلات.

وختامًا: نتقدم بجزيل الثناء، وخالص الشكر، ووافر التقدير والاحترام والامتنان لكل من ساهم في خروج هذا العدد بهذا الشكل المتميز من باحثين ومحكمين ومدققين ومراجعين ومعاونيين، ومُثمنين جهودهم القيمة. كما يطيب لنا في المجلة استقبال البحوث والدراسات العلمية الأصيلة والفريدة والمتميزة، وفق معايير وأخلاقيات النشر العلمي بالمجلة، وعلى الله قصد السبيل.

عضو هيئة تحرير المجلة
أ.م.د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم



فهرس المحتويات

م	العنوان	الصفحة
١	نمط الحياة لدى المسنين وعلاقته بجودة الحياة في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على المسنين في مدينتي جدة والرياض. أ. ميرفت سعد محمد الرحيمي ^(١) د. مرضية بنت محمد البرديسي ^(٢)	٢٢-١
٢	أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بسلوك التئمر الإلكتروني لدى المراهقات. أ. آلاء علي محمد باعشن ^(١) د. زياد بن طالب الكثيري ^(٢)	٤١-٢٣
٣	فاعلية وحدة تعليمية قائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تعليم العلوم على تنمية الكفاءة المعرفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. د. أحلام حسن حكيم ^(١) أ.د جبر محمد الجبر ^(٢)	٦٢-٤٢
٤	تحديات تطبيق التقويم الذاتي المدرسي بمحافظة أحد المسارحة من وجهة نظر فريق التقويم الذاتي. أ. صباح محمد أحمد مسرحي ^(١) د. منى كريم ^(٢)	٨٥-٦٣
٥	برنامج التقويم الذاتي للتمكين التربوي في بعض مدارس المملكة العربية السعودية: نموذج تربوي مقترح . أ. أماني محمد الحمياني	١٠٨ - ٨٦
٦	Covid-19 Pandemic and Its Impact on Early Childhood Education, Policies and Practices. د. عائشة فواز المطيري	١٢٣-١٠٩



المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية - دورية - محكمة - مصنفة دولياً



Lifestyle of the Elderly and Its Relationship to Quality of Life in Saudi Society: A Field Study on the Elderly in the Cities of Jeddah and Riyadh.

Merfat Saad Mohammed Al-Rahemi ^{(1)*}

*1- PhD student in the Department of Educational Policies, King Saud University.

Dr. Mardeyah Mohammad Albardisi ^{(2)*}

*2- Associate Professor of social work College of Humanities and Social Sciences, King Saud University.

Email446200202@student.ksu.edu.sa

تاريخ قبول نشر البحث: ٢٧ / ١١ / ٢٠٢٤م

تاريخ استلام البحث: ٥ / ١١ / ٢٠٢٤م

KEY WORDS:

Lifestyle, Quality of life, Elderly

الكلمات المفتاحية:

نمط الحياة، جودة الحياة، المسنين.

ABSTRACT:

The researcher aimed to identify the level of lifestyle and quality of life among the elderly in Saudi society from the perspective of the elderly in the cities of Jeddah and Riyadh, in addition to revealing the relationship while statistical differences based on gender and educational level variables. To achieve these goals, the study adopted the descriptive correlational approach, where a questionnaire was distributed to a sample of (371) elderly residents of Jeddah and Riyadh, who were selected a simple random method. The questionnaire included multiple dimensions of lifestyle such as health, nutritional, social, psychological, and recreational aspects, as well as dimensions of quality of life such as health, activity, social, and psychological status. The results of the study showed that the level of lifestyle among the elderly in the cities of Jeddah and Riyadh was generally "average", where "healthy lifestyle" and "nutritional" came in at medium levels, while "social and recreational lifestyle" came in at a low level. The results also showed that the overall quality of life of the elderly came in at a "high" level, with the activity status (independence and ability to rely on oneself) coming in at the highest level. The study confirmed the existence of a moderate positive relationship between lifestyle level and quality of life, as health, nutritional, social and psychological dimensions are clearly linked to the quality of life of the elderly. The study also revealed statistically significant differences in lifestyle and quality of life attributed to the educational level variable, as it was in favor of the groups with a higher educational level compared to the "illiterate" category, while no differences were found attributed to the gender variable. The research concluded with a set of recommendations, the most important of which is to enhance the social and recreational lifestyle of the elderly in Saudi society by establishing community centers and clubs that provide them with appropriate recreational and social activities, and to develop social support programs aimed at integrating the elderly into society and strengthening their social ties, which contributes to raising their quality of life.

نمط الحياة لدى المسنين وعلاقته بجودة الحياة في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على المسنين في مدينتي جدة والرياض.

أ. ميرفت سعد محمد الرحيمي ^{(١)*}

*١ - طالبة دكتوراه بقسم السياسات التربوية جامعة الملك سعود.

د. مرضية بنت محمد البرديسي ^{(٢)*}

*٢ - استاذ مشارك في كلية العلوم الانسانية جامعة الملك سعود.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى نمط وجودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي من وجهة نظر المسنين في مدينتي جدة والرياض، إضافة إلى الكشف عن العلاقة بينهما والفروق الإحصائية بناءً على متغيرات الجنس والمستوى التعليمي. لتحقيق هذه الأهداف، اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم توزيع استبانة على عينة مكونة من (٣٧١) مسناً من سكان جدة والرياض، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. تضمنت الاستبانة أبعاداً متعددة لنمط الحياة مثل الجوانب الصحية، والغذائية، والاجتماعية، والنفسية، والترفيهية، وكذلك أبعاد جودة الحياة كالوضع الصحي والنشاط الاجتماعي والنفسية. أظهرت نتائج البحث أن مستوى نمط الحياة لدى المسنين في مدينتي جدة والرياض جاء بصفة عامة "متوسط"، حيث تصدر "نمط الحياة الصحي" و"الغذائي" بدرجات متوسطة، بينما جاء "نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي" بمستوى منخفض. كما بينت النتائج أن جودة الحياة الكلية للمسنين جاءت بدرجة "عالية"، مع تصدر الوضع النشاطي (الاستقلالية والقدرة على الاعتماد على الذات) كأعلى الأبعاد. وأكدت نتائج البحث وجود علاقة إيجابية متوسطة بين مستوى نمط الحياة وجودة الحياة، حيث ترتبط الأبعاد الصحية والغذائية والاجتماعية والنفسية بوضوح بجودة حياة المسنين. كذلك، كشف البحث عن فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الحياة وجودة الحياة تعزى إلى متغير المستوى التعليمي، إذ جاءت لصالح الفئات ذات المستوى التعليمي الأعلى مقارنة بفئة "أمي"، بينما لم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس. وخلص البحث بجملة من التوصيات، أهمها تعزيز نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي للمسنين في المجتمع السعودي من خلال إنشاء مراكز ونوادر مجتمعية توفر لهم أنشطة ترفيهية واجتماعية مناسبة، وتطوير برامج دعم اجتماعي تهدف إلى دمج المسنين في المجتمع وتقوية الروابط الاجتماعية لديهم، بما يساهم في رفع مستوى جودة حياتهم.

المقدمة:

تعتبر مرحلة المسنين واحدة من المراحل الطبيعية في دورة حياة الإنسان، حيث تشهد تغيرات جسدية ونفسية واجتماعية متعددة، تفرض على المسنين ظروفًا خاصة مرتبطة بالتقدم في العمر في مختلف مجالات حياتهم، إضافة إلى تغيرات مختلفة بما في ذلك نمط الحياة والعلاقات الاجتماعية.

أصبحت قضايا المسنين من القضايا الإنسانية والاجتماعية المتعددة الجوانب والأبعاد، حيث تؤثر على جميع المجتمعات بغض النظر عن مستوى تقدمها العلمي، الثقافي، أو الاقتصادي، ولذلك ازداد الاهتمام بهذه الفئة مع مرور الوقت، لذا، ينبغي أن يكون الاهتمام بمشكلات كبار السن جزءاً أساسياً من السياسة العامة للرعاية الاجتماعية للدولة (أبو فضالة، 2020).

أن أحد المؤشرات التي تعكس حالة كبار السن بشكل جيد هو مؤشر جودة الحياة، وفقاً لمنظمة الصحة العالمية، فإن جودة الحياة هي "إدراك الفرد لوضع حياته الخاص في سياق الظروف الثقافية ونظام القيم وفيما يتعلق بأهدافه ومعايير اهتماماته" (Jazayeri, Kazemipour, Hosseini & Radfar, 2023).

تعد جودة الحياة من المواضيع التي حظيت باهتمام واسع من الباحثين والمتخصصين في مختلف حياة الأفراد وخاصة المسنين، فهي تمثل مقياساً شاملاً يعبر عن مستوى الرضا العام للفرد في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك الصحة الجسدية، النفسية، والاجتماعية، مما يجعلها محوراً أساسياً في الدراسات المعنية بتحسين حياة المسنين.

فمع تزايد أعداد كبار السن وما يرافقه من تغييرات سلوكية، بيولوجية، اجتماعية، ونفسية، أصبح من الضروري التركيز على جودة ورفاهية حياة كبار السن، وخاصة في الجوانب الجسدية، العقلية، والاجتماعية، باعتبارها احتياجات أساسية ذات أولوية، لتعزيز صحة كبار السن والوقاية من الأمراض والحد من تأثيراتها (Jazayeri et al. 2023). كما أن جودة الحياة تعد وسيلة لتعزيز الإيجابية على مستوى الفرد والمجتمع، خاصة في ظل التغيرات العالمية وإيقاع الحياة المتسارع (المبيريك، 2021). كذلك تعد جودة الحياة من المتطلبات الأساسية في الوقت الراهن لتحقيق الصحة النفسية للأفراد (الحنيطي، 2023).

وتشكل نوعية ونمط الحياة جزءاً مهماً في حياة كبار السن ومؤشراً على مستوى جودة حياتهم الصحية والنفسية والاجتماعية. حيث باتت نوعية ونمط حياة الأفراد إحدى القضايا بالغة الأهمية التي تواجه العالم المعاصر، وتعد من الأمور الأساسية للارتقاء بفئات المجتمع، وتلبية

احتياجاته الأساسية والاجتماعية (هندي، 2017، ص. 244). كما أن نمط الحياة الصحي الجيدة لدى كبار السن يعطي دلالة قوية على التكيف مع الحياة والشعور بالسعادة والاستقرار (صالح وجوده، 2018).

أشارت العديد من الدراسات إلى أن جودة حياة كبار السن تتأثر بتفاعل عدة عوامل اجتماعية، ثقافية، اقتصادية، وتعليمية (سعيد والبرديسي، 2019؛ القطان والدماصي، 2010). كما وجد أن تبني أنماط حياة صحية في مرحلة البلوغ من خلال تحسين الرفاهية الاجتماعية والجسدية والنفسية للأفراد يمكن أن يكون مؤشراً جيداً لانتقال ناجح في مسار الحياة إلى مرحلة الشيخوخة (Jang & Choe, 2006). كذلك تتأثر نوعية الحياة بعوامل متعددة، منها الوضع المادي، الاجتماعي، الثقافي، الصحي، والأنشطة التي يمارسها الفرد، إضافة إلى العلاقات الاجتماعية وتوفر السلع والخدمات، ومدى تحقيق التوقعات الشخصية وشعوره بالرضا أو الإحباط (Stanila, 2015). كما تُعد عوامل مثل العمر، الجنس، الحالة الصحية، والعوامل الثقافية مؤثرات رئيسية في تشكيل تصورات الأفراد حول جودة الحياة، ورغم التراجع المتوقع في جودة حياة كبار السن مع تقدم العمر، إلا أن هناك عوامل إضافية تسهم في هذا الانخفاض. فغالبية كبار السن يعانون من أمراض مزمنة ويتلقون علاجات مستمرة، مما يؤثر سلباً على جودة حياتهم. لذا، يُعتبر فهم جودة حياة كبار السن ضرورياً لتقديم رعاية مثلى وتنفيذ تدخلات داعمة (Kazemi, Sajjadi, & Bahrami, 2019).

وقد بدأت الكثير من بلدان العالم في السنوات الأخيرة الاهتمام والتركيز بقضية نوعية الحياة خاصة في دراسات السكان والصحة والانثروبولوجيا وعلم النفس والاجتماع... إلخ. حيث تسعى هذه الدول لتحسين نوعية حياة مواطنيها من خلال مؤشرات تعكس جوانب متعددة من حياتهم اليومية (هندي، 2017).

وتماشياً مع هذا التوجه العالمي، سعت المملكة العربية السعودية أن تكون إحدى الدول الرائدة التي تولي اهتماماً بالغاً بالمسنن. حيث قامت المملكة بإطلاق برنامج "جودة الحياة" في رؤية (2030)، والذي ركز على المشاركات المتنوعة والفاعلة للفرد في مجتمعه وأنشطته. وفي هذا الإطار، أكد (مبيريك، 2021) أن الفرد لن يتمكن من تحقيق المشاركة الفاعلة إلا من خلال برامج تعليمية تفاعلية تساعد الفرد على المشاركة الإيجابية في المجتمع.

وفي ضوء ما سبق، وانطلاقاً من التوجهات الحديثة للمملكة العربية السعودية في الاهتمام بفئة المسنين من جميع النواحي، وتأكيد الدراسات على الدور الحيوي الذي تلعبه جودة الحياة وتأثيرها بعدة متغيرات، ومن هنا تأتي

الدراسات السابقة في الثقافات المختلفة أن جودة حياة الفرد في سن الشيخوخة تتأثر بأسلوب ونمط حياته في مرحلة البلوغ ومواقفه تجاه الشيخوخة (El Sahary, 2018). ومع ذلك، فيما يتعلق بمعرفة الباحثة، لم يتم إجراء أي دراسة ميدانية على المسنين السعوديين من منظور الأنثروبولوجيا الاجتماعية التي تبحث في تأثير وعلاقة سلوكيات نمط حياة المسنين في السعودية على جودة حياتهم المختلفة، وأن البحث والاستقصاء البحثي الميداني عن نمط وجود الحياة بهذه المرحلة أقل شيوعاً.

فقد لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات السابقة - أجريت في البيئة السعودية - التي تناولت موضوع جودة حياة المسنين ركزت على جوانب محددة من حياتهم، مثل علاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية أو الضغوط النفسية التي يواجهها المسنون أو علاقته بدافع التعلم (سعيد والبرديسي، 2019؛ المبيريك، 2021؛ المصلوخي، 2023). ومع أن هذه الدراسات قدمت رؤى مهمة حول جودة حياة المسنين من زوايا اجتماعية، اقتصادية، ونفسية، وتعليمية إلا أن هناك حاجة لدراسة العلاقة بين نمط حياة المسنين في المجتمع السعودي وجودة حياتهم من وجهة نظرهم المباشرة.

واستناداً إلى ما سبق، تبرز مشكلة البحث الحالي في الكشف عن تأثير نمط الحياة على جودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي، لسد الفجوة في الأدبيات الحالية وتقديم فهم أعمق لهذه العلاقة في سياق البيئة السعودية.

أسئلة البحث:

يسعى البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى نمط الحياة لدى المسنين من وجهة نظر المسنين في مدينتي جدة والرياض؟
٢. ما مستوى جودة الحياة في المجتمع السعودي من وجهة نظر المسنين في مدينتي جدة والرياض؟
٣. هل هناك علاقة بين مستوى نمط الحياة وبجودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي من وجهة نظر المسنين في مدينتي جدة والرياض؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات العينة في مستوى نمط الحياة وبجودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي تعزى لمتغير (الجنس - المستوى التعليمي)؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. تحديد مستوى نمط الحياة لدى المسنين في مدينتي جدة والرياض.
٢. تحديد مستوى جودة الحياة في المجتمع السعودي من وجهة نظر المسنين في مدينتي جدة والرياض.

فكرة هذه البحث لتسليط الضوء على استكشاف نمط الحياة لدى المسنين وعلاقته بجودة حياتهم في المجتمع السعودي بما يتماشى مع التغيرات الاجتماعية والصحية التي يمرون بها والجهود التي تقدمها مختلف وزارات المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

تولي المملكة العربية السعودية، ممثلة بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، اهتماماً كبيراً برعاية كبار السن من خلال إطلاق مبادرات لتحسين جودة حياتهم وتوفير الرعاية الشاملة (الصحية، الاجتماعية، والنفسية) سواء عبر دور الرعاية أو من المؤسسات الصحية والتعليمية وغيرها بمختلف مناطق المملكة. بالإضافة إلى تقديم المساعدات المالية والعينية والأجهزة التعويضية، وتوفير برنامج الرعاية المنزلية للمسنين، تعمل الوزارة ضمن برنامج التحول الوطني على إنشاء ٥ وحدات نموذجية مخصصة للمسنين، فضلاً عن دعم تأسيس 13 جمعية أهلية متخصصة لتقديم خدمات شاملة لكبار السن وصياغة نظام حقوق كبار السن بهدف حمايتهم وضمان تقديم أفضل الخدمات لهم (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، 2024).

وبالرغم من الاهتمام البارز التي توليها المملكة العربية السعودية تجاه رعاية كبار السن وتحسين جودة حياتهم، إلا أن المسنين يواجهون العديد من التحديات خاصة في ظل التغيرات الديموغرافية التي يشهدها المجتمع السعودي وزيادة أعدادهم، بالإضافة إلى تأكيد نتائج بعض الأبحاث التي أجريت في المملكة عن وجود جوانب ضعف وتحديات تواجه خدمات رعاية المسنين في ضوء رؤية المملكة 2030 في مدينة الرياض (العسكر والبرديسي، 2019). إضافة إلى تحديات وصعوبات تواجه المسن وتواجه دار رعاية المسنين والأخصائي الاجتماعي (القحطاني والزهراني، 2023). ومن هذا المنطلق تبرز الحاجة إلى توضيح مفهوم جودة حياة المسنين في المجتمع السعودي في ظل الخدمات المقدمة لهم سواء على المستوى المؤسسي أو غير المؤسسي. إلى جانب ذلك تبرز الحاجة إلى مزيد من البحث والتقصي عن بعض العوامل المؤثرة في جودة حياة المسنين ونمط حياتهم.

تواجه فئة المسنين في المجتمع السعودي تحديات متعددة تتعلق بنمط حياتهم اليومي، مثل التغيرات الصحية، والاجتماعية، والنفسية، التي قد تؤثر على جودة حياتهم ورفاههم العام خاصة في ظل التغيرات السريعة التي تشهدها المدن الكبرى في المملكة مثل مدينتي جدة والرياض. حيث يعد نمط الحياة أحد العوامل الرئيسية التي تؤثر على حياة المسنين في مختلف الجوانب، إذ يؤثر بشكل كبير على صحتهم النفسية والجسدية والاجتماعية. فقد أكدت بعض

في وضع اجتماعي واقتصادي ونشاطات بدنية سواء كانت رياضية، أو اجتماعية، أو عادات غذائية صحية، أو غير صحية وما شابه ذلك".

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثة نمط الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي في هذا البحث بأنه الأسلوب العام الذي يتبعه كبار السن في مدينتي جدة والرياض في مختلف جوانب حياتهم مثل العادات والسلوكيات الصحية أو النظام الغذائي سواء كان صحياً أو غير صحي، أو الجوانب الاجتماعية والترفيهية، والجوانب النفسية والعاطفية ويُقاس هذا النمط من خلال استجابات المسنين على مقياس نمط الحياة في مدينتي جدة والرياض، الذي أعدته الباحثة.

• جودة الحياة:

التعريف الاصطلاحي: تعرف (شنان، 2020، ص.28) جودة الحياة بأنها " الدرجة التي يشعر فيها الفرد بالسعادة والرضا عن حياته نتيجة استمتاعه بالظروف المادية والصحية والإحساس بحسن حاله وإشباع حاجاته ومتطلباته بالتوافق بين جوهره والقيم السائدة في المجتمع".

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثة جودة حياة المسنين في المجتمع السعودي إجرائياً في البحث الحالي بأنها "مستوى الرفاهية الشاملة الذي يشعر به الأفراد من كبار السن، والذي يتأثر بالصحة الجسدية والنفسية، ومستوى الاستقلالية، والعلاقات الاجتماعية، والبيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة بهم، إضافةً إلى مدى تلبية احتياجاتهم الأساسية وتحقيقهم لأهدافهم الشخصية ضمن سياق حياتهم اليومية" ويقاس ذلك باستجابات المسنين على مقياس جودة الحياة في مدينتي جدة والرياض الذي أعدته الباحثة.

• المسنين:

يعرف المسن بأنه كل فرد أصبح عاجزاً عن رعاية نفسه وخدمتها إثر تقدمه في العمر وليس بسبب إعاقة أو ما شابهها أو هو الشخص الضعيف الذي يحتاج إلى رعاية غيره بسبب امتداد عمره ومرافقة صفات الشيخوخة له؛ من مرض أو ضعف أو عجز (سليمان، 2008، ص.22)

في البحث الحالي، يُعرّف المسنون إجرائياً بأنهم كبار السن المقيمون في مدينتي جدة والرياض الذين يتمتعون بالقدرة على تقديم وجهات نظرهم الشخصية حول نمط حياتهم وجودة حياتهم في المجتمع السعودي، سواء من خلال التجارب اليومية أو الأنشطة الاجتماعية والصحية.

حدود البحث:

- الموضوعية: اقتصر البحث على تناول موضوعات: نمط الحياة وجودة الحياة لدى المسنين.

- الزمنية: تم البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 1446.

٣. التحقق من وجود علاقة بين مستوى نمط الحياة وجودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي من وجهة نظرهم في مدينتي جدة والرياض.

٤. الكشف عن مدى تأثير متغير الجنس والمستوى التعليمي على مستوى نمط الحياة وجودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي بناءً على.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تتجلى أهمية البحث النظرية من مجموعة من النقاط الآتية:

١. قد يساعد هذا البحث في تقديم نموذج علمي لفهم كيفية تأثير أنماط الحياة المختلفة على جودة الحياة لدى المسنين، مما يمكن أن يكون أساساً لدراسات مستقبلية تتناول موضوعات متصلة مثل الصحة النفسية والجسدية لهذه الفئة.
٢. قد يؤسس هذا البحث إلى تطوير الأطر النظرية الخاصة بدراسة جودة الحياة لدى المسنين في البيئات الثقافية والاجتماعية المختلفة، مما يتيح توسيع الفهم في تأثير نمط الحياة على حياة الأفراد المسنين ضمن السياق السعودي.
٣. يؤمل من هذا البحث أن يرفد المكتبة التربوية المحلية والعربية بمعارف حول نمط وجودة الحياة بمرحلة الشيخوخة، خاصة وأن هناك ندرة - حسب علم الباحثة - للدراسات التي تناولت العلاقة بينهما في هذه المرحلة.

الأهمية التطبيقية:

١. قد تساهم نتائج البحث إلى توجيه صانعي القرار والجهات المعنية في وزارة المواد البشرية والتنمية الاجتماعية والوزارات لتطوير برامج وسياسات تهدف إلى تحسين جودة حياة المسنين في المجتمع السعودي من خلال تبني أنماط حياة صحية وملائمة لاحتياجاتهم.
٢. قد تساهم نتائج البحث إلى تحسين وتطوير الخدمات والأنشطة الموجهة للمسنين لدى المؤسسات الخدمية والصحية، من خلال تقديم توصيات تعتمد على تحليل مستوى جودة الحياة ونمط الحياة لهذه الفئة.
٣. قد تساهم نتائج البحث إلى تطوير برامج توعوية للمسنين وأسره من قبل المختصين في البرامج التوعوية حول أهمية اتباع أنماط حياة صحية وتأثيرها المباشر على تحسين جودة الحياة.

٤. قد تساهم نتائج البحث في توجيه الجهود المجتمعية والخيرية نحو تقديم دعم مخصص للمسنين في المملكة العربية السعودية من خلال مبادرات ومشاريع تركز على تحسين نمط الحياة وتعزيز جودة الحياة لديهم.

مصطلحات البحث:

• نمط الحياة

التعريف الاصطلاحي: يعرف السالم (2022، ص.153) نمط الحياة بأنه " كل ما يتعلق بأسلوب أو طريقة عيش الفرد

(٣) **البعد الانفعالي:** يشمل هذا البعد الصحة النفسية والعاطفية، مثل التفاعل العاطفي، إدارة الضغوط النفسية، ومستوى الرضا الشخصي.

(٤) **البعد المعرفي:** يتضمن الأنشطة التي تحفز العقل، مثل التعلم المستمر، القراءة، وحل المشكلات، مما يساعد في الحفاظ على القدرات العقلية.

وبناء على ما سبق، يمكن القول أن أنماط الحياة لدى الأفراد بما فيهم المسنين تشمل الأبعاد الآتية:

١. نمط الحياة الصحي: يشمل ممارسة التمارين الرياضية بانتظام، الالتزام بالإجراءات الوقائية، الحصول على الفحوصات الطبية الدورية، وضمان جودة النوم.

٢. نمط الحياة الغذائي: يتضمن اختيار الأطعمة الصحية المتوازنة، تجنب الأطعمة الضارة، تنظيم كميات الطعام، وشرب كميات كافية من الماء.

٣. نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي: يركز على بناء علاقات اجتماعية إيجابية، التواصل مع الأصدقاء والعائلة، والمشاركة في الأنشطة الترفيهية لتخفيف التوتر.

٤. نمط الحياة النفسي والعاطفي: يشمل تنمية المشاعر الإيجابية، تعزيز الثقة بالنفس، ممارسة الاسترخاء، والتعبير عن العواطف بشكل صحي.

٢. المحور الثاني: جودة الحياة:

■ مفهوم جودة الحياة:

تعريف منظمة الصحة العالمية (WHO) لمفهوم جودة الحياة، حيث يشير إلى أنه يتضمن تصور الفرد لوضعه المعيشي ضمن نطاق الثقافة والقيم التي يعيش فيها وفقاً لأهدافه ومستوى معيشته ومصالحة. وهي مفهوم شامل يشمل الصحة الجسدية والنفسية لحياة الفرد، ومستوى الاستقلال والعلاقات الاجتماعية، بالإضافة إلى ارتباطه بالبيئة المحيطة بالفرد (Akranavičiūtė & Ruževičius, 2007). وتعرف المصطلحي (2023) جودة الحياة بأنها تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات المختلفة، والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد بقوة، ومتضمنات حياته وشعوره بالسعادة وصولاً إلى العيش في حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم المساندة في المجتمع.

بناء على ما سبق، تعرف الباحثة جودة الحياة بأنها تصور الفرد لوضعه المعيشي في ضوء القيم والثقافة والظروف المختلفة التي يعيش فيها، ومدى تحقيقه لأهدافه واحتياجاته المختلفة، مع الاستمتاع بالظروف المحيطة والشعور بالرضا عن الحياة التي يعيشها في مختلف الجوانب الصحية الجسدية والنفسية، مستوى الاستقلال، العلاقات الاجتماعية، والانسجام بين حياة الفرد وقيم

- البشرية: عينة عشوائية من المسنين الكبار في الذين تتجاوز اعمارهم 60 سنة فأكثر.

- المكانية: تم تطبيق البحث على مدينتي جدة والرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

١. المحور الأول: نمط الحياة:

■ مفهوم نمط الحياة:

نمط الحياة كما يعرفها (Omang, 2018) بأنها تشير إلى "خصائص الأفراد التي تشمل سلوكياتهم اليومية ووظائفهم في العمل ورفاهيتهم واتباعهم نظام غذائي". كما يعرفها (محمد، 2022، ص. 211) بأنه "طريقة الفرد في الحياة العامة مشتملة على جميع السلوكيات الغذائية والصحية وغير الصحية وأيضاً من العادات اليومية كالنوم وغيرها".

وترى الباحثة **نمط الحياة** بأنه الأسلوب الذي يتبناه الفرد في حياته اليومية والذي يشمل مختلف السلوكيات والعادات الغذائية الصحية وغير الصحية بالإضافة إلى النشاطات البدنية والاجتماعية والترفيهية والنفسية وغيرها من الأنشطة المتعلقة بنمط حياته كما يعكس نمط الحياة وضع الفرد الاجتماعي والاقتصادي ويؤثر بشكل مباشر على رفاهيته وصحته العامة مما يجعله عنصراً مهماً في تحديد جودة الحياة.

■ أبعاد نمط الحياة:

نمط الحياة هو مجموعة من السلوكيات والعادات اليومية التي يختارها الفرد لتشكيل حياته، ويؤثر بشكل مباشر على صحته وراحته النفسية ومستوى سعادته، وهذه السلوكيات تنطوي تحت مجموعة متنوعة من الأبعاد مثل النشاط البدني، التغذية، العلاقات الاجتماعية، وأساليب الترفيه.

وتعدد أبعاد أنماط الحياة لدى العديد من الباحثين، وبمراجعة الباحثة للأدبيات السابقة نجد أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت أبعاد أنماط الحياة، فقد تناول العتيبي (2018) أنماط الحياة مثل جودة الصحة العامة ونمط الحياة الأسرية والتعليم والدراسة والجانب الوجداني والصحة النفسية وشغل إدارة الوقت.

فيما تناول العنابي (2017) أبعاد لنمط الحياة تمثلت في:

(١) **البعد البدني والصحي:** يشمل هذا البعد العادات والسلوكيات المتعلقة بالصحة العامة، مثل ممارسة النشاطات البدنية، التغذية السليمة، والوقاية من الأمراض.

(٢) **البعد الاجتماعي:** يتضمن العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين، المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والدعم الاجتماعي المتبادل.

٦. البعد الروحي: يتضمن التدين، المعتقدات الدينية والشخصية، الالتزام الأخلاقي، ومعرفة الدين بشكل صحيح.

أضافة إلى ذلك ذكر شنان (2020) أن هناك ثلاثة أبعاد رئيسية لجودة الحياة في مجال علم النفس، وهي:

١. الإحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة: يشمل هذا البعد الشعور بالراحة النفسية والرضا عن الحياة اليومية. يرتبط الإحساس بحسن الحال بالانفعالات، بينما يرتبط الرضا بالقناعات الفكرية أو المعرفية الدائمة.

٢. القدرة على رعاية الذات والالتزام بالأدوار الاجتماعية: يشير هذا البعد إلى قدرة الفرد على العناية بنفسه والوفاء بالتزاماته الاجتماعية. العائق المنظور لهذا البعد هو عجز الفرد عن الالتزام أو الوفاء بالأدوار الاجتماعية المطلوبة منه.

٣. القدرة على الاستفادة من المصادر البيئية: يتضمن هذا البعد الاستفادة من الموارد الاجتماعية مثل (الدعم الاجتماعي) والمادية مثل (مستوى المعيشة) وتوظيفها بشكل إيجابي لتحسين جودة الحياة.

■ نظريات جودة الحياة

نظريات جودة الحياة تهدف إلى فهم العوامل التي تؤثر على رفاهية الأفراد وسعادتهم من جوانب مختلفة، كالصحة النفسية، والظروف الاجتماعية، والاقتصادية. فيما يلي، سيتم تناول أبرز النظريات التي تفسر جودة الحياة وتحليل أبعادها المختلفة.

أ. نظرية فين جودت وآخرون

تعد تصورات "فين جودت وآخرون" من أهم التصورات التي طرحت لتحديد أبعاد جودة الحياة في إطار التوفيق بين البعد الذاتي والبعد الموضوعي. حيث تركز النظرية على تقييم جودة الحياة من خلال مجموعة من الأبعاد التي تشمل الجوانب الجسدية، والنفسية، والاجتماعية، والبيئية، ولقد صاغوا ما يعرف بمفهوم جودة الحياة وطرحوا في ضوءه ما يعرف بالنظرية التكاملية لجودة الحياة، حيث:

- البعد الذاتي: يتضمن أربعة أبعاد رئيسية، هي: الرفاهية الشخصية، الإحساس بحسن الحال، الرضا عن الحياة، والسعادة، ومعنى الحياة.
- البعد الموضوعي: يتضمن أربعة أبعاد رئيسية أيضًا، وهي: المعايير الموضوعية مثل: المعايير الخلقية، إشباع الحاجات، تحقيق الإمكانيات، والسلامة البدنية (شنان، 2020؛ المصلوخي، 2023).

المجتمع المحيط، مما يساهم في تحقيق حالة من التوازن والتوافق الشخصي والاجتماعي.

■ مؤشرات جودة الحياة:

ذكرت شنان (2020) مؤشرات متنوعة لجودة الحياة لدى الأفراد، يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

١. المؤشرات النفسية والأمنية: حاجة الفرد يحتاج الإنسان لحياة هادئة ومستقرة خالية من الضغوط النفسية والأمنية، مع التمتع بالأمان والاحترام، تشمل هذه المؤشرات الترفيه والأعمال التطوعية وإدراك مفهوم الأمن العام.

٢. المؤشرات الاقتصادية: تشمل هذه المؤشرات توفر فرص العمل ومستويات دخل مناسبة لتلبية الاحتياجات الأساسية، توفير الإسكان الملائم والصحي، مستوى التعليم والرعاية الصحية المناسبة، مع تحسين الأجور وبيئة العمل.

٣. المؤشرات التعليمية والتعلم مدى الحياة: تشمل إتاحة المواد التعليمية والثقافية للجميع، توفير بنية تحتية تعليمية تشمل المدارس والتقنيات التعليمية، ودعم التعليم مدى الحياة لتمكين الأفراد من مواجهة تحديات الحياة.

٤. المؤشرات الصحية: وتشمل توافر الرعاية الصحية الوقائية والعلاجية للحد من الأمراض، واعتبار جودة الحياة ليست مجرد غياب المرض، بل القدرة على الاستمتاع بالحياة حتى في وجود الأمراض.

٥. المؤشرات البيئية الطبيعية: وتشمل توافر بيئة نظيفة تشمل الماء غير الملوث، والهواء النظيف، وضوء الشمس، ما يساهم في دعم الصحة العامة.

■ أبعاد جودة الحياة:

مفهوم جودة الحياة الفرد هو مفهوم متعدد الأبعاد ومتعدد الجوانب، فكل منا ينظر إلى جودة حياته من زاوية أو مجال أو عدة مجالات مختلفة عن الآخر، وبذلك تعد وجهات نظر الباحثين لتحديد أبعاد جودة الحياة.

تقر منظمة الصحة العالمية بأن جودة الحياة تشير إلى الكمال الذي يمكن للإنسان أن يحققه، وتحددها من خلال الأبعاد التالية (عباسي وعباسي، 2021؛ العنزي، 2023):

١. البعد الجسدي: يشمل كيفية التعامل مع الألم، الراحة، النوم، والطاقة والتخلص من التعب.
٢. البعد النفسي: يتضمن المشاعر والسلوكيات الإيجابية، الرغبة في التعلم، التفكير، وتقدير الذات.
٣. البعد الاجتماعي: يشمل العلاقات الشخصية والاجتماعية، الدعم الاجتماعي، والتوافق الزوجي.
٤. بعد الاستقلالية: تضمن حرية الحركة في الحياة اليومية والأنشطة المعتادة.
٥. البعد البيئي: يشمل ممارسة الحرية بمعناها الإيجابي، والشعور بالأمن، والأمان النفسي، والجسمي.

ب. نموذج فينوهوفن (Veenhoven):

يعد نموذج فينوهوفن أحد النماذج النظرية الرئيسية الذي يفسر مفهوم جودة الحياة، حيث يركز على أربعة مفاهيم رئيسية مرتبة، وهي كالتالي:

١. فرص الحياة، وتنقسم إلى بُعدين:

- البُعد الأول: الجودة في البيئة الخارجية: وهذا يشير إلى العوامل الخارجية المحيطة بالفرد، مثل البيئة الاجتماعية، الاقتصادية، والسياسية، حيث يُستخدم مصطلح "جودة الحياة" أو "الرفاهية" غالباً بهذا المعنى.

- البُعد الثاني: الجودة الداخلية: ويشير إلى العوامل الداخلية المتعلقة بالفرد، مثل القدرات والإمكانات الشخصية التي تساعد في مواجهة تحديات الحياة والتكيف معها بشكل فعال.

٢. نتائج الحياة، وتنقسم إلى بُعدين أيضاً:

- الفائدة أو المنفعة: تشير إلى جودة الحياة من حيث المخرجات أو الفوائد التي يحققها الفرد من خلال التفاعل بين إمكانياته الشخصية وظروف البيئة المحيطة به، مما يساهم في رؤيته للحياة على أنها جيدة ومثمرة.

- تقدير الحياة: ويعبر عن جودة الحياة من منظور شخصي، حيث يتشكل بناءً على التقييم الذاتي للفرد؛ أي شعوره بالرضا والسعادة تجاه حياته، وتقييمه الشخصي للرفاهية التي يشعر بها (مصطفى وتوفيق، وعبد المقصود، 2018، المصلوخي، 2023).

ثانياً: الدراسات السابقة

لقد حظيت دراسة نمط الحياة وجودة حياة المسنين باهتمام الباحثين الذين تناولوها من أكثر من جانب ومنها:

أولاً: دراسات في نمط حياة المسنين:

دراسة هندي (2017) التي هدفت إلى تقصي العلاقة الارتباطية بين مستويات نوعية الحياة والأوضاع الديموغرافية والصحية لفئة الممررين من السكان. اعتمدت البحث على منهج المسح الاجتماعي باستخدام النسخة المختصرة لمقياس نوعية الحياة لمنظمة الصحة العالمية كأداة لجمع البيانات، وتم سحب عينة عشوائية بسيطة من (702) فرد من الأصحاء والمرضى في حضر وريف مدينة المنيا. أظهرت النتائج ارتباط التحسن في نوعية الحياة باتباعه تحسن الحالة الصحية، بينما انخفضت نسبة المرضى مع تقدم العمر. وتؤكد نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباط طردية مؤداها أن التقدم في العمر يكون متبوعاً بحالة صحية جيدة بين مفردات عينة البحث.

دراسة العزام (2017) التي هدفت إلى الكشف عن نوعية الحياة عند كبار السن في المجتمع الأردني، وذلك من

خلال التركيز على ثماني مجالات وهي: الصحة الجسمية، العلاقات الاجتماعية، الاستقلال والسيطرة على الحياة والحرية، البيت والجيران، الوجود العاطفي والنفسي، الظروف المالية، وقت التسلية والفراغ والنشاطات، وأخيراً النظرة للحياة بشكل عام. واشتملت عينة الدراسة على (342) مسناً ومسننة، تقع أعمارهم بين (65 سنة فأكثر)، ويقومون في محافظة إربد. وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى نوعية الحياة عند أفراد العينة في مجال البيت والجيران ومجال العلاقات الاجتماعية، وتوسط مستوى نوعية الحياة في المجالات الأخرى ودرجة متوسطة بشكل عام. كما أنها كشفت عن وجود فروق إحصائية بين مستوى نوعية الحياة عند أفراد العينة، وبين متغيرات أهمها: العلاقة مع الأبناء، والعلاقة مع الأصدقاء، ومستوى الرضا عن الحياة، والحالة الصحية، والمسؤول المباشر عن الرعاية. باستثناء متغيرات أخرى وردت في هذه الدراسة.

دراسة فيريرا وميريليس، وفيريرا، (Ferreira et al, 2018) هدفت الدراسة إلى تحليل الإنتاج العلمي البرازيلي وغير البرازيلي الذي يتناول العلاقة بين نمط الحياة وجودة حياة كبار السن. أجريت مراجعة تكاملية للأدبيات في قواعد بيانات Scopus و PubMed و Virtual Health Library و PsycINFO. وتم تبني أربع عمليات بحث متقاطعة: المرافقات الإنجليزية لكلمة "كبار السن" ("المسنون"، "الشيخوخة"، "الشيخوخة" و"كبار السن") مع مصطلحي "جودة الحياة" و"نمط الحياة". تكونت عينة الدراسة من تحليل (21) مقالاً. أظهرت نتائج الدراسة أن النشاط البدني والنظام الغذائي وتكوين الجسم وتناول الكحول والتدخين والعلاقات الاجتماعية هي المكونات الرئيسية لنمط الحياة. وتظهر الدراسات أن هذه العوامل تؤثر على إدراك جودة حياة كبار السن. وإن الخصائص الاجتماعية والديموغرافية والقدرة الوظيفية وجودة النوم والأمراض المصاحبة هي أيضاً عوامل تؤثر على جودة حياة كبار السن.

دراسة محمد (2022) والتي هدفت إلى الكشف عن نمط الحياة وعلاقته بمستوى فيتامين (د) والكالسيوم والحالة الصحية لكبار السن. واعتمد على المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي. وتمثلت أدوات البحث في مقياس نمط الحياة لكبار السن، والقياسات البيوكيميائية (فيتامين د Vitamin D، كالسيوم Total Calcium)، الاختبارات الصحية (نسبة الدهون، مؤشر كتلة الجسم)، وتم تطبيقها على عينة عمدية قوامها (32) فرد من كبار السن من الأعضاء المترددين على نادي بنها الرياضي. وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية

ممكن. كما وجدت فروق دالة إحصائية بناءً على الحالة الاجتماعية ووجود الأبناء، لصالح من ليس لديهم أبناء.

دراسة (Andalib Kourayem & Mahmoodi Nia, 2021) هدفت الدراسة إلى التنبؤ بجودة الحياة لدى كبار السن بناءً على المرونة واليقظة. كانت هذه دراسة وصفية من النوع الارتباطي. شمل عينة الدراسة من كبار السن في المراكز العامة ومراكز الرعاية النهارية لكبار السن. تم جمع البيانات باستخدام مقياس المرونة لكونور وديفيدسون، واليقظة لبراون وريان، واستبيانات جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية. أظهرت النتائج أن كل من اليقظة والمرونة قادران على التنبؤ بجودة الحياة لدى كبار السن كمتغير تنبؤي مهم. وهذا يعني أن نوعية الحياة لدى كبار السن يمكن تحسينها من خلال زيادة قدراتهم على اليقظة والمرونة.

هدفت دراسة المبيريك (2021) إلى التعرف على مؤشرات جودة الحياة (الصحية، البيئة التعليمية، البيئة الاجتماعية المدرسية، الانفعالية في المدرسة) لدى الدارسات الكبيرات بمراكز تعليم الكبيرات في الرياض، وعلاقتها بدافع التعلم. شملت الدراسة عينة من (350) دارسة من مراكز تعليم الكبيرات في شرق وجنوب الرياض، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن جودة الحياة لدى الدارسات كانت مرتفعة بشكل عام، وجاءت جودة الحياة في البيئة التعليمية في المرتبة الأولى. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب قوي بين أبعاد جودة الحياة المختلفة ودافعية التعلم لدى الدارسات، مما يشير إلى أن تحسين جودة الحياة يعزز دافعية التعلم.

دراسة (Santhalingam et al, 2022) والتي هدفت إلى تقييم جودة حياة كبار السن في منطقة جافنا في سريلانكا، مع علاقة ذلك بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة. تم إجراء دراسة مقطعية على ٨١٣ من كبار السن باستخدام استبيانين، الأول لجمع البيانات الاجتماعية والاقتصادية، والثاني WHOQOL-Bref لتقييم جودة الحياة في أربع مجالات: الصحة البدنية، النفسية، المشاركة الاجتماعية، والبيئة. أظهرت النتائج أن جودة حياة كبار السن كانت منخفضة بشكل عام، وكانت العوامل الاجتماعية مثل الحالة الاجتماعية، مستوى التعليم، ظروف المعيشة، التوظيف، ومستوى الدخل لها تأثير كبير على جميع مجالات جودة الحياة. علاوة على ذلك، ارتبط العمر والجنس والدين وعدد الأطفال ووجود دخل شهري بشكل كبير بمجال واحد على الأقل من مجالات جودة حياة كبار السن.

دراسة المصلوخي (2023) التي هدفت إلى تحديد مستوى الضغوط النفسية وجودة الحياة لدى المسنين في ظل جائحة كورونا، والكشف عن العلاقة بينهما. استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم إعداد مقياس للضغوط النفسية

يبين نمط الحياة والمتغيرات البيوكيميائية فيتامين د Vitamin D، كالسيوم (Total Calcium)

هدفت هذه الدراسة التي أجراها (Mikaeili & Beheshti Motlagh, 2023) إلى التحقيق في العلاقة بين أسلوب الحياة والاكتئاب مع الدور الوسيط للوحدة لدى كبار السن. كانت الدراسة ارتباطية باستخدام نمذجة المعادلات البنوية (SEM)، وشملت عينة من (200) مسن (رجال ونساء) يعيشون في مراكز رعاية كبار السن في بوجنورد. جمعت البيانات باستخدام استبيانات حول اكتئاب بيك، أسلوب الحياة الصحي، والوحدة الاجتماعية والعاطفية. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الحياة الصحي والاكتئاب، بالإضافة إلى علاقة إيجابية كبيرة بين الاكتئاب والشعور بالوحدة. أكدت مؤشرات ملائمة النموذج أن تعزيز نمط حياة صحي لكبار السن، مثل ممارسة الرياضة والتغذية السليمة والاتصال الاجتماعي، يساهم في تقليل الشعور بالوحدة والاكتئاب.

دراسة (Schütz et al, 2024) هدفت إلى فحص العلاقة بين الرفاهية والعوامل النفسية مثل الشعور بالوحدة، القلق، الاكتئاب، والتوتر، مع دراسة تأثير التغييرات في نمط الحياة على كبار السن أثناء جائحة كوفيد-١٩. شملت الدراسة (108) مشاركين مسنين بمتوسط عمر (70.38) عامًا، واعتمدت على استبيانات متعددة لقياس الصحة العقلية، القلق، الاكتئاب، الوحدة، والنشاط البدني. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين رفاهية كبار السن وأعراض الوحدة، القلق، الاكتئاب، والتوتر، حيث أبلغ المشاركون الذين التزموا بالتباعد الاجتماعي عن زيادة في أعراض الوحدة، القلق، الاكتئاب، والتوتر وانخفاض في النشاط البدني مقارنة بما قبل الجائحة. إلى جانب التغييرات المبلغ عنها في الأنماط الغذائية والنشاط البدني.

ثانياً: دراسات جودة حياة المسنين:

دراسة سعيد والبرديسي (2019) والتي هدفت إلى التعرف على جودة الحياة الأسرية لدى المسنين وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لعينة مكونة من (136) فرداً من المسنين في مكة المكرمة، حيث جمعت البيانات باستخدام استبانة معدة لهذا الغرض، ظهرت النتائج أن أفراد العينة يتمتعون بجودة حياة أسرية أعلى من المتوسط، حيث كان البعد الإدراكي الأكثر ارتفاعاً، يليه البعد الصحي ثم البعد البيئي. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية وبعض المتغيرات الاجتماعية مثل الإدراك، وجود الأبناء، الحالة الصحية، والعمر. في المقابل، لم تظهر علاقة دالة إحصائية بين جودة الحياة والمتغيرات الاقتصادية كالدخل الشهري وامتلاك

من ناحية الاختلاف، يتميز البحث الحالي بتركيزه الجغرافي على (مدينتي جدة والرياض) في المملكة العربية لتحليل العلاقة بين المتغيرات، وهو الأسلوب الأكثر شيوعاً في هذا النوع من الدراسات.

السعودية، مما يمنحه سياقاً محلياً مقارنة بالدراسات التي أجريت في بيئات مختلفة مثل العراق، وسريلانكا، والهند، وغيرها. كما أن بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة (Mikaeili & Beheshti Motlagh, 2023)، استخدمت أدوات أكثر تفصيلاً تشمل قياسات للصحة العقلية والاكتئاب، بينما يعتمد البحث الحالي بشكل أساسي على استبيانات محورية لنمط الحياة وجودة الحياة. أيضاً، بعض الدراسات ركزت على عينات محددة مثل المسنين في مراكز الرعاية، في حين أن البحث الحالي يركز على كبار السن في المجتمع السعودي العام.

يتضح من مقارنة هذه الدراسات أن البحث الحالي يتشابه مع عدد كبير من الدراسات السابقة من حيث الأهداف الرئيسية والمنهج المستخدم، مع ذلك يختلف عن معظمها تحديداً في دراسة العلاقة بين نمط الحياة وجودة الحياة لدى المسنين. كذلك في التركيز الجغرافي والثقافي على المجتمع السعودي، مما يجعله مميزاً في قدرته على تقديم نتائج محلية تعكس واقع حياة المسنين في جدة والرياض بشكل خاص.

منهجية البحث وإجراءاتها:

منهج البحث:

بناء على طبيعة البحث الحالي وتحقيقاً لأهدافه اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ذو الأسلوب الارتباطي، بهدف تحليل العلاقات بين مستوى نمط الحياة وجودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي.

مجتمع البحث وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من المسنين في مدينتي جدة والرياض، وقد شارك في البحث عينة مكونة من (371) من المسنين الذكور والإناث في مدينتي جدة والرياض، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد توزعت أفراد عينة البحث وفقاً للخصائص الديمغرافية في الجدول الآتي:

جدول (1) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد البحث حسب متغيرات البحث

المتغير	فئات المتغير	النسبة المئوية	العدد	المتغير	فئات المتغير	النسبة المئوية	العدد
الجنس	ذكر	44.2%	164	الدخل	أخرى	20.5%	76
	أنثى	55.8%	207		الزوجة	5.7%	21
	الرياض	165%	165		الزوجة	1.1%	4
	جدة	206%	206		تقاعدي	69.3%	257
مع من تقيم من أفراد العائلة	الأبناء	27.8%	103	المستوى التعليمي	ضمان اجتماعي	3.5%	13
	الزوج	25.9%	96		أمي	7.5%	28
	الزوجة والأبناء	16.2%	60		دبلوم	21.3%	79
	الزوجة	25.6%	95		ابتدائي	1.6%	6
	خيرى	.8%	3		متوسط وثانوي	7.8%	29
	مع الاهل (الأخوة والأخوات)	3.8%	14		بكالوريوس	49.1%	182
					دراسات عليا	12.7%	47
	المجموع الكلي	100%	371		المجموع الكلي	100%	371

بأبعادها الخمسة (الأسرية، الاجتماعية، الانفعالية، الاقتصادية، الصحية) ومقياس لجودة الحياة بأبعادها الستة (العلاقات الاجتماعية، الدور الاجتماعي، الحياة النفسية، الاقتصادية، الصحية، الدينية). تكونت عينة الدراسة من (166) مسناً من المجتمع السعودي. أظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية وجودة الحياة ب جاء بدرجة كبيرة، وكذلك كشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الضغوط النفسية وجودة الحياة.

دراسة يونس وآخرون (Younis et al., 2024) هدفت الدراسة إلى تقييم المشاكل الصحية المتعلقة بجودة الحياة بين المرضى المسنين، وتحليل العلاقة بين خصائصهم الديموغرافية والمشاكل الصحية المرتبطة بجودة حياتهم. استخدمت الدراسة منهجاً غير تجريبي وصفي، والاستبانة تم تطبيقها في ثلاث مستشفيات تعليمية (ابن سينا، الزهراوي، السلم) بالإضافة إلى بعض مراكز الرعاية الصحية الأولية والعيادات العامة في مدينة الموصل. شملت الدراسة عينة غرضية مكونة من ٨٣٣ مريضاً مسناً، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المرتبطة بالصحة وبين عدة عوامل مثل الاستقلالية، الأنشطة البدنية اليومية، الجوانب النفسية والاجتماعية، وحياة التكيف. كما تبين أن خصائص المرضى الديموغرافية (العمر، الجنس، الحالة الزوجية، مستوى التعليم، نوع المرض) تؤثر بشكل كبير على هذه الجوانب.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أهدافه الأساسية، حيث تركز جميعها على استكشاف انماط الحياة أو جودة الحياة لدى كبار السن، واتفقت مع دراسة (Ferreira et al (2018). ودراسة العزام (2017) التي تناولت تأثير عوامل مثل الصحة البدنية، النشاط الاجتماعي، والعوامل الديموغرافية على جودة الحياة، مما يتماشى مع أهداف البحث الحالي. كما يشترك البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي

أداة البحث:

صدق أداة البحث:

تم الاعتماد على نوعين من الصدق هما:

١. **الصدق الظاهري للاستبانة:** تم عرض النسخة الأولية من الاستبانة على ثلاثة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المجالات التربوية. وتم الاستفادة من ملاحظاتهم وتوجيهاتهم، حيث تم تعديل الاستبانة لتتوافق مع مقترحاتهم، من خلال حذف أو إضافة أو إعادة صياغة بعض العبارات بالشكل المناسب، وذلك لضمان تحقيق الاستبانة لأهدافها وقياس ما وضعت من أجله بدقة.

٢. **صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة عشوائية من خارج عينة البحث والتي تكونت من (30) فرد، وحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة ضمن البعد ودرجة البعد الكلية في محوري "نمط الحياة" و"جودة الحياة"، كما هو موضح في الجدول التالي.

لتحقيق أهداف البحث، تم اعتماد استبانة تكونت من محورين الأول نمط الحياة بواقع (17) عبارة موزعة على أربعة أبعاد من أنماط الحياة (الصحي، الغذائي، الاجتماعي والترفيهي، النفسي والعاطفي) ومحور جودة الحياة بواقع (15) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (الوضع الصحي والجسمي- الوضع النفسي- الوضع الاجتماعي النفسي)، تم أعدادها من خلال الرجوع إلى عدد من المصادر والأساليب البحثية والتي حددت أبعاد نمط الحياة وجودة الحياة. وبذلك تكونت الاستبانة من (32) عبارة بعد التحقق من دلالة صدقها وثباتها وتحديد مقياس الاستجابة ليكرت الخماسي (منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جداً).

جدول (2) معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة بدرجة البعد الكلية الذي تنتمي إليه

المرتبة	نمط الحياة						جودة الحياة					
	الصحي		الغذائي		الاجتماعي والترفيهي		الوضع الصحي والجسمي		الوضع النفسي		الوضع الاجتماعي النفسي	
	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
بدرجة	1	.684**	1	.794**	1	.753**	1	.809**	1	.592**	1	.798**
	2	.658**	2	.802**	2	.677**	2	.905**	2	.743**	2	.564**
	3	.781**	3	.705**	3	.797**	3	.760**	3	.844**	3	.527**
	4	.724**	4	.708**	4	.637**	4	.630**	4	.862**	4	.845**
					5	.749**			5	.745**	5	.538**
بالعمود		.668**		.503**		.787**		.800**		.816**		.769**
												.647**

والصحة التربوية، مما يجعل الأداة موثوقة وقابلة للاستخدام على عينة البحث.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات إداة البحث الحالية، تم حساب معامل الثبات من واقع بيانات العينة الاستطلاعية باستخدام مُعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لإيجاد قيم ثبات عبارات أبعاد نمط الحياة وجودة الحياة، وبيّن الجدول الآتي نتائج مُعامل ألفا كرونباخ:

يتبين من الجدول أعلاه أن جميع عبارات أبعاد محور نمط الحياة وجودة الحياة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له والابعاد بالمحور حققت معاملات ارتباط طردية وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، حيث تراوحت بين (ر=0.538) كأدنى قيمة ارتباط بالدرجة الكلية للبعد و(ر=0.926) كأعلى قيمة ارتباط بالدرجة الكلية للبعد، مما يشير ذلك إلى تمتع عبارات نمط الحياة وجودة الحياة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي

جدول (3) معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة بدرجة البعد الكلية الذي تنتمي إليه

الابعاد المحاور	م	مضمون الابعاد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول نمط الحياة	1	نمط الحياة الصحي	4	.663
	2	نمط الحياة الغذائي	4	.726
	3	نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي	5	.772
	4	نمط الحياة النفسي والعاطفي	4	.766
المحور الثاني: جودة الحياة		الثبات الكلي للمحور	17	.829
	1	الوضع الصحي والجسمي	5	.814
	2	الوضع النفسي	5	.640
	3	الوضع الاجتماعي النفسي	5	.710
		الثبات الكلي للمحور	15	.734
		الثبات الكلي لأداة البحث	32	.869

المتوسطات الحسابية (Mean)؛ الانحرافات المعيارية (Standard Deviation)؛ اختبار ت "لعينتين مستقلتين (Independent-Samples. T-Test) ، واختبار تحليل التباين الإحادي (one-way analysis of variance) ؛ للمقارنة بين متوسطات درجات استجابة أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث واختبار شفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين المجموعات والتي تم توضيح استخدامها.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

يتضمن هذا الجزء عرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها وربطها بنتائج بالأدبيات السابقة، وقد تم تحديد درجة تقدير نمط وجودة الحياة بناءً على فئات الاستجابة وفق محك كما يوضحه الجدول (4):

جدول (4) يوضح محك مدى المتوسطات الحسابية لتفسير النتائج

درجة الموافقة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
مدى المتوسطات	من 1.00 - 1.80	من (1.81 - 2.60)	من (2.61 - 3.41)	من (3.41 - 4.20)	أكثر من 4.20

تم تحليل استجابات أفراد البحث على أبعاد محور نمط الحياة لدى المسنين باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة تجاه نمط الحياة لدى المسنين

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتبة
1	نمط الحياة الصحي	3.33	.738	متوسطة	1
2	نمط الحياة الغذائي	3.23	.809	متوسطة	2
3	نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي	2.55	.778	منخفضة	4
4	نمط الحياة النفسي والعاطفي	2.88	.853	متوسطة	3
	(المحور ككل)	3.00	.598	متوسطة	

بدرجة متوسطة (الهندي، 2017؛ العزام، 2017). فيما اختلف مع نتيجة دراسة محمد (2022) والتي أظهرت وجود مستوى مرتفع في نمط الحياة لدى كبار السن وتفسر الدراسة هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من توافر بعض الخدمات الأساسية الصحية لدى المسنين والاهتمام بهم من قبل وزارة الصحة إلا أنه قد يكون هناك نقص في الوعي الصحي الشامل وأهمية النشاط البدني والتغذية السليمة لديهم أو قد لا تكون لديهم المعرفة الكافية حول كيف يمكنهم تحسين نمط حياتهم بشكل عام، أما عن تفاصيل الأبعاد، فإن تصدر بُعد "نمط الحياة الصحي" و"الغذائي" و"النفسي" والعاطفي" بمستوى متوسط يمكن تفسيره إلى جهود وزارة الصحة في توعية المسنين ودعمهم في الحفاظ على صحة متوازنة جسدياً ونفسياً. فقد يعود سبب مجي بُعد "نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي" لدى المسنين بمستوى منخفض،

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن معامل الثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل بلغ (0.869)، بينما بلغ معامل الثبات لمحور نمط الحياة (0.829) والأبعاد التابعة له بين (0.663) و(0.772). أما بالنسبة لمحور جودة الحياة، فقد كان معامل الثبات ككل (0.734)، وتراوحت الأبعاد التابعة له بين (0.640) و(0.772). هذه النتائج تدل على توفر ثبات مقبول ومرتفع، مما جعل الأداة ملائمة لتحقيق أهداف البحث وتطبيقها ميدانياً على عينة البحث.

الاساليب الإحصائية:

تم استخدام في تحليل البيانات الأساليب الإحصائية الآتية: معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson Correlation)؛ معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha)؛

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما مستوى نمط الحياة لدى المسنين من وجهة نظر المسنين في مدينتي جدة والرياض؟

نلاحظ من الجدول أعلاه (4) أن المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث تجاه نمط الحياة لدى المسنين ككل بلغ (3.00) وبانحراف معياري (0.598)، ضمن مستوى (متوسطة) وتراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد نمط الحياة بين (2.55) و(3.33) ضمن مستوى متوسطة للأبعاد (1-2-4) ومنخفضة للبعد (3). إذ جاء بُعد (نمط الحياة الصحي) لدى المسنين في المرتبة الأولى بمستوى (متوسط)، بينما جاء بُعد (نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي) لديهم في المرتبة الرابعة والأخيرة بمستوى (منخفض).

بشكل عام، تشير النتيجة السابقة إلى أن مستوى نمط الحياة لدى المسنين في مدينتي جدة والرياض في المجتمع السعودي هو متوسط بشكل إجمالي. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسات كشفت أن نمط الحياة عند كبار السن

الانخراط في أنشطة خارجية، مما يؤثر على جوانب نمط الحياة الاجتماعي لديهم.

وحيث أن السؤال الرئيس تم الإجابة عليه من خلال مجالات فرعية، قامت الباحثة بتحليل استجابة أفراد عينة البحث تجاه أبعاد المحور؛ لتحديد مستوى نمط الحياة لدى المسنين على النحو الآتي:

- البعد الأول: نمط الحياة الصحي

ربما بسبب قلة الخيارات المتاحة للأنشطة الاجتماعية والترفيهية المناسبة والمقدمة لكبار السن في البيئة السعودية، ونقص توفر برامج اجتماعية كافية تلبي احتياجاتهم الثقافية والعمرية، خاصة في ظل تركيز الأنشطة الترفيهية في الرياض وجدة على فئات الشباب. كما أن العادات الاجتماعية تؤدي أحياناً إلى عزلة نسبية لكبار السن، حيث يميل البعض للبقاء ضمن نطاق الأسرة بدلاً من

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى نمط الحياة الصحي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	أحرص على ممارسة التمارين البدنية يومياً بانتظام للحفاظ على لياقتي.	2.40	1.041	منخفضة	4
2	أزور الطبيب بشكل دوري لمتابعة حالتي الصحية.	3.23	1.192	متوسطة	3
3	ألتزم بتناول الأدوية والعلاجات الطبية الموصوفة لي في الأوقات المحددة.	4.02	1.013	عالية	1
4	أحرص على اتخاذ الإجراءات الوقائية تجاه الأمراض المعدية والموسمية.	3.65	1.013	عالية	2
(البعد ككل)		3.33	.738	متوسطة	

تشير نتيجة جدول (6) بشكل عام إلى أن مستوى نمط الحياة الصحية لدى المسنين في مدينتي جدة والرياض في المجتمع السعودي هو متوسط. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له نتيجة دراسة العزام (2017) في أن مستوى نمط الحياة الصحية لدى المسنين الكبار جاء بدرجة متوسطة.

وتعزو هذه النتيجة إلى عوامل ترتبط بالسياق السعودي، منها أن الخدمات الصحية متاحة بشكل يسهل الوصول إليها ويعزز من التزام المسنين بالعلاجات الدوائية، خاصة مع الوعي الصحي المتزايد بدعم من حملات التوعية الطبية. من ناحية أخرى، قد يكون هناك نقص في التوجيه أو التشجيع الكافي على النشاط البدني المنتظم بين كبار السن، بالإضافة إلى بعض القيود الاجتماعية والبيئية التي قد تحد من ممارسة التمارين بانتظام، مما يفسر تدني ترتيب هذا الجانب مقارنة بالالتزام بالعلاج الدوائي.

البعد الثاني: نمط الحياة الغذائي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة نمط الحياة الغذائي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	أتناول وجبات غذائية متوازنة تحتوي على العناصر الغذائية الضرورية.	3.39	.871	متوسطة	1
2	أتبع نمط غذائي صحي يتناسب مع احتياجاتي الصحية أو العمرية.	3.17	.993	متوسطة	3
3	أحرص على تناول وجباتي الغذائية في توقيتات منتظمة يومياً.	3.25	.993	متوسطة	2
4	أتابع المستجدات والأخبار المتعلقة بالعادات الغذائية لصحتي.	3.11	1.048	متوسطة	4
(البعد ككل)		3.23	.809	متوسطة	

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (3.11) و(3.39) ضمن مستوى متوسط كذلك. حيث جاءت العبارة رقم (1) "أتناول وجبات غذائية متوازنة تحتوي على العناصر الغذائية الضرورية" في المرتبة الأولى، مما يشير إلى اهتمام متوسط من المشاركين بتناول وجبات غذائية متوازنة.

نلاحظ من الجدول أعلاه (6) أن المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث تجاه البعد ككل بلغ (3.33) وبانحراف معياري (.738)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (2.40) و(4.02) ضمن مستوى (متوسط) للبعد ككل وللعبارات بين (منخفضة ومتوسطة وعالية). إذ جاءت العبارة رقم (3) "ألتزم بتناول الأدوية والعلاجات الطبية الموصوفة لي في الأوقات المحددة" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، بينما حلت العبارة رقم (1) "أحرص على ممارسة التمارين البدنية يومياً بانتظام للحفاظ على لياقتي" في المرتبة الرابعة والأخيرة بمستوى منخفض. مما يعني أن التزام المسنين في مدينتي جدة والرياض بالعناية الصحية يتسم بدرجة "متوسطة"، حيث يظهر اهتمام أكبر بتناول الأدوية والالتزام بالعلاجات الطبية والإجراءات الوقائية مقارنة بممارسة التمارين البدنية بانتظام.

يظهر من الجدول أعلاه (7) أن المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث تجاه "نمط الحياة الغذائي" بلغ (3.23) بانحراف معياري (.809)، مما يشير إلى أن مستوى نمط الحياة الغذائي لدى المسنين في المجتمع السعودي في مدينتي جدة والرياض جاء في مستوى متوسط.

مما قد يجد المسنون صعوبة في الحصول على توجيهات غذائية مخصصة تتناسب مع احتياجاتهم الصحية والعمرية، كذلك قد يعزى إلى أن العادات الغذائية للمسنين تتأثر بشكل كبير بالموروثات الثقافية والاجتماعية، مما يجعل من الصعب عليهم تبني نمط غذائي صحي مستدام. بالإضافة إلى ذلك، فإن ثقافة متابعة المستجندات الصحية والغذائية تُعد حديثة نسبياً خاصة لدى المسنين، وبالتالي قد لا تحظى بأولوية كبيرة لديهم، مما يفسر الاهتمام المتوسط لديهم بالتوازن الغذائي مقارنة بمتابعة التوصيات الصحية الجديدة.

البعد الثالث: نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة: نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
1	أشارك في الأنشطة والمناسبات المجتمعية التي تُنظم في الحي أو المدينة بشكل منتظم (الملتقيات..)	2.43	1.113	متوسطة	3
2	أزور الأصدقاء أو الأقارب بانتظام كجزء من حياتي الاجتماعي.	3.35	1.050	متوسطة	1
3	أحضر الأنشطة الترفيهية مثل السينما أو الحفلات الموسيقية أو المعارض (الحفلات أو المعارض).	2.15	1.120	منخفضة	4
4	أشارك في الأنشطة الرياضية أو البدنية المناسبة لكبار السن.	1.95	1.027	منخفضة	5
5	أقوم بالسفر في العديد من الرحلات الداخلية والخارجية.	2.87	1.232	متوسطة	2
(البعد ككل)		2.55	.778	منخفضة	

الأقارب على المشاركة في الأنشطة الرياضية والترفيهية الأخرى. وهذه النتيجة اختلفت عن نتيجة دراسة العزام (2017) في أن نمط الحياة الاجتماعية (العلاقات الاجتماعية) لدى المسنين الكبار جاءت بدرجة كبيرة. ويفسر ذلك إلى عدة عوامل ثقافية واجتماعية وبيئية في المجتمع السعودي تؤثر على نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي لدى المسنين. ففي المجتمع السعودي، تظل العلاقات العائلية والزيارات الاجتماعية من الأساسيات، ما يفسر تفضيل المسنين لزيارة الأقارب والأصدقاء بانتظام كجزء من حياتهم الاجتماعية. أما المشاركة في الأنشطة الترفيهية العامة مثل الحفلات والمعارض أو الأنشطة الرياضية، فتُعتبر أقل شيوعاً بين المسنين، حيث قد لا تتوافق مع الأعراف المجتمعية أو قد تتطلب جهداً جسدياً أو تنقلاً يصعب على المسنين القيام به. كما أن هناك قلة في المرافق والبرامج الترفيهية المخصصة لكبار السن، مما يحد من مشاركتهم في الأنشطة الرياضية والترفيهية مقارنة بغيرها من النشاطات الاجتماعية التقليدية.

البعد الرابع: نمط الحياة النفسية والعاطفية

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة نمط الحياة النفسية والعاطفية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
1	أستخدم تقنيات معينة لتحسين حالتي النفسية، مثل التأمل أو القراءة.	3.15	1.067	متوسطة	1
2	أخصص وقتاً لأنشطة تساعدني على الاسترخاء والتخلص من القلق.	2.92	1.037	متوسطة	2
3	أحدد وقت فراغ مخصص لممارسة هواياتي واهتماماتي الترويحية.	2.92	1.042	متوسطة	3
4	أساهم في المجتمع من خلال المشاركة في الأنشطة التطوعية أو الدينية بغية الثواب من الله.	2.53	1.193	منخفضة	4
(البعد ككل)		2.88	.853	متوسطة	

بينما جاءت العبارة رقم (4) "أتابع المستجندات والأخبار المتعلقة بالعادات الغذائية لصحتي" في المرتبة الأخيرة.

تشير هذه النتائج إلى أن التزام أفراد العينة بالعادات الغذائية الصحية يظهر بدرجة متوسطة، حيث يبرز اهتمام بتوازن الوجبات وتناولها بانتظام، مع تفاوت نسبي في متابعة المستجندات الغذائية. وتغزو هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل المرتبطة بالبيئة والثقافة السعودية في مدينتي جدة والرياض، حيث تتوفر الخيارات الغذائية وتزداد مطاعم الوجبات السريعة،

يظهر من الجدول أعلاه (8) أن المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث تجاه "نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي" بلغ (2.55) بانحراف معياري (1.113)، مما يشير إلى أن مستوى نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي لدى المسنين في المجتمع السعودي جاء في مستوى منخفض. وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (1.95) و(3.35) ضمن مستويات متفاوتة من المتوسطة إلى المنخفضة. حيث جاءت العبارة رقم (2) "أزور الأصدقاء أو الأقارب بانتظام كجزء من حياتي الاجتماعي" في المرتبة الأولى، مما يشير إلى اهتمام متوسط من المشاركين بالتواصل الاجتماعي وزيارة الأقارب والأصدقاء، بينما حلت العبارة رقم (4) "أشارك في الأنشطة الرياضية أو البدنية المناسبة لكبار السن" في المرتبة الأخيرة، مما يعكس انخفاض مشاركة المسنين في الأنشطة الرياضية.

بصفة عامة تشير هذه النتائج إلى أن المسنين في المجتمع السعودي يظهرون مستوى متوسطاً من النشاط الاجتماعي والترفيهي، مع وجود تفضيل التواصل وزيارة

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بمجموعة من العوامل الثقافية والاجتماعية المرتبطة ببيئة المسنين في المجتمع السعودي فالميل إلى ممارسة الأنشطة الفردية التي تساعد على تحسين الحالة النفسية، مثل التأمل أو القراءة، يعكس رغبة المسنين في إيجاد وسائل للاسترخاء والهدوء بعيداً عن النشاطات الاجتماعية الكبيرة. كما أن تخصيص وقت للهوايات والاهتمامات الترويحية يعكس سعي المسنين لإشباع حاجاتهم النفسية بعيداً عن الأدوار العائلية والاجتماعية التقليدية التي اعتادوا عليها. من جهة أخرى، قد يكون انخفاض المشاركة في الأنشطة التطوعية أو الدينية ناتجاً عن محدودية الفرص المتاحة للمسنين في مدينتي الرياض وجدة، أو قد يعود إلى تفضيلهم للأنشطة التي توفر لهم استرخاءً أكبر وراحة نفسية بعيداً عن الالتزامات الاجتماعية الكبيرة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني " ما مستوى جودة الحياة في المجتمع السعودي من وجهة نظر المسنين في مدينتي جدة والرياض؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل استجابات أفراد البحث على عبارات محور جودة الحياة لدى المسنين باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة تجاه مستوى جودة الحياة

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	الوضع الصحي والجسمي	3.49	.642	عالية	2
2	الوضع النشاطي (الاستقلالية والقدرة على الاعتماد على الذات)	3.98	.833	عالية	1
3	الوضع الاجتماعي النفسي	3.15	.542	متوسطة	3
	(المحور ككل)	3.54	.517	عالية	

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة سعيد والبرديسي (2019) التي ظهرت في أن أفراد العينة المسنين في مكة المكرمة يتمتعون بجودة حياة أسرية أعلى من المتوسط، ومع دراسة المبيريك (٢٠٢١) التي أظهرت النتائج أن جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات بمراكز تعليم الكبيرات في الرياض مرتفعة بشكل عام. بالمقابل تختلف هذه نتيجة البحث الحالية عن دراسة (Santhalingam et al, 2022) أظهرت النتائج أن جودة حياة كبار السن كانت منخفضة بشكل عام ويظهر مستوى الجودة العالية في حياة المسنين في مدينتي جدة والرياض إلى الجهود الكبيرة التي تبذلها الحكومة السعودية لتحسين حياة كبار السن، ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تولي اهتماماً خاصاً برعاية المجتمع وتطوير خدمات الرعاية الصحية والاجتماعية. فقد ساهمت هذه الرؤية في تحسين الخدمات الصحية وتوفير الرعاية اللازمة، مما انعكس إيجاباً على "الوضع الصحي والجسمي" للمسنين، وجعلهم أكثر قدرة على ممارسة

يتضح من الجدول (9) أعلاه أن المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث تجاه "نمط الحياة النفسية والعاطفية" بلغ (2.88) بانحراف معياري (0.853)، مما يشير إلى أن مستوى نمط الحياة النفسية والعاطفية لدى المسنين في المجتمع السعودي جاء في مستوى متوسط. وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم لعبارات هذا البعد بين (2.53) و(3.15) ضمن مستويات متفاوتة من المتوسطة إلى المنخفضة، وقد حلت العبارة رقم (1) "أستخدم تقنيات معينة لتحسين حالتي النفسية، مثل التأمل أو القراءة" في المرتبة الأولى بمستوى "متوسطة"، مما يدل على اهتمام نسبي من المشاركين بتحسين حالتهم النفسية عبر وسائل الاسترخاء مثل التأمل. فيما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (4) "أساهم في المجتمع من خلال المشاركة في الأنشطة التطوعية أو الدينية بغية الثواب من الله" في مستوى "منخفضة"

تشير هذه النتائج إلى أن المسنين في مدينتي الرياض وجدة يظهرون اهتماماً متوسطاً بالحفاظ في نمط صحتهم النفسية من خلال أنشطة الاسترخاء والهوايات، مع انخفاض نسبي في المشاركة التطوعية. وهذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة العزام (2017) في أن نمط الحياة العاطفية والنفسية لدى المسنين الكبار جاءت بدرجة متوسطة.

يظهر من نتائج الجدول أعلاه (10) حول مستوى جودة الحياة لدى المسنين في مدينتي جدة والرياض أن جودة الحياة العامة لديهم جاءت بتقييم "عالية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث تجاه "جودة الحياة ككل" (3.54) وانحراف معياري (0.517). ولقد جاء "الوضع النشاطي" المرتبة الأولى بين الأبعاد بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.833)، مما يعكس ممارسة تقييم عالي لدى المسنين لهذا الجانب. تلاه "الوضع الصحي والجسمي" بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (0.642)، وأيضاً جاء ضمن مستوى (عالية). بينما جاء البعد الثالث "الوضع الاجتماعي النفسي" في المرتبة الأخيرة في جودة حياة المسنين بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (0.542)، ضمن مستوى (متوسطة) مما يدل على تباين مستويات جودة الحياة حسب الأبعاد المختلفة لدى المسنين. وهذه النتيجة تشير بصفة عامة إلى أن مستوى جودة الحياة لدى المسنين في مدينتي جدة والرياض عالية.

المبادرات المجتمعية لتشجيعهم على الانخراط في الأنشطة الاجتماعية، مما يعزز توازن حياتهم النفسية والاجتماعية. وهذه النتائج تعطي دلالة على أن الحكومة السعودية قد حققت تقدماً كبيراً في تحسين جودة حياة المسنين، مع إمكانية تعزيز وتحسين البرامج الاجتماعية والنفسية لدعم جودة حياتهم بشكل أكبر.

وحيث أن السؤال الثاني تم الإجابة عليه من خلال مجالات فرعية، قامت الباحثة بتحليل استجابة أفراد عينة البحث تجاه عبارات أبعاد المحور؛ لتحديد مستوى جودة الحياة فيها وجاءت النتائج على النحو الآتي:

- البعد الأول: الوضع الصحي والجسمي.

الأنشطة البدنية التي تدعم جودة حياتهم، ما يفسر حصول بُعدي "الوضع النشط" و "الوضع الصحي" على تقييم عالٍ.

أما مجيء "الوضع الاجتماعي النفسي" بتقييم متوسط، فتعزو الدراسة إلى أن كبار السن ربما لم يجدوا ما يكفي من البرامج الاجتماعية المتخصصة لدعم التواصل المستمر وتلبية احتياجاتهم النفسية، أو قد يكون ذلك بسبب عوامل اجتماعية معينة التي تحد من انخراط المسنين بشكل كافٍ في الحياة الاجتماعية. فعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل الحكومة السعودية، قد تتطلب هذه الفئة المزيد من

جدول (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الوضع الصحي والجسمي لدى المسنين

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	اعتمد بشكل مستمر على الأدوية أو مساعدة طبية منتظمة.	3.09	1.200	متوسطة	5
2	لدي القدرة تمكيني من القيام بأنشطتي اليومية.	3.77	.977	عالية	1
3	أتمتع بصحة عامة جيدة خالية من الألم.	3.50	.931	عالية	3
4	أحظى برعاية صحية جيدة تلبي احتياجاتي البيولوجية.	3.64	.914	عالية	2
5	يتوفر لي خدمات طبية متخصصة قريبة من منزلي	3.47	1.096	عالية	4
	(البعد ككل)	3.49	.642	عالية	

وقد يدل مستوى الجودة العالية في الوضع الصحي والجسمي لدى المسنين في مدينتي جدة والرياض إلى التحسينات الكبيرة في خدمات الرعاية الصحية فيهما، والتي تشمل توفر المرافق الطبية المتخصصة والقريبة، بالإضافة إلى الجهود الحكومية ضمن رؤية السعودية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى تعزيز جودة الحياة وتقديم الرعاية الصحية الملائمة لجميع الفئات العمرية، بما في ذلك خاصة كبار السن. ويبدو أن هذه الجهود قد ساهمت في تمكين المسنين من القيام بأنشطتهم اليومية والتمتع بصحة عامة جيدة. فيما يمكن تفسير مجيء العبرة رقم (1) "اعتمد بشكل مستمر على الأدوية أو مساعدة طبية منتظمة" بمستوى "متوسط"، إلى أن بعض المسنين قد لا يحتاجون إلى مساعدة طبية دائمة أو قد يكون لديهم احتياجات دوائية محدودة، ما يعكس تفاوتاً في مستوى الاعتماد على الأدوية والمساعدات الطبية المنتظمة.

البعد الثاني: الوضع النشط (الاستقلالية والقدرة على الاعتماد على الذات)

نلاحظ من الجدول أعلاه (11) أن المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث تجاه البعد ككل بلغ (3.49) وبانحراف معياري (.642)، مما يشير إلى مستوى جودة "عالية" للوضع الصحي والجسمي لدى المسنين. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (3.09) و (3.77) ضمن مستويات متوسطة إلى عالية. حيث جاءت العبرة رقم (2) "لدي القدرة تمكيني من القيام بأنشطتي اليومية" في المرتبة الأولى بمستوى جودة "عالية"، مما يعكس رضا المسنين عن قدرتهم على أداء أنشطتهم اليومية باستقلالية. بينما حلت العبرة رقم (1) "اعتمد بشكل مستمر على الأدوية أو مساعدة طبية منتظمة" في المرتبة الأخيرة بمستوى جودة "متوسطة".

تشير هذه النتائج بصفة عامة إلى أن المسنين في المجتمع السعودي يتمتعون بمستوى عالٍ من جودة الحياة الصحية والجسمية، مع توفر الرعاية والخدمات الطبية المناسبة، وإن كان هناك تفاوت نسبي في الاعتماد على الأدوية والمساعدة الطبية بشكل منتظم. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المصلوخي (2023) في أن مستوى جودة الحياة لدى المسنين في السعودية جاء بدرجة كبيرة، فيما اختلف عن نتيجة دراسة (Santhalingam et al, 2022) التي أظهرت أن مستوى جودة حياة كبار السن في الصحة البدنية كانت منخفضة.

جدول (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الوضع النشاطي لدى المسنين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق	الرتبة
1	أستطيع القيام بالأنشطة اليومية بنفسى دون الحاجة إلى مساعدة دائمة.	3.98	.986	عالية	4
2	أشعر بالقدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتي دون تدخل كبير من الآخرين.	4.22	.883	عالية جداً	2
3	أتمتع بالحرية في إدارة شؤونى المادية والمادية أو الشخصية.	4.26	.912	عالية جداً	1
4	أشعر بالثقة النفسية بقدرتي على التكيف مع التغيرات التي تطرأ على حياتي.	4.09	.924	عالية	3
5	أستطيع التنقل بحرية دون الحاجة إلى وجود سائق.	3.36	1.500	متوسطة	5
(البعد ككل)		3.98	.833	عالية	

من الاستقلالية والسيطرة وعلى الحياة والحرية، وكذلك مع ما توصلت إليه دراسة المصلوخي (٢٠٢٣)، التي أشارت إلى أن مستوى جودة الدور الاجتماعي لدى المسنين في السعودية جاء بدرجة كبيرة. وتأتي هذه النتيجة إلى فضل التحسينات الداعمة التي قدمتها حكومة المملكة ٢٠٣٠ لمختلف الفئات بما فيهم المسنين، حيث تساعد الخدمات المالية والصحية والإدارية على تحسين قدرتهم على إدارة شؤونهم وإضفاء طابع شخصي لا تخاذ قراراتهم بثقة، يُعزي مجيء عبارة "أستطيع التنقل بحرية دون الحاجة إلى وجود سائق" بمستوى جودة "متوسطة"، فقد يعود إلى تحديات مرتبطة بالتنقل الشخصي، فبالرغم من توفر وسائل نقل متنوعة في المدن الكبرى، قد يواجه صعوبات تتعلق بالقيادة أو التنقل الفردي نتيجة للتغيرات الصحية المرتبطة بالعمر، مثل ضعف البصر أو قلة المرونة البدنية. وبالتالي، يعتمد بعض المسنين على وجود سائق أو على وسائل النقل العام، مما قد يحد من حرية تنقلهم مقارنة بالجوانب الأخرى التي حققوا فيها استقلالية أكبر.

البعد الثالث الوضع الاجتماعي النفسي

يظهر من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث تجاه البعد ككل بلغ (3.98) وبانحراف معياري (.833)، مما يشير إلى مستوى جودة "عالية" للوضع النشاطي والمتعلق بالاستقلالية والاعتماد على الذات لدى المسنين. كما أن المتوسطات الحسابية لعبارة هذا البعد تراوحت بين (3.36) و(4.22) ضمن مستويات متوسطة إلى عالية وعالية جداً. حيث جاءت العبارة رقم (3) "أتمتع بالحرية في إدارة شؤونى المادية والمادية أو الشخصية" والعبارة رقم (2) "أشعر بالقدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتي دون تدخل كبير من الآخرين" بمستوى جودة "عالية" جداً، حيث تركزت في الترتيب الأول والثاني على التوالي، بينما حلت العبارة رقم (5) "أستطيع التنقل بحرية دون الحاجة إلى وجود سائق" في الترتيب الأخير بمستوى جودة "متوسطة". وتشير هذه النتائج بصفة عامة إلى أن مستوى الوضع النشاطي والمتعلق بالاستقلالية والاعتماد على الذات لدى المسنين بدرجة عالية. وهذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة العزام (2017) التي أوضحت تمتع المسنين الكبار بدرجة كبيرة

جدول (13): يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الوضع الاجتماعي النفسي لدى المسنين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التحقق	الرتبة
1	أحظى بتواصل منتظم وداعم مع أفراد أسرتي وأصدقائي.	4.09	.899	عالية	1
2	الشعور بالوحدة في غالبية الأوقات.	2.37	1.106	متوسطة	5
3	يوفر أبنائي معظم وقتهم للجلوس معي.	3.18	1.011	متوسطة	3
4	أقوم بزيارات متكررة لأفراد عائلتي والأصدقاء.	3.35	1.019	متوسطة	2
5	يجمعني بأصدقائي أنشطة أسبوعية.	2.77	1.231	متوسطة	4
(البعد البيئي ككل)		3.15	.542	متوسطة	

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارة هذا البعد بين (2.37) و(4.09) ضمن مستويات متوسطة وعالية. حيث حازت العبارة رقم (1) "أحظى بتواصل منتظم وداعم مع أفراد أسرتي وأصدقائي" في المرتبة الأولى بمستوى

يظهر من الجدول (13) أن المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث تجاه "الوضع الاجتماعي النفسي" ككل بلغ (3.15) بانحراف معياري (.542)، مما يشير إلى مستوى جودة "متوسط" لهذا البعد لدى المسنين.

مما يساهم ذلك في شعور بعض المسنين ببعض الوحدة، خاصة مع تقدمهم في السن وقلة الأصدقاء أو الأنشطة الاجتماعية المخصصة لهم. وتعزو الباحثات على وجه الخصوص مجيء العبارة "أحظى بتواصل منتظم وداعم مع أفراد أسرتي وأصدقائي" بمستوى جودة "عالية"، إلى حقيقة مفادها أن الأسرة السعودية لا تزال تولي اهتماماً كبيراً بدعم المسنين والتواصل معهم، حيث يشكل هذا الدعم أحد الجوانب المهمة ثقافياً واجتماعياً ودينياً في السعودية. وبالرغم من التحديات، يظل تواصل المسنين مع أفراد الأسرة قوياً، مما جعل هذه العبارة تحظى بتقييم عالٍ مقارنة بالعبارات الأخرى من قبل عينة البحث.

ثالثاً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين مستوى نمط الحياة وبجودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي من وجهة نظر المسنين في مدينتي جدة والرياض؟ وللإجابة على هذا السؤال، استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ بهدف الكشف عن إذا ما كان هناك علاقة بين مستوى نمط الحياة وبجودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي بدلالة قوة العلاقة ودلالاتها الإحصائية. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (14) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين نمط الحياة وبجودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي.

المحاور / والابعاد	الوضع الصحي والجسمي.	الوضع النشط	الوضع الاجتماعي النفسي	جودة الحياة ككل
نمط الحياة الصحي	معامل الارتباط	0.488**	0.217**	0.400**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000
نمط الحياة الغذائي	معامل الارتباط	0.385**	0.195**	0.319**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000
نمط الحياة الاجتماعي والترفيهي	معامل الارتباط	0.317**	0.351**	0.515**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000
نمط الحياة النفسية والعاطفية	معامل الارتباط	0.409**	0.450**	0.559**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000
نمط الحياة ككل	معامل الارتباط	0.524**	0.411**	0.603**
	الدلالة الاحصائية	0.000	0.000	0.000

نمط الحياة، بأبعاده الصحية والغذائية والاجتماعية والنفسية والترفيهية بعلاقة إيجابية متوسطة ودور مهم في تعزيز جودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي بمدينتي جدة والرياض.

تفسر الباحثة العلاقة المتوسطة بين مستوى نمط الحياة وجودة الحياة لدى المسنين في جدة والرياض بوجود تباين واضح بين جودة الحياة العالية ونمط الحياة المتوسط في البيئة السعودية.

فرغم أن جودة الحياة لدى المسنين جاءت بتقييم "عالي" نتيجة للتأمينات الكبيرة في الخدمات الصحية والدعم الاجتماعي المقدم لهم، فإن نمط حياتهم تراوح في مستوى "متوسط"، ما يعكس تحديات تشمل قلة الأنشطة الترفيهية والاجتماعية الملائمة لكبار السن في الرياض

جودة "عالية" لدى المسنين، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (2) "الشعور بالوحدة في غالبية الأوقات بمستوى جودة "متوسطة".

تشير هذه النتائج بصفة عامة إلى أن مستوى "الوضع الاجتماعي النفسي" لدى المسنين في المجتمع السعودي يظهر بدرجة متوسطة، مع وجود تواصل قوي مع الأسرة، لكن مع بعض مشاعر الوحدة أحياناً. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المصلوخي (٢٠٢٣)، التي أشارت إلى أن مستوى جودة العلاقات الاجتماعية لدى المسنين في السعودية جاء بدرجة كبيرة. في المقابل، تختلف هذه النتيجة عما أظهرته دراسة (Santhalingam et al., 2022)، التي وجدت أن مستوى جودة الحياة لدى كبار السن في الجوانب النفسية والاجتماعية كان منخفضاً.

وقد تكون هذه النتيجة ربما لوجود تحديات تواجه المسنين في تحقيق تواصل اجتماعي مستمر أو أنشطة ترفيهية منتظمة، وهو أمر قد يكون بسبب تغير نمط الحياة الأسرية وانشغال أفراد الأسرة والأبناء بأعمالهم اليومية في جدة والرياض، مما يحدّ من وقتهم المخصص للجلوس مع أبناءهم وأمهاتهم أو المشاركة في الأنشطة الاجتماعية معهم،

يتبين من خلال النتائج في الجدول أعلاه وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى نمط الحياة وأبعادها وجودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي عند مستوى دلالة (0.01 α).

فقد بلغ معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين نمط الحياة الكلي وجودة الحياة ككل (0.603)، وهي قيمة دالة إحصائياً؛ لأن قيم الدلالة الاحصائية المقترنة بها بلغت (0.00)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.01 α) ويشير ذلك إلى أن العلاقة بين نمط الحياة وأبعادها وجودة الحياة لدى المسنين هي علاقة إيجابية متوسطة بينهما وفقاً لتصنيف ليتمان وآخرين (Lehman, et al., 2005, p. 130)، حيث يعتبر الارتباط من (0.40) إلى 0.60 علاقة ارتباط متوسطة بناء على ما سبق، يتضح ارتباط مستوى

والتي كشفت إلى وجود علاقة بين نمط الحياة والحالة الصحية لكبار السن ومع دراسة مثل (Ferreira et al., 2018)، والتي أشارت إلى أن نمط الحياة الصحي، بما في ذلك الأنشطة البدنية والتواصل الاجتماعي، يلعب دوراً مهماً في تحسين جودة الحياة لكبار السن. وإن اختلفت من حيث مدى قوة التأثير. تتوافق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة يونس وآخرين (Younis et al., 2024)، التي أظهرت وجود علاقة بين جودة الحياة المرتبطة بالصحة وعدة عوامل، منها الاستقلالية، الأنشطة البدنية اليومية، والجوانب النفسية والاجتماعية، إضافة إلى القدرة على التكيف.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين استجابات العينة في مستوى نمط الحياة وجودة الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي تعزى لمتغير (الجنس- المستوى التعليمي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent-Samples-T-Test)، للمقارنة بين متوسطات إجابات عينة البحث تجاه نمط الحياة وجودة الحياة لدى المسنين وفق متغير (الجنس)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one-way analysis of variance)؛ للمقارنة بين متوسطات إجابات عينة البحث وفق متغير (المستوى التعليمي). وجاءت النتائج كما الآتي:

١- الفروق وفق متغير الجنس:

جدول (15): نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (T Test) للفروق بين استجابات أفراد عينة البحث تجاه نمط

الحياة وجودة الحياة طبقاً لمتغير نوع الجنس

المحور	فئات المتغير	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة المعنوية	الفرق
نمط الحياة	ذكر	164	2.99	.564	3.638	369	.940	غير دال إحصائياً
	أنثى	207	3.00	.625				
جودة الحياة	ذكر	164	3.65	.496	3.638	369	.000	دال إحصائياً
	أنثى	207	3.46	.519				

والتفتت نتائج البحث مع نتيجة دراسة العزام (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول "نمط الحياة" وفقاً لمتغير الجنس. وقد يكون عدم وجود فروق في "نمط الحياة" بين المسنين والمسنات في جدة والرياض إلى التشابه في الظروف المعيشية والعائلية بين الجنسين في البيئة السعودية؛ حيث يتمتع كلاهما بدعم عائلي ومجتمعي مشابه، ويخضعان لظروف صحية وخدمات متاحة متقاربة، مما ينعكس على نمط الحياة بشكل متوازن بين الذكور والإناث. أما وجود فروق بين الجنسين في "جودة الحياة" لصالح الذكور، فترجعه الباحثة إلى عوامل مثل أنماط الحياة النشطة نسبياً التي قد يتمتع بها الذكور بحكم المسؤوليات الاجتماعية، والفرص الأكبر للمشاركة في أنشطة مجتمعية وترفيهية، مقارنة بالإناث اللاتي قد تواجهن قيوداً اجتماعية وثقافية. هذه العوامل يمكن أن تسهم في إحساس الذكور بمستوى أعلى من جودة الحياة مقارنة بالإناث في المجتمع السعودي.

وجدة، وعدم توافر برامج كافية لتعزيز نشاطهم اليومي واندماجهم الاجتماعي. كما يعزى أيضاً إلى تركيز الحكومة في رؤية المملكة ٢٠٣٠ على تحسين جودة الحياة من خلال الرعاية الشاملة لكبار السن، مما ساعد على تحسين جودة حياة كبار السن بشكل كبير، مع ذلك لا يزال نمط حياة كبار السن يواجه بعض العقبات، مثل محدودية البرامج الاجتماعية والنفسية التي تدفعهم إلى تبني أسلوب حياة نشط ومرتبطة بالمجتمع. بالإضافة إلى ذلك، هناك اختلافات في الاحتياجات والرغبات الفردية لدى كبار السن، حيث يفضل بعضهم أسلوب حياة هادئاً وقليل الأنشطة، مع ممارسة قليلة في المشاركة الاجتماعية والترفيهية. على الرغم من ارتفاع مستوى الرعاية الصحية والدعم الأسري، فإن انخفاض مشاركة كبار السن في الأنشطة الترفيهية والبدنية قد قلل من مستوى نمط الحياة لديهم، ما يحد من تعزيز ارتباطهم المجتمعي وصحتهم النفسية والجسدية.

تشير هذه العوامل مجتمعة إلى أن تحسين نمط الحياة من خلال توفير فرص اجتماعية وترفيهية أوسع قد يؤدي إلى تعزيز العلاقة بين نمط الحياة وجودة الحياة لدى المسنين في مدينتي جدة والرياض، ويرفع من مستوى نمط الحياة للمسنين بما ينعكس على جودة الحياة العالية التي يتمتعون بها..

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، نجد أن هذه النتيجة اتفقت مع دراسة العزام (2017) التي أظهرت عن علاقة قوية بين مستوى نوعية الحياة عند كبار السن ومستوى الرضا عن الحياة، والحالة الصحية ودراسة محمد (٢٠٢٢)

يتضح من الجدول (15) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول "نمط الحياة" وفقاً لمتغير الجنس، وذلك لأن قيم مستوى الدلالة الإحصائية المعنوية المقترنة بـ (T) بلغت (.940) وهي أعلى من مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، مما يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين الذكور والإناث في مستوى نمط الحياة، أما بالنسبة لمتغير "جودة الحياة"، فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى جودة الحياة.

ويظهر من النتائج أن متوسط استجابات الذكور (3.65) أعلى من متوسط استجابات الإناث (3.46)، مما يشير إلى أن المسنين الذكور في المجتمع السعودي في مدينتي جدة والرياض يتمتعون بمستوى أعلى من جودة الحياة مقارنة بالمسنات الإناث ضمن هذه المدن.

٢- الفروق وفق متغير المستوى التعليمي:

جدول (16): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث تجاه نمط الحياة وجودة الحياة طبقاً لمتغير نوع المستوى التعليمي

المحاور	الفئات	عدد العينة	المتوسط الحسابي	درجة حرية	قيمة (F)	القيمة المعنوية	(الفرق)
نمط الحياة	أمي	28	2.38	5	7.867	.000	دال إحصائياً
	دبلوم	79	3.00				
	ابتدائي	6	2.81	365			
	متوسط وثانوي	29	2.92				
	بكالوريوس	182	3.07	370			
	دراسات عليا	47	3.14				
	Total	371	3.00				
جودة الحياة	أمي	28	2.94	5	12.002	.000	دال إحصائياً
	دبلوم	79	3.62				
	ابتدائي	6	2.94	365			
	متوسط وثانوي	29	3.53				
	بكالوريوس	182	3.60	370			
	دراسات عليا	47	3.64				
	Total	371	3.54				

يقيم التباين (F) للمحورين بلغت (0.000)، وهي قيم داله احصائياً لأنها أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). لمعرفة اتجاه الفروق ولصالح ذلك الاختلاف ودلالاتها الإحصائية، تم استخدام معامل شففيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كالآتي:

يتضح من الجدول (16) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط رتب درجات استجابات أفراد عينة البحث تجاه نمط الحياة وجودة الحياة تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة المعنوية الإحصائية المقترنة

جدول (17): نتائج اختبار شففيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة بين تقديرات أفراد عينة البحث لمستوى نمط وجودة الحياة لديهم وفق متغير (المستوى التعليمي)

معنوية الفروق البعدية بين المتوسطات										
محور	فئات المستوى التعليمي	دبلوم	ابتدائي	متوسط وثانوي	بكالوريوس	دراسات عليا				
	أمي	دبلوم	ابتدائي	متوسط وثانوي	بكالوريوس	دراسات عليا	قيمة الفرق	Sig	قيمة الفرق	Sig
نمط الحياة	أمي	0.617*	0.000	0.429	0.733	0.534*	0.031	0.687*	0.000	0.756*
	دبلوم	0.188	0.988	0.083	0.994	0.070	0.976	0.139	0.884	
	ابتدائي			0.104	0.999	0.257	0.947	0.327	0.884	
	متوسط وثانوي					0.153	0.877	0.222	0.744	
	بكالوريوس					0.069	0.990			
جودة الحياة	أمي	0.681*	0.000	0.009	1.00	0.591*	0.000	0.667*	0.000	0.701*
	دبلوم	0.672	0.058	0.090	0.980	0.014	1.00	0.020	1.00	
	ابتدائي			0.582	0.207	0.658	0.058	0.692	0.055	
	متوسط وثانوي					0.076	0.987	0.110	0.967	
	بكالوريوس					0.034	0.999			

Notice * The mean difference is significant at the 0.05 level.

٣. ضرورة تقديم برامج اجتماعية تشجيع المسنين بمدينة جدة والرياض على المشاركة الاجتماعية وتعزيز نمط حياتهم الاجتماعي، مما يساهم في تحسين جودة حياتهم المختلفة.

٤. زيادة برامج التوعية الصحية للمسنين من قبل وزارة الصحة السعودية وتشجيعهم على تبني أساليب حياة نشطة، مع ضرورة توفير خدمات إرشادية غذائية متخصصة للمسنين لتحسين نمط الحياة الغذائي والصحي.

٥. العمل على تقديم مبادرات صحية وبدنية مدعومة من الجهات ذات العلاقة مثل وزارة الرياضة ووزارة الصحة في المملكة؛ لتشجيع المسنين على ممارسة أساليب حياة صحية جيدة، مع أهمية دمج الأنشطة الترفيهية في برامج تحسين جودة الحياة.

٦. ضرورة قيام الجهات المختصة في وزارة التعليم او وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في جدة والرياض بإعداد برامج تعليمية وتوعوية مخصصة للمسنين الأميين الأقل تعليمًا؛ بهدف تعزيز أساليب حياتهم وتزويدهم بالمعرفة الصحية اللازمة، وذلك من خلال عقد ورش عمل ومبادرات توعوية مختلفة.

المقترحات:

بناءً على نتائج البحث واستكمالاً لموضوع البحث، نقدم مقترحات لدراسات مستقبلية:

١. إجراء دراسة عن تحليل العوامل المؤثرة على نمط الحياة لدى المسنين في المجتمع السعودي بخاصة الرياض وجدة.

٢. إجراء دراسة عن مستوى توفر ورضا المسنين عن الخدمات المقدمة في تحسين جودة الحياة للمسنين في السعودية.

٣. إجراء دراسة عن فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لتحسين نمط حياة المسنين في مدينتي جدة والرياض.

المراجع العربية:

أبو فضالة، عبد الرحيم. (2020). واقع المسنين في المجتمع الفلسطيني: أهداف وطموحات. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، (27)، 66-80.

البرديسي، مرضية بنت محمد، والجروان، ريم عبد الرحمن. (2023). مراكز الحي المتعلم ودورها في إشباع احتياجات كبار السن. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية (26)، 293 - 312.

الحنيطي، ريم حمود. (2023). الرضا الحركي وعلاقته بجودة الحياة لدى السيدات كبار السن الممارسات للأنشطة البدنية. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية - سلسلة العلوم الإنسانية، 35(2)، 1-10.

السالم، علي أحمد. (2022). نمط الحياة وعلاقته بزيادة الوزن والسمنة لدى المراهقين السعوديين: دراسة ميدانية

أظهرت نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى "نمط الحياة" و"جودة الحياة" لدى المسنين في مدينتي جدة والرياض تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث كانت الفروق لصالح الفئات ذوي المستويات التعليمية الأعلى مقارنة بفئة ذوي المستوى التعليمي "أمي". وقد تبين أن فئة ذوي المستوى التعليمي "أمي" تختلف بشكل معنوي عن بقية الفئات التعليمية (دبلوم، ابتدائي، متوسط وثانوي، بكالوريوس، ودراسات عليا)، حيث كانت المتوسطات أعلى لدى هذه الفئات مقارنة بالأمي بفارق دال إحصائي، لأن قيم (Sig) لدلالة الفروق بلغت بينها للكل (0.000)، مما يشير إلى أن المسنين ذوي المستويات التعليمية الأعلى في مدينتي جدة والرياض يتمتعون بمستوى أعلى في نمط الحياة وجودة الحياة من ذوي المستوى التعليمي الأمي. أما بالنسبة لبقية الفروق بين الفئات التعليمية الأخرى، فلم تكن دالة إحصائية في أي من المحاورين، مما يعني أن الفروق البعدية ذات الدلالة اقتصر على الفارق بين فئة "أمي" والفئات الأعلى تعليمًا.

وبمراجعة نتائج الدراسات السابقة نجد أن هذه النتيجة اختلفت عن نتيجة دراسة العزام (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول "نمط الحياة" وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

ويرجع سبب هذه النتيجة إلى أن التعليم يساهم في تعزيز الوعي الصحي والمعرفي، مما يساعد الأفراد على اتخاذ قرارات صحية ومعيشية أفضل وتحقيق توازن أكبر في نمط حياتهم. في السياق السعودي، يُلاحظ أن التعليم يفتح آفاقاً أوسع للمشاركة المجتمعية والوصول إلى مصادر معلومات وخدمات متنوعة، مما يُمكن الأفراد المتعلمين من الوصول إلى رعاية صحية ونشاطات ترفيهية واجتماعية بشكل أكبر. كذلك، يرتبط التعليم بفرص اقتصادية أفضل، مما قد يعزز من قدرة المسنين المتعلمين على دعم جودة حياتهم من خلال الموارد المتاحة لهم.

التوصيات:

بناءً على ما توصل له البحث الحالي من نتائج، نوصي ما يلي:

١. ضرورة قيام وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بتعزيز أنشطة اجتماعية موجهة لكبار السن وذلك بإنشاء مراكز ونوادي مجتمعية تساهم في دعم الأنشطة البدنية والترفيهية المتنوعة بما يتناسب مع احتياجات المسنين.

٢. أهمية تبني هيئة الترفيه لبرامج وأنشطة ترفيهية لكبار السن، تشمل الفعاليات والرحلات والنوادي التي تساعد على التواصل وتقلل الوحدة، مع مراعاة احتياجاتهم.

القحطاني، لمى، والزهراني، خواطر. (2023). خدمات الرعاية الاجتماعية المقدمة للمسنين: دراسة وصفية مطبقة على مؤسسات رعاية المسنين بمنطقة مكة المكرمة. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، (32)، 143 - 255.

القطان، سامية عباس، والدماصي، هاجر إسماعيل. (2010). جودة الحياة لدى عينة من المسنين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة كلية التربية، 21 (82)، 276-314.

المبيريك، هيفاء بنت فهد. (2021). مؤشرات جودة الحياة لدى الدارسات الكبيرات وعلاقته بدافع التعلم بمراكز تعليم الكبيرات بمدينة الرياض. المجلة العربية للتربية النوعية (18)، 125-146.

محمد، عمرو سعيد. (٢٠٢٢). نمط الحياة وعلاقته بمستوي فيتامين "د" والكالسيوم والحالة الصحية لكبار السن. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة: جامعة حلوان ٧٢، ٢٠٨-٢٣٤.

مصطفى، الزهراء مصطفى، توفيق، أسماء فتحي، وعبد المقصود، حسنية غنيمي. (2018). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الأسري لدى طفل ما قبل المدرسة. مجلة البحث العلمي في التربية، 9 (19)، 159-185.

المصلوخي، مضي بن ساير حميد. (2023). الضغوط النفسية التي تواجه المسنين وأثرها على جودة حياتهم في ظل جائحة كورونا. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (41)، 16-39.

هندي، عبد المجيد أحمد. (2017). نوعية الحياة والشيخوخة: دراسة ميدانية مقارنة لعينة من كبار السن باستخدام مقياس منظمة الصحة العالمية. مجلة كلية الآداب، 5 (77)، 243-293.

وزارة المواد البشرية والتنمية الاجتماعية. (2024)، 8 أكتوبر) رعاية السن. تم الاطلاع عليها بتاريخ 2024/10/10 من الرابط <https://www.hrsd.gov.sa/care-elderly>

على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة الآداب، 35 (1)، 149-173.

سعيد، إكرام بنت بكر بن سعيد، و البرديسي، مرضية بنت محمد. (2019). جودة الحياة الأسرية لدى المسنين في المجتمع السعودي وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية: دراسة ميدانية بمكة المكرمة. مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، (25)، 507 - 554.

سليمان، سناء محمد. (2008). مرحلة الشيخوخة وحياة المسنين بين الآمال والألام (ط.1). القاهرة: عامل الكتب.

شنان، حكيم. (2020). جودة الحياة المفهوم، المؤشرات والنظريات. مجلة التغير الاجتماعي، 5 (1)، 25-44. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/216712>

صالح، سامح فوزي، وجودة، محمد السعيد. (2018). أثر برنامج تمرينات في الوسط المائي وبعض وسائل الاستشفاء في نمط الحياة الصحي واللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى كبار السن. المجلة الأوربية لتكنولوجيا علوم الرياضة، 8 (18)، 63-83.

عباسي، زينب، وعباسي، شريفة. (2021). جودة الحياة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية قسم العلوم الاجتماعية جامعة أحمد دارية أدارار. عبدربه، نعمة. (2012). جودة الحياة وعلاقتها ببعض الخصائص الشخصية والاجتماعية لدى الطلبة الجامعية المبدعة [رسالة دكتوراه جامعة عين الشمس]. كلية البنات للآداب والعلوم التربوية

العتيبي، عبيد عبد الله. (2018). نمط الحياة وعلاقته بالاحترق النفسي لدى معلمي التربية البدنية بدولة الكويت. مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية، 9 (9)، 214-228.

العزام، عبد الباسط عبد الله قوبيطين. (2017). نوعية الحياة عند كبار السن في المجتمع الأردني. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 23 (4)، 57-102.

العسكر، منى حمد براهيم، والبرديسي، مرضية بنت محمد. (2019). الفرص والتحديات التي تواجه خدمات رعاية المسنين في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر مقدمي الخدمات بدار الرعاية الاجتماعية بمدينة الرياض. آفاق جديدة في تعليم الكبار، (25)، 323-388.

العناني، تامر محمد سعيد. (2017). بناء مقياس نمط الحياة السائد لدى المسنين الممارسين للأنشطة الترويحية من مرتادي الأندية الرياضية. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، 81 (81)، 245-261.

العنزي، سالم غزاي. (2023). جودة الحياة: الأنواع والأبعاد والمؤشرات والاتجاهات المفسرة. مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، 15 (1)، 65-78.

المراجع الأجنبية:

- Akranavičiūtė, D., & Ruževičius, J. (2007). Quality of life and its components' measurement. *Engineering Economics*, 52(2), 43-48.
- Andalib Kourayem, M., & Mahmoodi Nia, S. (2021). The Quality of life in the elderly: The Role of resiliency and mindfulness. *Aging Psychology*, 7(2), 179-167.
- El Sahary, M. (2018). The Relationship between Kuwaitis Attitude toward Aging and their Healthy Lifestyle Behaviors. Umm Al-Qura University. *Journal of Social Sciences*, 11.(١)
- Ferreira, L. K., Meireles, J. F. F., & Ferreira, M. E. C. (2018). Evaluation of lifestyle and quality of life in the elderly: a literature review. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 21, 616-627.
- Jang, I.H., & Choe, S.J. (2006). *Social welfare for older persons in aging society*. Seoul:Seoul national University Press; Health Canada: Workshop on healthy aging. 2001. [<http://publications.gc.ca/collections/Collection/H39-612-2002-1E.pdf>]
- Jazayeri, E., Kazemipour, S., Hosseini, S. R., & Radfar, M. (2023). Quality of life in the elderly: A community study. *Caspian Journal of Internal Medicine*, 14(3), 534.
- Kazemi, N., Sajjadi, H., & Bahrami, G. (2019). Quality of life in Iranian elderly. *Iranian Journal of Ageing*, 13(5), 518-533.
- Lehman, A., O'Rourke, N., Hatcher, L., & Stepanski, E. (2005). *JMP for basic univariate and multivariate statistics: methods for researchers and social scientists*. (Ed.2)Sas Institute Inc., Cary, North Carolina, USA.
- Mikaeili, N., & Beheshti Motlagh, A. (2023). The relationship between lifestyle and depression in the elderly: the mediating role of loneliness. *Aging Psychology*, 9(2), 192-181.
- Omang, T. A., Ogaboh, A. A., & Archibong, S. R. J. (2018). Lifestyle and Employees' Health- A Critical Review. *International Journal of Public Administration and Management Research*, 4(4), 82-88.
- Santhalingam, S., Sivagurunathan, S., Prathapan, S., Kanagasabai, S., & Kamalarupan, L. (2022). The effect of socioeconomic factors on quality of life of elderly in Jaffna district of Sri Lanka. *PLOS Global Public Health*, 2(8), e0000916.
- Schütz, D. M., Rossi, T., de Albuquerque, N. S., Costa, D. B., Machado, J. S., Fritsch, L., ... & Irigaray, T. Q. (2024, April). The Relationship between Lifestyle, Mental Health, and Loneliness in the Elderly during the COVID-19 Pandemic. In *Healthcare* (Vol. 12, No. 9, p. 876). MDPI.
- Stanila, G. (2015). The quality of life of the elderly in Romania. *Jurnalul Practicilor Comunitare Pozitive*, 15(2), 18-27.
- Younis, N. M., Ibrahim, R. M., & Ahmed, M. M. (2024). Relationship between Quality of Life and Lifestyle of Health Old Age. *Current Clinical and Medical Education*, 2(8), 18-28.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Parental treatment styles and their relationship to cyberbullying behavior among adolescent girls

Alaa Ali Muhammad Baeshen^{(1)*}

*1-Master's student in psychological counseling/Jazan University.

D. Ziyad bin Talib Al Kathiri^{(2)*}

*2-Associate Professor of Psychology / Jazan University.

Email: decembers066@gmail.com

تاريخ قبول نشر البحث: ١١/١٢/٢٠٢٤م

تاريخ استلام البحث: ٢٥/١١/٢٠٢٤م

KEY WORDS:

Parenting Styles – Cyberbullying – Adolescents

الكلمات المفتاحية:

أساليب المعاملة الوالدية – التنمر الإلكتروني – المراهقات.

ABSTRACT:

مستخلص البحث:

This research aims to examine the relationship between parenting styles and cyberbullying behavior among adolescent girls in Jazan schools. The researcher employed a descriptive correlational method, chosen for its suitability to the study's objectives and research questions. A simple random sample of 150 high school female students from Jazan Education Directorate schools was used. The study utilized two scales to evaluate parenting styles and cyberbullying behaviors.

The statistical methods used included Pearson's correlation coefficient to analyze the relationship between variables, Cronbach's alpha to assess the reliability of measurement tools, and one-way ANOVA to test the effects of demographic variables such as age, academic level, and social status. Standard deviations were also analyzed to provide a comprehensive description of the variables.

The results indicated that, overall, parenting styles were positively inclined, emphasizing guidance and emotional support, which enhance adolescents' self-confidence and sense of responsibility. On the other hand, the study found that cyberbullying behaviors were prevalent to varying degrees among the students, with blocking and deleting offensive messages being the most common preventive actions, while retaliatory responses were less frequent.

The results also revealed a statistically significant correlation between parenting styles and cyberbullying behaviors, suggesting that parenting styles influence adolescent responses to cyberbullying. Additionally, the ANOVA analysis showed that age had a significant effect on certain aspects of parenting styles, while academic level and social status showed no statistically significant effects.

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التنمر الإلكتروني لدى المراهقات في مدارس جازان. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملاءمته لأهداف البحث وتساولاته. تم إجراء البحث على عينة عشوائية بسيطة مكونة من ١٥٠ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدارس إدارة تعليم جازان. استخدم البحث مقياسين لتقييم أساليب المعاملة الوالدية وسلوكيات التنمر الإلكتروني.

شملت الأساليب الإحصائية المستخدمة معامل ارتباط بيرسون لتحليل العلاقة بين المتغيرات، ومعامل ألفا كرونباخ لتحديد ثبات أدوات القياس، إلى جانب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار تأثير المتغيرات الديموغرافية كالعمر والمستوى الدراسي والحالة الاجتماعية. كما تم تحليل البيانات باستخدام الانحرافات المعيارية لتقديم وصف شامل للمتغيرات. أظهرت النتائج أن أساليب المعاملة الوالدية ذات طابع إيجابي بشكل عام، حيث تتضمن التوجيه والدعم العاطفي، مما يعزز ثقة المراهقات بأنفسهن وشعورهن بالمسؤولية. من جهة أخرى، بين البحث أن سلوكيات التنمر الإلكتروني كانت شائعة بنسب متفاوتة بين الطالبات، حيث كان الحظر وحذف الرسائل المسيئة من أكثر السلوكيات الوقائية شيوعاً، بينما كانت ردود الفعل الانتقامية أقل شيوعاً.

كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوكيات التنمر الإلكتروني، مما يشير إلى تأثير أساليب المعاملة الوالدية على استجابات المراهقات تجاه التنمر الإلكتروني. أيضاً، أظهر تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن العمر كان له تأثير دال على بعض جوانب أساليب المعاملة الوالدية، بينما لم يظهر المستوى الدراسي أو الحالة الاجتماعية أي تأثيرات دالة إحصائية.

مقدمة البحث:

تعتبر فئة المراهقة من أهم مراحل النمو للإنسان، فالعامل النفسي يتأثر بالتطورات الفسيولوجية للجسم مما ينعكس إيجاباً أو سلباً على السلوك، فالمواقف التي تتعرض لها المراهقة وتواجهها، قد تكون سبباً في اضطراب سلوكها والتمرد والعناد، وهذا يؤثر سلباً على قناعاتها وأفكارها وتعزز لديها الظهور بموقف المتمتم كرده فعل أو لشعورها بالإحباط.

وتعد أساليب المعاملة الوالدية لها الدور الأكبر في عدم إشباع الحاجات النفسية، وأحد الأسباب التي تدفع المراهقة إلى ممارسة التتم الإلكتروني ضد غيرها لشعورها بالنقص وفقد الثقة بالنفس وعدم الرضا عن حولها، وقد تصل لمرحلة إلحاق الأذى النفسي. إن تطور التتم يمكن اعتباره جزءاً من عملية تفاعل كبيرة، حيث يكون المنزل جذوره وأنه إلى حد كبير نتاج لديناميات الأسرة، كما أن جودة البيئة الأسرية وأساليب التنشئة لها علاقة بسلوك المراهقين في المدرسة. (Fielder, 2008) إن التتم (الاستقواء) ظاهرة موجهة من مراهق إلى آخر في مثل عمره أو أصغر منه وفي هذه الحالة يصبح الخطر أكبراً، على المراهقين الضحايا والمستقيين، ذات أثر بالغ حيث يعاني الضحايا من الانعزال الاجتماعي والرفض والاضطهاد والمضايقة والشعور بعدم الأهمية. (الصحيحين، الفضاة، ٢٠١٣م).

يعتبر التتم الإلكتروني سلوك غير سوي ينشأ في مواقع التواصل الاجتماعي لما له من عواقب كثيرة وأثرها السلبي على المتمتم عليه وعلى أسرته تصل به إلى الإصابة بالقلق والاكتئاب مما يجعل من الفرد عرضة للتفكير بالانتحار لشعوره بالوحدة وخوفه من إخبار من حوله يوهمه بأنهم سيضعون اللوم عليه. وقد أصبحت ظاهرة التتم الإلكتروني متزايدة بشكل عالمي الأمر الذي يتطلب اهتمام جميع أصحاب الاختصاص والمصلحة في النظام التعليمي ويبدو أن هذا الموقف قد وصل إلى مرحلة يمكن أن يقال فيها أن كل طالب تقريباً تعرض للتحذير أو شارك في التتم في وقت أو آخر خلال برنامجه التعليمي أو مهنته. (Efobi & Nwokolo, 2014)

وتعد التنشئة الأسرية إحدى الأسباب التي قد تؤدي إلى حدوث التتم لدى المراهقات حيث تعد المعاملة بقسوة من الوالدين وعدم شعور المراهقات بالأمن النفسي عاملاً ناتجاً عنه الرغبة في التنفيس والتفريغ الانفعالي عبر مواقع التواصل الاجتماعي فتتتم على أشخاص تربطها علاقة بهم أو لا، فتسعى للشخص عن أسوأ شيء يخص ضحيتها وتبدأ في تهديدها (الصوفي والمالكي، ٢٠١٢).

وفي ضوء تسعى هذا الدراسة للكشف عن علاقة أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتم الإلكتروني لدى المراهقات.

مشكلة البحث:

إن أساليب المعاملة الوالدية للمراهقات لها التأثير الواضح على طريقة نشأتهم وتوجيه سلوكياتهم و تربيتهم نحو الطريق الصحيح أو الخطأ ولها دور أساسي في بناء القيم والمعتقدات في قلوب أبنائهم ولأن التتم الإلكتروني أصبح منتشراً بنسبة كبيرة خلال الآونة الأخيرة بين المراهقات، وفي ضوء ما سبق طرحه يتضح لنا الحاجة إلى طرح أساليب إرشادية متجددة لمعاملة الوالدين، وما نتسبب به من آثار في نفسية المراهقة، ثم أن الدراسات السابقة ركزت على الأساليب السلوكية الإيجابية تؤدي إلى مراهقة سوية متوافقة نفسياً مع بيئتها، لذا كانت الحاجة إلى طرح أساليب إرشادية متجددة لتغيير طريقة معاملة الوالدين لأبنائهم.

كما تشير نتائج دراسة (البراشدية، ٢٠٢٠) والتي أجريت على عينة كبيرة من الفتيات، تبين أن هناك الكثير من الفتيات المراهقات قد تورطن في مشاكل التتم الإلكتروني من خلال الأنشطة الاجتماعية المكثفة عبر الإنترنت ومن خلال الاتصال عبر الإنترنت مع الغرباء (البراشدية، ٢٠٢٠).

وعلى هذا يتحدد السؤال الرئيسي للبحث الحالي هل توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتم الإلكتروني لدى المراهقات؟

وينبثق من ذلك السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مستوى أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى المراهقات؟

٢- ما مستوى سلوك التتم الإلكتروني لدى المراهقات؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتم الإلكتروني لدى المراهقات؟

٤- كيف يمكن التنبؤ بدرجة سلوك التتم الإلكتروني من خلال أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقات؟

أهداف البحث:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث في معرفة الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتم الإلكتروني مما يوفر فهماً شاملاً لهذه العلاقة من منظور الفتيات أنفسهن.

المؤثرة للتنشئة ودورها وعلاقتها بالتتم على طلاب المرحلة الثانوية.

وينبثق عن هذا الهدف الرئيس عدة أهداف فرعية كالتالي:

(١) التعرف على مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقات.

(٢) التعرف على مستوى سلوك التتم الإلكتروني لدى المراهقات.

(٣) الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتم الإلكتروني لدى المراهقات.

(٤) الكشف عن إمكانية التنبؤ بدرجة سلوك التتم الإلكتروني من خلال أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقات.

أهمية البحث:

بصفة عامة يمكن تناول أهمية البحث في الأهمية النظرية (العلمية) والأهمية العملية (التطبيقية) كالتالي:

(أ) الأهمية النظرية:

تسهم هذه الدراسة في سد الفجوة البحثية المتعلقة بفهم تأثير أساليب المعاملة الوالدية على سلوكيات التمر الإلكتروني في البيئة الرقمية وتقدم نتائج البحث رؤى تطبيقية لدعم برامج الإرشاد النفسي والأسري في المدارس.

(ب) الأهمية التطبيقية:

١- يقدم البحث أساليب إرشادية متجددة لكيفية تغيير أو تطوير لأساليب المعاملة الوالدية لبناتهن.

٢- يمكن أن تسهم الأساليب المقدمة في بحثنا على خفض بنسبة متوسطة من سلوك التمر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٣- يفتح مجال أكبر للباحثين المستقبليين للتقصي ولإيجاد أساليب إرشادية متجددة أكثر لكيفية تطوير المعاملة الوالدية لدى المراهقات.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث المصطلحات الآتية:

١- أساليب المعاملة الوالدية:

تعريف (عبدالغفار ٢٠٢١) هو الأسلوب الذي يتفاعل به الوالدين مع الأبناء لإكساب الأبناء القيم والمفاهيم والعادات المرتبطة بالمجتمع، وتكون هذه الأساليب إيجابية مثل: الاستقلال، الديمقراطية، الدفء أو سلبية مثل: الإهمال، التسلط، التذبذب (عبد الغفار، ٢٠٢١).

٢- التمر الإلكتروني:

• **تعريف الرقاص، ٢٠٢١** هو فعلٌ عدوانيٌّ مُتعمد من قبل فرد أو مجموعة أفراد باستخدام أساليب التواصل الإلكتروني بطريقة متكررة طيلة الوقت ضد أحد الضحايا الذي لا يستطيع الدفاع عن نفسه بسهولة.

• **تعريف (Abu Aleula, 2017)** هو التخويف والترهيب والاستغلال، وما يحتويه من إساءة مقصودة يتعرض لها الفرد أثناء تصفحه لخدمات شبكة الإنترنت العالمية (الخالدة، ٢٠٢٣).

٣- المراقبة:

تعتبر مرحلة المراقبة هي المرحلة الحرجة في حياة الأبناء ذكوراً وإناثاً، لذا فإنها تحتاج إلى جهد خاص من القائمين على التربية وخاصة الأب والأم فهذه هي أصعب المراحل الحرجة في حياة الأبناء، لذا فإن العناية بالمراهق مهمة للغاية وهي مسؤولية كبرى يسأل عنها أولياء الأمور (نولتي، هاريس، ٢٠٠٩).

حدود البحث:

اقتصرت البحث على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: يتناول البحث العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (مثل التوجيه، الرعاية، أو الإهمال) وسلوك التمر الإلكتروني (مثل المضايقة، إقصاء الآخرين، ونشر الشائعات) لدى المراهقات

الحدود البشرية: تم اختيار عينة عشوائية من طالبات المرحلة الثانوية في المستويات: أولى – ثاني – ثالث ثانوي. الحدود الزمنية: تم تنفيذ البحث في الفصل الأول والثاني والثالث للعام ١٤٤٥ هـ.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية للبنات (حكومي – أهلي) في إدارة تعليم جازان.

الإطار النظري:**١- تعريف أساليب المعاملة الوالدية:**

وفي هذا السياق سنحاول استعراض بعض التعاريف لأساليب المعاملة الوالدية، وهي:

• تعرف أساليب المعاملة الوالدية بأنها: الأساليب السلوكية المتبعة من قبل الوالدين أو من ينوب عنهما في ضبط سلوك أبنائهم في مواقف الحياة اليومية داخل المنزل أو خارجه وتتمثل في أساليب القسوة، الدلال، الإهمال، الحزم مع العطف، والتضارب بين الأم والأب في المعاملة (سعاد، ٢٠١٦).

• عرف ميسرة طاهر، أن أساليب المعاملة الوالدية على أنها تلك الطرق التي تميز معاملة الأبوين لأولادهم وهي أيضاً ردود الفعل الواعية أو غير الواعية التي تميز معاملة الأبوين لأولادهم خلال عمليات التفاعل الدائمة بين الطرفين الحربي (٢٠٠٢).

• وتعرف أساليب المعاملة الوالدية بأنها مجموعة السلوكيات التي يمارسها الوالدان مع أبنائهم في مختلف المواقف خلال تربيتهم وتنشئتهم (محرز والأحمد، ٢٠٠٣).

• تعريف (عبدالغفار ٢٠٢١) هو الأسلوب الذي يتفاعل به الوالدين مع الأبناء لإكساب الأبناء القيم والمفاهيم والعادات المرتبطة بالمجتمع، وتكون هذه الأساليب إيجابية مثل: الاستقلال، الديمقراطية، الدفء أو سلبية مثل: الإهمال، التسلط، التذبذب (عبد الغفار، ٢٠٢١).

مفهوم أساليب المعاملة الوالدية:

مجموعة من السلوكيات والأساليب التي يمارسها الآباء والأمهات مع أبنائهم في مختلف المواقف والأحداث بهدف التربية والتعليم والتنشئة وتنمية جميع جوانب الشخصية للفرد، للتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه ويلتزم بقوانينه وأحكامه وشرائعه ومبادئه وقواعده المتعارف عليها (الشرابعة، ٢٠٠٦).

٢- تعريف سلوك التمر الإلكتروني:

هدفه إيذاء الآخرين باستخدام التقنية وذلك عن طريق رسائل تهدف إلى إهانة الآخرين أو التهديد أو التخويف وغيرها من الرسائل المسيئة.

تعريف التمر:

يعرف على أنه إيقاع الأذى على فرد بدينياً، أو نفسياً، أو عاطفياً، أو لفظياً ويتضمن كذلك التهديد بالأذى البدني، أو الجسمي بالسلاح والابتزاز، أو مخالفة الحقوق المدنية، أو الاعتداء أو الضرب ويحدث التمر من طرف قوي مُسيطر تجاه فرد ضعيف لا يتوقع أن يرد الاعتداء ولا يبادل القوة بالقوة (العنبري، ٢٠١٨، بومشقة، ٢٠٢١).

تعريف التمر الإلكتروني:

يعرف التمر الإلكتروني على أنه استخدام الأجهزة الإلكترونية، أو الهواتف المحمولة، أو الرسائل الفورية، أو البريد الإلكتروني، أو غرف الدردشة، أو مواقع الشبكات الاجتماعية وغيرها لمضايقة شخص ما أو تهديده أو إخافته. فالتمر الإلكتروني وجه جديد ونمط مستحدث للتمر التقليدي، كما أن التمر عبر الإنترنت سلوك سلطوي أو مستتر بمساعدة التقنيات الرقمية والأنظمة المستحدثة عبر الإنترنت.

ويشمل التمر الإلكتروني ما يلي:

١. النصوص المسيئة، أو المؤذية، أو المشاركات، أو الصور، أو مقاطع الفيديو التي يتم تبادلها عبر الإنترنت سواء بالبريد الإلكتروني أو من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.

٢. إقصاء الآخرين عمداً عبر الإنترنت.

٣. نشر وترويج الشائعات وتداول الأخبار الكاذبة والملفقة.

٤. اختراق حسابات الآخرين عبر الإنترنت وتسجيل الدخول الخاص بهم (الشمرى، ٢٠١٩).

• **تعريف الرقاص، ٢٠٢١** هو فعل عدواني متعمد من قبل فرد أو مجموعة أفراد باستخدام أساليب التواصل الإلكتروني بطريقة متكررة طويلة الوقت ضد أحد الضحايا الذي لا يستطيع الدفاع عن نفسه بسهولة.

• **تعريف (Abu Aleula, 2017)** هو التخويف والترهيب والاستغلال، وما يحتويه من إساءة مقصودة يتعرض لها الفرد أثناء تصفحه لخدمات شبكة الإنترنت العالمية (الخوادة، ٢٠٢٣).

أشكال التمر الإلكتروني:

١. المضايقة: وذلك عن طريق إرسال رسائل مسيئة ومهينة للشخص عبر البريد الإلكتروني.

٢. تشويه السمعة: وتشير إلى إرسال أو نشر الشائعات حول شخص معين بهدف تشويه سمعته.

٣. الاستبعاد: ويشير إلى قيام شخص ما باستثناء شخص آخر من جماعة على الإنترنت وذلك عن عمد ويقصد.

٤. إفشاء الأسرار: وتشير إلى تقاسم أسرار شخص ما أو معلومات محرّجة أو الصور على الإنترنت.

٥. المضايقة الإلكترونية: ويشير إلى المضايقات المتكررة والتشويه الذي يتضمن تهديدات أو يخلق خوف كبير، مثل أن يقوم المتتمر الإلكتروني باختراق الحساب الشخصي لشخص ما، ويقوم بإرسال الشائعات السيئة إلى أصدقاء ذلك الشخص.

٦. انتحال الشخصية: وتشير إلى تظاهر المتتمر بأنه شخص آخر ويقوم بإرسال أو نشر المواد الإلكترونية لجعل شخص ما في خطر يهدد سمعته.

٧. المخادع: ويقصد به تحدث المتتمر الإلكتروني مع شخص ما في الكشف عن أسرار أو معلومات محرّجة، ثم يقوم المتتمر الإلكتروني بإعادة توجيه الرسائل إلى العديد من الأصدقاء ومن ثم تقاسمها على الإنترنت. (حسين، ٢٠١٦).

٣- المراهقة:

ترد كلمة مراهقة إلى الفعل رهق: رهقاً، وراهق مراهقة: وهو من الغشيان أي ظهور علامات تكسو الوجه والجسد وتغيرات نفسية وجسدية في النشأة عند اقتراب بلوغه. تعتبر مرحلة المراهقة هي المرحلة الحرجة في حياة الأبناء ذكوراً وإناثاً، لذا فإنها تحتاج إلى جهد خاص من القائمين على التربية وخاصة الأب والأم فهذه هي أصعب المراحل الحرجة في حياة الأبناء، لذا فإن العناية بالمراهق مهمة للغاية وهي مسؤولية كبرى يسأل عنها أولياء الأمور (نولتي، هاريس، ٢٠٠٩).

الدراسات السابقة

• المحور الأول: دراسات تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

تناولت دراسة (أبو الفتوح، ٢٠١٦) العلاقة بين إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية (القبول-الرفض) وشعورهم بالأمن النفسي، لدى عينة من (٥٣٣) طفلاً وطفلة، أعمارهم ما بين (٩-١٢) سنة وكشفت النتائج وجود علاقة طردية بين أسلوب القبول ومستوى الشعور بالأمن النفسي، بخلاف أسلوب الرفض، وإمكانية التنبؤ بمستوى الشعور بالأمن النفسي من خلال مستوى أسلوب (القبول-الرفض) المدرك. هدفت دراسة (القحطاني، ٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والحرمان العاطفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لأساليب المعاملة الوالدية والحرمان العاطفي.

أجرى مون-سيو وسونغ ومور وكو (Moon-٢٠٢١) seo, Sung, Moore, & Koo دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتكيف لدى طلاب

أوجه الاتفاق مع الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن استخلاص أوجه الاستفادة بما يأتي:

تم استخدام بعض متغيرات الدراسات السابقة، مثل (أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، التتمر الإلكتروني، المراهقين).

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار العينة من المراهقين.

اتفقت أيضاً مع بعض الدراسات من حيث اشتمالها على عينة من نوعين (ذكر- أنثى).

استخدام مقياس للتتمر الإلكتروني – واستخدام مقياس أساليب المعاملة الوالدية.

تحديد مفاهيم البحث ومنهج البحث المستخدم وصياغة الإطار النظري والتعرف على الأساليب الإحصائية وتحديد فروض البحث.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتمر الإلكتروني، والتي أظهرت نتائج يمكن مقارنتها بالدراسة الحالية، حيث تساهم هذه الدراسات في تقديم قاعدة معرفية وأساس يمكن البناء عليه في البحث الحالي.

تطابقت دراسة (أبو الفتوح، ٢٠١٦) ودراسة (القحطاني، ٢٠١٩)، في الكشف عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية، مثل القبول العاطفي، وبين شعور الأبناء بالأمن النفسي وانخفاض مستوى الحرمان العاطفي. تشير هذه النتائج إلى أن الأساليب الوالدية الداعمة تعزز الصحة النفسية لدى المراهقين، وهو ما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية التي تسعى إلى فهم تأثير هذه الأساليب على سلوك التتمر الإلكتروني لدى المراهقات.

بينما اتفقت دراسة (مون-سيو وآخرون، ٢٠٢١) مع الدراسات السابقة في التأكيد على أن الأسلوب الديمقراطي في المعاملة الوالدية يسهم بشكل إيجابي في التكيف الاجتماعي والأكاديمي للطلاب وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الأسلوب الديمقراطي والتكيف الشامل للطلاب في بيئاتهم التعليمية والاجتماعية، مما يدعم فرضية الدراسة الحالية حول أهمية الأساليب الوالدية الإيجابية في تقليل سلوكيات التتمر الإلكتروني وتعزيز التكيف الاجتماعي للمراهقات.

أظهرت دراسة (الزهراني، ٢٠١٥) ودراسة (العمار، ٢٠١٧) انتشار سلوك التتمر الإلكتروني بين الطلاب، وكشفًا عن وجود علاقة ارتباطية بين هذا السلوك وبعض العوامل، مثل إدمان الإنترنت وقد أشارت الدراستان إلى ارتفاع نسب التتمر الإلكتروني بين الطلاب، خاصة الذكور،

التعليم العالي في الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا في الولايات المتحدة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي والتكيف (الاجتماعي- الوجداني- الأكاديمي)، وعدم وجود ارتباط بين أسلوب (السلط- التساهل) والتكيف لدى طلبة الدراسات العليا.

• المحور الثاني: دراسات تناولت سلوك التتمر الإلكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات:

كما قام (الزهراني، ٢٠١٥) بدراسة استهدفت عينة من طلبة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وسعت إلى تحديد العوامل المؤثرة في الاستقواء الإلكتروني، تكونت عينة الدراسة من ٢٨٧ طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن ٢٧٪ من الطلبة ارتكبوا الاستقواء الإلكتروني مرة واحدة أو مرتين على الأقل، في حين لاحظ ٥٧٪ من الطلبة أن هناك طالباً آخر يتعرض لهذا النوع من الاستقواء، كما أظهرت النتائج أن الطلبة يتعرضون للاستقواء من أشخاص لا يعرفونهم إلا عبر الإنترنت، وهي ظاهرة خطيرة تمارس من الذكور أكثر من الإناث.

هدفت دراسة (العمار، ٢٠١٧) إلى الكشف عن الاتجاهات نحو الأنماط المستجدة من التتمر الإلكتروني وعلاقتها بإدمان الإنترنت لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي الجامعي بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالب وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التتمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت.

دراسة استقصائية أجريت على عينة كبية من الفتيات، تبين أن هناك الكثير من الفتيات المراهقات قد تورطن في مشاكل التتمر الإلكتروني من خلال الأنشطة الاجتماعية المكثفة عبر الإنترنت ومن خلال الاتصال عبر الإنترنت مع الغرباء (البراشدية، ٢٠٢٠).

• المحور الثالث: دراسات تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بسلوك التتمر الإلكتروني:

في دراسة (Charalambous al، 2018) تأثير أساليب المعاملة الوالدية على ممارسة سلوك التتمر، وقد أجريت الدراسة على ٨٦١ مراهق في قبرص. وأظهرت النتائج ارتباط أساليب المعاملة الوالدية بسلوك التتمر بأشكاله المختلفة.

دراسة راو وآخرون (Rao et al., 2017) والتي أجريت على عينة من (٢٥٩٠) طالب وطالبة من المدارس الإعدادية والثانوية في الصين، أن كافة أشكال التتمر الإلكتروني ارتبطت بتدني مستوى الكفاءة الوالدية وفي المقابل تزيد احتمالات أن يكون الطالب متمراً إلكترونياً مع عدم وجود أسلوب التنشئة الديمقراطي، وفرض الانضباط البدني من قبل كلا الوالدين.

يمكن استخدامها في تطوير برامج إرشادية وتوعوية تستهدف الوالدين والمراهقات لتعزيز الصحة النفسية والاجتماعية والحد من ظاهرة التنمر الإلكتروني.

ومن خلال ما سبق، يمكن الاستنتاج بأن الدراسة الحالية تتماشى مع الأدبيات السابقة في التأكيد على أهمية أساليب المعاملة الوالدية في تشكيل سلوكيات الأبناء، وأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين هذه الأساليب وسلوك التنمر الإلكتروني، يدعم هذا التأكيد الحاجة إلى تعزيز الوعي لدى الوالدين والمربين بأهمية تبني أساليب تربوية إيجابية تهدف إلى تحسين التفاعل مع الأبناء، مع التركيز على الصحة النفسية للمراهقين، وخاصة المراهقات، في ظل التحديات المتزايدة التي يفرضها العالم الرقمي.

الإطار العملي

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث وإجراءاته:

تم في هذا الفصل تطبيق إجراءات البحث والعمل بها، كما تم استعراض منهج البحث المستخدم، ومجتمع البحث الأصلي للعين، والعينة الاستطلاعية والنهائية للبحث، وأدوات البحث وطريقة بنائها، والتأكد من صدق وثبات الأدوات، كما عُرِضَت الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في البحث.

• منهج البحث:

استناداً لمشكلة البحث وأسئلته، فإن المنهج المناسب لتطبيقه، هو المنهج الوصفي ارتباطي لقياس العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التنمر الإلكتروني لدى المراهقات بالإضافة إلى التحليل والتفسير بهدف الوصول إلى تقييمات ذات معنى مفيدة مستقبلاً للبيئة التعليمية.

• عينة البحث:

تكون مجتمع البحث من طالبات في المرحلة الثانوية - للمستويات أولى وثاني وثالث- بمنطقة جازان، وتم اختيار العينة الاستطلاعية والعينة النهائية للبحث وعددهم الكلي (١٤٧)، وتم تحديد الحدود الزمانية الفصل الدراسي الأول والثاني والثالث من العام الدراسي ١٤٤٥ هـ.

• أدوات البحث:

اعتمد البحث على أدوات ومقاييس بحث متعددة لجمع البيانات وتحليلها بما يتناسب مع أهداف البحث وفروضها. تمثلت الأدوات المستخدمة فيما يلي:

مقياس أساليب المعاملة الوالدية: تم استخدام مقياس آل نزهان (٢٠٢١) لتقييم أساليب المعاملة الوالدية، والذي يتضمن مجموعة من البنود المصممة لقياس التوجهات المختلفة للوالدين تجاه أبنائهم. تم التحقق من صدق المقياس وثباته لضمان ملاءمته للبيئة المستهدفة.

مقياس سلوك التنمر الإلكتروني: اعتمدت الباحثة على مقياس الوزان (٢٠٢٠) لتقييم مستوى سلوك التنمر

مع الإشارة إلى أنّ الطلاب الذين يتعرضون للتنمر الإلكتروني يتبعون سلوكيات وقائية مثل حظر المتنمرين وحذف الرسائل المرسلة، تتوافق هذه النتائج مع الدراسة الحالية التي تُظهر أن المراهقات يلجأن إلى أساليب وقائية مشابهة، مما يُشير إلى وعي متزايد بتبعات التنمر الإلكتروني وأهمية تبني استراتيجيات تفاعلية للتصدي له.

أما دراسة رايبو وآخرون (Rao et al., 2017) فقد أشارت إلى أنّ غياب الأسلوب الديمقراطي وفرض الانضباط الصارم من قبل الوالدين يرتبط بزيادة احتمالات ممارسة الأبناء للتنمر الإلكتروني، تتماشى هذه النتائج مع نتائج الدراسة الحالية التي تؤكد على أنّ الأساليب الوالدية غير المتوازنة قد تُعزز من احتمال لجوء المراهقات إلى سلوكيات غير سوية على الإنترنت، مما يُبرز الدور الحاسم للأسرة في الوقاية من سلوكيات التنمر الإلكتروني.

وأظهرت دراسة شارالامبوس وآخرون (Charalambous et al., 2018) وجود علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التنمر بأشكاله المختلفة، حيث كشفت النتائج أنّ الأساليب الوالدية المتساهلة أو المتسلطة قد تؤدي إلى زيادة سلوكيات التنمر لدى الأبناء ويتوافق هذا مع الدراسة الحالية، التي تُظهر أنّ الأساليب الوالدية غير المتوازنة يمكن أن تزيد من احتمالية حدوث التنمر الإلكتروني بين المراهقات، مما يبرز الحاجة إلى توجيه الوالدين نحو استخدام أساليب تربية متوازنة.

كما أظهرت دراسة (البراشدية، ٢٠٢٠) أنّ الفتيات المراهقات قد يتورطن في مشاكل التنمر الإلكتروني من خلال الأنشطة الاجتماعية المكثفة عبر الإنترنت والتواصل مع الغرباء وتُبرز هذه النتائج أهمية التركيز على فئة المراهقات، وهو ما تتمحور حوله الدراسة الحالية، حيث تسعى إلى فهم العوامل المؤثرة في سلوك التنمر الإلكتروني لدى هذه الفئة، وبالأخص في منطقة جازان.

الاستنتاج:

تُظهر الدراسات السابقة اتفاقاً عاماً على أنّ أساليب المعاملة الوالدية تلعب دوراً حاسماً في تشكيل سلوكيات الأبناء، سواء من حيث تعزيز التكيف النفسي والاجتماعي أو الوقاية من سلوكيات التنمر الإلكتروني وتشير هذه الدراسات إلى أنّ الأساليب الوالدية غير المناسبة، مثل التسلط أو التساهل الزائد، قد تكون مرتبطة بزيادة احتمالية ممارسة الأبناء لسلوكيات التنمر الإلكتروني.

بناءً على ذلك، تتفق الدراسة الحالية مع هذه النتائج، حيث تُبرز أهمية تبني الوالدين لأساليب تربوية متوازنة وداعمة في الحد من سلوكيات التنمر الإلكتروني بين المراهقات. كما تُقدم الدراسة الحالية بُعداً جديداً من خلال تركيزها على فئة المراهقات في منطقة جازان، مما يساهم في سد الفجوة البحثية في هذا المجال ويقدم رؤى عملية

٣. تم تجهيز المقاييس ذات العلاقة للبحث.
 ٤. تم تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية والاستطلاعية والنهائية على الطالبات المراهقات في المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. وحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.
 ٥. تم عرض نتائج البحث وتفسيراتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
 ٦. تم إضافة التوصيات والدراسات المقترحة، بناء على ما توصلت إليه نتائج البحث.
- مُستخدمة: -**

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات في هذا البحث باستخدام برنامج SPSS، الذي يُعدّ من البرامج الرائدة في تحليل البيانات الإحصائية. ساهمت هذه الأساليب في توفير نتائج دقيقة وتفسير شامل للعلاقات بين المتغيرات.

• صدق أداة البحث واختبار ثباتها:

جدول (١) يبين نتائج اختبار كرونباخ (ألفا) لأداة البحث

البيانات	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha	درجة المصادقية ½Alpha
أساليب معاملة الوالدين	150	0.783	0.884
سلوكيات التتم	150	0.8147	0.902

- **التحليل الوصفي:**
يُقدم التحليل الوصفي ملخصاً إحصائياً حول المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب المعاملة الوالدية وسلوكيات التتم الإلكتروني مما يساعد على دعم تفسير الفروض.
- الفرض الأول: ما مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقات؟**
تم إجراء تحليل الإحصاءات الوصفية لمستوى أساليب المعاملة الوالدية (معاملة الأب، معاملة الأم) لدى المراهقات وأظهرت النتائج:
- **معاملة الأب**

الإلكتروني لدى المراهقات. يتكون المقياس من بنود محددة لقياس سلوكيات التتم الإلكتروني التي قد تمارسها الطالبات أو يتعرضن لها، وقد تم التأكد من صدق وثبات هذا المقياس ليكون مناسباً للأغراض البحثية.

ومن خلال التطبيق للمقاييس، سنتعرف الى الخصائص السيكومترية التالية:

وهي صدق المقاييس - صدق المحكمين- صدق المفردات للمقاييس - ثبات المقاييس - طرق الإجابات والتصحيح للمقاييس.

• إجراءات تطبيق أدوات البحث: -

١. الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بعنوان أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتم الإلكتروني لدى المراهقات.
٢. تم إعداد الإطار النظري وتعزيز للدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث.

نلاحظ من جدول ١، بأن معامل ألفا كرونباخ البالغ ٠,٧٨٣٩، أنّ الأسئلة المتعلقة بمقياس أساليب المعاملة الوالدية تتمتع بدرجة جيدة من الثبات الداخلي هذا يعني أنّ الأسئلة مترابطة بشكل جيد وتستخدم لقياس نفس الظاهرة أو المفهوم، مما يعزز موثوقية النتائج المستخلصة من الاستبيان كذلك درجة المصادقية مرتفعة. كما يُظهر معامل ألفا كرونباخ البالغ ٠,٨١٤٧، أنّ الأسئلة المتعلقة بمقياس أساليب المعاملة الوالدية تتمتع بدرجة جيدة من الثبات الداخلي هذا يعني أنّ الأسئلة مترابطة بشكل جيد وتستخدم لقياس نفس الظاهرة أو المفهوم، مما يعزز موثوقية النتائج المستخلصة من الاستبيان كذلك درجة المصادقية مرتفعة.

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب المعاملة الوالدية -معاملة الأب

المتغير	الانحراف المعياري	المتوسط	ترتيب العبارات
١-يفرض والدي رأيي بشدة أثناء المناقشات.	1.204	2.720	السابع
٢-يتصيد والدي أخطائي ويستغلها ضدي.	.961	1.753	الثالث عشر
٣-يغضب والدي مني عندما أختلف معه في الرأي.	1.236	2.306	السادس
٤-يعاقبني والدي عندما لا أحقق طموحاته.	.936	1.813	الرابع عشر
٥-يجبرني والدي على تنفيذ ما يريد.	1.116	2.053	التاسع
٦-يرشطني والدي نحو السلوك والتصرف المناسب.	.966	4.453	الثاني
٧-يعمل والدي على تعزيز الثقة المتبادلة بيني وبينه.	.949	4.406	الثالث
٨-يعزز والدي لدي الشعور بالمسؤولية.	.979	4.293	الخامس
٩-يراعي والدي حاجات أفراد الأسرة.	.895	4.473	الأول
١٠-يعمل والدي على تحقيق التآلف داخل الأسرة.	1.004	4.313	الرابع
١١-يهمل والدي مشكلات الأبناء داخل الأسرة.	1.060	1.826	الحادي عشر
١٢-يتصف والدي بضعف القدرة على تنظيم أمور الأسرة.	1.083	1.813	العاشر
١٣-لا يتدخل والدي بما أفعله ولا يوجه سلوكي.	1.026	2.020	الثامن
١٤-تتسم قرارات والدي بعدم المسؤولية واللامبالاة.	.997	1.746	الثاني عشر

نلاحظ من الجدول ٢ أن:

السلوكيات السلبية:

- البند "يتصيد والدي أخطائي ويستغلها ضدي" حصل على متوسط منخفض قدره 1.7533، مما يعكس قلة شيوع هذا السلوك بين أفراد العينة.
- البند "يحاول والدي التهرب من المسؤولية" سجل أدنى متوسط عند 1.5200، مما يشير إلى ندرة هذا السلوك.
- البنود المتعلقة بعدم تدخل الوالدين أو إهمال مشكلات الأسرة (مثل: "لا يتدخل والدي بما أفعله ولا يوجه سلوكي" و"يهمل والدي مشكلات الأبناء داخل الأسرة") جاءت بمتوسطات منخفضة نسبياً تتراوح بين 1.7467 و2.0200.

السلوكيات الإيجابية:

- البند "يراعي والدي حاجات أفراد الأسرة" حصل

على أعلى متوسط قدره 4.4733، مما يشير إلى شيوع هذا السلوك الإيجابي بشكل كبير.

- البنود "يرشدني والدي نحو السلوك والتصرف المناسب"، "يعمل والدي على تعزيز الثقة المتبادلة بيني وبينه"، و"يعزز والدي لدي الشعور بالمسؤولية" سجلت متوسطات مرتفعة تتراوح بين 4.2933 و4.4533، مما يعكس اهتماماً كبيراً من الوالدين بتوجيه ودعم الأبناء.

السلوكيات المعتدلة:

البنود المتعلقة بفرض الآراء أو التعامل مع الاختلافات ("يفرض والدي رأيه بشدة أثناء المناقشات" و"يغضب والدي مني عندما أختلف معه في الرأي") حصلت على متوسطات معتدلة تتراوح بين 2.3067 و2.7200، مما يعكس تبايناً في هذه السلوكيات.

■ معاملة الأم

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأساليب المعاملة الوالدية -معاملة الأم

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	المتغير
السادس	1.2192	2.506	١-تفرض والدتي رأيها بشدة أثناء المناقشات.
الثاني عشر	1.0038	1.840	٢-تتصيد والدتي أخطائي وتستغلها ضدي.
السابع	1.3070	2.420	٣-تغضب والدتي مني عندما أختلف معها في الرأي.
احادي عشر	1.0512	1.953	٤-تعاقبني والدتي عندما لا أحقق طموحاتها.
الثامن	1.1177	2.160	٥-تجبرني والدتي على تنفيذ ما تريده.
الثاني	1.0159	4.393	٦-ترشدني والدتي نحو السلوك والتصرف المناسب.
الرابع	1.0175	4.313	٧-تعمل والدتي على تعزيز الثقة المتبادلة بيني وبينها.
الخامس	1.0228	4.246	٨-تعزز والدتي لدي الشعور بالمسؤولية.
الأول	.8913	4.413	٩-تراعي والدتي حاجات أفراد الأسرة.
الثالث	1.034	4.333	١٠-تعمل والدتي على تحقيق التآلف داخل الأسرة.
الثالث عشر	1.120	1.786	١١-تهمل والدتي مشكلات الأبناء داخل الأسرة.
العاشر	1.1816	1.860	١٢-تتصف والدتي بضعف القدرة على تنظيم أمور الأسرة.
التاسع	1.0281	1.900	١٣-لا تتدخل والدتي بما أفعله ولا توجه سلوكي.
الرابع عشر	.999	1.673	١٤-تتسم قرارات والدتي بعدم المسؤولية واللامبالاة.
الخامس عشر	.8718	1.540	١٥-تحاول والدتي التهرب من المسؤولية.

السلوكيات الإيجابية:

- البند "ترشدني والدتي نحو السلوك والتصرف المناسب" حصل على متوسط مرتفع قدره 4.393، مما يعكس شيوع هذا السلوك الإيجابي بشكل كبير.
- البنود "تراعي والدتي حاجات أفراد الأسرة"، "تعمل والدتي على تحقيق التآلف داخل الأسرة"، و"تعزز والدتي لدي الشعور بالمسؤولية" سجلت متوسطات مرتفعة تتراوح بين 4.2467 و4.4133، مما يشير إلى التزام واضح من الأم تجاه أفراد الأسرة.

السلوكيات المعتدلة:

- البنود المتعلقة بفرض الآراء أو التعامل مع الاختلافات (مثل: "تفرض والدتي رأيها بشدة أثناء المناقشات" و"تغضب والدتي مني عندما أختلف معها في الرأي")

نلاحظ من الجدول ٣ أن:

السلوكيات السلبية:

- البند "تحاول والدتي التهرب من المسؤولية" حصل على أدنى متوسط قدره 1.5400، مما يعكس ندرة هذا السلوك بين أفراد العينة.
- البند "تتسم قرارات والدتي بعدم المسؤولية واللامبالاة" سجل متوسطاً منخفضاً قدره 1.673، مما يشير إلى قلة شيوع هذا السلوك.
- البنود المتعلقة بعدم تدخل الأم أو ضعف قدرتها على تنظيم الأسرة (مثل: "لا تتدخل والدتي بما أفعله ولا توجه سلوكي" و"تتصف والدتي بضعف القدرة على تنظيم أمور الأسرة") جاءت بمتوسطات منخفضة نسبياً تتراوح بين 1.8600 و1.900.

حصلت على متوسطات معتدلة تتراوح بين 2.420 و2.5067، مما يعكس تبايناً في هذه السلوكيات بين العينة.

الاستنتاج العام:

تُظهر النتائج أن مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقات يتسم بانتشار واضح للسلوكيات الإيجابية، مثل التوجيه والرعاية، وانخفاض كبير في السلوكيات السلبية. يعكس ذلك دوراً فعالاً للوالدين في توفير بيئة داعمة ومتوازنة للمراهقات.

■ ربط النتائج في ضوء الدراسات السابقة

تتفق نتائج البحث الحالية مع دراسة (أبو الفتوح، ٢٠١٦) التي تناولت العلاقة بين إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية (القبول-الرفض) وشعورهم بالأمن النفسي. حيث أكدت دراسة أبو الفتوح أنّ أسلوب القبول الوالدي يعزز الشعور بالأمن النفسي، بينما يؤدي أسلوب الرفض الوالدي إلى تأثير سلبي على استقرار الأبناء النفسي. السلوكيات الإيجابية: أظهر البحث الحالي ارتفاعاً ملحوظاً

في السلوكيات الإيجابية، مثل التوجيه وتعزيز الثقة ورعاية الأسرة، مما يتفق مع نتائج أبو الفتوح التي ربطت القبول الوالدي بالأمن النفسي.

السلوكيات السلبية: كشف البحث الحالي عن انخفاض كبير في السلوكيات السلبية، مثل التهرب من المسؤولية، بما يتوافق مع نتائج أبو الفتوح التي أبرزت الأثر السلبي للرفض الوالدي، ويؤكد أن نتائج البحث الحالي أهمية السلوكيات الإيجابية الوالدية في تحقيق التوازن النفسي للمراهقات، وتتفق مع دراسة أبو الفتوح في إبراز دور القبول الوالدي في تعزيز الأمن النفسي، مقابل الآثار السلبية للرفض.

الفرض الثاني: ما مستوى سلوك التمر الإلكتروني لدى المراهقات؟

تم إجراء تحليل الإحصاءات الوصفية لمستوى سلوك التمر الإلكتروني المتوسطات والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وكذلك اختبار T.tset حيث أظهرت النتائج الآتية:

جدول (٤) مستوى سلوك التمر الإلكتروني لدى المراهقات

السلوك	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (%)	اختبار T	رتبة السلوك
أقوم بحظر الشخص المسيء	4.45	0.99	100	17.834	1
أبلغ التطبيق أو موقع التواصل الاجتماعي عن الأشخاص الذين يقومون بأذية الآخرين	4.13	0.99	92.81	13.818	2
أقوم بتطبيق ما قرأته من إرشادات وتعليمات للتعامل مع الأشخاص المسيئين	4.08	0.97	91.69	13.595	3
أقوم بقراءة الإرشادات والتعليمات للتعامل مع الأشخاص المسيئين	4.07	1.02	91.46	12.839	4
أتجاهل الرسائل المسيئة	4.02	1.26	90.34	9.906	5
أحذف الرسائل المسيئة	3.91	1.4	87.87	7.992	6
أبلغ التطبيق أو موقع التواصل الاجتماعي في حال تلقيت رسائل مسيئة	3.96	1.14	88.99	10.31	7
أبلغ والدي	3.93	1.13	88.09	10.087	8
أطلب المساعدة من الأصدقاء	3.5	1.17	78.65	5.24	9
أخبر أحد المختصين في المدرسة	3.35	1.33	75.28	3.262	10
تخلو تطبيقات ومواقع التواصل الاجتماعي من الإرشادات	3.19	1.27	71.69	1.868	11
أرد وأنتم على من يسيء لي	3.14	1.38	70.79	1.246	12
أتوقف عن استخدام الهاتف والأجهزة الإلكترونية	2.66	1.18	59.78	-3.527	13

نلاحظ من الجدول ٤ أن:

السلوكيات الأكثر أهمية وتأثيراً:

حظر الشخص المسيء: حصل على أعلى درجة متوسطة (٤,٤٥) وأهمية نسبية (١٠٠٪)، مما يشير إلى أنه الطريقة الأكثر شيوعاً وفعالية للتعامل مع الإساءة.

■ الإبلاغ عن المسيئين للتطبيق أو الموقع: جاء في المرتبة الثانية (٤,١٣) مع أهمية نسبية (٩٢,٨١٪)، مما يعكس وعياً بضرورة الإبلاغ.

■ تطبيق الإرشادات للتعامل مع المسيئين: جاء في المرتبة الثالثة (٤,٠٨)، وهو مؤشر إيجابي على محاولة الاستفادة من المعلومات المتاحة.

السلوكيات متوسطة الشيع:

قراءة الإرشادات والتعليمات (4.07) وتجاهل الرسائل المسيئة (4.02) كانتا من السلوكيات الشائعة، لكنهما أقل أهمية نسبياً من السلوكيات الثلاثة الأولى.

العدوانية مثل الانتقام لا تؤدي إلى تحسين الوضع بل تزيد من التوتر النفسي. وتشير هذه النتائج إلى أن التفاعل العدواني مع الإساءة قد يكون له آثار سلبية على الاستقرار النفسي، وهو ما يوافق النتائج التي توصلت إليها دراسة الزهراني حول الآثار السلبية للسلوكيات العدوانية في بيئة الإنترنت.

• كما يتوافق البحث الحالي مع نتائج دراسة (العمار، ٢٠١٧) التي أشارت إلى أن إدمان الإنترنت قد يزيد من التعرض للتنمر الإلكتروني، مما يستدعي التقليل من استخدام الإنترنت كإجراء وقائي. وتشير هذه النتائج إلى أن التفاعل العدواني مع الإساءة، مثل الانتقام، قد يؤدي إلى زيادة التعرض للتنمر الإلكتروني، وهو ما يتماشى مع توصيات العمار بضرورة تقليل إدمان الإنترنت من خلال برامج توجيهية خاصة للطلاب حول الاستخدام المعتدل للإنترنت.

الاستنتاج:

١- تؤكد نتائج البحث الحالية على أهمية السلوكيات الإيجابية في تحقيق التوازن النفسي للأفراد في مواجهة الإساءة الإلكترونية. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة الزهراني في إبراز دور الإبلاغ والحظر كآليات فعالة لحماية الأفراد من الإساءة.

الرفض أو التفاعل العدواني مثل الانتقام لا يعتبر استراتيجيات صحية لمواجهة الإساءة، بل يمكن أن يؤدي إلى زيادة التوتر النفسي، وهو ما يتماشى مع نتائج الزهراني في هذا الصدد. وتتفق نتائج البحث الحالية مع دراسة العمار، التي تناولت العلاقة بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت لدى طلاب التعليم التطبيقي في الكويت. حيث أظهرت دراسة العمار وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت، مما يشير إلى أن زيادة استخدام الإنترنت قد تؤدي إلى زيادة التعرض لممارسات التنمر الإلكتروني.

٢- تؤكد نتائج البحث الحالية على أهمية السلوكيات الإيجابية في تحقيق التوازن النفسي للأفراد في مواجهة الإساءة الإلكترونية، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة العمار في إبراز دور التوعية والتوجيه في الحد من التنمر الإلكتروني. التفاعل العدواني مع الإساءة، مثل الانتقام، لا يعتبر استراتيجية صحية لمواجهة الإساءة، بل يمكن أن يؤدي إلى زيادة التعرض للتنمر الإلكتروني، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسة العمار في هذا الصدد.

الفرض الثالث: توجد علاقة دالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التنمر الإلكتروني لدى المراهقات؟

تم إجراء تحليل التباين الأحادي لاختبار تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية وسلوك التنمر الإلكتروني والأهمية بأنها توجد علاقة متطابقة بينهما في بعض المتغيرات.

السلوكيات الأقل شيوعاً أو تأثيراً:

الانتقام من المسيئين: حصل على درجة متوسطة منخفضة (٣,١٤) وأهمية نسبية (٧٩,٧٠٪)، مما يشير إلى وعي الأغلبية بعدم جدوى الانتقام. التوقف عن استخدام الأجهزة الإلكترونية: كان أقل السلوكيات شيوعاً وتأثيراً (٢,٦٦) وأهمية نسبية (59.78%).

تحليل اختبار (T):

- القيم الإيجابية العالية (مثل ١٧,٨٣٤ لحظر المسيء) تشير إلى دلالة إحصائية قوية تعزز تفضيل هذا السلوك.
- القيم السلبية (مثل ٣,٥٢٧) للتوقف عن استخدام الأجهزة الإلكترونية) تعكس عدم القبول العام لهذا السلوك.

ربط النتائج في ضوء الدراسات السابقة

تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة (الزهراني، ٢٠١٥) ودراسة (العمار، ٢٠١٧) في بعض الخصائص التي تناولت ظاهرة الاستقواء الإلكتروني في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، حيث أظهرت دراسة الزهراني أن الاستقواء الإلكتروني يمارس من قبل أشخاص غير معروفين عبر الإنترنت، مما يؤثر بشكل سلبي على الضحايا، وقد أظهر البحث الحالي أيضاً أن الإساءة الإلكترونية تمارس بشكل أكبر من أشخاص غير معروفين، مما يتفق مع نتائج الزهراني حول الغموض المرتبط بالهوية عبر الإنترنت كما اتفقت مع دراسة العمار في أهمية التوعية والتوجيه في الحد من التنمر الإلكتروني.

السلوكيات الإيجابية:

• أظهر البحث الحالي ارتفاعاً ملحوظاً في السلوكيات الإيجابية مثل الإبلاغ عن المسيء وحظر الأشخاص المسيئين، مما يتماشى مع نتائج دراسة (الزهراني، ٢٠١٥) التي أوصت بضرورة وجود آليات إبلاغ وحماية لحماية الأفراد من الإساءة عبر الإنترنت وأيضاً تدعم أهمية الإجراءات الوقائية مثل الإبلاغ والحظر، التي تتبناها الأغلبية العظمى من الأفراد في مواجهة الاستقواء الإلكتروني، مما يعكس وعي الأفراد بضرورة حماية أنفسهم عبر الإنترنت.

• كما أظهر نتائج دراسة (العمار، ٢٠١٧) التي أكدت على أهمية التوعية والتوجيه في الحد من التنمر الإلكتروني. وتدعم أهمية التدخلات الوقائية مثل التوعية والتوجيه الأسري في تقليل التعرض للتنمر الإلكتروني، وهو ما يتوافق مع توصيات العمار بضرورة توفير برامج توعية للطلاب حول مخاطر التنمر الإلكتروني وسبل الوقاية منه.

السلوكيات السلبية:

• كشف البحث الحالي عن انخفاض ملحوظ في السلوكيات السلبية مثل الانتقام من المسيء والتوقف عن استخدام الأجهزة الإلكترونية، وهو ما يتوافق مع دراسة (الزهراني، ٢٠١٥) التي أكدت أن السلوكيات

جدول (٥): نتائج تحليل التباين الأحادي للمتغيرات المستقلة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة F	درجات الحرية	قيمة الاحتمالية (p-value)
Age	Guidance	1.8827	N/A	0.1351
Age	Trust	1.9907	N/A	0.118
Age	Responsibility	1.712	N/A	0.1671
Age	family_needs	2.1428	N/A	0.0974
Age	Harmony	1.622	N/A	0.1868
Age	Neglect	1.642	N/A	0.1822
Age	Disorganization	2.9686	N/A	0.034
Age	non_interference	2.056	N/A	0.1086
Age	Irresponsibility	4.9419	N/A	0.0027
Age	Avoidance	4.8486	N/A	0.003
Age	ask_help	0.6861	N/A	0.5619
Age	block_abuser	3.9324	N/A	0.0098
Age	delete_messages	1.8018	N/A	0.1494
Age	ignore_messages	1.3655	N/A	0.2557
Age	Retaliate	0.394	N/A	0.7575
Age	read_guidelines	1.689	N/A	0.172
Age	apply_guidelines	0.2178	N/A	0.8839
Age	report_abuse	0.3365	N/A	0.799
Age	report_harm	0.4542	N/A	0.7147
Age	no_guidelines	1.3268	N/A	0.268
education_level	Guidance	0.5098	N/A	0.6017
education_level	Trust	0.0025	N/A	0.9975
education_level	Responsibility	0.6304	N/A	0.5338
education_level	family_needs	0.4048	N/A	0.6679
education_level	Harmony	0.1459	N/A	0.8644
education_level	Neglect	0.2237	N/A	0.7999
education_level	Disorganization	0.2177	N/A	0.8047
education_level	non_interference	0.5641	N/A	0.5701
education_level	Irresponsibility	0.0906	N/A	0.9135
education_level	Avoidance	0.7006	N/A	0.4979
education_level	ask_help	1.8572	N/A	0.1598
education_level	block_abuser	2.5741	N/A	0.0797
education_level	delete_messages	0.7568	N/A	0.471
education_level	ignore_messages	0.2661	N/A	0.7667
education_level	Retaliate	1.237	N/A	0.2932
education_level	read_guidelines	1.6393	N/A	0.1976
education_level	apply_guidelines	0.4479	N/A	0.6398
education_level	report_abuse	0.8698	N/A	0.4212
education_level	report_harm	0.5904	N/A	0.5554
education_level	no_guidelines	1.5108	N/A	0.2241
social_status	Guidance	0.224	N/A	0.7996
social_status	Trust	0.8069	N/A	0.4482
social_status	Responsibility	0.0223	N/A	0.9779

0.3203	N/A	1.1473	family_needs	social_status
0.1649	N/A	1.825	Harmony	social_status
0.9907	N/A	0.0094	Neglect	social_status
0.118	N/A	2.1683	Disorganization	social_status
0.7736	N/A	0.2571	non_interference	social_status
0.1118	N/A	2.2239	Irresponsibility	social_status
0.7258	N/A	0.3212	Avoidance	social_status
1	N/A	0	ask_help	social_status
0.6132	N/A	0.4907	block_abuser	social_status
0.111	N/A	2.2311	delete_messages	social_status
0.8283	N/A	0.1887	ignore_messages	social_status
0.3322	N/A	1.1103	Retaliate	social_status
0.1033	N/A	2.3052	read_guidelines	social_status
0.552	N/A	0.5966	apply_guidelines	social_status
0.9742	N/A	0.0261	report_abuse	social_status
0.932	N/A	0.0705	report_harm	social_status
0.9862	N/A	0.0139	no_guidelines	social_status

الاستنتاج:

تُظهر نتائج البحث الحالي تأثيرًا واضحًا للعمر على بعض سلوكيات التنمر الإلكتروني، مثل حظر المسيء وتجنب المواجهة. تشير النتائج إلى أن الفئات العمرية المختلفة تستجيب بشكل مختلف للتنمر الإلكتروني، مما يتوافق مع الدراسات السابقة التي ربطت هذه السلوكيات بتأثيرات نفسية وسلوكية على الأفراد.

على الرغم من ذلك، لم يُظهر البحث الحالي تأثيرًا دالًا لكل من المستوى التعليمي والحالة الاجتماعية على التنمر الإلكتروني، وهو ما يتماشى مع بعض الدراسات التي لم تجد تأثيرًا معنويًا لهذه المتغيرات. كما أن نتائج البحث تؤكد على أن التنمر الإلكتروني مرتبط بالعمر بشكل أكبر من المتغيرات الديموغرافية الأخرى.

بناءً على هذه النتائج، من المهم توجيه الاهتمام إلى تأثير العمر في فهم سلوكيات التنمر الإلكتروني، وتقديم برامج توعوية وتدريب تستهدف الفئات العمرية الأكثر عرضة للتنمر.

الفرض الرابع: توجد فروق فردية لوجود دالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التنمر الإلكتروني لدى المراهقات تعزى للمتغيرات (المستوى الدراسي – العمر – الحالة الاجتماعية)

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وتحليل الارتباط بيرسون (Pearson) لتحديد الفروق الفردية في أساليب معاملة الأب والأم وتأثيرهما على سلوك التنمر الإلكتروني لدى المراهقات. الهدف من هذا التحليل هو دراسة العلاقة بين معاملة الأب ومعاملة الأم مع سلوك التنمر الإلكتروني، وكذلك مقارنة التأثيرات بين معاملة الأب ومعاملة الأم على سلوك التنمر الإلكتروني.

التحليل باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)
تم تصنيف معاملة الأب ومعاملة الأم بناءً على متوسط درجات الاستجابة للأسئلة المتعلقة بكل منهما.

نلاحظ من جدول ٥ أن:

لم تُظهر النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التنمر الإلكتروني. هذا يشير إلى أن التنمر الإلكتروني قد يتأثر بعوامل أخرى خارج نطاق المعاملة الوالدية، مثل تأثير الأقران، البيئة الرقمية، والتأثيرات الإعلامية. ويشير إلى أن العمر قد يؤثر على تصورات بعض جوانب المعاملة الوالدية. بينما لم يظهر المستوى الدراسي أو الحالة الاجتماعية تأثيرات دالة إحصائية، وأظهرت تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن العمر له تأثير دال إحصائيًا على بعض جوانب أساليب المعاملة الوالدية وسلوكيات التنمر الإلكتروني، ويشير إلى أن العمر قد يكون عاملاً مؤثرًا في تصورات المراهقات وسلوكياتهن. كما وجدت علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التنمر الإلكتروني في التالي، (مثل ضعف التنظيم $(p = 0.0339)$ واللامسؤولية $(p = 0.0027)$ والتجنب $(p = 0.003)$).

ولم يُظهر أي تأثير على بعض المتغيرات، مما يشير إلى أن أساليب المعاملة الوالدية وسلوكيات التنمر الإلكتروني قد لا تتأثر بالمستوى التعليمي والحالة الاجتماعية.

■ مناقشة النتائج مع الدراسات السابقة:

تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة (العمار، ٢٠١٧) التي تناولت العلاقة بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي الجامعي في دولة الكويت وحيث أظهرت دراسة العمار أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت، مما يعني أن الطلاب الذين يتعرضون للتنمر الإلكتروني يكونون أكثر عرضة لإدمان الإنترنت وقد أظهرت الدراسة الحالية أيضًا أن العمر له تأثير دال إحصائيًا على بعض سلوكيات التنمر الإلكتروني، مثل حظر المسيء وتجنب المواجهة، مما يتفق مع نتائج العمار في تأثير التنمر الإلكتروني على السلوكيات الأخرى المرتبطة بإدمان الإنترنت.

جدول (٦): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بين أساليب معاملة الأب والأم وسلوك التمر الإلكتروني

العامل الديموغرافي	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Statistic	P-Value	التفسير
معاملة الأب	0.35	1	0.35	0.25	0.617	لا توجد فروق دالة
معاملة الأم	0.25	1	0.25	0.20	0.658	لا توجد فروق دالة
سلوك التمر الإلكتروني	1.12	2	0.56	1.78	0.145	لا توجد فروق دالة

نلاحظ من جدول ٦ ان:

- معاملة الأب: تم حساب متوسط درجات معاملة الأب بناءً على الأسئلة المتعلقة بالتوجيه والانضباط والسلطة.
- قيمة p كانت أكبر من 0.05، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين معاملة الأب وسلوك التمر الإلكتروني لدى المراهقات.
- معاملة الأم: تم حساب متوسط درجات معاملة الأم بناءً على الأسئلة المتعلقة بالتوجيه العاطفي والرعاية.
- قيمة p كانت أيضاً أكبر من 0.05، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين معاملة الأم وسلوك التمر الإلكتروني.

التحليل باستخدام الارتباط بيرسون (Pearson Correlation):

تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين معاملة الأب وسلوك التمر الإلكتروني، وكذلك بين معاملة الأم وسلوك التمر الإلكتروني.

جدول (٧): نتائج معامل الارتباط بيرسون بين معاملة الأب ومعاملة الأم وسلوك التمر الإلكتروني

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمة P	التفسير
معاملة الأب وسلوك التمر الإلكتروني	-0.089	0.337	لا توجد علاقة دالة إحصائية
معاملة الأم وسلوك التمر الإلكتروني	-0.110	0.263	لا توجد علاقة دالة إحصائية

نلاحظ من جدول ٧ ان:

في جدول الارتباط بيرسون، معامل الارتباط بين معاملة الأب وسلوك التمر الإلكتروني كان -0.089، وكذلك بين معاملة الأم وسلوك التمر الإلكتروني كان -0.110، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة قوية بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التمر الإلكتروني لدى المراهقات، حيث كانت قيمة P أكبر من 0.05 في كل الحالات.

الاستنتاج العام

تُظهر نتائج تحليل التباين (ANOVA) والارتباط بيرسون أن أساليب المعاملة الوالدية (سواء من الأب أو الأم) لا تؤثر بشكل كبير على سلوك التمر الإلكتروني لدى المراهقات.

قد يكون السبب في ذلك هو أن سلوك التمر الإلكتروني يمكن أن يتأثر بعوامل أخرى مثل البيئة المدرسية، الضغط الاجتماعي، أو التقنيات المستخدمة في التمر، مما قد يقلل من تأثير أساليب المعاملة الوالدية في هذا السياق

● مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

الاتفاق:

جميع الدراسات تشير إلى تأثير أساليب المعاملة الوالدية على المتغيرات النفسية بشكل أو بآخر. في دراسة (القحطاني، ٢٠١٩) أساليب المعاملة الوالدية كانت مرتبطة بشكل دال إحصائياً بـ الحرمان العاطفي، وأظهرت دراسة مون-سيو وسونغ ومور وكو، (٢٠٢١) تأثيراً قوياً للأسلوب الديمقراطي على التكيف الاجتماعي-الوجداني-الأكاديمي. في بحثنا، أظهرت أساليب المعاملة الوالدية تأثيراً إيجابياً على بعض المتغيرات النفسية الأخرى مثل تعزيز الثقة والشعور بالمسؤولية، كما هو الحال في دراسة مون-سيو وسونغ التي تشير إلى تأثير الأسلوب الديمقراطي.

الاختلاف:

دراسة القحطاني أظهرت علاقة دالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية والحرمان العاطفي، وهو ما يختلف عن نتائج بحثنا، حيث لم تُظهر أساليب المعاملة الوالدية أي تأثير دال إحصائياً على سلوك التمر الإلكتروني. دراسة مون-سيو وسونغ وجدت أن الأسلوب الديمقراطي يعزز التكيف الاجتماعي-الوجداني-الأكاديمي، بينما في بحثنا لم تظهر أساليب المعاملة الوالدية أي ارتباط دال مع سلوك التمر الإلكتروني.

يختلف تأثير أساليب المعاملة الوالدية على الحرمان العاطفي والتكيف النفسي في الدراسات الأخرى عن تأثيرها على سلوك التمر الإلكتروني في بحثنا، مما يوضح أن التمر الإلكتروني قد يتأثر بعوامل أخرى مثل التقنيات الرقمية والضغط الاجتماعي والتكنولوجيا.

الاستنتاج:

أساليب المعاملة الوالدية تؤثر بشكل كبير على الحرمان العاطفي والتكيف النفسي، كما يظهر في دراسات القحطاني ومون-سيو وسونغ، بينما في بحثنا سلوك التمر الإلكتروني قد يتأثر بعوامل أخرى أكثر تعقيداً مثل البيئة الرقمية والضغط الاجتماعي.

جدول (٩) توزيع العينة حسب العمر

الرقم	الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية %
١	من ١٥ - ١٦ سنة	71	48.30%
٢	من ١٧ - ١٨ سنة	45	30.61%
٣	أكبر من ٢٠ سنة	18	12.24%
٤	من ١٩ - ٢٠ سنة	13	8.84%
	الإجمالي	147	100 %

■ حسب الحالة الاجتماعية

نلاحظ من الجدول ١٠ أن: الحالة الاجتماعية الأكثر عددًا هي "عازبة" بنسبة 90.48%، مما يشير إلى أن أغلبية العينة المدروسة تنتمي إلى هذه الفئة. بينما جاءت الحالة الاجتماعية الأقل عددًا تحت تصنيف "أخرى" بنسبة 4.08%، ما يعكس قلة تمثيل هذه الفئة. أما فئة المتزوجات، فقد بلغت نسبتها 5.44%، مما يظهر تمثيلًا محدودًا نسبيًا مقارنة بفئة العازبات.

جدول (١٠) توزيع العينة حسب الحالة الاجتماعية

الرقم	الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية %
١	عازبة	133	90.48%
٢	متزوجة	8	5.44%
٣	أخرى	6	4.08%
	الإجمالي	147	100 %

الفرض الخامس: يمكن التنبؤ بدرجة التتمتع الإلكتروني من

خلال أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقات

تم إجراء تحليل انحدار خطي لاختبار ما إذا كانت أساليب معاملة الوالدين (المتغير المستقل) يمكنها التنبؤ بسلوك التتمتع الإلكتروني (المتغير التابع). الهدف من هذا التحليل هو فحص العلاقة بين الأساليب الوالدية وسلوك التتمتع الإلكتروني لدى المراهقات.

جدول (١١) نتائج تحليل الانحدار الخطي فوفة

الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوكيات

التتمتع الإلكتروني

العنصر	القيمة
R-squared	0.008
Adjusted R-squared	0.001
F-statistic	1.194
P-value (F-statistic)	0.276
المعادلة الانحدارية	التتمتع الإلكتروني = ٠,٢٨٩٢ - ٠,١٢٩٣ × أساليب معاملة الوالدين
معامل أساليب معاملة الوالدين	-0.1293
P-value أساليب معاملة الوالدين	0.276

بالرغم من تأثير أساليب المعاملة الوالدية على الحرمان العاطفي والتكيف في بعض الدراسات، إلا أن سلوك التتمتع الإلكتروني في بحثنا لم يتأثر بهذه الأساليب بشكل ملحوظ. من المهم أخذ العوامل الرقمية والاجتماعية الأخرى في الاعتبار عند دراسة سلوك التتمتع الإلكتروني، إذ أن هذه العوامل قد تفسر عدم التأثير الواضح لأساليب المعاملة الوالدية في بحثنا.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way

ANOVA) وتحليل الارتباط بيرسون (Pearson) لتحديد الفروق الفردية في أساليب معاملة الأب والأم وتأثيرهما على سلوك التتمتع الإلكتروني لدى المراهقات. تعزى للمتغيرات المستوى الدراسي - العمر - الحالة الاجتماعية) كما هو موضح في الجداول ٨ و ٩ و ١٠

■ حسب المستوى الدراسي

نلاحظ من الجدول رقم ٨ أن: المستوى الدراسي الأكثر عددًا هو "أولى ثانوي" بنسبة 48.30%، وهو ما يعادل تقريبًا نصف إجمالي العينة المدروسة، مما يعكس تركيز الدراسة أو النشاط على هذه المرحلة الدراسية بشكل رئيسي. بينما كان المستوى الدراسي الأقل عددًا هو "ثاني ثانوي" بنسبة 6.12% فقط، مما يشير إلى تمثيل محدود لهذه الفئة. أما المرحلة الدراسية المتوسطة "ثالث ثانوي"، فقد جاءت في المرتبة الثانية بنسبة 45.58%، مما يعكس مشاركة كبيرة لهذه الفئة ولكن بدرجة أقل من طلاب "أولى ثانوي".

جدول (٨) توزيع العينة حسب المستوى الدراسي

الرقم	المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية %
١	أولى ثانوي	71	48.30%
٢	ثالث ثانوي	67	45.58%
٣	ثاني ثانوي	9	6.12%
	الإجمالي	147	100 %

■ حسب العمر

نلاحظ من الجدول ٩ أن: الفئة العمرية الأكثر عددًا "من ١٦-١٥ سنة" هي الأكثر تمثيلًا بنسبة 48.30%، وهو ما يعادل تقريبًا نصف إجمالي العينة المدروسة. يعكس هذا التركيز احتمالية أن البحث أو النشاط محل البحث يستهدف هذه الفئة بشكل رئيسي، وأن الفئة العمرية الأقل عددًا "من ١٩-٢٠ سنة" هي الأقل تمثيلًا بنسبة 8.84%، مما يشير إلى أن هذه الفئة العمرية تشكل الأقلية ضمن العينة، حيث إن الفئات العمرية المتوسطة "من ١٧-١٨ سنة" تأتي في المرتبة الثانية من حيث العدد بنسبة 30.61%، مما يعكس وجودًا كبيرًا لهذه الفئة ولكن بدرجة أقل من الفئة الأكثر تمثيلًا، الفئة العمرية "أكبر من ٢٠ سنة" تمثل 12.24% من العينة.

نلاحظ من جدول ١١ أن:

قيمة R-squared الصغيرة تشير إلى أن أساليب معاملة الوالدين لا تفسر سوى جزء ضئيل جداً من التباين في سلوك التتمر الإلكتروني. ونتيجة لذلك، النموذج ككل ليس دالاً إحصائياً، مما يعني أن أساليب معاملة الوالدين لا تساهم بشكل كبير في سلوك التتمر الإلكتروني. هذا يعكس أن سلوك التتمر الإلكتروني قد يتأثر بعدد من العوامل الأخرى مثل التفاعلات الرقمية والضغط الاجتماعي، ولا يمكن تفسيره فقط من خلال أساليب معاملة الوالدين.

■ مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة الاتفاق:

يتفق بحثنا الحالي مع دراسة رايبو وآخرون (٢٠١٧) بأن أساليب المعاملة الوالدية تلعب دوراً مهماً في تشكيل سلوكيات المراهقين وترتبط بالتتمر الإلكتروني بسبب تدني الكفاءة الوالدية وغياب الأسلوب الديمقراطي والانضباط السلوكي، على الرغم من عدم وجود تأثير دال إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتمر الإلكتروني، إلا أن النتائج تشير إلى أن أساليب المعاملة الوالدية قد تكون عاملاً مؤثراً على سلوك المراهقين في جوانب أخرى، مثل تعزيز الثقة والشعور بالمسؤولية.

الاختلاف:

في دراسة رايبو وآخرون (٢٠١٧) تم العثور على علاقة طردية دالة إحصائياً بين غياب الأسلوب الديمقراطي والانضباط السلوكي والتتمر الإلكتروني. وهذا يعني أن المراهقين الذين ينشؤون في بيئة قاسية أو غير ديمقراطية، مع الانضباط السلوكي، هم أكثر عرضة لأن يكونوا ضحايا أو مرتكبي التتمر الإلكتروني.

في المقابل، بحثنا لم يُظهر علاقة دالة إحصائياً بين أساليب معاملة الوالدين وسلوك التتمر الإلكتروني. قد يكون السبب في ذلك هو تأثير عوامل أخرى مثل الضغط الاجتماعي أو التفاعلات الرقمية التي يمكن أن تساهم في سلوك التتمر الإلكتروني، مما يختلف عن العوامل التي تطرقت إليها دراسة رايبو وآخرون.

الاستنتاج:

من خلال مقارنة النتائج، نجد أن أساليب المعاملة الوالدية في دراسة رايبو وآخرون لها تأثير دال إحصائياً على سلوك التتمر الإلكتروني، حيث إن غياب الأسلوب الديمقراطي والانضباط السلوكي قد يزيد من فرص التتمر الإلكتروني. في بحثنا، لم تظهر أساليب المعاملة الوالدية تأثيراً دالاً إحصائياً على سلوك التتمر الإلكتروني، مما يُشير إلى أن سلوك التتمر الإلكتروني قد يتأثر بعوامل أخرى مثل التفاعلات الرقمية والتعرض للضغط الاجتماعي.

● تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

في هذا الفصل، يتم تفسير ومناقشة نتائج البحث بناءً على أهدافها وفروضها، وبالاستناد إلى البيانات الإحصائية التي تم جمعها وتحليلها. كما يتم مقارنة النتائج بالدراسات السابقة لتوضيح مدى توافقها أو اختلافها مع نتائج الأبحاث الأخرى في هذا المجال.

● الفرض الأول: يوجد مستوى مرتفع لأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقات.

تفسير النتائج: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للخصائص الديموغرافية أن غالبية المراهقات تتراوح أعمارهن بين ١٥ و ١٦ سنة بنسبة ٤٨,٣٠٪، مما يشير إلى أن العينة مكونة بشكل أساسي من فتيات في بداية مرحلة المراهقة. أظهر التحليل الوصفي لأساليب المعاملة الوالدية متوسطات مرتفعة في البنود الإيجابية، حيث تراوحت المتوسطات بين ٤,٢٥ و ٤,٤١، بينما كانت البنود السلبية منخفضة بين ١,٥٤ و ١,٩٠، مما يدل على قلة استخدام الأمهات لأساليب المعاملة السلبية.

مناقشة النتائج: تشير هذه النتائج إلى أن الأمهات في عينة البحث يمارسن أساليب معاملة إيجابية بشكل كبير، مما يساهم في تعزيز ثقة المراهقات بأنفسهن وتنمية شعورهن بالمسؤولية. تتوافق هذه النتائج مع دراسات سابقة مثل دراسة (أبو الفتوح، ٢٠١٦) و(القحطاني، ٢٠١٦) التي أكدت أهمية المعاملة الإيجابية في تنمية الشخصية السوية لدى الأبناء.

● الفرض الثاني: يوجد مستوى مرتفع لسلوك التتمر الإلكتروني لدى المراهقات.

تفسير النتائج: أظهرت نتائج التحليل الوصفي لسلوكيات التتمر الإلكتروني أن المراهقات يستخدمن بشكل كبير السلوكيات الوقائية عند التعامل مع التتمر الإلكتروني، مثل الحظر (بمتوسط ٤,٤٥) والتجاهل (بمتوسط ٤,٠٢)، بينما كان الرد الانتقامي أقل شيوعاً.

مناقشة النتائج: تشير النتائج إلى أن المراهقات يتبعن استراتيجيات إيجابية للتعامل مع التتمر الإلكتروني، مما يعكس نضجاً ووعياً لديهن بأهمية التعامل الإيجابي مع هذه المواقف. تتماشى هذه النتائج مع دراسة (البراشدية، ٢٠٢٠) التي وجدت أن الفتيات المراهقات يستخدمن أساليب وقائية في التعامل مع التتمر.

● الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتمر الإلكتروني لدى المراهقات.

تفسير النتائج: أظهر تحليل الارتباط بيرسون عدم وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوكيات التتمر الإلكتروني، حيث كانت قيم الارتباط ضعيفة وغير دالة إحصائياً.

٢. الاختلاف مع الدراسات السابقة: تختلف النتائج حول عدم وجود ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوكيات التمر الإلكتروني مع بعض الدراسات التي وجدت علاقة بينهما، مما يشير إلى احتمالية تأثيرات ثقافية واجتماعية.

■ التفسيرات الممكنة للنتائج:

٣. تأثير التكنولوجيا والإنترنت: قد يكون انتشار التكنولوجيا قد قلل من تأثير الأسرة على سلوكيات المراهقات عبر الإنترنت، حيث يتعرضن لتأثيرات متعددة من الأقران ووسائل الإعلام.

٤. الوعي الذاتي والبرامج التوعوية: قد يكون للمراهقات وعي ذاتي بكيفية التعامل مع التمر الإلكتروني نتيجة للبرامج التوعوية في المدارس أو عبر وسائل الإعلام.

٥. تأثير الأقران: قد يكون للأقران تأثير أكبر على سلوكيات المراهقات عبر الإنترنت، مما يجعل تأثير الأسرة أقل أهمية في هذا الجانب.

٦. الاستنتاج العام: أظهر البحث أن أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية تسود بين الأمهات في عينة البحث، مما يعزز الثقة والشعور بالمسؤولية لدى المراهقات. ومع ذلك، لم يكن لهذه الأساليب تأثير مباشر على سلوكيات التمر الإلكتروني، مما يشير إلى ضرورة دراسة تأثيرات أخرى مثل تأثير الأقران والبيئة الرقمية.

■ الخاتمة:

تُعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل التنموية في حياة الفرد، حيث تتشكل فيها الشخصية وتتلور الاتجاهات السلوكية والاجتماعية وفي ظل التطور التكنولوجي المتسارع وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي، برزت ظاهرة التمر الإلكتروني كأحد التحديات الرئيسية التي تواجه المراهقين، وخاصة الفتيات وجاء هذا البحث ليلس الضوء على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التمر الإلكتروني لدى المراهقات في مدارس جازان.

■ ملخص النتائج:

١. انتشار الأساليب الوالدية الإيجابية: أظهر البحث أن الأمهات في عينة البحث يستخدمن بشكل كبير أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية، مثل الدعم العاطفي، التوجيه، وتعزيز الثقة بالنفس، هذه الأساليب تسهم في تنمية شخصية المراهقات بشكل متوازن، وتعزز لديهن الشعور بالمسؤولية والاستقلالية وهذه النتائج تتفق مع دراسة (أبو الفتوح، ٢٠١٦) التي أشارت إلى أن الأساليب الوالدية الداعمة تعزز الشعور بالأمان النفسي لدى الأبناء.

سلوكيات التمر الإلكتروني: على الرغم من انتشار الأساليب الوالدية الإيجابية، تبين أن المراهقات يتعرضن للتمر الإلكتروني بدرجات متفاوتة ومع ذلك، أظهرت المراهقات وعيًا ونضجًا في التعامل مع هذه الظاهرة من خلال اتباع سلوكيات وقائية، مثل حظر المتنمرين، حذف

مناقشة النتائج: تشير هذه النتائج إلى أن أساليب المعاملة الوالدية قد لا تؤثر بشكل مباشر على سلوكيات التمر الإلكتروني لدى المراهقات. ربما يعود ذلك لتأثير عوامل أخرى مثل الأقران أو الثقافة الرقمية. تختلف هذه النتيجة عن بعض الدراسات السابقة التي وجدت ارتباطًا بين المعاملة الوالدية وسلوكيات التمر، مما يشير إلى احتمالية وجود تأثيرات ثقافية واجتماعية.

● الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التمر الإلكتروني لدى المراهقات تعزى للمتغيرات (العمر، المستوى الدراسي، الحالة الاجتماعية).

تفسير النتائج: أظهر تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فروقًا دالة إحصائية تعزى للعمر في بعض متغيرات المعاملة الوالدية وسلوكيات التمر الإلكتروني، مثل "ضعف التنظيم" واللامسؤولية" في المعاملة الوالدية، و"حظر الشخص المسيء" في التمر الإلكتروني. بينما لم تظهر المتغيرات الأخرى فروقًا دالة.

مناقشة النتائج: تدل هذه النتائج على أن العمر يلعب دورًا في تصورات المراهقات لأساليب المعاملة الوالدية وسلوكياتهن في التعامل مع التمر الإلكتروني. قد يكون ذلك بسبب التغيرات النمائية والاجتماعية التي تحدث في مراحل المراهقة المختلفة. عدم وجود فروق دالة للمستوى الدراسي والحالة الاجتماعية قد يعكس تجانس العينة أو أن تأثير هذه المتغيرات أقل أهمية مقارنة بالعمر.

● الفرض الخامس: يمكن التنبؤ بدرجة سلوك التمر الإلكتروني من خلال أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقات.

تفسير النتائج: نظرًا لعدم وجود ارتباط دال بين المعاملة الوالدية وسلوكيات التمر الإلكتروني، فإن إمكانية التنبؤ بهذا السلوك من خلال المعاملة الوالدية تُعد غير ممكنة في هذا البحث.

مناقشة النتائج: تشير هذه النتيجة إلى أن التمر الإلكتروني سلوك معقد يتأثر بعوامل أخرى خارج نطاق المعاملة الوالدية، مثل تأثير الأقران أو التعرض لوسائل الإعلام. يوصى بإجراء بحوث مستقبلية لاستكشاف هذه العوامل وتأثيرها على سلوكيات التمر الإلكتروني.

■ مقارنة النتائج بالدراسات السابقة:

١. التوافق مع الدراسات السابقة: تتفق النتائج المتعلقة بانتشار أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية مع دراسات أكدت دور الوالدين في دعم وتنمية شخصية الأبناء. تتماشى النتائج المتعلقة باستخدام المراهقات للسلوكيات الوقائية مع دراسات أشارت إلى زيادة وعي الشباب بمخاطر الإنترنت وكيفية التعامل معها.

- إعداد أدلة إرشادية تستند إلى النتائج لتعريف الآباء بكيفية خلق بيئة أسرية داعمة
- ٢. التتمتع الإلكتروني:
- تعزيز التوعية بخطر التتمتع الإلكتروني عبر إدراج محاضرات وورش عمل في المناهج المدرسية، تركيز على كيفية التعامل مع الإساءة الإلكترونية بطرق آمنة وفعالة.
- إطلاق حملات إعلامية بالتعاون مع منصات التواصل الاجتماعي لرفع الوعي بمخاطر التتمتع الإلكتروني، وشرح أدوات الإبلاغ والحظر كإجراءات وقائية.
- إنشاء مراكز إرشادية في المدارس لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب اللواتي تعرضن للتتمتع الإلكتروني
- ٣. العلاقة بين أساليب المعاملة والتتمتع الإلكتروني
- تطوير برامج إرشاد نفسي تربط بين تحسين العلاقة بين الوالدين والأبناء وتقليل السلوكيات السلبية، بما يساهم في خفض ظاهرة التتمتع الإلكتروني
- تقديم استشارات فردية للعائلات التي تعاني من مشاكل في التواصل، مع التركيز على أهمية بناء علاقات أسرية قائمة على التفاهم والدعم
- تشجيع البحوث المستقبلية لاستكشاف تأثير الأساليب الوالدية على السلوكيات الرقمية للأبناء في مختلف البيئات الاجتماعية.
- المقترحات:
- ١. الاسهام في نشر البحث وفتح آفاق جديدة للبحوث المستقبلية، وأن تكون دافعاً لمزيد من البحوث والإجراءات العملية التي تهدف إلى حماية المراهقات وتعزيز رفاهيتهن في العصر الرقمي. كما تدعو إلى تبني استراتيجيات شاملة تركز على التعاون والتنسيق بين جميع الجهات المعنية لضمان مستقبل أفضل وأكثر أماناً للمراهقات على كل مستويات الأسرة والمجتمع والوطن، تتفق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م.
- ٢. يؤكد هذا البحث على أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في حياة المراهقات، خاصة في ظل التحديات الرقمية المتزايدة. على الرغم من عدم وجود ارتباط مباشر بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتمتع الإلكتروني، إلا أن تعزيز التواصل الإيجابي بين الوالدين والأبناء يظل عنصراً أساسياً في بناء شخصية قوية وقادرة على مواجهة التحديات.
- ٣. إن التتمتع الإلكتروني ظاهرة معقدة تتطلب تعاوناً مشتركاً بين الأسرة، المدرسة، والمجتمع. لذلك، من الضروري تكاتف الجهود لتوفير بيئة آمنة وداعمة للمراهقات، وتعزيز الوعي بمخاطر التتمتع الإلكتروني وسبل الوقاية منه.

الرسائل المسيئة، والإبلاغ عن السلوكيات غير اللائقة وكانت الردود الانتقامية أقل شيوعاً، مما يعكس نصجاً ووعياً بأهمية التعامل الإيجابي مع مثل هذه المواقف ويتفق مع دراسة (العمار، ٢٠١٧) التي أكدت على أهمية التنقيف في مواجهة التتمتع الإلكتروني.

٢. عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً: لم تُظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتمتع الإلكتروني. هذا يشير إلى أن التتمتع الإلكتروني قد يتأثر بعوامل أخرى خارج نطاق المعاملة الوالدية، مثل تأثير الأقران، البيئة الرقمية، والتأثيرات الإعلامية مما يدعم الأدبيات السابقة التي تشير إلى أن البيئة الأسرية المضطربة قد تؤثر سلباً على سلوكيات الأبناء الرقمية (مثل دراسة الحربي، ٢٠١٩).

٣. تأثير العمر: أظهر تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن العمر له تأثير دال إحصائياً على بعض جوانب أساليب المعاملة الوالدية وسلوكيات التتمتع الإلكتروني. بينما لم يظهر المستوى الدراسي أو الحالة الاجتماعية تأثيرات دالة إحصائية، مما يشير إلى أن العمر قد يكون عاملاً مؤثراً في تصورات المراهقات وسلوكياتهن.

■ الاستنتاجات:

١. أهمية الدور الوالدي: على الرغم من عدم وجود علاقة مباشرة بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك التتمتع الإلكتروني، يظل الدور الوالدي أساسياً في تنمية شخصية المراهقات وتعزيز قيمهن وأخلاقهن وتساهم الأساليب الوالدية الإيجابية في بناء أساس قوي يمكن للمراهقات الاستناد إليه في مواجهة التحديات المختلفة.
٢. تعقيد ظاهرة التتمتع الإلكتروني: تُعتبر ظاهرة التتمتع الإلكتروني معقدة ومتعددة الأبعاد، حيث تتداخل فيها عوامل شخصية، اجتماعية، وتكنولوجية. يتطلب فهم هذه الظاهرة النظر إلى مجموعة واسعة من المتغيرات، بما في ذلك تأثير الأقران، الثقافة الرقمية، ومستوى الوعي المجتمعي.
٣. الحاجة إلى تدخل متعدد المستويات: لمواجهة التتمتع الإلكتروني، لا بد من تكاتف الجهود على مستويات مختلفة، تشمل الأسرة، المدرسة، المجتمع، والمؤسسات التكنولوجية ويتطلب ذلك تطوير استراتيجيات شاملة تتضمن التوعية، الدعم النفسي، وتطبيق القوانين والتشريعات المناسبة.

■ التوصيات:

١. أساليب المعاملة الوالدية:
- تنظيم ورش عمل للآباء حول أهمية التوجيه والرعاية وكيفية تجنب أساليب القسوة أو الإهمال.
- تقديم برامج تدريبية تستهدف تعزيز مهارات الوالدين في التواصل الفعال مع الأبناء، بما يساهم في تحسين الصحة النفسية والاجتماعية للمراهقات.

المراجع العربية:

- الحربي، نواف حمود (٢٠٢٣) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير منشورة، مجلة بحوث التعليم والابتكار، العدد (٩)، ج ٩، جامعة عين شمس.
- الحريبي، هالة فاروق (٢٠٢٢) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالانحياز الانفعالي في المرحلة العمرية، ١٤-١٧ سنة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- الخالدة، زياد عبد الوهاب (٢٠٢٣) القدرة التنبؤية لأساليب التنشئة الوالدية والكفاءة الذاتية على التتميم الإلكتروني لدى الطلاب المراهقين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الرابع عشر، العدد اثنين وأربعون، الأردن.
- الرشدان، عبدا لله (٢٠٠٥) علم الاجتماع التربوي، عمان، دار النشر والتوزيع.
- الرفاقص، خالد بن هايف خلف (٢٠٢١) التتميم الإلكتروني وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير منشورة، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (٢٩)، جدة.
- الشراعية، محمد (٢٠٠٦) التنشئة الاجتماعية، عمان، دار يافا للنشر والتوزيع.
- الشمري، فيصل محمد (٢٠١٩) التتميم بين التحديات.. وآفاق المعالجة الاستباقية. حوار السياسات.
- العتييري، منصور عمر (٢٠١٨) التتميم المدرسي لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية الآداب، ليبيا، جامعة الزاوية.
- الصبيحيين، علي موسى، القضاة، محمد فرحان (٢٠١٣) سلوك التتميم عند الأطفال والمراهقين، مفهومه، أسبابه، علاجه، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية .
- الصوفي، أسامة حميد حسن، والمالكي، فاطمة هاشم (٢٠١٢) التتميم عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٣٥، ١٤٦-١٨٨.
- الطماوي، عماد الدين (٢٠٢٠) أساليب المعاملة الوالدية مع المراهقين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (١٠٩)، م ٣٠، جامعة عين شمس.
- الليثي، أحمد حسن، درويش، عمر ومحمد (٢٠١٧) فاعلية بيئة تعلم معرفي/سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية إستراتيجيات مواجهة التتميم
- الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية، العدد الرابع، المجلد الأول.
- المناحي، عبدالله بن عبد العزيز (١٤٣٨) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأمن النفسي وهروب الفتيات في مدينة الرياض، جامعة شقراء، حريملاء.
- أبركان، حنان، بيطاط، شهرزاد (٢٠٢٢) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى المراهق، رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل.
- أبو سعد، مصطفى (٢٠١٠) المراهقون المزعجون، الإبداع الفكري.
- بسبوني، سوزان صدقة، الحربي، ملاك علي (٢٠٢٠) التتميم الإلكتروني وعلاقته بالوحدة النفسية لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، م ٤، العدد (١٢)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- بومشقة، نوال (٢٠٢١) سلوك التتميم عبر مواقع التواصل الاجتماعي، انتقال من العالم الواقعي إلى الفضاء الإلكتروني-دراسة وصفية-مجلة التطوير.
- حسين، رمضان عاشور (٢٠١٦) البنية العاملة لمقياس التتميم الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة حلوان، العدد (٤).
- حمدان، تهاني محمد (٢٠٠١) علاقة إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية بإرضاء دافعية التواد لديهم في مراحل عمرية مختلفة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القاهرة.
- رجب، مصطفى محمد علي (٢٠٢٣) فاعلية برنامج قائم على نظرية التدافع في خفض السلوك العدواني لدى عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة الدول العربية، مصر.
- عبدالله، محمد محمود (٢٠١٤) المراهقة وكيف تتعامل مع المراهقين، ط ١، دار دجلة، عمان.
- عبد الغفار، نهى محمود (٢٠٢١) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتواصل الأسري كما يدركها الأبناء في مرحلة المراهقة، مجلة بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٤)، ج ١، جامعة عين شمس، مصر.
- سعاد، نوى، ٢٠١٦، أساليب المعاملة الوالدية وانحراف الأبناء، جامعة أبو القاسم عبد الله، الجزائر.
- قشوع، أسماء طالب (٢٠١١) تقدير الذات الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة

المراجع الأجنبية:

- Efobi,A,& Nwokolo,C,2014,Relationship Between Parenting Styles and Tendency to Bullying Behaviour Among Adolescents, Journal of Education & Human Development,3(1),507-521.
- Fielder, R, O,2008, Parent-child Relationships and Their Effect on Children`s Peer Interactions. Students Assistance Journal,1,23-29.

المواقع الإلكترونية:

- يونيسف (٢٠٢٤) التنمر الإلكتروني: ما هو وكيف يمكن إيقافه، مقالة إلكترونية

<https://www.unicef.org/jordan/ar/>

الإعدادية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان العربية.

- محرز، نجاح والأحمد، عدنان (٢٠٠٣) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال، مجلة جامعة دمشق، ١٢(١) ٢٨٥-٣٢٤.
- محمد علي، محمد النوبي (٢٠١٠) مقياس أساليب المعاملة الوالدية لذوي الإعاقة السمعية والعايين، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- نسرين، محداب (٢٠٢٠) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة جيجل.
- نولتي، دوروثي لو، هاريس، راشيل (٢٠٠٩) المراهقون يتعلمون ما يعايشونه، ط٢، تم ترجمتها بواسطة مكتبة جرير.
- هاشم، دعاء فاروق، التلاوي، سارة حمدي (٢٠٢١) أساليب المعاملة الوالدية المنبئة بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من المراهقين المتميزين والضحايا، مجلة كلية الآداب جامعة بورسعيد، العدد (١٨).

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



The effectiveness of an educational unit based on the use of open educational resources in science education on developing cognitive competence among middle school female students.

Dr. Ahlam Hassan Hakami ^{(1)*}

*1-Ministry of Education - The General Administration of Education in Riyadh.

Prof. Jabr Muhammad Aljabr ^{(2)*}

*2-King Saud University- Education College- Curriculum and Teaching Methods Department

فاعلية وحدة تعليمية قائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تعليم العلوم على تنمية الكفاءة المعرفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

د. أحلام حسن حكيمي ^{(١)*}

*١- وزارة التعليم- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

أ.د. جبر محمد الجبر ^{(٢)*}

*٢- جامعة الملك سعود -كلية التربية-قسم المناهج وطرق التدريس.

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٤/١١/١٥ Email: Halahk310@gmail.com تاريخ قبول نشر البحث: ٢٠٢٤/١٢/٤

KEY WORDS:

Development an instructional unit- Open educational resources-Cognitive competence.

الكلمات المفتاحية:

تطوير وحدة تدريسية- الموارد التعليمية المفتوحة- التعلم المنظم ذاتياً- الكفاءة المعرفية.

ABSTRACT:

The research aimed to develop an educational unit by utilizing Open Educational Resources (OER) and measure its effectiveness in enhancing cognitive competence among third-grade intermediate students. To achieve the research objectives and answer its questions, the researcher developed the educational unit using (ADDIE) instructional design model. To assess the effectiveness of the developed unit, the study adopted a quasi-experimental approach to evaluate the unit's impact considering OER integration. A test was employed to measure the domains of cognitive competence.

The unit was implemented during the 1445 AH academic year on a sample of the research population represented by third-grade female students enrolled at the 85th middle school in Riyadh. The experimental group, consisting of 38 students, was selected from one of the four third-grade classes, while the control group, also comprising 38 students, was selected from another third-grade class. Both groups were randomly chosen from the four classes of third grade.

The results of the research showed that there were statistically significant differences between the average scores of the students in the cognitive proficiency test. The results also showed the effectiveness and significant impact of the developed unit on developing the cognitive proficiency of the female students in the experimental group. Based on results, several recommendations and suggestions were made, including the development of educational units that employ open educational resources due to enhancing cognitive competency in the three targeted areas of the research. Further, it is recommended to study the impact of employing open educational resources on some variables related to science education and learning.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تطوير وحدة تعليمية بتوظيف الموارد التعليمية المفتوحة، وقياس فاعليتها في تنمية الكفاءة المعرفية لدى طالبات الصف الثالث متوسط. ولتحقيق أهداف البحث والإجابة على أسئلته، قامت الباحثة بتطوير الوحدة التعليمية باستخدام نموذج التصميم التعليمي (ADDIE)، ولقياس فاعلية الوحدة المطورة، اعتمدت البحث على المنهج شبه تجريبي، للتعرف على فاعلية الوحدة المطورة في ضوء توظيف الموارد التعليمية المفتوحة، واستخدمت البحث اختبار لقياس مجالات الكفاءة المعرفية.

وتم تطبيق الوحدة في العام الدراسي ١٤٤٥ هـ على عينة من مجتمع البحث المتمثل في طالبات الصف الثالث متوسط المقيدات في المتوسط الخامسة والثمانون في مدينة الرياض، وتمثلت المجموعة التجريبية، والبالغ عددها (٣٨) طالبة في شعبة من شعب الصف الثالث متوسط الأربعة، والمجموعة الضابطة والبالغ عددها (٣٨) طالبة في شعبة أخرى من شعب الصف الثالث متوسط، حيث تم اختيار المجموعتين بشكل عشوائي من بين الشعب الأربعة لشعب الصف الثالث متوسط. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في اختبار الكفاءة المعرفية، كما أظهرت النتائج فاعلية وأثر كبير للوحدة المطورة على تنمية الكفاءة المعرفية لدى طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء ما توصل له البحث من نتائج تم تقديم عدد من التوصيات من أهمها تطوير وحدات العلوم بتوظيف الموارد التعليمية المفتوحة؛ لما لها من أثر إيجابي على تنمية الكفاءة المعرفية في مجالاتها الثلاثة المستهدفة في البحث. واقترح البحث عدد من الدراسات كدراسة أثر توظيف الموارد التعليمية المفتوحة على عدد من المتغيرات ذات العلاقة بتعليم وتعلم العلوم.

مقدمة البحث:

يعد تعليم العلوم وتعلمها أحد المجالات التي تسعى الدول المتقدمة والنامية لتطويرها؛ بغية بناء مجتمعات مثقفة علمياً. وزادت الحاجة إلى تقديم نوع من تعليم العلوم يختلف عن سابقه في العقود الماضية؛ ليوأكب التطورات المتسارعة في تقنية المعلومات والاتصالات والتوسع المعرفي.

وتمثل المناهج الدراسية المفتاح الرئيس لتطوير التعليم، والمرتكز الأساسي للتغيير ومواكبة المتغيرات المعرفية والتقنية؛ لذلك يتطلب القرن الواحد والعشرون، إعداداً مناهج تركز على مهارات التفكير، وتنمي مهارات البحث، وتعزز روح الشراكة مع العالم في التنمية والبناء (القسيم وآخرون، ٢٠٢٢؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

وتأكيداً لما سبق أشار ستينوراي (٢٠١٢) إلى أنه يجب على التعليم أن يعد الطلاب للعالم من حولهم؛ لأن طرق النجاح تتطلب القدرة على التنافس والتعاون على مستوى عالمي، ويتحقق ذلك من خلال إعادة تصميم تعليم يساعد المتعلمين على مهارات اكتساب المعرفة، والعمل ضمن فريق متعدد الثقافات، وينمي قدرتهم على تقويم المعلومات من مصادرة مختلفة حول العالم، والاستعداد في المشاركة المسؤولة والفاعلة في السياق العالمي. ويشير أور وآخرون (Orr et al, 2015) أنه مع توافر التقنية الرقمية ظهرت الحاجة إلى أشكال جديدة من المناهج التعليمية التي تهدف إلى تزويد المتعلمين بخبرات تعليمية أفضل؛ لتنمية الشخصية وتعزيز التحصيل العلمي، ولتجعل المتعلمين مشاركين في مجتمع المعرفة، وفي ظل أبرز ما تمت مناقشته في العقود الماضية فيما يختص بتطوير تعليم العلوم وتعلمها هو تطوير منهج العلوم، وفي الغالب يتم التركيز على المحتوى الذي يتعلمه الطلاب ومدى إسهامه في تهيئتهم لما بعد التعليم العام (الزغبيني وآخرون، ٢٠٢٢).

وفي ضوء التوجهات الحديثة في العملية التعليمية تعد الموارد التعليمية المفتوحة أحد المفاهيم الحديثة، ويقوم مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة على مشاركة المعرفة والتعليم، وهو مبدأ أساسي في عصر المعرفة الحديث، فالموارد التعليمية المفتوحة (OER) أصبحت جزءاً أساسياً من تحولات العصر الرقمي التي تشهدها المجتمعات العالمية التعليمية، وذلك لتوفير فرص التعلم للجميع (Orr et al, 2015). ويشير السالمي (٢٠١٩) إلى أن ثقافة انفتاح التعليم في مجتمع المعرفة عنصراً مساعداً على انفتاح الموارد التعليمية وانفتاح شخصية المعلم والمتعلم، كما تساهم في تطوير الموارد التعليمية مما يجعل من الموارد التعليمية مادة متجددة. ومما يؤكد دور التعلم عن طريق الموارد التعليمية المفتوحة إسهامها في تبديل دور المتعلم من متلقي ومستهلك للمعلومات إلى منتج لها؛ لأنه من خلال التعلم باستخدام الموارد التعليمية المفتوحة يتم إحداث تغيرات في طبيعة

الأدوار للمتعلّم والمعلّم في العملية التعليمية، وقيام المتعلّم بالدور النشط خلال عملية التعلم (آل إبراهيم والعمرى، ٢٠٢١؛ التليبي، ٢٠١٩).

ونظراً لأن هدف العملية التعليمية هو أداء المتعلمين وتطورهم في جميع المجالات كالمجال المعرفية، والعاطفي، والمهاري، والاجتماعي، ومن المفاهيم ذات علاقة بالأداء هو مفهوم الكفاءة، وقد بحثت الكفاءة وتأثيرها على الأداء والإنجاز في العملية التعليمية من قبل كثير من العلماء، حيث كان موضوع الكفاءة موضع نقاش وبحث لأكثر من خمسون عاماً؛ لتحديد القدرة على الإتقان في مجال معين لهدف ووصف نواتج العملية التعليمية (Kauertz et al, 2012). فالكفاءة تعرف بأنها القدرة على إتقان المتطلبات المعقدة في سياقات معينة (Trautwein, 2009). وفي ظل الانفتاح والعولمة أصبحت الكفاءة مطلب رئيس في عدد من ميادين الحياة، وفي الميدان التعليمي تتطلب الكفاءة التعليمية عدة موارد ومن أهمها المعرفة، حيث تمثل المعرفة العلمية واكتسابها أحد المجالات المهمة سابقاً وحاضراً (بوخاتمي، ٢٠١٤).

وتعد الكفاءة المعرفية أحد أهم المؤشرات لنجاح العملية التعليمية حيث إن التعلم يتأثر بتراكم المعرفة والخبرة، فتطور المعرفة ما هو إلا نتيجة أولية للتعلم (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018). والكفاءة المعرفية ماهي إلا تكامل المعرفة من خلال عمليات يقوم من خلالها المتعلمون بتجميع أنواع مختلفة من المعلومات والخبرات، ودمج المعرفة التي اكتسبوها، وتحديد وإنشاء العلاقات بينها، وتوسيع الأطر لربطها، وتفسيرها ووضع الاستنتاجات المناسبة لها (National Esposito and Bauer, 2017). ولأن تعليم العلوم وتعلمها يتطلب مهارات عقلية وعمليات خاصة؛ ليصل المتعلم إلى مستوى من الكفاءة المعرفية، ويتحقق ذلك عندما يكون المتعلم معلماً وموجهاً لنفسه، وهذه ضرورة حتمية تفرضها طبيعة الحياة المعاصرة التي لم تعد فيها المدرسة تفي بمتطلبات التعلم (Kutaka-Kennedy, 2020).

مشكلة الدراسة:

تسعى المملكة العربية السعودية للرفع من جودة العملية التعليمية بشكل عام، ويظهر ذلك بشكل ملموس في مرتكزات رؤية ٢٠٣٠ وركائز برنامج تنمية القدرات البشرية التي تهدفان إلى تنشئة مواطنين منافسين عالمياً. ويعد تعليم العلوم وتعلمها من الجوانب التي تسعى الدولة لتطويرها، وتهتم المؤسسات ذات العلاقة بالعملية التعليمية في المملكة العربية السعودية عنايةً بمناهج العلوم من خلال بنائها وتطويرها بما ينسجم مع المستجدات العلمية والتقنية الحديثة، وبما

أكثر من دورة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠؛ Mullis et al, 2020).

وبالإضافة إلى ضعف نتائج طلاب المملكة العربية السعودية وطلبتها في الاختبارات الدولية (TIMSS)، أظهرت نتائج الاختبارات (Program for International Student Assessment PISA) ضعف أداء طلاب المملكة العربية السعودية في مجال العلوم، حيث حصل (٣٨٪) فقط من الطلبة على المستوى الثاني أو أعلى في العلوم، وهي مستويات تحدّد مدى قدرة الطلبة على إبداء تفسيراتٍ محتملة في سياقاتٍ معروفة، والتوصّل لاستنتاجات بناءً على استقصاءات بسيطة. أما بالنسبة للمستوى الخامس أو السادس، لم يستطع أيّ من الطلبة الوصول لها، وهما مستويان يُتوقع فيهما من الطالب أن يطبق ما يعرفه في العلوم على مدى أوسع من المواقف، بما في ذلك المواقف غير المألوفة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩).

ونظرًا لما أظهرته نتائج الاختبارات الدولية والوطنية، يتّضح أن عددًا كبيرًا من الطلبة في المملكة العربية السعودية تنقصهم المعرفة الأساسية، كما أن معرفتهم المحدودة قد لا تتيح لهم المشاركة الكاملة في المجتمع التقني الحديث. ومما لا شك فيه أن نقص الطلبة المتميزين في العلوم يشكل أحد تحديات مستقبل المملكة العربية السعودية، التي تطمح أن يكون الاقتصاد المعرفي أحد مواردها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠). فجاء التأكيد من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وفق التعميم الصادر برقم (٤٤٠٠٢٣٦١٢٦١) بتاريخ (١٤-٥-١٤٤٤) على أهمية تنمية مهارات التفكير التالية: المعرفة، والتطبيق، والاستدلال لدى طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة. وتلك المجالات المعرفية تتطلب دورًا، ونشاطًا فعالًا من المتعلم للوصول لمستوى متقدم من الكفاءة المعرفية.

وبالرغم من أن الموارد التعليمية المفتوحة تعد أحد التوجّهات الحديثة لتحسين نواتج التعليم التي أوصت بها الدراسات كدراسة تليلي وآخرون (Tlili et al, 2023)، وأيضًا تعد أحد الأدوات الموصى بها من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحسين عمليتي التدريس والتعلم ورفع من فعاليتيهما لدعم التعليم خصوصًا بعد ما فرضته جائحة كورونا على العالم في المؤسسات التعليمية. وأكدت على ذلك ما جاء في توصيات المؤتمرات التربوية كالمؤتمر الدولي للدراسات التربوية والنفسية المقام في ماليزيا عام (٢٠٢٠) (جامعة المدينة العالمية، ٢٠٢٠) حول تحسين نظم التعلم الرقمي واستراتيجياته وتطوير استخداماتها في تقديم المحتوى العلمي داخل الصفوف الدراسية. ومن الدراسات ما توصلت له دراسة المطرودي (٢٠٢٣) بأن

يتماشي مع الاتجاهات العالمية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة ومهارات القرن الحادي والعشرين، وبما يحقق متطلبات رؤية المملكة (٢٠٣٠) في إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية وبناء الشخصية (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

ويأتي سعي المملكة العربية السعودية لتحسين جودة تعليم العلوم؛ لتأهيل المتعلمين للمنافسات العالمية كالاختبارات الدولية، ولمعالجة ضعف أداء المتعلمين في الجوانب المعرفية في الاختبارات الدولية التي تعد تلك أحد المشكلات التعليمية التي تواجهها المملكة العربية السعودية في مجال العلوم؛ ونظرًا لذلك فإن مسيرة تطوير مناهج العلوم متواصلة ومستمرًا، وتتم عملية التطوير والتحسين بالكشف عن أسباب الضعف وبالإطلاع على التوجّهات التربوية الحديثة والاستفادة من تجارب الدول الناجحة المشاركة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (Trends In International Mathematics And Science Study TIMSS Program for International Student Assessment PISA).

ولأن الجانب المعرفي في العلوم يمثل مؤشرًا مهمًا للحكم على أداء طلاب الدول المشاركة، فإن أحد أهداف الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (Trends In International Mathematics And Science Study TIMSS) هو قياس ثلاث مجالات معرفية هي: المعرفة، والتطبيق، والاستدلال. وبالإطلاع على نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في (TIMSS) لدورة عام (٢٠١٩)، نجد أن النتائج تشير إلى أن المملكة العربية السعودية جاءت في المرتبة (٣٥) من بين (٣٩) دولة مشاركة في اختبار العلوم، حيث إن متوسط الأداء في العلوم لطلبة الصف الثاني المتوسط في المملكة بلغ (٤٣١) نقطة، وهذه النتيجة تقل عن متوسط نقاط اختبار (TIMSS) المحدد بـ (٥٠٠) نقطة. وبالنظر لنتائج طلبة المملكة العربية السعودية فإن (٦٤٪) فقط حقّقوا المعيار المنخفض، أمّا وفق المعيار المتوسط، فإن (٣٣٪) فقط حقّقوا هذا المعيار. أما فيما يتعلق بالمعيار العالي الذي يقيس قدرة الطلاب في فهم المفاهيم العلمية وتطبيقها في مجالات العلوم، فقد كانت نسبة الطلبة الذين استطاعوا تحقيقه (٩٪) فقط. والجدير بالذكر أن المعيار المتقدّم الذي يقيس مستوى عالٍ من الفهم والمعرفة العلمية في سياقاتٍ عديدة ومختلفة، مع قدرة الطالب على تطبيق تلك المعرفة العلمية، لم تتجاوز نسبة الطلبة الذين حققوه (١٪)، وبالإطلاع أيضًا على نتائج عدة دورات سابقة لدراسة (TIMSS) فإن النتائج تُظهر أن نسبة الطلبة الذين حقّقوا المعيار المتقدم ظلت ثابتة دون تحسّن في

أهمية الدراسة

اكتسبت الدراسة أهميتها في الجانب النظري والتطبيقي من الآتي:

الأهمية النظرية:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالي بالنسبة للمتعلمين والمعلمين والباحثين في الآتي:

أولاً: للمتعلمين: يمكن أن تسهم الدراسة في تنمية الكفاءة المعرفية ومجالاتها لدى المتعلمين، وأيضاً وتعزيز مهارات التعلم الذاتي والمهارات الرقمية ومهارات البحث والدافعية نحو عملية التعلم.

ثانياً: للمعلمين: تمنح المعلمين فرصة للتعرف على كيفية توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في مناهج قائمة والاستفادة من لتعزيز العمق المفاهيمي في تعليم العلوم، كما يمكن أن تشجع المعلمين مع طلابهم في المملكة العربية السعودية على المساهمة في الإنتاج التعليمي الرقمي، وإثراء المحتوى العربي التعليمي على شبكة الإنترنت. كما تقدم الدراسة محتوى نظري حول الموارد التعليمية المفتوحة؛ قد يساهم في تحسين ممارسات تعلم وتعليم العلوم.

ثالثاً: للباحثين: تعد الدراسة -على حد علم الباحثان- من أحدث الأبحاث العربية في مجال الموارد التعليمية المفتوحة في تعليم العلوم وذلك بتصميم دليل للمعلم يقدم إجراءات تفصيلية وعملية يساعد معلمي العلوم على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في ممارساتهم التدريسية ومواكبة المستجدات التربوية في تعليم العلوم وتعلمها، بالإضافة إلى ذلك قد ما تقدمه الدراسة بعد عرض وتفسير النتائج من مقترحاته ودراسات مستقبلية قد تساعد الباحثين على فتح مجال لدراسة عدة عوامل أو متغيرات متعلقة بالموارد التعليمية المفتوحة. وأيضاً المساهمة في تقديم أدوات كمية ونوعية لقياس الكفاءة المعرفية.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على وحدة "طبيعة العلم وتغيرات الأرض" في مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط، ويكمن اختيار الوحدة في مناسبة المحتوى العلمي للوحدة لمتغيري البحث. وفيما يتعلق بمتغير الكفاءة المعرفية فسوف تقتصر حدوده الموضوعية في المجالات المعرفية التالية: المعرفة والتطبيق والاستدلال.

٢. **الحدود المكانية:** تمثلت الحدود المكانية في المتوسطة الخامسة والثمانون التابعة لمكتب الروضة التابع لإدارة التعليم في مدينة الرياض، ويعود سبب اختيار المدرسة في أن الباحثة إحدى منسوباتها.

٣. **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

٤. **الحدود البشرية:** تمثلت الحدود البشرية في طالبات الصف الثالث المتوسط.

عملية تطوير المناهج عن طريق دمج أحدث الاكتشافات والمعرفة العلمية في المواد التعليمية تساهم في تحسين عملية تعلم المتعلمين، وتساهم في تحقيق نتائج أفضل في الاختبارات الدولية.

وعلى الرغم من التوصيات بأهمية توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في الممارسات التدريسية؛ إلا أنه يظهر ندرة في الأبحاث العربية أو المحلية التي وظفت الموارد التعليمية المفتوحة في تعليم العلوم وتعلمها لمرحلة التعليم العام ودراسة أثرها على متغير الدراسة؛ وعليه فقد جاءت هذا الدراسة لدراسة أثر وحدة تعليمية مطورة في ضوء توظيف الموارد التعليمية المفتوحة وقياس فاعليتها في تنمية الكفاءة المعرفية. ولحل مشكلة الدراسة تمت صياغة سؤالها الرئيس الذي ينص على:

ما فاعلية الوحدة التعليمية المطورة القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تنمية الكفاءة المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

فروض الدراسة:

وللإجابة عن السؤال الرئيس تمت صياغة الفرضيات الآتية:

١. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مجال المعرفة في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

٢. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مجال التطبيق في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

٣. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مجال الاستدلال في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

٤. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

أهداف الدراسة:

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تطوير وحدة طبيعة العلم وتغيرات الأرض في ضوء توظيف الموارد التعليمية المفتوحة والتعرف على أثر تدريس الوحدة المطورة في تنمية مجالات الكفاءة المعرفية في العلوم.

مصطلحات الدراسة:

الوحدة التعليمية (Teaching Unit): يشير الخليفة (٢٠١٥) إلى أن الوحدة التعليمية عبارة عن تنظيم خاص للمادة الدراسية، وطريقة التدريس تضع المتعلمين في موقف تعليمي متكامل، يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم أنشطة متنوعة ويؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة، يترتب على ذلك كله تحقيق مجموعة من الأهداف الأساسية.

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها الوحدة (طبيعة العلم وتغيرات الأرض) المعتمدة في مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، والتي سيعاد تصميمها لتكون قائمة على استخدام الموارد التعليمية المفتوحة، من حيث جزء من المحتوى المعرفي وطرق التدريس، وأساليب وأدوات التقويم، وتوجيه أنشطة المتعلمين نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك باستخدام التصميم التعليمي (ADDIE)، مع الاحتفاظ بالمحتوى العلمي الذي تتضمنه دروس الوحدة.

الموارد التعليمية المفتوحة (Open Educational Resources OER): تعرفها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD Operation and Development) بأنها مواد تعليمية رقمية على شبكة الانترنت، أو مطبوعة، وتكون مفتوحة ومتاحة للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس والمتعلمين؛ من أجل استخدامها ومشاركتها ودمجها وتكييفها وتوظيفها في عملية التدريس والتعلم والمجالات البحثية. وتشمل مواد تعليمية متنوعة: كالمقررات، والدورات، والنماذج التعليمية، وخطط المقررات الدراسية، والمحاضرات والواجبات، والاختبارات، والألعاب التعليمية، والرسوم البيانية والصور ومقاطع الفيديو (Orr et al, 2015).

ويعرف الباحثان الموارد التعليمية المفتوحة إجرائيًا: بأنها المواد التعليمية الرقمية العربية منها والإنجليزية المنشورة وفق تراخيص مجانية، في منصات مختلفة ومتاحة للاستخدام والتعديل، وبأنواعها المختلفة كالوسائط التعليمية والأبحاث العلمية والكتب الإلكترونية والأنشطة التعليمية، وذلك بعد تقييمها من قبل الباحثة وتعديلها وموائمتها بما يتناسب مع احتياجات الطالبات والمادة العلمية.

الكفاءة المعرفية (Cognitive Competence): تعرفها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بأنها القدرة على استخدام المعرفة العلمية، لتحديد الأسئلة واستخلاص استنتاجات قائمة على الأدلة من أجل الفهم واتخاذ القرارات (Centurino et al, 2021).

ويعرف الباحثان الكفاءة المعرفية إجرائيًا بأنها المهارات المعرفية في المجالات الثلاثة التالية: المعرفة

والتطبيق والاستدلال، وتعرف بقدرة الطالبة على استدعاء المعلومات وتذكرها وفهمها، والقدرة على التصنيف والربط وتحليل البيانات، والقدرة على الاستنتاجات وتفسيرها، وتقاس بالدرجة التي تتحصل عليها الطالبة في الاختبار.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يستند الإطار النظري للبحث إلى مفاهيم أساسية تلعب دورًا حيويًا في سياق التعلم والتعليم من المنظور الحديث، المتمثلة في متغيرات البحث: الموارد التعليمية المفتوحة، والكفاءة المعرفية. حيث يتطرق الإطار النظري أولاً إلى مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة وتأثيرها في عمليتي التعليم، وكيف يمكن أن تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز التفاعل والمشاركة الفعالة في سياقات التعلم. كما يسهم الإطار النظري للبحث في فهم مدى أهمية وتأثير الموارد التعليمية المفتوحة على التعلم وكيفية تعزيز التعلم الفعال وتوضيح أهمية تحسين العملية التعليمية وتعليم العلوم بشكل خاص باستخدام (OER)، ويتناول بعدها المحور الثاني الذي يتطرق لمفهوم الكفاءة المعرفية بمجالاتها الثلاثة: المعرفة، والتطبيق، والاستدلال، وكيف يمكن أن تُظهر تنميتها على تحسين جودة نواتج العملية التعليمية.

المحور الأول: الموارد التعليمية المفتوحة**(Open Educational Resources OER):****مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة:**

تعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organisation for Economic Co-operation and development, 2007) الموارد التعليمية المفتوحة بأنها أي موارد تعليمية بما في ذلك: خطط المناهج ومواد الدورات التدريبية، والكتب المدرسية ومقاطع الفيديو، وتطبيقات الوسائط المتعددة، وأي مواد تم تصميمها للاستخدام في التدريس والتعلم المفتوحة متاح للاستخدام من قبل المعلمين والطلاب، دون الحاجة إلى دفع رسوم التراخيص.

وتوسع مفهوم الموارد التعليمية، ليشمل المتطلبات المنهجية والتربوية، ومعايير ورخص تطوير المحتوى وأدوات الترخيص لنشر الموارد الرقمية، التي تسمح للمستخدمين بتكييف الموارد وفقًا لثقافتهم، فتعرف وفقًا لذلك بأنها موارد التدريس والتعلم والبحث الرقمية المفتوحة للمعلمين، والطلاب والمتعلمين المستقلين من أجل استخدامها ومشاركتها وتكييفها في التدريس والتعلم والبحث. وتشمل الموارد التعليمية محتوى التعلم، والبرمجيات وأدوات لتطوير واستخدام وتوزيع وتنفيذ الموارد مثل التراخيص المفتوحة. ويتمثل محتوى التعلم في مواد تعليمية متنوعة، كالدورات الكاملة إلى الوحدات الأصغر مثل الرسوم البيانية أو أسئلة الاختبار، والوسائط السمعية والمرئية، والمحاكاة والألعاب التعليمية والاختبارات وما

يعني الحرية في الوصول وأيضاً حرية التعبير (Butcher et al, 2015). ويرى آل ابراهيم والعمرى (٢٠٢١) أن يوجد خمسة مبادئ أساسية (5R) ينبغي توافرها في أي مورد تعليمي ليكون مورد مفتوح وهي كالتالي:

- **إعادة الاستخدام (Re-use):** ويقصد به أقل مستوى من الانفتاح، بحيث يمكن استخدام المورد التعليمي للأغراض الشخصية مثل تنزيل مواد تعليمية مثل ملخصات أو ملفات أو صور تعليمية في منصة تعليمية على شبكة الانترنت.

- **إعادة التوزيع (Re-Distribute):** يمكن للمستخدمين إعادة توزيع هذه الموارد أو إرسالها إلى جهات أخرى، أي أنه يعد تحميلها أو تنزيلها من المنصة التعليمية، ليتم إرسالها إلى أشخاص آخرين للاستفادة منها.

- **التعديل (Revise):** يمكن للمستخدم تعديل، أو تكييف، أو ترجمة، أو تغيير المورد التعليمي، مثل تنزيل مواد تعليمية من منصة تعليمية والتعديل والإضافة عليها وإعادة توزيعها بشكل الجيد. أو ترجمة موارد من لغة أخرى إلى اللغة التي يتم التعليم بها.

- **الدمج (Re-Mix):** ويقصد به تمكين المستخدم من دمج موردين تعليميين أو أكثر لإنتاج مورد تعليمي جديد.

- **الاحتفاظ به (Retain):** ويشير إلى إمكانية حفظ المورد، حيث أن المحتوى لا يحمل حقوق رقمية أو قيود تمنع من الاحتفاظ به أو النسخ منه، ويشمل هذا المبدأ جميع المبادئ الأربعة السابقة، إذ أنه لا يمكن إعادة استخدام المصدر أو إعادة توزيعه أو تعديله دون الاحتفاظ بنسخة منه.

خصائص الموارد التعليمية المفتوحة.

تعد الموارد التعليمية المفتوحة أحد الوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد على تعزيز التعليم والتعلم في عصر المعرفة والتطور التقني؛ وذلك لما تتسم به من سمات وخصائص والتي أشار لها كل من هيلين وآخرون (Hylen et al, 2012) وتتمثل تلك الخصائص في الآتي:

- فرص تعلم مفتوحة ومرنة.
- زيادة كفاءة وجودة مصادر التعلم.
- كفاءة تكلفة الموارد التعليمية المفتوحة.
- الإمكانيات المبتكرة للموارد التعليمية المفتوحة.

التحديات التي تواجه الموارد التعليمية المفتوحة:

على الرغم من أن موارد الموارد التعليمية المفتوحة يمكن الوصول إليها بسهولة ومتاحة مجاناً على الانترنت، إلا أن يوجد عدد من التحديات تواجهها في تحقيق الهدف منها في معظم الدول ومن هذه التحديات: الإمكانيات في التعليم، وعدم الوعي من قبل المعلمين بوجود تأثير إيجابي للموارد التعليمية المفتوحة في العملية التعليمية، وضعف جودة بعض الموارد على شبكة الإنترنت، وندرة المعلمين الخبراء في توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في الدروس (Rice, 2012؛ Bossu et al, 2012). ويشير

شابه ذلك أو التقنيات أخرى المستخدمة لدعم الوصول إلى المعرفة (Kanwar, A & Uvalic-Trumbic, 2015). **نشأة الموارد التعليمية المفتوحة:**

شاع مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة بعد أن تم توثيق مصطلح "الموارد التعليمية المفتوحة" رسمياً خلال منتدى اليونسكو في عام (٢٠٠٢) والذي أقيم حول تأثير البرامج التعليمية المفتوحة للتعليم العالي في البلدان النامية، وتم التأكيد فيه على أن "المعرفة قوة رئيسة في التحول العالمي". وبعدها شهد مجال الموارد التعليمية المفتوحة المزيد من المبادرات والجهود من قبل منظمات مثل اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية؛ وذلك إيماناً من قبل تلك لمنظمات بأهمية توفير التعليم مفتوح الموارد، الذي مكنته تقنيات المعلومات والاتصالات، وأهمية الوصول إلى تعليم عالي الجودة لبناء المجتمعات وتعزيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية المستدامة (Tlili et al, 2019؛ Johnstone, 2005).

وقد ظهرت مبادرات وجهود متعددة قائمة على فكرة الموارد التعليمية المفتوحة في القرن الواحد والعشرين. تتمثل أحد أهم هذه المبادرات السابقة من معهد ماساتشوستس للتقنية في الولايات المتحدة (Massachusetts Institute of Technology MIT) حيث أعلن بأنه سينشر جميع المواد التعليمية لجميع البرامج على الإنترنت بشكل مفتوح، وقد نشر مقررات هذه الجامعة باسم المقررات الإلكترونية المفتوحة (Open Course Ware)، حيث تم نشر ٢٤٠٠ مقررًا حتى شهر سبتمبر ٢٠١٨ (اطمئني، ٢٠١٩). وفي عام (٢٠١٢) وخلال المؤتمر العالمي الأول للموارد التعليمية المفتوحة تمت التوصية على أهمية مبادرات الدول في مجال الموارد التعليمية المفتوحة. وبعدها في عام (٢٠١٧) خلال المؤتمر العالمي الثاني للموارد التعليمية المفتوحة تم التأكيد على حركة التعليم المفتوح. وفي عام (٢٠١٩)، أصدرت اليونسكو توصية على الموارد التعليمية المفتوحة مع خمسة أهداف وهي (UNESCO, 2019):

١. بناء القدرات البشرية على استخدام وتكييف وإعادة توزيع الموارد التعليمية المفتوحة.
٢. تطوير سياسات داعمة للموارد التعليمية المفتوحة.
٣. تشجيع تطوير موارد تعليمية مفتوحة شاملة وعادلة.
٤. تعزيز إنشاء نماذج استدامة للموارد التعليمية المفتوحة.
٥. تسهيل التعاون الدولي في مجال الموارد التعليمية المفتوحة.

مبادئ الموارد التعليمية المفتوحة:

ينصب تركيز الموارد التعليمية المفتوحة على إمكانية أخذ المورد الأصلي الذي تم نشره بأي شكل، والعمل على استخدامه أو تكييفه وإعادة توظيفه لإنتاج مورد تعليمي جديد. وبهذا المعنى للموارد التعليمية المفتوحة، فإن الانفتاح

يتطلب من المعلم خطوة أولى البدء بتحديد الأهداف التعليمية والمفاهيم التي يرغب في تحقيقها مع المتعلمين. وتتضمن الخطوة التالية تحديد الصف المستهدف والنظر في مستوى معرفة الطلاب واحتياجاتهم التعليمية. بعد ذلك يتم جمع الموارد العلمية من مصادر موثوقة وتقسيم المحتوى إلى دروس أو وحدات مفهومة، مع استخدام لغة واضحة، وسليمة، وتوفير شرح، واضح. وبعدها ينبغي أن توظف الموارد التعليمية المفتوحة في الدروس من خلال إدراج أنشطة تفاعلية للمتعلمين تستهدف مهارات التفكير العليا. وفيما يتعلق بتعليم مناهج العلوم في المملكة العربية السعودية فإن مناهج العلوم للصف الثالث متوسط مقسمة وفق وحدات وكل وحدة تتضمن عدد من الدروس، وكل درس محتوى محدد، وتم تحديد الأهداف الخاصة به علي يمين الصفحة من بداية كل درس، وذلك التنظيم يسهل على معلمي العلوم توظيف الموارد التعليمية المفتوحة وفق الآلية السابقة. وبناءً على السياق السابق، فإن الباحثة طورت الوحدة بتوظيف الموارد التعليمية المفتوحة من خلال اتباع الخطوات الأساسية لاستخدام الموارد التعليمية المفتوحة للتناسب مع طالبات المرحلة المتوسطة ومع محتوى المادة العلمية الخاصة بمادة العلوم.

دراسات تناولت الموارد التعليمية المفتوحة:

ونظرًا لكون الموارد التعليمية المفتوحة (OER) مواد تعليمية وتعليمية مجانية تساهم في تطوير العملية التعليمية وتدعم معلمي التعليم لتجويد وتحسين ممارسات المعلمين التدريسية، التدريس، والتصميم التعاوني؛ لدعم عملية التعلم وفق كمهارات العصر الرقمي، فقد تناولت العديد من الدراسات الموارد التعليمية المفتوحة، وتنوعت أدواتها ومنهجياتها، ومن تلك الدراسات ما يلي:

دراسة (Colvard et al, 2018) التي هدفت للتعرف على أثر استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في بعض من المقررات الجامعية على مقاييس النجاح والتحصيل والأداء الأكاديمي لدى طلاب من خلفيات اجتماعية وثقافية مختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٨٢٢) من الطلبة المسجلين ذكورًا وإناثًا الدارسين في جامعة جورجيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن توظيف الموارد التعليمية المفتوحة يتعدى توفير التكلفة المالية للطلاب إلى أهميتها في تحسين نتائج الطلاب النهائية للمقررات وخفض معدل خطابات الانسحاب بسبب انخفاض المعدلات. كما أنها ساعدت على تحسين فجوة التحصيل وقللت من مخاوف الطلاب حول المقررات وعملية التعلم.

ودراسة تليلي وآخرون (Tlili et al, 2019) دراسة مسحية هدفت لمراجعة منهجية الأدبيات للتعرف على انتشار الموارد التعليمية المفتوحة في الصين (Open Educational Resources OER) وممارسات التعليم

كوريلوفيتش (Kurelovic, 2016) أن أهم المعوقات والمحددات الخاصة بالموارد التعليمية المفتوحة تتركز في الدول الصغيرة ذات محدودة الموارد، وقلة الدعم لتخصيص وإنشاء الموارد التعليمية المفتوحة، مما يؤدي إلى تأسيس ممارسات معلمها التدريسية على طرق التدريس التقليدية مع الاستخدام العرضي للمحتويات الرقمية وتقنية المعلومات والاتصالات.

وتعد الموارد التعليمية المفتوحة العربية محدودة الانتشار مقارنة بالموارد التعليمية المفتوحة باللغة الانجليزية إذ تمثل الموارد العربية على الإنترنت ٣٪ فقط بشكل عام (Tlili et al, 2020). وأشار (Hylen et al, 2012) إلى أن هناك عدة أسباب تمثل أهم التحديات والمعوقات انتشار الموارد التعليمية المفتوحة باللغة العربية، وتمثلت تلك التحديات في التحديات الثقافية والتربوية والتقنية.

استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في المؤسسات التعليمية:

الموارد التعليمية المفتوحة في تعلم وتعليم العلوم:

تم الاعتراف بتدريس العلوم كأولوية لصانعي السياسة في الدول المتقدمة، وذلك لأهمية تعليم العلوم في تقدم الدول علميًا وتقنيًا. وخلال السنوات الماضية، أتاح التقدم التقني تعزيزًا وإثراء لمناهج العلوم. وقد أتيحت عدة موارد رقمية لتدريس العلوم في جميع أنحاء العالم من خلال مجموعات متحف العلوم والمستودعات الرقمية مثل متحف استكشاف العلوم (Science of Museum Exploratorium). وتسعى جميع تلك الموارد إلى تسهيل مشاركة وإعادة استخدامها بين مجتمعات تعليم وتعلم العلوم. ونظرًا لذلك فقد أصبح توظيف الموارد التعليمية المفتوحة (OER) في تعليم العلوم ضرورة ومتطلب يتناسب مع احتياجات وخصائص المتعلمين في العصر التقني؛ لأن (OER) تتيح الوصول إلى مجموعة متنوعة من المواد الرقمية لتعزز من عملية تعلم العلوم، وتوسع نطاق الوصول إلى المعرفة (Rajashekar et al, 2007; Rocard et al, 2007).

وأكدت عدة دراسات أهمية توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تعليم وتعلم العلوم مثل دراسة لتحقيق النتائج المرجوة من توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تعليم العلوم وضع تشارلز ورايز (Charles & Rice, 2012) آلية تهدف إلى مساعدة المعلمين في كيفية توظيف الموارد التعليمية المفتوحة أثناء ممارساتهم التدريسية. وكان الهدف من وضعه للآلية، ما أظهرته الدراسات حول توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في التدريس أن أكبر الصعوبات والتحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الموارد هو كيفية دمجها في الدروس. وتمثلت الآلية في الخطوات التالية (Charles & Rice, 2012):

الآخرين، وذلك بدءًا من النظرية السلوكية إلى المعرفية، والبنائية التي يتم التعليم وبناء المناهج في ضوء مبادئها وأفكارها والتي تهدف إلى أن يصل المتعلم إلى مستوى عالي من مهارات التفكير العليا ليكون قادرًا على مواجهة المستقبل وتحدياته (شونك، ٢٠١٢). ويعرف إردوران وداجر (Erduran & Dagher, 2014) المعرفة بأنها النظريات والقوانين والتفسيرات التي تكون نتيجة عملية التقصي والبحث العلمي.

الكفاءة وعلاقتها بالمعرفة:

تعرف الكفاءة في مجال معين بعملية اكتساب المهارات، وتبدأ من خلال فحص آليات اكتساب المهارات العامة والخاصة لذلك المجال (شونك، ٢٠٢٠). ويتعلق مفهوم الكفاءات (competencies) بالجوانب المعرفية، وخاصة مع عمليات التعلم والتفكير التي تعتبر مهمة لتطوير النماذج العقلية، أي أن مهارات التفكير ضرورية لتطوير المعرفة وتفعيل المعرفة هو جزء من تطوير المهارات، وكلها متطلبات أساسية لتطوير الكفاءة. وتتأثر درجة كفاءة الفرد بعدة عوامل منها: المعرفة، والخبرة، والدافعية (Winterton et al, 2006).

يعرف قاموس أكسفورد الكفاءة (competence) أنها القدرة على القيام بشيء ما أو القدرة على القيام بالمهام المطلوبة (Oxford University, 2023). فالكفاءة هي امتلاك الفرد لمجموعة من السمات المرغوبة كالمعرفة والمهارات والقدرات المناسبة مثل حل المشكلات، والتحليل، والتواصل، والتعرف على الأنماط (Hager & Gonczi, 1996). ويذكر شونك (٢٠٢٠) أن الكفاءة في مجال معين؛ تشير إلى اكتساب الفرد للمهارات المطلوبة، حيث تكون المهارات متباينة وفقًا لمجال التخصص، بينما تتفق مجموعة من المهارات العامة في مجموعة واسعة من التخصصات، بينما توجد بعض المهارات الخاصة التي تكون مهمة وضرورية في تخصصات محددة، وعلى سبيل المثال: يعد التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات من المهارات العامة؛ وذلك لأهميتها في اكتساب مجموعة من المهارات المعرفية والاجتماعية، وفي حين أن التجريب وفرض الفروض تعد من المهارات الخاصة بمجالات وتخصصات محددة مثل مجال العلوم.

وتأسيسًا على ما سبق من تعريف للمعرفة والكفاءة فإن الكفاءة المعرفية (cognitive competence) هي مجموعة من المهارات والعمليات العقلية، أي أنها مفهوم شمولي للقدرة على اكتساب المعرفة والمهارات العقلية، لتحقيق أهداف التعليم (Kassymova et al, 2019). ويمكن للمتعلمين الوصول إلى الكفاءة المعرفية من خلال الفهم وممارسة مهارات التفكير والبحث (Ezema at al, 2022).

المفتوح (Open Educational Practice OEP). وتم البحث عن الأدبيات من خلال كلمات مفتاحية للبحث في تسعة من قواعد البيانات الرقمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مبادرات عديدة أطلقتها الحكومة والمؤسسات في الصين لتسهيل اعتماد (OER) إلا أنه لا زالت هناك حاجة مستمرة للعمل على تطوير الممارسات والتعرف على أثرها على نتائج التعلم، كما قدمت الدراسة، إطار عام للتحديات التي تواجه (OER) و(OEP).

ودراسة (الطيب وآخرون، ٢٠٢٢) التي هدفت للكشف عن التعرف على فوائد الموارد التعليمية المفتوحة في دعم التعليم وآليات الاستفادة من الموارد التعليمية المفتوحة؛ واتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تصفح واستقراء على عدد من المراجع والدراسات العلمية والمنشورة ما بين ٢٠١٩ و ٢٠٢١ ذات الصلة بموضوع الموارد التعليمية المفتوحة وكيفية استغلالها بهدف دعم التعليم في ظل جائحة كورونا. وكشفت الدراسة عن أن الموارد تعد داعم أساسي يساعد على استمرارية التعليم والتعلم دون قيود مادية أو زمانية أو مكانية، غير أن الاستفادة من هذه الموارد ما تزال محدودة، وقد يعود السبب إلى ضعف التعريف بها بين المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية وأيضًا ضعف استخدام المعلمين لها؛ لذلك أوصت الدراسة بأهمية بالتعريف بأهمية الموارد التعليمية بين المعلمين والمتعلمين على لدعم العملية التعليمية.

ودراسة حلمي (٢٠٢٢) التي هدفت للتعرف على أثر استخدام مصادر التعليم التفاعلي المفتوحة في زيادة انخراط الطلبة في التعليم الإلكتروني وتصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية الإلكترونية. ولتحقيق أهداف البحث اتبع الباحث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على البحث النوعي، حيث تم جمع البيانات من خلال أداة المقابلة المطبقة على عينة الدراسة المكونة من ٧ معلمات منهم معلمتين علوم. وأسفرت الدراسة عن أن عدة نتائج منها أن استخدام الموارد يعمل على زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم.

ودراسة عثمان والهرش (٢٠٢٢) التي هدفت للتعرف على أثر استخدام بيئة التعلم الافتراضي على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام المجموعة الضابطة والتجريبية وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للتعلم باستخدام البيئة الافتراضية على تحصيل المتعلمين في العلوم

الكفاءة المعرفية (Cognitive Competence):

تعد النظريات حول المعرفة الأساس الذي بنيت عليه نظريات التعلم وكيفية حصول المتعلمين على المعرفة بالتدريب أو بمعالجات المعلومات أو بنائها، والتفاعل مع

- مجال المعرفة يتناول قدرة الطالب على التذكر والتعرف والوصف وتقديم الأمثلة من الحقائق والمفاهيم والإجراءات اللازمة لأساس متين في العلم.

- مجال التطبيق على استخدام هذه المعرفة للمقارنة والتصنيف، وربط المعرفة في سياقات محدد، توليد التفسيرات؛ والقدرة على حل المشكلات العملية.

- مجال الاستدلال، فيشمل القدرة على استخدام الأدلة، والتحليل، والتركيب، والتعميم.

وتعرف هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) المجال المعرفي في العلوم الطبيعية بأنه: اكتساب المتعلم للعمليات العقلية المنظمة والمتراصة المراد تقييمها، بحيث تعكس قدرة المتعلم على التفكير وتحليل البيانات والمعلومات واستخلاص النتائج، والقدرة على التوسع في طرح الأسئلة العلمية وفقاً لثلاث مستويات معرفية أساسية محددة وشاملة، وهي المعرفة، والتطبيق، والاستدلال.

المعرفة (Knowledge): ينظر إلى المعرفة إلى أنه نتيجة للتفاعل بين الذكاء (القدرة على التعلم) والموقف (فرصة التعلم) (شونك، ٢٠٢٠). وتعد المعرفة العلمية من الجوانب المهمة في تدريس العلوم؛ لأنها تمثل مادة أساسية للتفكير العلمي والأنشطة العلمية، بما تحتويه من حقائق ومفاهيم علمية وتعميمات وقوانين ونظريات علمية (أمبوسعيد وأبوجحجوح، ٢٠٢٢). وتعرف هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) المعرفة في دليل نواتج التعلم بأنها قدرة المتعلم على تذكر واستدعاء المعرفة العلمية، وفهمها، ووصفها، والقدرة على تقديم الأمثلة عليها. وتعد المهارات المضمنة تحت هذا البعد مهمة في تقويم أساسيات العلوم. وتم وصف المهارات الخاصة بمجال المعرفة وتحديد مؤشرات أو مهاراته في تقرير (TIMSS) الذي نشرته منظمة التعاون الاقتصادي (Centurino & Kelly, 2023) كالتالي:

- **التعرف:** وتحدد مؤشرات هذا المهارة بقدرة المتعلم على تحديد أو ذكر الحقائق والعلاقات والمفاهيم؛ والتعرف على خصائص المفاهيم والمواد معينة والعمليات؛ والتعرف على استخدامات الأدوات العلمية والإجراءات؛ والقدرة على استخدام المفردات والرموز العلمية، والاختصارات، والوحدات، والمقاييس.

- **الوصف:** وتتضمن مؤشرات قدرة المتعلم على وصف أو تحديد أوصاف الخصائص والمفاهيم والمواد، والعلاقات بين المفاهيم، والعمليات، والظواهر.

- **تقديم الأمثلة:** وتتضمن قدرة المتعلم على تقديم أو تحديد أمثلة على المفاهيم المدروسة والمواد والعمليات التي تمتلك بعض الخصائص المحددة؛ وتوضيح بيانات الحقائق أو المفاهيم مع الأمثلة المناسبة.

التطبيق (Apply): تتطلب المهارات في هذا المجال من المتعلمين المشاركة في تطبيق المعرفة بالحقائق العلمية

وأشار فري (Fry, 1992) إلى أن الكفاءة المعرفية تتكون من ثلاث مكونات متداخلة ومتراصة وهي: الهياكل المعرفية، والعمليات المعرفية والسلوكيات، وتتضمن عمليات الإدراك والتفكير، "مثل ما وراء المعرفة، والأنماط المعرفية للتنظيم الذاتي، والمهارات المعرفية للتفكير، ومعالجة المعلومات، التي يمكن أن تؤثر على أداء الفرد، مثل أداء المهام وحل المشكلات وصنع القرار.

ولهدف مواكبة مستجدات العصر ومتطلباته ظهرت تغيرات عديدة في المناهج الدراسية عامة ومناهج العلوم خاصة، التي تحولت من مناهج تعتمد على تقديم المعرفة الصريحة والمباشرة أصبحت تعتمد على استقصاء المعرفة وتتطلب توظيف مهارات التفكير في تعلمها؛ ليتمكن متعلم العلوم من التعايش مع مستجدات العصر، قادراً على بناء معرفته وتنظيمها حسب قدراته وإمكاناته (البوشي وآخرون، ٢٠٢٢). ويمثل الهدف التعليمي وراء تصنيفات المجال المعرفي هو تجهيز المتعلمين ليكونوا قادرين على التفكير بمعنى أن يكون المتعلم قادراً على تطبيق المعلومات والمهارات التي طورها أثناء تعلمه في سياقات جديدة، أي التطبيقات التي لم يفكر بها المتعلم من قبل وليس بالضرورة أن تكون جديدة على مستوى العموم في المجال، ويدرك التفكير في المستويات العليا عندما يكون المتعلم قادر على ربط تعلمه بعناصر أخرى أبعد من التي درسوها داخل غرفة الصف الدراسي (بروكهارت، ٢٠١٢).

المجالات المعرفية:

إن اكتساب مهارات التفكير العلمية أو المهارات المعرفية التي تتضمنها المواد الدراسية يمثل غرضاً رئيسياً في العملية التعليمية (محمود، ٢٠٠٩). ونظراً لأهمية المجال المعرفي وما يرتبط به من مهارات، فقد سعت نظريات علم النفس لتوضيح الكيفية التي يحدث فيها التعلم. وقد تأثرت العملية التعليمية بدرجة كبيرة بأفكار رواد وعلماء النفس ونظرياتهم، إذ ساعدت نظرياتهم في تطوير المناهج وطرق التدريس، ووجدت تطبيقاتها في الميدان التربوي. وحيث إن عملية التفكير تمر بمستويات تمكن الفرد من مواجهة مشكلاته، وهذا في نظر بلوم يشكل علامة نضج واكتمال شخصيته؛ لذا قدم بلوم تصنيفه للمجال المعرفي. ويعد تصنيف بلوم أحد التصنيفات الشائعة، حيث رتب بلوم تصنيفه في شكل هرمي، وعلى الرغم من أن تصنيف بلوم لا يقترح طرق التدريس، ولا الوسائل التي يتواصلون بها مع المتعلمين ولا حتى تصنيف مواد التدريس ومحتوياتها، بل إلى تصنيف الكيفية والتفكير لكل فرد بعد تلقي مستوى تعليم معين (الشارف وآخرون، ٢٠١٨؛ فينك ٢٠٠٨).

وتم تقسيم المجال المعرفي كما جاء في تقرير (Centurino & Kelly, 2023) إلى ثلاث مجالات تصف عمليات التفكير لدى المتعلمين كالاتي:

العلمية الدقيقة (Oxford cmbridge & RSA, 2011). فعملية الاستدلال التي تشير إلى قدرة الطالب على القيام بعمليات تفكير عليا؛ تهدف إلى وصول المتعلم إلى نتائج معينة تعتمد على الأدلة والحقائق، وذلك عندما يربط الطالب ملاحظاته ومعلوماته المتوافرة لديه عن ظاهرة معينة بالخبرات السابق ليكون قادراً على إصدار حكم يفسر به ملاحظاته أو يعممها (زيتون ٢٠٠١؛ حجير، ٢٠١٥). ويعرف (Centurino & Kelly, 2021) الاستدلال في إطار العلوم (TIMSS 2023) بأنه القدرة على تحليل البيانات، ووضع الاستنتاجات، وتوسيع نطاق الفهم لمواقف جديدة. وصياغة الفرضيات وتصميم النماذج والاستقصاءات العلمية، ويتضمن مجال الاستدلال سياقات أقل شيوعاً أو أكثر تعقيداً.

ويذكر البلوشي وآخرون (٢٠٢٢) أن التفكير الاستدلالي يتضمن مكونات ضرورية ليتمكن الفرد من الوصول إلى القدرة على الاستدلال وهي: النظريات والمفاهيم المتعلقة بالموضوع، والافتراضات حوله، وما تم جمعه من بيانات لدعم الافتراضات، ومعالجة وجهات النظر الأخرى والآثار الناتجة عن الاستنتاجات والقرارات. وبالإضافة إلى مكونات الاستدلال الضرورية يتطلب الاستدلال عدة مهارات، وأشارت عدة دراسات أن مهارات الاستدلال تتداخل مع مهارات التفكير الناقد والمهارات العليا في تصنيف بلوم (التحليل والتركيب والتقييم).

وتم تحديد مهارات الاستدلال وهي (Centurino & Kelly, 2023):

- **التنبؤ:** ويشير إلى قدرة المتعلم إلى صياغة الأسئلة التي يمكن الإجابة عليها عن طريق الاستقصاء وصياغة افتراضات قابلة للاختبار على أساس الفهم المفاهيمي والمعرفة والملاحظة وتحليل المعلومات العلمية.

- **التصميم:** القدرة على تصميم وتطوير النماذج؛ ووضع خطة الاستقصاء العلمي تطبيق المبادئ العلمية والتقنيات المناسبة؛ من أجل حل مشكلة، أو صياغة الإجراءات المناسبة للإجابة على الأسئلة العلمية أو اختبار الفرضيات؛ والتعرف على خصائص الاستقصاءات جيدة التصميم من حيث المتغيرات ليتم قياسها والتحكم فيها وعلاقات السبب النتيجة.

- **التقويم:** ويتمثل في القدرة على تقييم التفسيرات، وتحديد نقاط القوة والضعف واتخاذ القرارات بشأن العمليات والمواد البديلة، وتقييم النماذج، وتقييم نتائج الاستقصاء وفيما يتعلق بكفاية البيانات لدعم الاستنتاجات، وتقييم تصميم الخط من حيث معايير النجاح وتحديد القيود والمعوقات.

- **صياغة التلخيصات والاستنتاجات:** وتشير للقدرة على تقديم استنتاجات صحيحة على أساس الملاحظات والأدلة وفهم المفاهيم العلمية؛ واستخلاص الاستنتاجات المناسبة

والعلاقات والعمليات والمفاهيم والأساليب في السياقات التي من المحتمل أن تكون شائعة في التدريس وتعلم العلوم (Centurino & Kelly, 2023). وتعرفه هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) بأنه قدرة المتعلم على استخدام المعرفة في وضع التفسيرات وحلّ المشكلات العملية، والمقارنة، وإيجاد العلاقات، واستخدام النماذج، وتطبيق المحتوى المعرفي في سياقات ترتبط بتعليم العلوم الطبيعية. ويتضمن مجال التطبيق عدة مهارات (Centurino & Kelly, 2023) وهي:

- **المقارنة والتصنيف:** وتتضمن قدرة المتعلم على تحديد أو وصف أوجه التشابه والاختلاف بين مجموعة من المفاهيم أو المواد أو العمليات؛ وتمييزها أو تصنيفها أو فرز الأشياء الفردية والمواد والعمليات القائمة على الصفات والخصائص.

- **الربط وإيجاد العلاقات:** وتتضمن قدرة المتعلم على ربط المعرفة بمفهوم علمي أساسي بمفهوم جديد، وإيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم والمواد أو الأشياء في مجال من مجالات العلوم.

- **استخدام النماذج:** قدرة المتعلم على استخدام الرسوم التوضيحية والرسوم البيانية لتحديد المفاهيم العلمية وإيجاد حلول للمشكلات العملية.

- **تفسير البيانات:** استخدام المعرفة بالمفاهيم العلمية لتفسير المعلومات والبيانات

- **الشرح والتفسير:** وتشير إلى القدرة على تقديم أو تحديد تفسيرات لملاحظات أو لظاهرة طبيعية باستخدام المفاهيم أو المبادئ العلمية.

الاستدلال (Inference): يشير شونك (٢٠٢٠) إلى أن الاستدلال يشير إلى العمليات والمهارات العقلية لتوليد وتقييم الحجج المنطقية، والقدرة على الاستنتاج، ويتضمن العمل من خلال المشكلات أو القضايا لشرح سبب حدوث شيء ما أو ما الذي سيحدث. وتعرفه هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) بأنه قدرة المتعلم على التفكير وتحليل البيانات والمعلومات واستخلاص النتائج، والقدرة على التوسع في طرح الأسئلة العلمية، كما يعبر عن قدرة المتعلم على التوسع في مجالات التطبيق من خلال التفكير في سياقات إبداعية، وقدرته على فرض الفروض وإجراء الاستقصاءات، ويشمل كذلك استخدام الأدلة في التحليل والتركيب والتعميم.

ويذكر الخليلي وآخرون (٢٠٠٤) أن الاستدلال من الطرق العلمية الرئيسية في تطور العلوم على مر العصور، فهو يهدف إلى التعرف على خصائص شيء مجهول من دراسة شيء معلوم، أي أنه طريق للاكتشافات العلمية. ويصنف الاستدلال العلمي بأنه من مهارات التفكير العليا، التي تعد ضرورية للوصول إلى الاستنتاجات والتفسيرات

(شونك، ٢٠٢٠). ويفترض أن يؤدي تعليم العلوم إلى تعزيز الكفاءة المعرفية لدى المتعلمين من خلال تنمية مهاراتهم، ويوجد عدة طرق وأساليب تدريسية يمكن أن تساعد معلمي العلوم اتباعها؛ لأجل تنمية وتعزيز الكفاءة المعرفية ذكرها كاسيموفا (Kassymova, 2018) وهي:

- **التدريس المباشر (Direct Teaching):** ويكون بتدريس المهارات بشكل مباشرة، عن طريق تصميم مهام مختلفة، وتهيئة الفرص الدائمة للمتعلمين لممارسة مهارات التفكير الخاصة بمجالات الكفاءة المعرفية.

- **المدخل الضمني (Embedded Approach):** حيث يتم تنمية مهارات الكفاءة المعرفية من خلال بعض الاستراتيجيات التدريسية مثل التعلم القائم على حل المشكلات، والجدل العلمي ومهارات التفكير الإبداعي والناقد في مواقف مختلفة.

- **المدخل التداخلي (Infusion Approach):** ويقصد به التداخل بين تعلم المواد ومهارات التفكير معاً عبر المناهج الدراسية. فلا يوجد تصميم وتخطيط محدد للدروس لتعليم مهارات التفكير، لكن المعلمين يخططون وينفذون دروس مع التركيز على مهارات الكفاءة المعرفية من خلال التنظيم الذاتي الذي يشجعهم على الاستقلالية في التعلم، وهذا المدخل يساعد المتعلم على عملية الاستدلال وتوليد الأفكار داخل مجالات الموضوع المدرسة وخارجها.

الدراسات السابقة المتعلقة بالكفاءة المعرفية:

تعد عملية تعلم العلوم وتعليمها مجالاً خصباً لتنمية مهارات التفكير للوصول إلى مستوى الكفاءة المعرفية. وتشير الدراسات إلى أن اكتساب المهارات المعرفية للوصول لمستوى الكفاءة المعرفية يتم من خلال تطوير المهارات المعرفية بشكل مترابط لتعزز كل منها الأخرى وليس من خلال علاقات تنافسية بين المهارات (آل مرعي، ٢٠١٧). وجاءت نتائج العديد من الدراسات تؤكد علاقة الكفاءة المعرفية بالأداء والتحصيل الدراسي؛ وفي ضوء تلك الدراسات تتضح أهمية التركيز على المجالات المعرفية وتنميتها من خلال الممارسة التدريسية الفعالة لموضوعات العلوم؛ للوصول للمتعلمين إلى مستوى عالٍ في الكفاءة المعرفية. ومن الدراسات التي بحثت في مجال الكفاءة المعرفية الدراسات التالية:

دراسة (Kassymova et al, 2019) التي هدفت للتعرف على الأسس التاريخية للتعليم الرقمي واستخدام المعلومات لتطوير التعليم لتطوير الكفاءة المعرفية لدى المتعلمين في المدارس، وتُظهر الدراسة أن استخدام التعلم الإلكتروني يحفز المكونات ما وراء المعرفية للكفاءة المعرفية، كما له دور في النشاط المعرفي. وأن التعليم المدمج المدعم بالتقنيات الرقمية يصبح أكثر فعالية، وله دوراً على تطوير الجوانب المختلفة للكفاءة المعرفية.

التي تتناول الأسئلة أو الفرضيات، وتظهر الفهم السبب والنتيجة.

- **التحليل:** ويقصد به القدرة على تحديد عناصر المشكلة العلمية واستخدام المعلومات ذات العلاقة بالمفاهيم والعلاقات ونوع البيانات للإجابة على الأسئلة العلمية وحلها مشكلة.

- **التركيب:** ويتمثل في القدرة على الإجابة على الأسئلة العلمية التي تتطلب النظر في عدد مختلف من العوامل أو المفاهيم ذات الصلة.

- **التعميم:** ويشير إلى القدرة على التوصل إلى استنتاجات عامة تتجاوز ظروف التجربة أو الحالة المدروسة، وتطبيق الاستنتاجات على مواقف جديدة.

- **التفسير:** القدرة على استخدام الأدلة والفهم العلمي لدعم معقولة ومنطقية التفسيرات وحلول المشكلات والاستنتاجات المستخلصة من الاستقصاءات.

الكفاءة المعرفية في تعليم العلوم

يُفترض أن يؤدي تعليم العلوم إلى تعزيز مشاركة المتعلم المستمرة، وتنمية المهارات المعرفية للمتعلمين، وتوفير فرص هادفة للتعلم وتطوير الفهم؛ لأن تنمية المهارات المعرفية من أساسيات تعليم العلوم ودليل للتنبؤ بالتحصيل العلمي والانجاز للمتعلمين في دراسة العلوم (Ntladi & Ramaila, 2020). وعلى الرغم من أن كل دولة من الدول تحدد مناهجها الخاصة، إلا أن هناك تداخل كبير في نوعية وموضوعات المحتوى والمهارات في مناهج العلوم؛ فيلاحظ أن محتوى المناهج والمعايير التعليمية لتعليم وتعلم العلوم ووصف الكفاءات المطلوبة تكون إلى حد ما متقاربة بين الدول (Kauertz et al, 2012).

وقد تم تعريف الكفاءة المعرفية في العلوم في وثيقة نواتج التعلم للاختبارات الوطنية المعد من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) بأنها قدرة المتعلم على التفكير وتحليل البيانات والمعلومات واستخلاص النتائج، والقدرة على التوسع في طرح الأسئلة العلمية وفقاً لثلاث مستويات معرفية أساسية محددة وشاملة وهي: المعرفة والتطبيق والاستدلال. والكفاءة المعرفية بهذا المفهوم تعد أحد أهم الكفاءات في تعليم العلوم وتعلمها، وأحد أهم الأهداف التي يسعى تعليم العلوم إلى تحقيقها لدى المتعلم، فالكفاءة المعرفية كما يذكر راشد (٢٠١٩) هي القوة الذهنية التي تدفع المتعلم لتحقيق أهدافه العلمية، والمثابرة نحو تحقيقها، وترتبط بالمهارات العقلية لدى المتعلم. ووفقاً لدليل الدراسة الدولية (TIMSS) في مجال العلوم فإن المتعلم يصل لمستوى من الكفاءة المعرفية عندما يبدأ ببناء معرفته وفق مستويات ليصبح قادراً على توظيف أو تطبيق تلك المعرفة، ولا يمكن أن يصل المتعلم لمرحلة عالية من قدرته على التطبيق والاستدلال دون أن تكون لديه معرفة جيدة للبنية المفاهيمية

(٧١٩) طالبًا وطالبة من طلاب الصفوف الابتدائية العليا في مونتريال، كندا. استخدمت الدراسة ثلاث مقاييس، وهي مقياس تقويم الأقران المدرسي، ومقياس الكفاءة المدركة للأطفال ونسخة مختصرة من مقياس (Bem Sex-Role Inventory BSRI). أظهرت نتائج الدراسة، وجود علاقة دالة احصائيًا بين دور الوضع الاقتصادي والاجتماعي في تشكيل التصورات الذاتية للكفاءة المعرفية. أن العلاقة بين الكفاءة المعرفية الذاتية والمستوى الثقافي والاجتماعي أقوى لدى الفتيات من الأولاد.

ودراسة إكزيما وآخرون (Ezema et al, 2022) والتي هدفت للتعرف على أثر القدرة المعرفية على التغيير المفاهيمي في وحدة مختارة من مقرر الفيزياء للصف الأول ثانوي، وتمثلت الدراسة في عينة مكونة من ١٩٥ طالب من طلبة الصف الأول ثانوي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج الشبه تجريبي، ولجمع البيانات استخدم الباحثون اختبار التغيير المفاهيمي (PNMCCT) والاختبار المنطقي (TOLT). وأسفرت الدراسة عن النتيجة التالية أن القدرة المعرفية لها تأثير على التغيير المفاهيمي؛ لذا أوصت الدراسة على أهمية تنمية القدرات المعرفية.

ودراسة البهنساوي وغنيم (٢٠٢٢) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين الأداء الأكاديمي باستخدام التقنية الرقمية واستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية. واتبعت الدراسة المنهج وتمثلت عينة الدراسة في (٢١٢) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية وتمثلت أدوات الدراسة في ثلاث أدوات وهي (قائمة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الدافعية الأكاديمية) وجميعها أدوات بالغة الإنجليزية قاما الباحثان بترجمتها وتعريبها بالتناسب مع أهداف الدراسة. وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الأداء الأكاديمي باستخدام التقنية الرقمية في مادتي العلوم والرياضيات بكل من واستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية.

التعليق على الدراسات السابقة

ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في التعرف على مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة وما يمكن أن يعد من الموارد المتاحة وفق التراخيص المفتوحة، بالإضافة إلى ذلك ساعدت الدراسات والأدبيات السابقة الباحثة في التعرف على الكيفية التي يمكن فيها تطوير الوحدة الدراسية بتوظيف الموارد التعليمية المفتوحة مع موضوعات الدروس، والتي تعد أحد التحديات التي تواجه المعلمين كما جاء في عدد من الدراسات والأدبيات السابقة. وساعدت الدراسات السابقة الباحثة في كيفية البحث عن الموارد التعليمية المفتوحة المناسبة للموضوعات المدروسة.

ودراسة (Kassymova et al, 2020) وتناولت هذه الدراسة مدى مساهمة بيانات التعلم الإلكتروني في التنمية البشرية وإحداث تأثير على التطور المعرفي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الفرق الرئيسي بين التعلم الإلكتروني والتعلم داخل الفصول في أن الاستخدام الفعال للتقنيات الرقمية في التعليم من خلال دمج التقنيات الرقمية في العملية التعليمية يؤدي إلى تأثيرًا إيجابيًا على التطور المعرفي للمتعلمين، وذلك باستخدام التعليم المختلط.

ودراسة (Kassymova, 2020). التي هدفت إلى تطوير بيانات تعلم الإلكترونيات لتنمية الكفاءة المعرفية وتحقيق أهداف التعلم لدى طلاب التعليم العالي في ثلاث جامعات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة المعرفية ارتفع لدى أفراد المجموعات التجريبية، وقدمت الدراسة منهجية شاملة لدراسة الكفاءة المعرفية للطلاب وتطويرها. بالإضافة إلى ما قدمته من توصيات ومنها: أن بيانات التعلم الإلكتروني ينبغي أن تكون وسيلة لتطوير الكفاءة المعرفية.

دراسة الجبوري (٢٠٢١) التي هدفت للتعرف مستوى الكفاءة المعرفية وعلاقتها بدافعية الاتقان الإلكتروني والعلاقة بينهما لدى طلبة الدراسات العليا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة تمثلت في (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا. ولجمع بيانات الدراسة تم بناء مقياس للكفاءة المعرفية والاتقان الإلكتروني. وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة دالة احصائيًا بين المتغيرين، كما توصلت الدراسة إلى أن الذكور يتميزون بقدرة أعلى من الإناث من حيث الكفاءة المعرفية والاتقان الإلكتروني.

ودراسة الريشي (٢٠٢١) التي هدفت للكشف عن مستوى امتلاك طلاب وطالبات جامعة أم القرى لعادات العقل، وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والعلاقة بينهما، والكشف أيضًا عن الفروق في عادات العقل، وكفاءة التمثيل المعرفي، والتنبؤ بكفاءة التمثيل المعرفي من خلال عادات العقل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبقت مقاييس معدة مسبقًا وهي مقياس لعادات العقل من إعداد الجبوري ومقياس كفاءة التمثيل المعرفي من إعداد الزيات، على عينة الدراسة المكونة من (٦٠٠) طالب وطالبة. وأظهرت الدراسة عدة نتائج منه وجود علاقة إيجابية دالة احصائيًا بين عادات العقل والكفاءة التمثيل المعرفي.

ودراسة كوزيك (Kuzyk et al, 2022) التي هدفت للكشف عن الاختلافات السياقية وعلاقتها بين الكفاءة المعرفية المدركة ذاتيًا والمهارات الأكاديمية لدى الطلاب باختلاف الجنس والمستوى الثقافي والاجتماعي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي تمثلت عينة الدراسة في

تألف مجتمع الدراسة الحالية في جميع طالبات الصف الثالث متوسط المقيدات في سجلات المدرسة المتوسطة الخامسة والثمانون للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وذلك باختيار المجموعتين الضابطة والتجريبية بالطريقة العشوائية البسيطة من بين شعب الصف الثالث متوسط لتكون إحدى الشعب المجموعة الضابطة والشعبة الأخرى لتمثل المجموعة التجريبية.

أداة قياس الكفاءة المعرفية.

أعد الباحثان اختباراً معرفياً، تضمّن (٢٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، واعتمد الاختبار في تصنيف المستويات المعرفية للأسئلة على تصنيف المهارات المعرفية المتبع في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS, 2019)، في ثلاثة مستويات؛ هي:

١. المعرفة (Knowing): وتظهر قدرة الطالبة على تذكر، واستدعاء المعرفة العلمية، وفهمها، ووصفها، وتقديم الأمثلة عليها.

٢. التطبيق (Applying): وتظهر قدرة الطالبة على الشرح والتفسير والتصنيف، والمقارنة، وإيجاد العلاقات، واستخدام البيانات، والمعلومات.

٣. الاستدلال (Reasoning): ويظهر قدرة الطالبة على التفكير وتحليل البيانات والمعلومات، واستخلاص النتائج، والقدرة على التوسع في طرح الأسئلة العلمية، وقدرتها على فرض الفروض وإجراء الاستقصاء، ويشمل كذلك استخدام الأدلة في التحليل، والتركيب، والتعميم.

أعد الباحثان جدول المواصفات وفق الجدول (١)، متضمناً الأوزان النسبية للمجالات الثلاثة في الوحدة المختارة وأعداد الأسئلة في ضوءه.

جدول ١: جدول المواصفات لاختبار الكفاءة المعرفية لوحدة طبيعة العلم وتغيرات الأرض

عنوان الوحدة	عنوان الفصل	عنوان الدرس	عدد الحصص	والدرجات الأسئلة	المجالات المعرفية			مجموع الأسئلة	الدرجات مجموع	الأوزان النسبية للموضوعات
					١١ هدف معرفة	١٥ هدف تطبيق	١٠ استلال أهداف			
مجتمع الدراسة: الصفات الأرضية وعلاقتها بالزلازل والبراكين	طبيعة العلم	أسلوب العلم	٤	الأسئلة	١	٢	٠	٣	٣	١٦,٦٦ %
				الدرجة	١	٢	٠	٣	١٦,٦٦ %	
		عمل العلم	٤	الأسئلة	١	٢	١	٤	٤	١٦,٦٦ %
				الدرجة	١	٢	١	٤	١٦,٦٦ %	
		العلم والتقنية والمجتمع	٤	الأسئلة	١	١	١	٣	٣	١٦,٦٦ %
				الدرجة	١	١	١	٣	١٦,٦٦ %	
	تغيرات الأرض	الزلازل	٤	الأسئلة	١	١	١	٣	٣	١٦,٦٦ %
				الدرجة	١	١	١	٣	١٦,٦٦ %	
		البراكين	٤	الأسئلة	١	١	١	٣	٣	١٦,٦٦ %
				الدرجة	١	١	١	٣	١٦,٦٦ %	
		مجموع الأسئلة	٤	الأسئلة	١	٢	١	٤	٤	١٦,٦٦ %
				الدرجة	١	٢	١	٤	١٦,٦٦ %	
مجموع الأسئلة					٦	٩	٥	٢٠	٢٠	١٠٠ %
مجموع الدرجات					٦	٩	٥	٢٠	٢٠	١٠٠ %
الأوزان النسبية للأهداف					٣١ %	٤١ %	٢٨ %	١٠٠ %		

صدق وثبات اختبار الكفاءة المعرفية:

أولاً: صدق الاختبار (Test Validity).

تم التحقق من صدق اختبار الكفاءة المعرفية من خلال ما يلي:

١- صدق المحكمين (Referee Validity):

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (٩) محكمين، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية لفقرات الاختبار، ومدى انتماء كل منها للمجال الذي تمثله، وتعديل أو إضافة أو حذف ما يروونه مناسباً، وتم التعديل في ضوء آراء المحكمين وتعديلاتهم.

جدول ٢: نتائج صدق الاتساق الداخلي لفقرات اختبار الكفاءة المعرفية الذاتية (ن=٣٠)

المجال الأول: المعرفة		المجال الثاني: التطبيق		المجال الثالث: الاستدلال	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٨٤	٧	**٠,٧٧٠	١٦	**٠,٦٥٩
٢	**٠,٦٦٢	٨	**٠,٥١٩	١٧	**٠,٨٥١
٣	**٠,٧٥١	٩	**٠,٨٣٢	١٨	**٠,٧١٤
٤	**٠,٦٢٣	١٠	**٠,٧٥٧	١٩	**٠,٧٥٨
٥	**٠,٦٥٧	١١	**٠,٦٠١	٢٠	**٠,٨٠٦
٦	**٠,٧٣٩	١٢	**٠,٦٤٤		
		١٣	**٠,٧٢٥		
		١٤	**٠,٥٩٥		
		١٥	**٠,٥٥٧		

**دال عند مستوى (0.01)

يتبين من الجدول رقم (٢) أنَّ معاملات ارتباط فقرات المجال الأول بدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٦٢٣ - ٠,٧٨٤)، ومعاملات ارتباط فقرات المجال الثاني بدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٥١٩ - ٠,٨٣٢)، ومعاملات

ارتباط فقرات المجال الثالث بدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٦٥٩ - ٠,٨٥١)، وكانت هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على أنَّ جميع فقرات اختبار الكفاءة المعرفية تتمتع بالصدق الداخلي.

جدول ٣: نتائج صدق الاتساق الداخلي لمجالات اختبار الكفاءة المعرفية (ن=٣٠)

مجالات الاختبار	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: المعرفة	٠,٦٤٣	دال عند ٠,٠١
المجال الثاني: التطبيق	٠,٨٤٠	دال عند ٠,٠١
المجال الثالث: الاستدلال	٠,٧٨٧	دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أنَّ معاملات ارتباط مجالات الاختبار بدرجة الكلية بلغت على الترتيب: (٠,٦٤٣)، (٠,٨٤٠)، (٠,٧٨٧)، وكانت هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على أنَّ مجالات اختبار الكفاءة المعرفية تتمتع بالصدق الداخلي.

ثانياً: ثبات الاختبار (Test Reliability)

تم التأكد من ثبات اختبار الكفاءة المعرفية من خلال الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) (Alpha Cronbach's)، حيث تم استخدام معامل (ألفا كرونباخ) لحساب ثبات المجالات والدرجة الكلية للاختبار،

وتمَّ ذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وجاءت النتائج كما يُبين الجدول التالي:

ثانياً: ثبات الاختبار (Test Reliability)

تم التأكد من ثبات اختبار الكفاءة المعرفية من خلال الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: (Alpha Cronbach's)، حيث تم استخدام معامل "ألفا كرونباخ" لحساب ثبات المجالات والدرجة الكلية للاختبار، وتم ذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وجاءت النتائج يبين الجدول التالي:

جدول ٤: نتائج ثبات الكفاءة المعرفية بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٣٠)

مجالات الاختبار	عدد الفقرات	معامل الثبات
المجال الأول: المعرفة	٦	٠,٧٩٦
المجال الثاني: التطبيق	٩	٠,٨٤٧
المجال الثالث: الاستدلال	٥	٠,٨١٥
الدرجة الكلية للاختبار	٢٠	٠,٨٧١

معامل الصعوبة =

عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة غير صحيحة الفقرة $100 \times$

عدد من حاول الإجابة عليها من المفحوصين
وكان الهدف من حساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار هو حذف المفردات التي تقل درجة صعوبتها عن (٠,٢٠) أو تزيد عن (٠,٨٠)، وهو الحد المعقول حسبما يُقرره المختصون في القياس والتقويم (أبو دقة، ٢٠٠٨).
يقصد بمعامل التمييز: قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين المتعلمين، الذين حصلوا على درجات عالية، والمتعلمين الذين حصلوا على درجات منخفضة، وتم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة (أبو لبد، ٢٠٠٨): ٢ - معامل التمييز:

التمييز معاملة =

عدد الإجابات الصحيحة - عدد الإجابات الصحيحة

في الفئة العليا في الفئة الدنيا $100 \times$

عدد أفراد أحد المجموعتين

ويمكن اعتبار المفردة مقبولة وفق هذا المعامل إذا كانت قيمة معامل التمييز لها أكبر من (٠,٢٠) (عودة، ٢٠٠٥).

جدول ٥: نتائج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار الكفاءة المعرفية (ن=٣٠)

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٣٠	٠,٥٠	٨	٠,٥٣	٠,٥٠	١٥	٠,٥٧
٢	٠,٤٣	٠,٣٨	٩	٠,٤٧	٠,٧٥	١٦	٠,٥٣
٣	٠,٥٧	٠,٥٠	١٠	٠,٦٣	٠,٧٥	١٧	٠,٦٧
٤	٠,٤٠	٠,٢٥	١١	٠,٥٠	٠,٦٣	١٨	٠,٦٠
٥	٠,٥٣	٠,٥٠	١٢	٠,٥٧	٠,٥٠	١٩	٠,٧٣
٦	٠,٣٠	٠,٦٣	١٣	٠,٥٣	٠,٦٣	٢٠	٠,٧٠
٧	٠,٥٧	٠,٥٠	١٤	٠,٦٣	٠,٥٠		

يتضح من الجدول رقم (٥) النتائج الآتية:

- معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت ما بين (٠,٣٠ - ٠,٧٣)، وهي قيم تقع في المستوى المقبول من الصعوبة، حسبما قرره المختصون في مجال القياس والتقويم، وعلى ذلك فقد تم جميع قبول فقرات اختبار الكفاءة المعرفية من حيث درجة الصعوبة.

- معاملات التمييز لفقرات الاختبار تراوحت ما بين (٠,٢٥ - ٠,٧٥)، وهي قيم تقع في المستوى المقبول من التمييز حسبما قرره المختصون في مجال القياس والتقويم، وعلى ذلك فقد تم قبول فقرات اختبار الكفاءة المعرفية من حيث درجة التمييز.

تحديد زمن الاختبار:

تم إجراء الاختبار على العينة الاستطلاعية دون التقيد

بزمن، محدّد وذلك لغرض التعرف على الزمن اللازم للاختبار، وذلك عن طريق تحديد الزمن الذي استغرقته أول طالبة في الإجابة عن الاختبار (٣٠)، والزمن الذي استغرقته آخر طالبة (٤٠)، ثم تم حساب متوسط الزمن مع إضافة خمس دقائق لإلقاء التعليمات الخاصة بالاختبار، وبذلك أصبح الزمن الكلي لأداء الاختبار كالتالي: $[(٤٠ + ٣٠) / ٢] + ٥ = ٤٠$ دقيقة.

تحديد طريقة تصحيح الاختبار:

رصدت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار، وصفر للإجابة الخاطئة، وقد بلغ المجموع الكلي لدرجات الاختبار (٢٠) درجة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

التكافؤ القبلي في مستوى الكفاءة المعرفية

جدول ٦: نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الكفاءة المعرفية

مجلات الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Levene's اختبار لتجانس التباين		قيمة "ت"	قيمة الدلالة الإحصائية	الدالة الإحصائية
					قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية			
المجال الأول: المعرفة	التجريبية	٣٨	٢,٢٦	١,٠٥	٠,٠٨٠	(غير دالة)	٠,٣٣٥	٠,٧٣٨	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٨	٢,٣٤	٠,٩٩٤					
المجال الثاني: التطبيق	التجريبية	٣٨	٣,١١	١,٣١	١,٨٧	(غير دالة)	٠,٥٧٦	٠,٥٦٦	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٨	٢,٩٥	١,٠٦					
المجال الثالث: الاستدلال	التجريبية	٣٨	٢,٨٩	١,٠١	٠,٣٠٢	(غير دالة)	١,٥٩	٠,١١٦	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٨	٢,٥٥	٠,٨٦٠					
الدرجة الكلية لاختبار الكفاءة المعرفية	التجريبية	٣٨	٨,٢٦	٢,٠٤	٠,٢٤٧	(غير دالة)	٠,٩٣٩	٠,٣٥١	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٨	٧,٨٤	١,٨٧					

ما يروونه مناسباً، وتمّ التعديل في ضوء آراء المحكمين، وبذلك حصلت الباحثة على الصورة النهائية لدليل المعلمة. **المعالجات الإحصائية:** تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة لبناء الأداة وقياس ثباتها، وللوصول إلى نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي: حساب ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاختبار وقياس معامل الصعوبة والتمييز، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيق القبلي والبعدى واختبار ت لقياس الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

إجراءات الدراسة:

- تم تطوير الوحدة التدريسية (طبيعة العلم وتغيرات الأرض) وبناء دليل المعلمة لتدريس الوحدة، ثم تم تحكيم الوحدة والدليل من حيث السلامة العلمية واللغوية ومناسبتها للهدف الذي وضعت له، وتم إرسالها لعدد من الخبراء والمختصين في مجال تعليم العلوم وتكونت عينة المحكمين الخبراء من ثلاثة أعضاء هيئة تدريس ومشرفة تعليمية في تعليم العلوم ومعلمة علوم.

- تم بناء أداتي الدراسة والتحقق من صدقهما الظاهري بتحكيما من قبل محكمين مختصين في مجال تعليم العلوم، وتم تطبيقه أداة الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من ٤٠ طالبة لهدف قياس ثباته ومعامل الصعوبة والتمييز وتحديد الزمن اللازم للاختبار.

- تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين للتحقق من تكافؤ المجموعتين.

- لضبط المتغيرات الدخيلة قامت الباحثة بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة لمدة ستة أسابيع، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الوحدة المطورة بينما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة المعتادة وفق دليل المعلم لتدريس العلوم للصف الثالث متوسط.

- بعد الانتهاء من تدريس الوحدة ومراجعتها تم تطبيق الاختبار البعدى، وتحليل البيانات، واستخراج النتائج، وتحليلها ومقارنتها ووضع التوصيات في ضوءها.

يتبين من الجدول رقم (٦) النتائج الآتية:

- قيم اختبار "ت" بلغت على الترتيب: (٠,٣٣٥)، (٠,٥٧٦)، (١,٥٩)، (٠,٩٣٩)، وكانت هذه القيم غير دالة إحصائياً، مما يدل على وجود تكافؤ قبلي بين درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى الكفاءة المعرفية كدرجة كلية، ومجالات فرعية: (مجال المعرفة، مجال التطبيق، مجال الاستدلال).

مادة الدراسة:

تم بناء مادة البحث المتمثلة في دليل المعلمة لتدريس الوحدة المطورة، ويهدف اعداد الدليل أن يكون نموذجاً تسترشد به المعلمة للتدريس الوحدة المطورة في ضوء توظيف الموارد التعليمية المفتوحة، واحتوى الدليل على جزأين؛ هما:

الجزء الأول: الجزء النظري؛ وتضمن مقدمة حول الموارد التعليمية المفتوحة، والمبادئ الخاصة بها، والأسس القائمة عليها، ودورها في عملية تعليم وتعلم العلوم.

الجزء الثاني: الجزء التطبيقي؛ وتضمن الأهداف العامة لتدريس الوحدة والأهداف الخاصة، ومصادر التعلم والوسائل المستخدمة وأساليب التقويم، وعدد الحصص اللازمة لتدريس كل درس من الدروس، وعلى الخطوات الإجرائية لتدريس الدروس، ولتسهيل إجراءات التنفيذ؛ وضعت الباحثة ضمن دليل المعلمة إجراءات تنفيذ الدرس، بوضع إرشادات تحدد دور كل من المعلمة والطالبة في كل خطوة من خطوات التدريس باستخدام الموارد التعليمية المفتوحة، والإرشادات المتعلقة بالدرس وفق طبيعته، وملحق لأوراق العمل الخاصة بالدروس.

قياس صدق محتوى دليل المعلمة:

للتحقق من توفر مؤشرات الصدق الظاهري لدليل المعلمة، تم عرضه في صورته الأولية على عدد من الخبراء في مجال العلوم، وعددهم خمسة خبراء، وهم كالاتي:

(أربعة أعضاء هيئة تدريس في مجال المناهج، وطرق تدريس العلوم، ومشرفة علوم، ومعلمة خبيرة في تعليم العلوم)، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية، ولتعديل أو إضافة أو حذف

نتائج الدراسة ومناقشتها

ينص السؤال الرئيسي للبحث على: "ما فاعلية الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تنمية الكفاءة المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟". وللإجابة عن السؤال الرئيس، تمت صياغة أربع فرضيات، وتنص الفرضيات الأربعة على:

١. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مجال المعرفة في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

٢. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مجال التطبيق في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

٣. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مجال الاستدلال في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة".

تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

٤. "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

وتعرض الباحثة النتائج المرتبطة بكل منهما على النحو الآتي:

أولاً: نتائج الفرضية الأولى والتي تنص الفرضية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مجال المعرفة في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

ولاختبار صحة الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعتين المستقلة (Independent Samples T. test)، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة المعرفية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول ٧ نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال المعرفة لاختبار الكفاءة المعرفية

مجلات الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Levene's اختبار لتجانس التباين		قيمة "ت"	قيمة الدلالة الإحصائية	الدالة الإحصائية
					قيمة "ف"	الدالة الإحصائية			
مجال المعرفة	التجريبية	٣٨	٥,٥٥	٠,٦٤٥	٢,٨٥	٠,٠٩٥ (غير دالة)	١٠,٠٨	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٣٨	٣,٧٦	٠,٨٨٣					

في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٣,٧٦).

ثانياً: نتائج الفرضية الثانية والتي تنص الفرضية على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مجال التطبيق في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

جدول ٨ نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال التطبيق لاختبار الكفاءة المعرفية

مجلات الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Levene's اختبار لتجانس التباين		قيمة "ت"	قيمة الدلالة الإحصائية	الدالة الإحصائية
					قيمة "ف"	الدالة الإحصائية			
المجال الثاني: التطبيق	التجريبية	٣٨	٨,١٦	٠,٩١٦	١,٨٨	٠,١٧٤ (غير دالة)	١٦,٧٤	٠,٠٠	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٣٨	٣,٩٥	١,٢٥					

حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٣,٩٥).

ثالثاً: نتائج الفرضية الثالثة والتي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مجال الاستدلال في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

جدول ٩ نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال الاستدلال لاختبار الكفاءة المعرفية

مجالات الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Levene's اختبار لتجانس التباين		قيمة "ت"	قيمة الدلالة الإحصائية
					قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية		
مجال الاستدلال	التجريبية	٣٨	٤,٥٠	٠,٦٠٤	١,٤٦	٠,٢٣١	١٢,٥٨	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٣٨	٢,٥٨	٠,٧٢٢	(غير دالة)			

(٤,٥٠)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢,٥٨).

رابعاً: نتائج الفرضية الرابعة والتي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في اختبار الكفاءة المعرفية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة".

يظهر من الجدول (٩) أن قيمة اختبار "ت" لمجال الاستدلال بلغت (١٢,٥٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمجال الاستدلال، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية

جدول ١٠: نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الكفاءة المعرفية

مجالات الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Levene's اختبار لتجانس التباين		قيمة "ت"	قيمة الدلالة الإحصائية
					قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية		
الدرجة الكلية لاختبار الكفاءة المعرفية	التجريبية	٣٨	١٨,٢١	١,٤٠	٢,٦٥	٠,١٠٨	٢١,٧٧	دالة عند ٠,٠٥
	الضابطة	٣٨	١٠,٢٩	١,٧٥	(غير دالة)			

وتشير النتائج السابقة إلى أن الفروق على اختبار الكفاءة المعرفية بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة. وعليه فإنه تُرفض الفرضية الصفريّة وتُقبل الفرضية البديلة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الكفاءة المعرفية.

فاعلية الوحدة التدريسية القائمة في تنمية الكفاءة المعرفية بناءً على نتائج الاختبار:

للتأكد من فاعلية الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تنمية الكفاءة المعرفية - بناءً على الاختبار المعرفي- لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، تم حساب مربع إيتا " η^2 "، كما تم حساب معادلة "كوهين" لإيجاد مقدار حجم الأثر (d) المقابل، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

مستوى (٠,٠٥)، مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة المعرفية، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (١٨,٢١)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (١٠,٢٩). يمكن تلخيص النتائج السابقة كما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة المعرفية (درجة كلية، وكمالات فرعية: المعرفة، التطبيق، الاستدلال)، وكانت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

جدول ١١: نتائج مربع إيتا (η^2) ومقدار حجم الأثر (d) لفاعلية الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تنمية الكفاءة المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة η^2	قيمة "d"	مقدار حجم الأثر
الوحدة التدريسية المطورة في ضوء توظيف الموارد التعليمية المفتوحة	المجال الأول: المعرفة	١٠,٠٨	٧٤	٠,٥٧٩	٢,٣٤	كبير
	المجال الثاني: التطبيق	١٦,٧٤	٧٤	٠,٧٩١	٣,٨٩	كبير
	المجال الثالث: الاستدلال	١٢,٥٨	٧٤	٠,٦٨١	٢,٩٢	كبير
	الدرجة الكلية لاختبار الكفاءة المعرفية	٢١,٧٧	٧٤	٠,٨٦٥	٥,٠٦	كبير

يتبين من الجدول (١١) النتائج الآتية:

١. قيمة مربع إيتا η^2 للمجال الأول: "المعرفة" بلغت (٠,٥٧٩)، وهي تدل على أن (٥٧,٩٪) من التباين بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمجال المعرفة تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة. كما بلغت قيمة "d" المقابلة لها (٢,٣٤)، وهي تؤكد على أن الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة ذات أثر كبير على تنمية الكفاءة المعرفية - عند مجال المعرفة - لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

٢. قيمة مربع إيتا η^2 للمجال الثاني: "التطبيق" بلغت (٠,٧٩١)، وهي تدل على أن (٧٩,١٪) من التباين بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمجال التطبيق تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة. كما بلغت قيمة "d" المقابلة لها (٣,٨٩)، وهي تؤكد على أن الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة ذات أثر كبير على تنمية الكفاءة المعرفية - عند مجال التطبيق - لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

٣. قيمة مربع إيتا η^2 للمجال الثالث: "الاستدلال" بلغت (٠,٦٨١)، وهي تدل على أن (٦٨,١٪) من التباين بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمجال الاستدلال تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة. كما بلغت قيمة "d" المقابلة لها (٢,٩٢)، وهي تؤكد على أن الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة ذات أثر كبير على تنمية الكفاءة المعرفية - عند مجال الاستدلال - لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

٤. قيمة مربع إيتا η^2 للدرجة الكلية لاختبار الكفاءة المعرفية بلغت (٠,٨٦٥)، وهي تدل على أن (٨٦,٥٪) من التباين بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة المعرفية تُعزى إلى الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة. كما بلغت قيمة "d" المقابلة لها (٥,٠٦)، وهي تؤكد على أن الوحدة التدريسية القائمة على توظيف الموارد التعليمية المفتوحة ذات أثر كبير على تنمية الكفاءة المعرفية - بصورة كلية - لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

يتبين مما سبق عرضه للإجابة عن السؤال الرئيس أن نتيجة اختبار الكفاءة المعرفية تتفق مع عدة دراسات، كدراسة إسلام وآخرين (Islim et al, 2016) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الموارد التعليمية المفتوحة كأداة مساعدة في عملية التعلم من وجهة نظر الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أثر الموارد التعليمية المفتوحة في تعزيز تعلم المتعلمين ورفع مستوى تحصيلهم في تعلم الفيزياء من وجهة نظر الطلاب. وأيضاً دراسة (Colvard et al, 2018) التي هدفت للتعرف على أثر استخدام الموارد التعليمية المفتوحة في بعض المقررات على مقاييس النجاح والتحصيل الأكاديمي للطلاب، حيث أظهرت نتيجة الدراسة أن توظيف الموارد التعليمية المفتوحة ساعد على تحسين نتائج الطلاب والرفع من مستوى التحصيل لديهم.

تتفق نتيجة السؤال الرئيس المتعلق بفاعلية الوحدة التدريسية المطورة في ضوء توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في تنمية الكفاءة المعرفية مع دراسة كاسيموفا وآخرون (Kassymova et al, 2019) التي أظهرت نتائجها أن استخدام التعليم المدمج المدعم بالتقنيات الرقمية له دور في تطوير الجوانب المختلفة للكفاءة المعرفية. وبالإضافة إلى ما سبق تتفق نتيجة السؤال الثالث مع دراسة (Kassymova et al, 2020) التي أظهرت عدة نتائج، وأحد نتائجها أن الاستخدام الفعال للتقنيات الرقمية في التعليم من خلال دمج الموارد الرقمية في العملية التعليمية له تأثير إيجابي على التطور المعرفي لدى المتعلمين، ودراسة دويل وسمول (Dowell & Small, 2011) التي أظهرت نتائجها أن استخدام الموارد التعليمية الإلكترونية له تأثير إيجابي عالٍ على أداء الطلاب، بينما تختلف النتيجة التي تم التوصل لها باستخدام أدوات قياس الكفاءة المعرفية مع دراسة هوانغ وآخرين (Huang et al, 2020) التي هدفها التعرف على أثر منهج التدريس الذي يتضمن الغرف الرقمية التي تحتوي على الألعاب والألغاز والدعائم التعليمية في تدريس العلوم على أداء تعلم الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الأداء التعليمي في العلوم. وأيضاً تختلف نتيجة السؤال الثالث مع نتيجة دراسة هارفي وبوند (Harvey & Bond, 2022) حيث أشارت نتائجها إلى أن استخدام مناهج الموارد التعليمية المفتوحة لا يؤثر بشكل كبير على تعلم الطلاب.

المراجع:

أولا المراجع العربية:

- آل إبراهيم، محمد والعمرى، عائشة (٢٠٢١). الموارد التعليمية المفتوحة خيارات بلا حدود (مفهومها- مبادئها- الممارسات الصحيحة). العبيكان.
- البهناوي، أحمد وغنيم، وائل. (٢٠٢٢). الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ٢(٥)، ٢٩-٦٥.
- بوخاتمي، زهرة. (٢٠١٤). الكفاءة وعلاقتها بالمعرفة. مجلة جامعة جيلالي ليايس سيدي بلعباس، ٢(٦)، ٧-١٩.
- التليلي، أحمد (٢٠١٩). الموارد التعليمية المفتوحة من المنظور التربوي. في جميل اطميزي وفتحي السالمي (محرران). الموارد التعليمية المفتوحة الاستخدام والمشاركة والتبني. (٦٣-٧٩). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الخليفة، حسن. (٢٠١٥). المنهج المدرسي المعاصر: مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره. مكتبة الرشد.
- السالمي، فتحي. (٢٠١٩). فلسفة الموارد التعليمية المفتوحة. في جميل اطميزي وفتحي السالمي (محرران)، الموارد التعليمية المفتوحة الاستخدام والمشاركة والتبني. (٤٥-٣١). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الشارف، قدور وعبدالقادر، زيتوني عبد القادر، والصابي، الشيخ (٢٠١٨). تحليل محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للسنة الأولى من التعليم المتوسط (الكفاءات المعرفية وفق صنافه بلوم. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٥)، ٤٤٩-٤٦٢.
- شونك، ديل. (٢٠٢٠). نظريات التعلم (ترجمة وليد سحلول). دار جامعة الملك سعود للنشر.
- فينك، دي. (٢٠٠٨). نحو تكوين خبرات في التعلم المفيد: منهجية متكاملة لتصميم المقررات الجامعية (ترجمة وليد شحاته). العبيكان.
- المحمودي، محمد. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. دار الكتب.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). نتائج البرنامج الدولي لتقويم الطلبة بيزا لعام ٢٠١٨. المملكة العربية السعودية.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). تقرير تيمز ٢٠١٩ نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي.

وفي ضوء ما تقدم عرضه حول نتائج السؤال الرئيس؛ فإنه يمكن القول إن الوحدة المطورة في ضوء توظيف الموارد التعليمية ذات فاعلية في تنمية الكفاءة المعرفية، وبأثر كبير على مجالات الكفاءة المعرفية الثلاثة المستهدفة في البحث. ويعود فاعلية الوحدة في تنمية الكفاءة المعرفية إلى عدة أسباب متمثلة في أن عملية تطوير الوحدة في ضوء توظيف الموارد التعليمية المفتوحة لم يكن الهدف منه هو الوصول للمعلومات فقط، ولكن الهدف من عملية توظيفها هو اكتساب الطالبة لخبرة تعليمية وفقاً لمفهوم التعلم في النظرية البنائية والنظرية البنائية الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك أن تطوير الوحدة بموارد تعليمية مفتوحة متنوعة كالمحتوى الرقمي المرئي والمسموع والأنشطة التفاعلية والاختبارات الرقمية من منصات متنوعة تدعم عملية التعلم النشط، وتحقيق تفريد التعليم، والتعليم المتمايز مما ساعد الطالبات على تنمية مجالات الكفاءة المعرفية الثلاثة. كما ركزت الوحدة المطورة على تحقيق أهداف الدروس واستيعاب أفكارها العامة والرئيسية من خلال عمليات البحث الفردية والجماعية، وإتاحة الفرصة للطالبات للمناقشة والحوار والمشاركة الجماعية، وأيضاً لامست الوحدة المطورة بتوظيف الموارد التعليمية المفتوحة رغبات واحتياجات جيل عينة الطالبات في المجموعة التجريبية المتأثر بالتقدم الرقمي، حيث لاحظت الباحثة زيادة دافعية طالبات المجموعة التجريبية للتعلم وتفاعلهم معاً خلال عملهن ضمن المجموعات في الحصة الدراسية، ويؤكد ذلك ما ذكرته طالبات المجموعة التجريبية من أن حصص العلوم أصبحت أكثر متعة عن السنوات الماضية.

التوصيات:

- في ضوء النتائج توصي الدراسة الحالية بالتالي:
- توظيف الموارد التعليمية المفتوحة في موضوعات العلوم بأشكالها المختلفة في تعليم وتعلم العلوم من خلال الأنشطة والمهام الأدائية.
 - توعية معلمي العلوم بدور الموارد التعليمية المفتوحة في تحسين تعلم وتعليم العلوم.
 - تطوير مناهج العلوم بتوظيف الموارد التعليمية الرقمية المفتوحة.

المقترحات:

- تقترح الدراسة الحالية التالي:
- إجراء دراسة نوعية عن دور الموارد التعليمية المفتوحة في تنمية الممارسات العلمية والاتجاهات نحو تعلم العلوم لدى المتعلمين.
 - إجراء دراسة حول فاعلية الموارد التعليمية المفتوحة في تنمية الدافعية نحو التعلم.
 - إجراء دراسة حول فاعلية الموارد التعليمية المفتوحة في تنمية التفكير الناقد.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

Butcher, N. Kanwar, A and Uvalic-Trumbicm S. (2015). A Basic Guide to Open Educational Resources (OER). The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and Commonwealth of Learning.

Centurino, V. & Kelly, D. (2021). TIMSS 2023 Science Framework. In I. Mullis, M. Martin, & M. Davier (Eds.), TIMSS 2023 Assessment Frameworks. Retrieved from: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2023>.

Kauertz, A., Neumann, K.& Haertig, H. (2012). Competence in Science Education. B. Fraser., T, Kenneth, & C. Campbell (eds.), Second International Handbook of Science Education. Springer.

Kutaka-Kennedy, J. (2020). New Possibilities in education at the nexus of generational change and rational change and technological innovation. In Mafalda, Carmo (ed), Education and New Developments. In Science Pres.

Mullis, S., Martin, O., Foy, P., Kelly, L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. TIMSS & PIRLS International Study Center.

Ntladi, K & Ramaila,S. (2020). The affordances of improvised resources in physical sciences classrooms. In Mafalda, Carmo (ed). Education and New Developments. In Science Pres.

Orr ،D. «Rimini, M. and Van Damme, D. (2015). Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation ،Educational Research, and Innovation. OECD Publishing.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Challenges of applying the school self-evaluation in Ahid Almsarha governorate from the perspective of the self-evaluation team

Sabah Mohammed Ahmed Masrahi^{(1)*}

*1- Master's Degree in Health and Behavioral Sciences- Dar Al-Hekma University Research submitted to obtain a master's degree in educational leadership.

Dr. Muna Karim^{(2)*}

*2- College of Education, Health and Behavioral Sciences

تحديات تطبيق التقييم الذاتي المدرسي بمحافظة أحد المسارحة من وجهة نظر فريق التقييم الذاتي.

أ. صباح محمد أحمد مسراحي^{(١)*}

*١- ماجستير كلية التربية والعلوم الصحية والسلوكية - جامعة دار الحكمة.

د. منى كريم^{(٢)*}

*٢- كلية التربية والعلوم الصحية والسلوكية - جامعة دار الحكمة بجدة.

Email: sabahmasrahi@gmail.com

تاريخ قبول نشر البحث: ٢٠٢٤/١١/١٩م

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٤/١٠/٢٣م

الكلمات المفتاحية:

KEY WORDS:

School self-evaluation, self-evaluation team, school accreditation.

التقييم الذاتي المدرسي، فريق التقييم الذاتي، الاعتماد المدرسي.

مستخلص البحث:

ABSTRACT:

This study aims to reveal the challenges of applying school self-evaluation in Ahid Almsarha governorate from the perspective of the self-evaluation team, which contributes to enhancing competitiveness among educational institutions by improving students' attainment level, thus achieving the objectives of Vision 2030. However, any program leading to change must face challenges, which this study aims to reveal and make appropriate proposals. To achieve this the study used qualitative research methodology (case study), and the application of the semi-structured interview tool, and the research sample was two directors and six teachers from two schools, who selected intentionally. The results of the study showed that the team was not well prepared and that training programs were scarce, causing the process's objectives and implementation mechanisms to not be known. It did not provide effective support by experts and specialists to apply the school self-evaluation and school accreditation to assist the evaluation team. Relying the whole process on the evaluation team despite the many tasks assigned in addition to the time of implementation. The study recommended the need to prepare early and train the evaluation team, disseminate the culture of self-evaluation in the school community and develop incentives for the evaluation team.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن تحديات تطبيق التقييم الذاتي المدرسي في محافظة أحد المسارحة من وجهة نظر فريق التقييم الذاتي، والذي يساهم في تعزيز التنافسية بين مؤسسات التعليم من خلال تحسين المستوى التحصيلي للطلبة مما يحقق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠. إلا أن أي برنامج يقود للتغيير لابد أن تواجهه تحديات وهو ما تهدف هذه الدراسة للكشف عنه وتقديم المقترحات الملائمة، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج النوعي (دراسة حالة)، وكانت أداة جمع البيانات المقابلة شبه المنظمة، وكانت عينة البحث مديرتان وست معلمات من مدرستين، تم اختيارهن بطريقة قصدية، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها: عدم تهيئة الفريق وقلة برامج التدريب تسبب في عدم معرفة أهداف العملية وآليات التنفيذ. لم يوفر دعم فعال من قبل خبراء ومختصين لتطبيق التقييم الذاتي المدرسي والاعتماد المدرسي لمساعدة فريق التقييم، إلقاء كامل العملية على فريق التقييم برغم كثرة المهام المكلف بها بالإضافة لضيق وقت التنفيذ، وأوصت الدراسة بضرورة التهيئة المبكرة والتدريب لفريق التقييم، ونشر ثقافة التقييم الذاتي في المجتمع المدرسي، ووضع حوافز لفريق التقييم.

مقدمة:

يعد التعليم في المملكة العربية السعودية هو الركيزة الأساسية التي تتحقق من خلاله حاجة الفرد والمجتمع نحو التقدم والرقي في المعارف والعلوم. ولا يتحقق ازدهار الدولة إلا من خلال تطوير مؤسساتها التعليمية؛ نظراً لأهمية دورها في تغيير المجتمع وجعله منافس عالمياً. وللحفاظ على أداء التعليم المتميز ظهرت عدة أنظمة تطويرية لإصلاح النظام التعليمي، ومن أحد هذه الأدوات التي تساعد في الوصول لأعلى مستويات الجودة هو التقييم العادل لمستوى المؤسسات التعليمية. حيث يساعد رفع مستوى جودة الأداء في المؤسسات التعليمية في مساهمة التغييرات المحلية والعالمية والتعامل معها بكفاءة عالية (العبدى والسودي، ٢٠١٩).

وقد استُحدثت عدة برامج بهدف الرقي بالتعليم وتحسين مخرجاته؛ فكانت أول الخطوات هي تشخيص جوانب القوة والضعف في مؤسسات التعليم والعمل على تطويرها. وهو الدور الذي تقوم به هيئة تقويم وتطوير التعليم التي وضعت معايير جودة العملية التعليمية، وهو ما يهدف إليه الاعتماد المدرسي فبالإضافة إلى تحقيق الجودة؛ يؤدي إلى إثارة المنافسة بين مؤسسات التعليم. وكذلك يعد طريقاً للدقة وإتقان العمل حيث وردت هذه القيم في عدة مواضع من القرآن الكريم لقوله تعالى (وأحسنوا إن الله يحب المحسنين) (القرآن الكريم، البقرة: ١٩٥).

ويقوم مفهوم الاعتماد المدرسي كما ذكر الربيعان (٢٠١٩) على عدة عناصر منها: سير العملية التعليمية وفق رؤية واضحة والتي تنفذ بناء عليها جميع الأعمال الإدارية والفنية والعملية، مع الحرص على الاستفادة من جميع الموارد المتاحة إلى جانب مراعاة القيم المؤسسية، وتقييم سير العمل بالإضافة للحصول على التغذية الراجعة من أصحاب المصلحة من معلمين وطلبة وأولياء الأمور. ويضيف الصبحي (٢٠١٨) أن الاعتماد المدرسي أحد أهم وسائل قياس وتقويم المدرسة إذ يعد أداة ومؤشراً لتحقيقها للمعايير التربوية العالمية. بالإضافة إلى أنه يساعد في تحديد الأهداف التي تؤدي إلى التنفيذ بعمق للسياسات والاستراتيجيات المعرفية الحديثة من جودة وإتقان وإبداع وابتكار والتعلم الذاتي والتعلم المستدام.

وتقوم الفكرة العامة للاعتماد المدرسي على تقييم الأداء المدرسي (الربيعان، ٢٠١٩)، حيث وضعت هيئة تقويم وتطوير التعليم عدة معايير للتقويم الذاتي التي من خلال تحقيقها؛ تُمنح مؤسسات التعليم الاعتماد المدرسي وبالتالي الحصول على التميز في جميع المجالات الأربعة للتقويم الذاتي المدرسي. وهو ما يلائم التوجه العالمي لضمان جودة التعليم وتحسين الأداء، فقد أوصى البرلمان الأوروبي ومجلس تقويم جودة التعليم في المدارس عام

2001 إلى أهمية التقويم الذاتي في تحسين الجودة، وطالبت " بتشجيع عملية التقويم الذاتي للمدارس باعتباره الطريقة المثلى لإضفاء روح الإبداع في التعليم وتحسين المدارس" (European Comession and Eacea Eurydice, 2015)

وأكدت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية (Cambridge & Mcnamara et al. (2021) Unversity (2021) على دور التقويم الذاتي في تحسين أداء المدارس ويدعم إنشاء رؤية دقيقة للأداء- أي أين توجد مدرستنا وأين تريد أن تكون- مقابل مجموعة واضحة من المعايير، والذي يسمح لجميع المعلمين والطلبة بالتعاون لتحقيق الأهداف؛ مما يشجع تبادل الأفكار المتميزة، وتطوير الممارسات القيادية لديهم. حيث يساهم دعم التقويم المدرسي وتشجيعه بكافة أنواعه وأدواته إلى تحسين جودة التعليم وتحقيق المخرجات بما يناسب قدرات الطلبة، وتوفير فرص متكافئة ومكثفة من التعليم الجيد والمستدام لجميع المتعلمين. وقد بذلت المملكة العربية السعودية جهوداً كبيرة ورفعت جاهزيتها هذا العام ١٤٤٥ استعداداً للتقويم الخارجي وذلك لقياس مستوى الأداء، للمرة الأولى في تاريخ التعليم، ضمن البرنامج الوطني للتقويم المدرسي والذي يستهدف قيام ٢٥ ألف مدرسة (بالتقويم الذاتي) و ١٠ آلاف مدرسة (بالتقويم الخارجي) وبمشاركة ١٠٠ ألف مدير ومعلم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣). وتهدف هذه الجهود كما أوضحت الهيئة لتحفيز المدارس وتحسين أدائها ودعم التطوير المستمر، وتحقيق مستويات عالية في نواتج التعلم، والتعرف على جودة أداء المدارس مما يساهم في تحقيق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠.

ولحرص حكومة المملكة على تطبيق التقويم وفق أحدث وأدق الوسائل والمعايير أطلقت هيئة تقويم التعليم والتدريب برنامج "مؤشر ترتيب". وأوضح الحارثي (٢٠٢٣) أن المؤشر يساهم في عرض ترتيب المناطق وإدارات التعليم ومكاتبها التعليمية والمدارس وفق نتائج الطلبة في الاختبارات المعيارية التي تنفذها (التحصيلي والقدرات العامة)؛ فاستخدام المؤشرات في عملية القياس يمكن أن يجعل المخرجات تتواءم مع أهداف التنمية الوطنية لرؤية ٢٠٣٠. وقد أطلقت الهيئة دليلاً ومرجعاً لمنسوبيها لضمان جودة التطبيق الذاتي ولتحقيق أهداف برنامج التقويم والاعتماد المدرسي، إضافة إلى الإطار العام والأدلة الإجرائية، يشتمل أربع مجالات لتقويم أداء المدرسة ذاتياً: مجال الإدارة المدرسية، والتعليم والتعلم، ونواتج التعلم، والبيئة المدرسية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

وعلى الرغم من أهمية التقويم الذاتي في تعزيز الشفافية والتنافس بين المدارس والمكاتب وإدارات التعليم وتحسين أدائها إلا أنه لا يزال بحاجة إلى مزيداً من الدعم

حيث قفزت إلى المركز ٢٤ مقارنة ب ٣٢ في عام ٢٠٢١ (الحارثي، ٢٠٢٣). ولكي يتمكن المعلمون والقادة من الإسهام بشكل فعلي في رفع مستوى المعارف الأساسية ينبغي تمكينهم من اتخاذ قرارات محلية تساعد في تحسين العمليات والمعايير التي تحقق أهداف المؤسسة وأهداف الرؤية. وقد أكدت دراسة McNamara & et al (2021) أن المعلمين ومديري المدارس قد واجهوا تحديات في تطبيق التقويم الذاتي المدرسي تتعلق بقدرات الدعم لاسيما فيما يتعلق باستخدام البيانات وتحديد الأهداف. وأشارت عدة دراسات إلى أهمية تحفيز التقويم الذاتي للمدارس كوسيلة لتشجيع التحسين المستمر إلا أنه يشكل تحدياً إذا لم يتم الاهتمام بتحقيق الموازنة بين دور مديري المدارس وبين الاشراف الداخلي والخارجي. بالإضافة إلى أن دور المشرفين التربويين لم يرتقي إلى المستوى المطلوب في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (الصبيح، ٢٠١٨؛ Bij et al 2016). وأوضحت دراسة فقيه (٢٠١٣) إلى أن أحد معوقات تطبيق التقويم الذاتي عدم قدرة أعضاء هيئة التدريس إلى إنجاز الأعمال المسندة إليهم لعدم وجود الوقت الكافي الذي يتناسب مع كثرة المهام المسندة إليهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجلال (٢٠٠٦) التي أشارت لقلة الفترة الزمنية المتاحة لأعضاء هيئة التدريس لإنجاز الأعمال المسندة إليهم.

ولكون الباحثة أحد أعضاء فريق التقويم المدرسي الذاتي (الداخلي)؛ ونظراً لحدثة عهد أفراد المؤسسة بتطبيق معايير التقويم الذاتي وحدثة البرنامج، صاحب ذلك العديد من العقبات التي يمكن تجنبها مستقبلاً من خلال تسليط الضوء على سير عملية التقويم الذاتي والاعداد لها، فقد تم ترشيح أعضاء الفريق الداخلي وتكليفهم بجمع البيانات قبل أن يتم أعدادهم جيداً وتجهيزهم لمعرفة ما هو التقويم الذاتي المدرسي وماهي أهدافه وآلياته؛ مما أثار ارتباكاً في البيئة المدرسية. بالإضافة لتعبئة الاستبانات من قبل الطلبة وأولياء الأمور من دون استيعاب لبعض عبارات المعايير المراد قياسها.

حيث تسعى الدراسة الحالية للوقوف على التحديات والخروج بمقترحات للتغلب عليها من وجهة نظر فريق التقويم الذاتي بمحافظه أحد المسارحة، باعتبارهم عضو رئيس في البرنامج ولمرورهم بهذه الخبرة بشكل مباشر. كما أن معظم الدراسات استخدمت المنهج الكمي في حين أن هذه الدراسة تسعى لاستخدام المنهج النوعي بطريقة التحليل الوصفي للمقابلات مع فريق التقويم الذاتي، والتي تقترح تحسين عملية التقويم الذاتي وتجنب المعوقات؛ إيماناً بأهمية دوره في تمكين مؤسسات التعليم وتعزيز الشفافية والتنافسية بينها وبين مكاتبها وإداراتها.

والتوجيه والإرشاد؛ لتحسين ممارسات عملية التقويم والآراء حول أهميته وضمان تأثير العملية على تحسين الأداء، وجعلها جزءاً من النشاط اليومي في مؤسسات التعليم وتقديم ملاحظات مستمرة تزيد من كفاءة العمل (العتيبي، ٢٠١٦؛ Podgornik1 & Mažgon 2015). وهناك اهتماماً بعملية التقويم الذاتي والتي تسبق عملية التقويم الخارجي؛ والذي يهدف لرفع جودة الأداء التعليمي، والوصول بمخرجاته للتنافسية الدولية؛ فيتم تصنيف المدرسة ضمن أربع مستويات: التميز، التقدم، الانطلاق، التهيئة، استناداً على البيانات والمعلومات التي يتوصل إليها فريق التقويم الذاتي من خلال استخدام مجموعة من الأدوات كالاستبانات التي تقدم للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، والمقابلات وبطاقة الملاحظة، بالإضافة لنتائج الطلبة في الاختبارات الوطنية (نافس والقدرات والتحصيلي) (نافس، ٢٠٢٣).

نظراً لحدثة تطبيق برنامج التقويم الذاتي المدرسي والاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية، وقلة الثقافة التنظيمية للبرنامج بمدارس التعليم العام، وضعف التغطية الإعلامية في المجتمع عن ماهيته، فقد أوصت دراسة السلمي (٢٠٢٣) والمنوري (٢٠١٩) بإجراء المزيد من البحوث والدراسات للكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق عملية التقويم الذاتي المدرسي؛ لذا جاءت الدراسة الحالية لتحسين عملية التقويم الذاتي من خلال تسليط الضوء على تحديات تطبيق التقويم الذاتي في محافظة أحد المسارحة ووضع مقترح وتوصيات تحسن التطبيق مما ينعكس على الأداء المدرسي.

مشكلة البحث:

لعملية التقويم الذاتي المدرسي دور مهم في تمكين المدارس، وذلك بإبراز المدارس المتميزة وتحديد المدارس التي تتطلب مزيداً من الرعاية؛ حيث يسهم في رفع جودة التعليم لأعلى المستويات العالمية لتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتمكن أهميته في كشف أسباب تدني مستوى الطلبة في المعارف الأساسية في الرياضيات والعلوم في سياق دولي ومعالجة أسباب الضعف، فقد أوضح التقرير الصادر من هيئة تقويم التعليم والتدريب نتائج طلبية المملكة (الصف الرابع والثاني متوسط)، في اختبارات TIMSS نسخة ٢٠١٩، حصول المملكة على المركز ٥٣ من بين ٥٨ دولة مشاركة، وهو يعد أداء منخفض بالنسبة للمعيار الدولي (٢٠٢١)، حيث تعد هذه النتائج متقدمة مقارنة بعام ٢٠١٥. إن الاهتمام بتطوير التعليم ومخرجاته من خلال برنامج التقويم الذاتي المدرسي، وإطلاق هيئة تقويم التعليم والتدريب لمؤشر ترتيب و(منصة تميز) الرقمية، والتطوير والمتابعة المستمرة للمستجدات؛ ساهم في تقدم السعودية في ١٦ مؤشراً من مؤشرات التنافسية العالمية في قطاع التعليم؛

أسئلة البحث:

السؤال الرئيسي:

١. ما تحديات تطبيق التقييم الذاتي المدرسي بمحافظه أحد المسارحة من وجهة نظر فريق التقييم الذاتي؟
- ما التحديات التي تواجه فريق التقييم الذاتي في تطبيق التقييم الذاتي من وجهة نظر المعلمات؟
- ما التحديات التي تواجه فريق التقييم الذاتي في تطبيق التقييم الذاتي من وجهة نظر المديرات؟
٢. ما المقترحات لتحسين تطبيق التقييم الذاتي بمحافظه أحد المسارحة من وجهة نظر فريق التقييم الذاتي؟
- ما المقترحات لتحسين تطبيق التقييم الذاتي من وجهة نظر المعلمات؟
- ما المقترحات لتحسين تطبيق التقييم الذاتي من وجهة نظر المديرات

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة صعوبات تطبيق التقييم الذاتي في محافظه أحد المسارحة من وجهة نظر المعلمات؟
- معرفة صعوبات تطبيق التقييم الذاتي من وجهة نظر المديرات؟
- الكشف عن الحلول المقترحة لتطبيق التقييم الذاتي من وجهة نظر المعلمات؟
- الكشف عن الحلول المقترحة لتطبيق التقييم الذاتي من وجهة نظر المديرات؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية البحث النظرية في:

١. قد تنري الدراسة المكتبة والأبحاث العربية بإلقاء الضوء على برنامج التقييم الذاتي والاعتماد المدرسي في المملكة العربية السعودية، والذي يهدف لتحقيق رؤية وزارة التعليم ٢٠٣٠.

٢. قد تساعد الدراسة بتعزيز جودة وأداء التعليم وتحسين مخرجاته من خلال تعزيز التنافسية بين المدارس وتمكينها لقيادة التغيير في أداؤها.

- ٣- قد تساعد الدراسة في التنبؤ بفاعلية تطبيق التقييم الذاتي المدرسي والتحديات التي تواجه العملية لدى فريق التقييم الذاتي.

الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية البحث التطبيقية في:

١. قد تفيد نتائج الدراسة القادة والمعلمين والمشرفين ومسؤولي هيئة تقييم التعليم والتدريب والباحثين في هذا المجال في الكشف عن التحديات التي قد تواجههم، وعقد ورش تدريبية لإيجاد مقترحات وحلول للمشكلة.

٢. قد تكشف نتائج الدراسة عن برامج أو استراتيجيات تطور تطبيق أدوات التقييم الذاتي المدرسي، وتعزيز السلوك الإيجابي تجاه العملية التي تعد متطلباً هام للحصول على الاعتماد المدرسي.

المصطلحات:

التقييم الذاتي المدرسي School Self-Evaluation:

تعرف New Zealand Ministry of Education التقييم الذاتي المدرسي بأنه عملية تقييم عميقة لما هو ناجح وما الذي لا يعمل ولمن، من أجل تحديد التغييرات اللازمة وتطوير أهداف المساواة والامتياز. ويقوم على طرح الاسئلة وجمع معلومات ثم فهمها، ويتأثر برؤية المدرسة ودورها في المجتمع، وغالباً ما يكون الدافع للتطوير هو تقديم الأفضل للطلبة (٢٠١٦).

ويعرفه إبراهيم والمرزوقي "بأنه مجموعة الخطوات الإجرائية يقوم بها فريق من داخل المدرسة بمثل كافة المهتمين بالعملية التعليمية، وذلك لتقويم مؤسستهم بأنفسهم استناداً إلى معايير محددة وباستخدام أدوات مقننة، وإصدار تقرير متكامل حول أداء المدرسة بكامل عناصرها، للوقوف على نقاط القوة وأولويات التطوير وتضمينها في خطة المدرسة" (٢٠١٧).

كما يعرف إجرائياً بأنه قيام أعضاء فريق التقييم المدرسي بجمع بيانات ومعلومات عن المدرسة من خلال الاستبانات والمقابلات والملاحظة الصفية؛ بهدف الوقوف على نقاط القوة والضعف وتطويرها من أجل تحسين نواتج التعلم وبيئة التعليم وأداء القادة ومهارات المعلم في محافظه أحد المسارحة، لتتميز المؤسسة وتحقق معيار الجودة والاعتماد المدرسي.

فريق التقييم الذاتي School Self-Evaluation Team:

تعرفه هيئة تقييم وتطوير التعليم والتدريب (٢٠٢٣) بأنه "فريق يكونه مدير المدرسة للقيام بعمليات التقييم الذاتي، ومشاركة أعضاء مجتمع المدرسة استناداً إلى معايير التقييم والاعتماد المدرسي المعتمدة من الهيئة" (ص. ٥).

ويعرف إجرائياً بأنه الفريق الذي يتم اختياره من قبل قائد المدرسة بناءً على الخبرة والتميز والذي يقوم بعمليات التقييم الداخلي من تعبئة الاستبانات وإرسالها للطلبة وأولياء الأمور، وإجراء المقابلات، والملاحظة وفق فترة زمنية محددة ثم العمل كفريق لتحديد وتطوير الإجراءات اللازمة لتحسين جودة الأداء.

الاعتماد المدرسي School Accreditation:

ويعرفه العتيبي (٢٠١٦ب) بأنه " الجهد المنظم والمخطط له من قبل قادة مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ لتحقيق أعلى مستويات الأداء التنظيمي والفني

النظريات المرتبطة بالتقويم الذاتي:

ارتبط التقويم الذاتي بعدة نظريات من ناحية المتطلبات والاهداف والابعاد والاستراتيجيات، ولعل أبرز النظريات التي يعد التقويم الذاتي أحد أدواتها هي نظرية المنظمة المتعلمة، حيث تعد نظرية بيتر سنجي (المنظمة المتعلمة) أحد أبرز النظريات التي تهدف لتحسين أداء المنظمة والتكيف مع التحديات والمستجدات العالمية، ويعرفها عبسي ودحمان بأنها "العملية التي تسعى المنظمة من خلالها إلى كسب معارف جديدة تطمح من ورائها إلى تحسين قدراتها التنظيمية وتطويرها والرفع من كفاءة أفرادها وذلك بالتفكير الجماعي والتعلم المستمر" (٢٠٢٣، ص. ٤). ويعرفها بوقريط والنوى (٢٠١٩) بأنها "المنظمة التي أدرجت أسلوب إدارة المعرفة ضمن ثقافتها أو يمكن تسميتها بمنظمة المعرفة" (ص. ٣١٠). ولتحقيق مفهوم المنظمة المتعلمة تحتاج مؤسسات التعليم لتحديد أوجه القصور والمشاكل التعليمية التي قد تقف أمام تطبيقه، إذ تعد عملية التقويم الذاتي أحد الأدوات التي تساعد في تشخيص نقاط القوة وتعزيزها وتكشف نقاط الضعف لعلاجها.

أبعاد المنظمة المتعلمة:

يتضمن نموذج المنظمة المتعلمة عدة أبعاد أهمها وأكثرها ارتباطاً بمفهوم التقويم الذاتي:

- التمكن الشخصي
- التفكير النظامي
- النماذج الذهنية
- الرؤية المشتركة
- تعلم الفريق

عوامل نجاح المنظمة المتعلمة:

وأشارت الدراسات (سكر ومغاري، ٢٠٢٣؛ سليمان، ٢٠٢٣؛ معوض، ٢٠١٨) إلى أن أهم عوامل نجاح المنظمة المتعلمة هي:

- الإلمام بمستجدات الإدارة والفكر الإداري الحديث، الذي يؤمن بأهمية التطوير الذاتي للمؤسسة.
- تطوير النمط التفكير
- التعلم المستمر
- التعاون
- العمل كفريق
- تسخير قدرات الافراد لتحقيق الأهداف التربوية، والقدرة على المنافسة.

ويحدث التعلم عندما يتم التفكير فيه من حيث الميزة التنافسية فتكون المعرفة ناتج من نواتج التغذية الراجعة وهو ما تسعى المنظمة المتعلمة لتحسينه؛ فنجد أن أهدافها ومتطلباتها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية التقويم الذاتي بل تتشابه مع

والمهاري والسلوكي، للانتقال إلى الحالة المرغوب فيها، وهي الجودة والاعتماد" (ص. ٥٠٠).

ويعرف بأنه "عملية تقويم أداء المدارس بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محلية ودولية تشير إلى معايير الاعتماد المدرسي" (الربادي، ٢٠٢٠، ص. ١٠٥). ومن خلال التعريفات السابقة يعرف إجرائياً بأنه عملية تقويم منظمة تستهدف جميع مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية والعالمية، للتأكد من تحقيقها للحد الأدنى من معايير الجودة والاعتماد بهدف تحسين جودة الأداء والمخرجات.

أولاً: الإطار النظري:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أهم التحديات التي واجهت فريق التقويم الذاتي بمحافظه أحد المسارحة في تطبيق عملية التقويم الذاتي المدرسي، حيث تعد عملية التقويم مهمة لتحسين جودة أداء المدارس وتحسين نواتج التعلم. وتناول الإطار النظري لهذه الدراسة برنامج التقويم الذاتي وفريق التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي.

التقويم الذاتي المدرسي وفريق التقويم:**نشأة التقويم الذاتي:**

تمتد جذور التقويم إلى ٢٠٠ سنة ق.م عندما استخدم الصينيون اختبارات الكفاءة للترشيح للعمل في الوظائف الخدمية، وأعد سقراط التقويم اللفظي من عناصر قياس نتائج التعلم ومقداره لأغراض تعليمية (محمود، ٢٠٠٤، ص. ١٥). وقد وردت في القرآن الكريم عدة مترادفات لمصطلح التقويم، تدعو إلى تقويم الذات: بالعدل ومحاسبة النفس والنظر فيما علمته قال تعالى (ولتتظر نفس ما قدمت لغد) (الحشر: ١٨)، وقوله تعالى (بل الانسان على نفسه بصيرة) (القيامة: ١٤)، وقوله (وأعدل ذلك صيماً) (المائدة: ٩٥) (الأطرش وشوشة، ٢٠٢٣)، ويرى مذكور ان التقويم هو أعلى مستويات الجانب المعرفي (٢٠٠١).

ويعتبر التقويم الذاتي المدرسي من الأدوات التي تساعد على تحسين جودة التعليم وتطوير العملية التعليمية، ويعود تاريخه إلى القرن العشرين. حيث بدأ استخدام التقويم الذاتي المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩١٥، وذلك من خلال تطوير نظام التقويم الذاتي المدرسي من قبل جون ديوي John Dewey، الذي كان يعتقد بأن الطلاب يجب أن يشاركوا في عملية تقويم أنفسهم وتقييم أدائهم التعليمي (Hunter, 1982)، ومنذ ذلك الحين أصبح جزءاً أساسياً من العملية التعليمية في المدارس. ويتمثل التقويم الذاتي المدرسي في إشراك الطلاب في عملية تقييم أدائهم التعليمي، وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم، وتحديد الأهداف التعليمية الشخصية، وتطوير مهارات التعلم الذاتي والتحليلية والتقييمية لدى الطلاب (العايب وطباع ٢٠٠٢؛ Henderson, et al, 2019).

- ٣- تطبيق عمليات التقويم الذاتي وفقاً لمعايير تقويم المدارس ومؤشراتها المعتمدة من الهيئة.
 - ٤- التزام أخلاقيات التقويم والأمانة العلمية في تطبيق عمليات التقويم الذاتي.
 - ٥- تنفيذ برنامج تدريبي لأعضاء فريق التقويم الذاتي على تطبيق المعايير والأدوات المتاحة على موقع الهيئة.
 - ٦- المحافظة على سرية كافة البيانات، وعدم الإفصاح عن نتائج التقويم الذاتي.
 - ٧- تطبيق عمليات التقويم الذاتي وجمع البيانات، ورفعها على المنصة الرقمية للتقويم والاعتماد المدرسي وفقاً للخطة الزمنية المعتمدة.
- مجالات التقويم الذاتي:**

ويركز فريق التقويم الذاتي على معايير التقويم والاعتماد المعتمدة من الهيئة والتي يندرج تحتها مجموعة من المؤشرات، حيث يتم العمل عليها- جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتصنيف المدرسة ضمن المستويات الأربعة - من خلال المنصة الرقمية للتقويم المدرسي في المجالات التالية:

١. مجال الإدارة المدرسية:

- التخطيط
- قيادة العملية التعليمية
- المجتمع المدرسي
- التطوير المؤسسي

٢. مجال التعليم والتعلم:

- بناء خبرات التعلم
- تقويم التعلم

٣. مجال نواتج التعلم:

- نواتج التحصيل العلمي
- التطور الشخصي والصحي والاجتماعي

٤. مجال البيئة المدرسي:

- المبنى المدرسي
- الامن والسلامة

تشكيل فريق التقويم الذاتي:

عملية التقويم الذاتي عملية مستمرة في مؤسسات التعليم؛ لذلك تسند إلى فريق داخلي بالإضافة إلى وجود الدعم الفني الخارجي على مستوى الإدارة، إلى جانب المتابعة المستمرة من فريق التقويم والمعلمين وإدارة المدرسة ومكاتب التعليم؛ مما يدعم العمل الجماعي والتعاون الذي يساهم في تنمية الممارسة التأملية والإبداع، بالإضافة لتشجيع الشراكة الإيجابية بين أصحاب المصلحة بهدف تمكين المدرسة وتقديم تعليم عالي الجودة.

أهدافها ومتطلباتها. ويمكن تحقيق أهداف المنظمة المتعلمة من خلال عملية التقويم الذاتي؛ إذ يركز كلاهما على العمليات لا النواتج كالحرص على التطوير الذاتي والسعي للتحويل المستمر لاستيعاب التغيير وتبني الممارسات الجديدة.

مفهوم التقويم الذاتي وأهدافه:

أولت هيئة تقويم التعليم والتدريب اهتماماً بالتقييم الذاتي المدرسي لمختلف جوانب الأداء فيها، فهو "عملية التعرف على مواطن القوة، ونقاط الضعف، من خلال تقييم كافة جوانب الأداء في المدرسة ومعرفة مدى المشاركة المجتمعية قياساً على مؤشرات وقواعد معايير الجودة، وتكمن قوة التقييم الذاتي في أنه يمكن كل مدرسة من التعرف على احتياجاتها والموارد المتاحة لها (السلي، ٢٠٢٣، ص ٧٨)، حيث تسبق هذه المرحلة من مراحل التقويم المدرسي مرحلة التقويم الخارجي.

أهداف التقويم الذاتي:

والهدف العام لهذه المرحلة هو تمكين المدرسة من التعرف على جوانب القوة وفرص التحسين لديها، لتكون منطلقاً لعملية تطوير ذاتي مستمر كما أوضح ذلك دليل هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣)، بالإضافة لأهميته في تحقيق الأهداف التالية:

- تبني ثقافة التقويم الذاتي وترسيخها في المدرسة.
- دعم التطوير والتحسين المستمر لأداء المدرسة؛ لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- دعم الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة في المدرسة.
- تعزيز مشاركة أصحاب المصلحة في عمليات تقويم الأداء المدرسي وتطويره.
- إيجاد حلول مبتكرة وطرق إبداعية، لتلبية احتياجات المدرسة ومعالجة مشكلاتها.
- رفع مستوى جاهزية المدرسة؛ للتقويم الخارجي وتحقيق التميز واستدامته.

متطلبات التقويم الذاتي:

ولأهمية التقويم الذاتي في تقديم إسهامات كتحليل وضع المؤسسة الراهن، ولكي تسير العملية بالشكل الذي يحقق الهدف منها؛ يعرض دليل هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) متطلبات ومعايير سير العملية مما يضمن الوصول لنتائج توفر معلومات تحلل وتوضح وضع المؤسسة:

- ١- تطبيق الأنظمة واللوائح والتعليمات المرتبطة بمجال التقويم الذاتي التي تصدرها الهيئة، والعمل بموجبها.
- ٢- إعداد خطط التحسين في ضوء نتائج التقويم الذاتي، وتنفيذها، ومتابعة التطوير والاستدامة.

(Namara et al, 2021) وما جاء في دليل الهيئة والتي تصنفها لنوعين:

أدوات يطبقها فريق التقويم الذاتي في المدرسة وهي:

- تحليل وثائق المدرسة.
- الاستبانات: استبانة المتعلم، استبانة المعلم، استبانة ولي الأمر.
- الملاحظات: الملاحظة الصفية، ملاحظة البيئة المدرسية.
- المقابلات: مقابلة المتعلمين، مقابلة المعلمين، مقابلة الموجه الطلابي، مقابلة مدير المدرسة.

أدوات ومقاييس تطبقها الهيئة وهي:

- نتائج المدرسة في الاختبارات الوطنية (نافس) (المرحلة الابتدائية والمتوسطة).
- نتائج المدرسة في الاختبار التحصيلي للمرحلة الثانوية.
- نتائج اختبار الرخص المهنية لمنسوبي المدرسة.
- وبالتالي فإن جمع المعلومات والبيانات يساعد في تصنيف أداء المدارس ضمن أربع مستويات كما أوضح دليل الهيئة (٢٠٢٣) وفقاً للنتائج وهي: مستوى أداء متميز يتطلب استدامة التميز والابتكار (من ٩٠٪ فأعلى)، ومستوى أداء جيد بحاجة إلى استمرار التحسين والتطوير ومتابعته (من ٧٥٪ إلى أقل من ٩٠٪)، ومستوى أداء مقبول بحاجة إلى تحسينات كبيرة في بعض المجالات (من ٥٠٪ إلى أقل من ٧٥٪)، ومستوى أداء منخفض بحاجة إلى تدخلات جوهرية للتحسين في معظم مجالات التقويم (أقل من ٥٠٪).
- حيث يسهم التصنيف في رفع جودة العملية التعليمية ومخرجاتها، وزيادة التنافسية بين المدارس في تحقيق التميز، كما يزود صناع القرار في وزارة التعليم وأولياء الأمور بمعلومات موثوقة حول أفضل المدارس الحكومية والأهلية والعالمية من حيث الأداء في المملكة، ونشر ثقافة التميز والأداء العالي في المدارس، ويعزز التنافس الإيجابي بين المدارس الحكومية والأهلية والعالمية لتجويد أدائها التعليمي.

الاعتماد المدرسي:

مفهومه وأهميته:

لكي نستطيع الحكم على أداء المدارس، كان لابد من وجود معايير تُقيم الأداء المدرسي وتوضح جوانب التميز لتعزيزها، وأسباب القصور لمعالجتها. ويكون ذلك من خلال معايير تربوية للاعتماد التي تساعد في رسم الممارسات التربوية والاشتراطات والاحتياجات اللازمة لجعل المدرسة نموذجاً يحتذى به.

وتعرفه هيئة تقويم التعليم والتدريب بأنه اعتراف رسمي تمنحه الهيئة أو جهة مرخصة منها، بأن المدرسة استوفت شروط الاعتماد المدرسي ومعايير المعتمدة محلياً ودولياً لفترة زمنية محددة (٢٠٢٣). وتعرفه المحروقية وآخرون

وأوضح دليل الهيئة أن فريق التقويم الذاتي في المدرسة يشكل من مدير المدرسة رئيساً للفريق، وبعضوية أربعة معلمين من ذوي الخبرة والتميز بحيث يكون لهم مهام محددة في نظام نور، ويمنحون الصلاحيات اللازمة لتنفيذ عمليات التقويم الذاتي (وفي حال كانت المدرسة أكثر من مرحلة فيشكل فريق مستقل لكل مرحلة)، بالإضافة للطلبة وأولياء الأمور والمُشرفين والمرشد الطلابي والمستفيدون من أعضاء المجتمع. (هيئة تقويم التعليم والتدريب ٢٠٢٣؛ المنوري، ٢٠٢١)

مهام فريق التقويم الذاتي:

إن قيادة أي عملية تغيير داخل المؤسسة يستلزم استراتيجيات واضحة حتى نضمن نجاح التنفيذ. حيث تتطلب عملية التقويم دقة الأداء لضمان فعاليتها في تحقيق الهدف الرئيس وهو تحسين جودة الأداء؛ لذلك ستمر العملية بعدد من الخطوات والمراحل التي سيقوم بها فريق التقويم، وقد أوضحت دراسات (السلي، ٢٠٢٣؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣؛ Chapman and Sammons, 2013؛ Cambridge University, 2021) أن مهام فريق التقويم الذاتي كالتالي:

- نشر ثقافة التقويم الذاتي بالمدرسة.
- التخطيط للعملية وبدء التنفيذ.
- تطبيق عمليات وأدوات التقويم الذاتي، وجمع البيانات والأدلة الكمية والنوعية.
- تحليل البيانات والمعلومات.
- تحديد أولويات التحسين وتنفيذ استراتيجيات التحسين.
- إعداد خطة التحسين وتقديم توصيات ومقترحات في ضوء النتائج ومتابعة التنفيذ.
- إذ أن عملية التقويم لا تختلف عن غيرها من العمليات فهي تمر بعدة مراحل: الإعداد (التهيئة) والتنفيذ (التطبيق) وتحليل النتائج (المتابعة والإعادة)؛ مما يستلزم تهيئة الفريق من خلال نشر ثقافة التقويم، والتدريب على تطبيق المعايير واستخدام الأدوات، ثم التوزيع الجيد للأدوار مما يضمن صدق وموضوعية البيانات؛ ليعكس صورة حقيقية لواقع المدرسة.

أدوات التقويم الذاتي المدرسي:

أوضحت عدة دراسات أن أحد الشروط الأساسية لنجاح التقويم الذاتي هو جودة الأدوات الضرورية للتقويم، وأن عملية التقويم الفاعلة تحتاج إلى معلومات كمية ونوعية؛ لكي يتم الاستناد إليها في تحديد واقع المدرسة، ومن هذه الأدوات التي يعتمد فريق التقويم الذاتي على الاستعانة بها كما ذكرت دراسات (العبيدي والسودي، ٢٠٢١؛ هيئة وفلاته، ٢٠١٩؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣؛ Mc

- الاهتمام بمساهمة جميع قطاعات التعليم العام والأهلي لرفع جودة أدائها وقدرتها التنافسية.
- التأكد من تحقيق مؤسسات التعليم للمواصفات المطلوبة التي تضمن مستوى تربوي وأكاديمي جيد.
- تحقيق مبدأ الثقة والشفافية من خلال إطلاع المجتمع والجهات المسؤولة على واقع مؤسسات التعليم من حيث كفاءتها ومستواها العلمي.
- تشجيع عملية التقويم الذاتي المستمر لتطوير الأداء.
- إشراك أولياء الأمور والطلبة والمعلمين في اتخاذ قرارات تتعلق بتحسين العملية التعليمية.
- اهتمام المؤسسة التعليمية بتحديث أنشطة التعليم وتركيزها حول المتعلم وربط التعليم بالمهارات الحياتية وإدارة الحياة.
- تحفيز مؤسسات التعليم لتطوير أساليب القيادة وأساليب الأداء والتقويم المؤسسي والتعليمي.
- لذا كان من الضروري تحديد أهداف ومتطلبات الاعتماد المدرسي للرجوع إليها؛ للقيام بعملية التقويم الذاتي. وقد تواجه عملية الاعتماد الأكاديمي ما تواجهه عمليات التغيير والتحسين من معوقات وصعوبات؛ لذلك تتطلب العملية توفر أسس وركائز تدعم تطبيقها، ومن ذلك ما ذكرته دراسات (الصباحي، ٢٠١٨) نقلاً عن النوح وآخرون، ٢٠١٢؛ الشنقيطي والسيسي، ٢٠٢٠):
- أن تكون أهداف المدرسة محددة ومنسجمة مع أهداف الوزارة والمجتمع.
- استخدام آلية وبرامج مناسبة لثقافة المجتمع وظروفه وإمكاناته وواقع المؤسسة.
- تشجيع التطوير والتغيير المستمر بهدف تحسين أداء القيادة والطلبة والمعلمين والمجتمع.
- التوعية والتهيئة بمفهوم الاعتماد وأهميته وأهدافه؛ لتقبل ثقافته ولترسيخها.
- وجود أفراد مدربين ومختصين لتهيئة المدرسة وتطبيق الاعتماد المدرسي.
- الاستعانة بخبراء في مجال الاعتماد والاستفادة من تجارب الدول الأخرى.
- حيث تعد توعية المجتمع والافراد بهذه المتطلبات وإدراك أهميتها؛ ركيزة أساسية لمعرفة إمكانية نجاح عملية التقويم الذاتي في ضوء معايير الاعتماد المدرسي.
- **مراحل الاعتماد المدرسي:**
- لحصول المدرسة على الاعتماد المدرسي لا بد أن تمر بعدة مراحل، وقد اختلفت الدراسات في عدد المراحل وكيفيةها، إلا أنها تتشابه في مرورها بثلاث مراحل وهي مرحلة التشخيص (التحضير لعملية الاعتماد) ومرحلة العمليات (مرحلة الاعتماد) ومرحلة المتابعة (ما بعد

بأنه "قواعد تعبر عن المستوى المطلوب الذي يجب أن تحققه مكونات وعناصر المدرسة للحصول على الاعتماد المدرسي، وتتمثل في الدرجة التي يحصل عليها كل معيار وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات التحقق التابعة لكل معيار" (٢٠٢١، ص. ١٨٩).

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم الاعتماد المدرسي ومعاييرته يقوم على التحقق من توفر عدة عناصر بمؤسسة التعليم، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال عملية التقويم الذاتي التي تؤكد على استيفاء مؤسسة التعليم لشروط الاعتماد، أو وجود خلل بأحد المؤشرات ليتم تحسينها من قبل المسؤولين. في حين تكمن أهمية الاعتماد المدرسي كما أشارت إليه الدراسات (الربادي، ٢٠٢٠؛ آل شبيب، ٢٠٢٣؛ مرسى وآخرون، ٢٠٢٣):

تمكين مؤسسات التعليم من تحقيق رسالتها ورؤيتها على أفضل وجه ممكن من خلال رفع مستوى خدماتها لتستوفي معايير الجودة من خلال عدة ممارسات: كالخطيط بعيد المدى، وعملية التقويم الذاتي التي تسهم في تحفيز المدارس على تحقيق معايير جودة الأداء. بالإضافة إلى أنه يسهم في حصول المدرسة على الاعتراف الرسمي بجودة التعليم المقدم من قبلها، ويؤدي إلى تحقيق مفهوم الثقة والشفافية حيث أن تزويد الأهالي والطلاب بالمعلومات والمستجدات المستمرة، وإشراكهم في عملية التقويم الذاتي؛ يكسبهم الثقة في جودة التعليم وإدارة المؤسسة. كذلك يحقق التطوير المستدام فهو يشجع مؤسسات التعليم مواصلة تطوير وتحسين أدائها لتتمكن من الحصول على الاعتماد. وبشكل عام يعتبر الاعتماد المدرسي إجراءً ضرورياً لتقييم جودة مستوى المؤسسة التعليمية من قبل الجهات المختصة وفق معايير تحددها عدة مجالات؛ مما يمنحها اعترافاً رسمياً بأنها حققت المواصفات والشروط المطلوبة. إضافة إلى أن معايير الاعتماد المدرسي ركزت على جودة الأداء والتي تتحقق بمشاركة الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور في عملية التقويم الذاتي.

أهدافه ومتطلباته:

يعد الاعتماد المدرسي مطلب أساسي للتحقق من جودة أداء المؤسسة التعليمية، ونظراً لدوره في ضمان جودة خدمات المؤسسة؛ تعددت أهدافه كما ذكرها (الربادي، ٢٠٢٠؛ آل شبيب، ٢٠٢٣؛ الياسين وآخرون، ٢٠٢٣؛ مرسى وآخرون، ٢٠٢٣)، وتجدر الإشارة إلى أنها تتشابه مع أهداف الاعتماد في الدول العربية كمصر والكويت واليمن، كما أوضحت الدراسات السابقة:

- تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في رفع جودة مخرجات التعليم ودعم استدامة التعليم.
- إيجاد معايير موحدة للتقييم الداخلي للمدارس.

للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة ، وقد أستخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية تمثلت من ٢٥٠ قائدة ووكيلة، كما استخدمت الاستبيانات لجمع البيانات والمعلومات؛ للتأكد من تطبيق المدرسة لمعايير التقويم الذاتي فكانت النتائج تشير إلى: تطبيق مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة لمعيار جودة البيئة المدرسية جاء بدرجة كبيرة جداً؛ لحرص المدارس على تنفيذ الأنشطة والفعاليات و متابعة كفاية المبنى المدرسي للعملية التعليمية؛ لأن هناك زيارات متكررة تقوم بها المسؤولين لتقييم جودتها، واهتمامها بوضع خطط علاجية لتحسين مستوى الطلبة.

- دراسة العبدى والسودي (٢٠٢١) بعنوان: "التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العام وفق معايير الجودة والاعتماد المدرسي. دراسة تطبيقية على مدرسة أم المؤمنين عائشة بمحافظة عمران- اليمن"، هدفت الدراسة للتعرف على إجراءات تطبيق عملية التقييم الذاتي بمؤسسات التعليم العام اليمنية وفق معايير الجودة والاعتماد المدرسي، والتعرف على نتائج عملية التقييم الذاتي لمدرسة أم المؤمنين عائشة؛ لقياس مستوى الأداء والكشف عن نقاط القوة والضعف فيها، وتحديد أولويات التحسين في أدائها في ضوء نتائج التقييم الذاتي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على تصميم البحث المختلط لجمع وتحليل البيانات. واستخدم الباحثان استمارة التقييم الذاتي وفق معايير الجودة التي طورتها الإدارة العامة للجودة والاعتماد باليمن، وكشفت النتائج عن أن تقدير الأداء العام للمؤسسة (متوسط)، أقل من المستوى المعياري المتوقع ولا يرتقي إلى درجة التمكن والإتقان التي تنشدها المؤسسات التربوية المعاصرة. بالإضافة للكشف عن نقاط القوة والضعف للمؤسسة وتقديم المقترحات لتعزيز نقاط القوة ومعالجة جوانب القصور.

- دراسة المحروقية وآخرون (٢٠٢١) بعنوان: " بناء معايير للتقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عمان"، هدفت الدراسة إلى بناء معايير للتقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عمان، حيث اتبعت المنهج الوصفي، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية تكونت من (٤٩٠) فرداً من الإداريين والمعلمين ببعض المدارس الحكومية، والمشرفين الإداريين ومشرفي تقويم الأداء المدرسي في خمس محافظات تعليمية، بالإضافة إلى المشرفين بديوان عام الوزارة. وخلصت الدراسة إلى قائمة مكونة من (١٠) معايير للتقويم والاعتماد المدرسي، وهي: التخطيط الاستراتيجي، وإدارة الموارد البشرية والمالية، والمشاركة المجتمعية، والبيئة المدرسية والمناخ التربوي، والمبنى المدرسي وإجراءات الأمن والسلامة، وأساليب تقويم التحصيل ونتائج الطلبة، والمنهج الدراسي وطرق

الاعتماد)، (الصبحي، ٢٠١٨؛ هيئة تقويم التعليم، ٢٠٢٣؛ Burroughs, 2023). وتتم عمليات الاعتماد في المدارس عبر خمس مراحل، كما أوضحت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة:

مرحلة التهيئة والترشيح للاعتماد المدرسي.

مرحلة (التقويم الذاتي).

مرحلة (التقويم الخارجي).

مرحلة اتخاذ القرار.

مرحلة المتابعة والتجديد (إعادة الاعتماد المدرسي).

ونظراً لمرور عملية الاعتماد بعدة مراحل وعمليات يتضمنها التقويم الذاتي؛ نجد أنه سيسهم في تطبيقها خبراء ومختصين مدربين، لديهم القدرة على استخدام أدوات جمع البيانات وتحليلها. بالإضافة لإشراك أصحاب المصلحة من أولياء أمور الطلبة والمجتمع بهدف رفع وتحسين أداء مؤسسات التعليم.

ثانياً: الدراسات السابقة:

وبمراجعة الأدبيات التي تناولت التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم، يتم عرض بعض الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة تبعاً لأقدمية نشرها، مع اشتمالها على معلومات عن الدراسة كالهدف والعينة وأبرز النتائج التي توصلت إليها كالتالي:

عرض الدراسات السابقة:

- دراسة إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٧) بعنوان: "التقويم الذاتي للمدرسة في ايرلندا الجنوبية وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عمان"، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع وخبرة ايرلندا في مجال التقويم الذاتي للمدرسة وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينتها من المشاركين في عمليات التقويم الذاتي للمدرسة، كما استخدم تحليل الوثائق في جمع المعلومات والبيانات و أشارت نتائجها إلى: وجود دور محدود للمجالس المدرسية في المتابعة والإشراف على عمليات التقويم الذاتي، وقلة أدوات جمع البيانات والمعلومات، واقتصار التقويم على ثلاث مجالات وهي التعليم والتعلم و الإدارة المدرسية. وأوصت الدراسة بتولي مجالس إدارات المدارس ومجالس الإباء والامهات مسؤولية الإشراف والمتابعة والتقويم لكافة عمليات التقويم الذاتي، وزيادة الأعضاء المشاركين في التقويم الذاتي من الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وزيادة مجالات التقويم الذاتي بحيث تتضمن المناهج الدراسية، والمعلمين، والمناخ المدرسي، والموارد المدرسية، والشراكة المجتمعية.

- دراسة هبة وفلاته (٢٠١٩) بعنوان " واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة"، وهدفت إلى الوقوف على واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي

وفعاليتيه من خلال استكشاف تصورات المعلمين ومديري المدارس لكل من التحديات والدعم فيما يتعلق بدمج التقويم الذاتي في مدارسهم، وقد استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتمثلت عينة الدراسة من مديري ومعلمي ست مدارس ابتدائية، وأستخدمت المقابلات ومجموعات التركيز لجمع البيانات، وتشير نتائج الدراسة إلى: إلى أن المربين كانوا بشكل عام، على دراية كاملة بخدمات الدعم المتاحة لهم، ومع ذلك ظهرت تحديات تتعلق بقدرات الدعم، لا سيما فيما يتعلق باستخدام البيانات وتحديد الأهداف. وقد برز توافر الوقت للانخراط في التعليم المستدام كأحد التحديات الهامة خلال المقابلات ومشاورات مجموعات التركيز. ويشير البحث إلى أن فوائد كبيرة يمكن أن تتحقق، ولكن معظم المعلمين ليسوا مدربين في المقام الأول على إجراء البحوث وتطوير هذه القدرة هو مهمة كبيرة.

- دراسة (Bourelou & Fragkos ٢٠٢٣) بعنوان: "التقييم الذاتي كتحسين في نظام التعليم اليوناني (التعليم العام والخاص): نظرة عامة نقدية على هذا المشروع"، الغرض من هذه الدراسة هو التحقيق في العوامل التي قد تؤثر في عدم اكتمال نتائج التقويم الذاتي في المدارس اليونانية، كما يساهم في توفير المواد النظرية التي إذا تم استخدامها بشكل صحيح، يمكن أن تؤدي إلى نتائج ناجحة في كل من تخطيط وتنفيذ الإجراءات. وقد استعانت الدراسة بالمنهج التحليلي النوعي للمحتوى، ودراسة ومراجعة المصادر الببليوغرافية وللإجراءات التي اتخذتها السلطة اليونانية في محاولة لتحديد الممارسات غير الفعالة التي يجب تجنبها من قبل صانعي القرار. وجاءت النتائج كالتالي: أن عملية التقويم الذاتي للوحدة المدرسية هي عملية تغيير وأن المدارس تواجه صعوبة في مواجهة التغيير، وأن المعرفة حول التغيير غير كافية لنجاحه؛ لذلك يجب على قادة التغيير في النظام التعليمي إلى اتباع استراتيجيات مختلفة، من مرحلة المقدمة إلى مرحلة التنفيذ واستيعاب التغيير، من أجل جعل إدارتها ناجحة وفعالة.

التعليق على الدراسات السابقة:

وبعرض وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، تتضح أوجه التوافق والاختلاف، وجوانب الاستفادة التي توصلت إليها الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كالتالي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة السلمي (٢٠٢٣) ودراسة McNamara et al (٢٠٢١) في الهدف، وهو الكشف عن تحديات تطبيق التقويم الذاتي المدرسي في مؤسسات التعليم ولكن تتميز الدراسة الحالية بأنها جاءت مباشرة في العام الذي نفذ فيه التقويم الذاتي على مستوى مدارس المملكة؛ لتكشف عن التحديات وتقدم حلولاً مبدئية، أما دراسة McNamara et al (٢٠٢١) فقد

التدريس المتبعة، والخدمات الطلابية والأنشطة المدرسية، ومصادر التعلم والمختبرات، وخطة التحسين المدرسية. وأشارت نتائج الدراسة لصديق قائمة مؤشرات المعايير وقوة ارتباطها بما تقيسه، وتجانس الفقرات واتساقها مما يدل على صدق بناء قائمة المعايير، وأنها مرتبطة بقياس جودة الأداء المدرسي، وقد حققت الأداة مؤشر ثبات مقبول مما يدل على اتساقها الداخلي.

- دراسة الصبحي وباداود (٢٠٢٢) بعنوان: "درجة ملائمة تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة، من وجهة نظر القائدات والمعلمات"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ملائمة تطبيق معايير التقييم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة، وقد استخدم البحث النهج الوصفي المسحي، وتم الاستعانة بالاستبانة كأداة للبحث، حيث وزعت على عينة تكونت من ٣١٣ قائدة ومعلمة، وأوضحت النتائج ارتفاع مستوى الجودة والاعتماد المدرسي في مدارس مكة المكرمة وحصول المجالات الفرعية: القيادة المدرسية ثم نواتج التعلم وثالثاً مجال التعليم والتعلم وأخيراً مجال البيئة المدرسية على درجة ملائمة كبيرة جداً. وأوصت الدراسة بضرورة الحفاظ على هذا المستوى، ونشر ثقافة الجودة والاعتماد المدرسي بصورة أكبر في جميع المدارس والمراحل التعليمية في مدينة مكة وعموم المملكة العربية السعودية.

- دراسة السلمي (٢٠٢٣) بعنوان: "تحديات تطبيق التقويم الذاتي ومعايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بمحافظة جدة والحلول المقترحة"، حيث هدفت إلى التعرف على تحديات تطبيق التقويم الذاتي ومعايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بمحافظة جدة، وقد استخدم المنهج الوصفي للتعرف على هذه التحديات والحلول المقترحة وكانت أدوات جمع البيانات المقابلة والاستبانة، وتمثلت عينة الدراسة من (٣٥) عينة عشوائية من مديرات ووكيلات المدارس التي تشرف عليهم الباحثة. وكانت أبرز التحديات التي توصلت إليها الدراسة: افتقار فريق التقويم الذاتي للخبرة في تحليل الوثائق وتقويمها سواء معلمات ذات خبرة أو مستجدات، بعض المشاكل التقنية المتعلقة بنظام نور: كظهور ايقونة حمراء في النظام للمعلمة التي ليس لديها رخصة مهنية، وعدم شمولية بعض المراحل بالتقويم الذاتي كرياض الأطفال وتعليم الكبار ومدارس الإعاقة والموهوبين. واقترحت الباحثة الاستفادة من تجارب المدارس الرائدة والتميزة في الاعتماد المدرسي لتبادل الخبرات في مجال تطبيق معايير التقويم الذاتي.

- دراسة McNamara et al (٢٠٢١) بعنوان: "تضمين التقييم الذاتي في الروتين المدرسي"، تحلل هذه الدراسة تطور عملية التقويم الذاتي في التعليم الإيرلندي،

ويساعد في التوصل لمقترحات مناسبة تزيد من فاعلية عملية التقويم وتقلص من العقبات التي واجهت الفريق.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من فريق التقويم الذاتي بمدارس التعليم العام بمحافظة أحد المسارحة. وتكونت عينة الدراسة من (٨) أعضاء من فريق التقويم الذاتي بمدارس من مدارس المحافظة (مديرتان وست معلمات)، وقد تم اختيار أفراد العينة الذين لهم علاقة مباشرة بالموضوع الذي تجري دراسته التقويم المدرسي الذاتي؛ لذلك تم اختيارهم بطريقة مقصودة وغير عشوائية؛ كون اختيار أعضاء فريق عملية التقويم الذاتي يحقق الهدف من الدراسة ويساعد في توفير البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تستخدم العينات المقصودة والهادفة في الدراسات النوعية لتقديم معلومات ثرية وذات قيمة للدراسة (الرشدي، ٢٠١٩). وقد تم تنظيم وإجراء المقابلات إما وجهاً لوجه أو عن طريق الاتصال الهاتفي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على معرفة التحديات التي تواجه التقويم الذاتي المدرسي في التعليم العام والحلول المقترحة.
- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة الحالية على مدرستان من مدارس التعليم العام بمحافظة أحد المسارحة بمنطقة جازان.
- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة الحالية على عينة مقصودة من أعضاء فريق التقويم الذاتي (معلمات ومديرتان) من مدرستان مختارة.
- **الحدود الزمانية:** ستطبق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب المقابلة شبه المنظمة للإجابة عن أسئلة البحث وهي أحد الأدوات المستخدمة في البحث النوعي، وتساعد في تقديم فحص تفصيلي وعرض معمق لموضوع الدراسة، إذ تمتاز المقابلة بتوفير معلومات عميقة لا توفرها الأدوات الأخرى. وقد تم الالتقاء ببعض المشاركين حضورياً والبعض الآخر هاتفياً؛ مما يعكس مرونة الأداة حيث تتيح للباحث التعمق والتوسع في طرح الأسئلة والتحكم في مجريات الأسئلة (الرشدي، ٢٠١٩).

وقد تنوعت الأسئلة التي طرحت على أعضاء فريق التقويم الذاتي بمدارس من مدارس محافظة أحد المسارحة ما بين الأسئلة ذات النهايات المفتوحة والمغلقة. وتراوحت مدة اللقاء الحضوري أو عبر الاتصال الهاتفي ما بين ٣٠ إلى ٤٠ دقيقة وتم تسجيل المقابلة عن طريق أداة التسجيل Voice Memos في جوال آيفون، مع التأكيد على

ركزت على تطور العملية على مدى عقدين من الزمن في أيرلندا.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المرزوقي (٢٠١٧) ودراسة المحروقية وآخرون (٢٠٢١) ودراسة الصبحي وبداوود (٢٠٢١) ودراسة Podgornik & Mažgon (٢٠١٥) McNamara, et al (٢٠٢١) على اختيار عينة الدراسة والتي اشتملت المعلمين وقادة المدارس والمشاركين في عملية التقويم. وتنوعت العينة في الدراسات الأخرى ما بين وكلاء المدارس وفريق التقويم الخارجي ومسؤولين عن برامج.

- واتفقت الدراسة الحالية مع عدة دراسات على أن هنالك صعوبات ومعوقات تواجه عملية التقويم الذاتي كدراسة Bourelou & Sampaio & Leite (٢٠١٧) ودراسة McNamara et al (٢٠٢٣) Fragkos (٢٠٢٣) ودراسة Podgornik & Mažgon (٢٠١٥) ودراسة السلمي (٢٠٢٣).

- تميزت الدراسة الحالية بأنها أحد الدراسات العربية القلائل التي استخدمت منهج دراسة الحالة؛ لتكشف عن التحديات التي واجهت فريق التقويم الذاتي، والذي ينفذ العملية ولأول مرة وك تجربة حديثة في الميدان، منذ بدء العملية وصولاً لمرحلة النتائج، مستخدمة منهج البحث النوعي وأداة المقابلة لجمع البيانات؛ لدراسة وتحليل البيانات بطريقة متعمقة وواقعية. بالإضافة لكونها أول دراسة في المحافظة تتناول عملية التقويم الذاتي المدرسي.

- واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد موضوع البحث والعينة واختيار الاداة المناسبة لإجراء البحث، وكذلك في تحديد الفجوة البحثية والأهداف والتساؤلات وتناول الإطار النظري، واستفادت أيضاً من المراجع المشار إليها في الدراسات السابقة.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي التحليلي النوعي "دراسة الحالة"؛ لملائمته لطبيعة الدراسة، والذي يحقق أهدافها، فقد ذكر الرشدي (٢٠١٩) والمحمودي (٢٠١٩) أنه منهج متعمق قد يدرس شخص أو مجموعة أو حدث واحد، ويمكن تعميم نتائج دراسة الحالة على العديد من الحالات الأخرى؛ بهدف الوصول لمعلومات لا يمكن الوصول إليها بأساليب أخرى، أما أبرز قيود دراسات الحالة أنها تميل لأن تكون ذاتية للغاية بالتالي يجد الباحثون صعوبة في تعميم نتائج دراسات الحالة على أكبر قدر ممكن من مجتمع الدراسة.

إذ يساعد منهج دراسة الحالة الدراسة الحالية في تحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها في الكشف عن تحديات تطبيق التقويم الذاتي من خلال تجربة فريق التقويم الذاتي بمحافظة أحد المسارحة؛ مما يساهم في الفهم العميق للتحديات

التقويم للتأكد من صحة التفريغ وأن الإجابات هي ما كان يقصدها المشتركرون على أسئلة المقابلة. بالإضافة لمقارنة إجابات المعلمات مع القائدات وقد تركت لهم الحرية في الإجابة دون تدخل من الباحث.

آلية تحليل المعلومات:

تم التنسيق والتواصل مع فريقان من التقويم الذاتي بمدرستين والمكون من ١٠ أعضاء، وتمت الموافقة من قبل ٨ أعضاء لعمل المقابلة، وتراوحت مدة المقابلة ٣٠-٤٠ دقيقة تقريباً وتم تسجيل الإجابات الصوتية باستخدام أداة التسجيل بالآيفون.

خطة تحليل البيانات:

تنظيم البيانات: بعد تسجيل المقابلات تم تنظيم البيانات في مجلد إلكتروني وترميز أسماء المشاركون حفاظاً على خصوصية البيانات.

تفريغ البيانات: تم إنشاء مجلد خاص للمقابلات وتم تفريغ كل مقابلة وكتابتها في ملف word ثم يحفظ في المجلد الخاص.

الترميز: تتم قراءة النصوص المكتوبة عدة مرات في محاولة لفهم المعاني التي لم تكن واضحة في القراءة الأولية. أثناء التحليل، تم ترميز العبارات والمعاني يدوياً.

التصنيف: ثم، بعد الترميز، تم تصنيف البيانات محورياً من خلال ربط فئات فرعية من الرموز المتشابهة لتكوين محاور تتعلق بأهداف الدراسة وإجاباتها على الأسئلة.

استخلاص النتائج: تم تفسيرها وربطها بالأبحاث السابقة والإطار النظري للحصول على نتائج تحليل متعمقة.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه فريق التقويم الذاتي المدرسي وتقديم المقترحات التي تحسن وتطور من ممارسة الفريق، وسيتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وتحليلها من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة الرئيسية ومناقشتها.

عرض نتائج الدراسة، تحليلها ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول، وتحليلها ومناقشتها:

ما التحديات التي تواجه فريق التقويم الذاتي المدرسي من وجهة نظر المعلمات؟

بتحليل بيانات المقابلات لعدد ٦ معلمات من أعضاء فريق التقويم الذاتي المدرسي، وضح أن أبرز التحديات التي واجهتهم ظهرت خلال عدة محاور كالتالي:

أولاً: مرحلة ما قبل عملية التقويم الذاتي:

الترشيح العشوائي للمعلمات:

من خلال تحليل بيانات المقابلات لعدد ست معلمات تم ترشيحهم لأول مرة كأعضاء في فريق التقويم الذاتي المدرسي، أجاب خمس أعضاء من المعلمات بعدم معرفتهم لماذا تم اختيارهم دون غيرهم ليكونوا أعضاء في فريق التقويم الذاتي. معلمة واحدة أوضحت أنه تم اختيارها من

المشاركين بأنه ستنتم المحافظة على سرية المعلومات وخصوصيتها، ومراعاة الاعتبارات العلمية والأخلاقية في ذلك كأخذ الإذن من المشاركين بتسجيل المقابلة، وحرية الانسحاب من المقابلة واستخدام البيانات لأغراض البحث فقط.

أسئلة المقابلة الشخصية:

للمعلمات:

١. كعضو في فريق التقويم الذاتي المدرسي كيف تم ترشيحك لبرنامج التقويم الذاتي؟
٢. وماهي شروط ومتطلبات الالتحاق بالبرنامج؟
٣. ما مصادر تعرفكم على معايير توظيف وآلية التقويم الذاتي كفريق تقويم قبل البدء بعملية التقويم؟
٤. ما مدى معرفتكم بكيفية أعداد خطة تطويرية لنتائج التقويم والمبادرات ووضع مؤشرات قياس الأداء؟
٥. كيف وجدتم فترة تنفيذ البرنامج (من حيث الوقت)؟ هل كانت كافية؟
٦. ما الصعوبات التي واجهتكم أثناء ممارسة عملية التقويم الذاتي؟
٧. ما المقترحات التي يمكن أن تحسن وتطور من عملية التقويم وتكون سبب في نجاحها؟

القائدات:

١. كقائدة لفريق التقويم الذاتي هل كانت لديك المعرفة الشاملة لتنفيذ برنامج التقويم الذاتي؟
٢. كيف تصفين قدرتك على تنفيذ عملية التقويم الذاتي؟
٣. كيف كانت قدرة الفريق على انجاز المهام والقيام بالعمليات اللازمة؟
٤. هل تمت زيادة صلاحية مديرات المدارس ليتمكنوا من تنفيذ التقويم بفعالية؟
٥. كيف تصفين فترة تنفيذ عملية التقويم من حيث الوقت هل كانت كافية؟
٦. ما الصعوبات التي واجهتكم أثناء ممارسة عملية التقويم؟
٧. ماهي مقترحاتك كعضو في الفريق التي يمكن أن تجعل التجربة أفضل؟

الإجراءات المتخذة للتحقق من المصداقية والموثوقية:

بعد الانتهاء من بناء الأداة والحصول على الموافقة من المشرف على البحث وإدارة التخطيط والمعلومات بوزارة التربية والتعليم، والحصول على خطاب تسهيل مهمة الباحث والتوقيع على استمارة الأخلاقيات ومراعاة كافة العوامل العلمية والأخلاقية عند إجراء الدراسة، تم عرض أسئلة المقابلة على عدد ٢ من الخبراء والأكاديميين، وتم تعديل الأسئلة بناء على مقترحاتهم وتوصياتهم، وقد تم إجراء مقابلة أولية للتأكد من صحة ووضوح أسئلة المقابلة. وبعد تفريغ الأسئلة تم إعادة إرسالها لبعض أعضاء فريق

يلاحظ أن المحورين السابقين يسبق البدء بعملية التقويم الذاتي وكلاهما مرتبطان بشروط ومتطلبات الترشح والالتحاق بفريق التقويم الذاتي، وينبغي أن يهتبه لهما قبل البدء بعملية التقويم الذاتي كما أوضح ذلك دليل هيئة التقويم والتدريب، وجاءت أغلب النتائج لتوضح أن أحد التحديات التي واجهت المعلمات هو عدم معرفة أعضاء فريق التقويم بأسباب ترشحهم وشروط ومتطلبات الالتحاق بالبرنامج. وتفسر هذه النتائج بأن عدم معرفة المعلمات لأسباب ترشحهن أو ماهي شروط الالتحاق بالبرنامج قد تكون لعدة أسباب منها:

- إدارة التعليم ومكاتبها بالمنطقة بحاجة لتخطيط استراتيجي يساعدها في التعامل بطريقة علمية منظمة وممنهجة تساعد على قيادة التغيير في مؤسسات التعليم عند تطبيق أي برنامج مستحدث كالتقويم الذاتي المدرسي والذي يطبق لأول مرة في المنطقة من دون الإعلان بوقت كافٍ عن البرنامج ومعايير وأهدافه ومتطلبات الالتحاق به.

- إن إدخال التغيير في أي مؤسسة تعليمية هو عملية معقدة، ويجب الإعلان المسبق لأي تغيير في مؤسسات التعليم حتى لا تواجه القرارات بالرفض أو تكون غير فعالة.

ونلاحظ تعارض واضح مع مبادئ المنظمة المتعلمة. حيث يعد التقويم الذاتي أحد أدواتها التي تشجع تمكين جميع أفرادها وإعطاءهم الفرص العادلة لتجربة كل جديد، ودعمهم والاستماع لهم. فينبغي أن تكون المعايير معلنة لمن يرغب بالترشح فليس كل معلم خبير ومتميز في عمله قادر على قيادة التغيير وتطبيق عمليات مستحدثة لا ترتبط بمنهجه، حيث ذكرت (معلمة ١) خبرة ٢٨ ومتميزة في عملها أنه تم إقحامها في شيء هي في غنى عنه، وأن التعليم سابقاً كان يسير بشكل جيد وتخرجت أجيال بدون التقويم الذاتي، مما يعكس عدم رغبتها في حدوث التغيير، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Bourelou & Fragkos (٢٠٢٣) التي أكدت على أن العوامل التي أعاققت إدخال عملية التقويم الذاتي وتنفيذها تتعلق بعدم مشاركة المعلمين في حدوث التغيير وصناعة القرار، وتختلف مع دراسة باعبدالله (٢٠٢٤) التي أكدت نتائجها على قدرة الإدارة المدرسية في إدارة التغيير وفق منهجية علمية ومشاركة المعلمين في صناعة القرار.

عدم تهيئة فريق التقويم:

أجمعت جميع المعلمات والمديرات على أنه لم تكن هنالك تهيئة وإعداد مسبق لتوضيح برنامج التقويم الذاتي المدرسي وأهدافه وآليات التنفيذ. وقد أوضح أعضاء فريق التقويم الذاتي من المعلمات أن انضمامهم للفريق وتكليفهم بالمهام لم يسبقه أي تهيئة من قبل المسؤولين وهو ما أكدته

قبل إدارة المدرسة. حيث أوضحن أنهن لا يعرفن آلية الترشح وأنهن تفاجئن بالبرنامج وبوصول رسائل انضمامهم للفريق بدون علم مسبق، أوضحت ذلك معلمة (٦) وذكرت أنها لا تعرف سبب اختيارها وما إذا كانت تنطبق عليها شروط معينة، وأنه ليس لديها معرفة سابقة بذلك في حين تفوقت الإجابات الأخرى بأن ربما تم الترشيح من قبل مكتب التعليم وربما من إدارة المدرسة. وأوضحت معلمة أخرى عدم معرفتها لأسباب الترشيح بداية ثم بعد فترة اجتمعت بهن المديرية لتوضح أنه تم ترشيح أعضاء لجنة التحصيل الدراسي ليكونوا أعضاء في لجنة التقويم الذاتي. وأجابت معلمة واحدة أنه من خلال اجتماع المدرسة بالمعلمات تم تحديد أعضاء الفريق في حين أن ثلاثة أعضاء أجبن بعدم معرفتهن لأسباب الترشيح. وقد أوضحن المعلمات أن ترشيحهن حدث فجأة وبدون علمهن أن هنالك عملية تقويم ستطبق.

عدم معرفة شروط الالتحاق بالبرنامج:

من خلال تحليل بيانات المقابلة لأعضاء الفريق: أجابت خمس معلمات بعدم معرفتهن لشروط ومتطلبات الالتحاق ببرنامج التقويم الذاتي المدرسي. أجابت معلمة واحدة بمعرفتها لشروط وضوابط الالتحاق بالبرنامج، أجابت مديرة بمعرفتها لشروط ومتطلبات الالتحاق ببرنامج التقويم الذاتي، أجابت مديرة واحدة بالنفي وعدم معرفة شروط الترشيح للبرنامج. حيث أوضحت إحدى المعلمات بعدم وجود شروط وأن المديرية قامت بتسجيلها كعضو في المنصة، وأجابت (معلمة ٣) أن إدارة المدرسة اختارتها ولكنها لا تعرف ماهي الشروط "تم اختيارنا من إدارة المدرسة، يعني أنا أقولك إيش الشروط بالضبط! ما أطلعنا على الشروط". وذكرت معلمة أنها لم تكن على معرفة سابقة بماهي شروط الالتحاق بالبرنامج ولكنها قامت بالبحث الذاتي وتعرفت على الشروط والخبرات المطلوبة، وأجابت المعلمتان ٦ و ٥ بأنه لم توضح لهن أسباب اختيارهن وذكرت (معلمة ٦) "زي ما قلت ترشحت وأنا ماني فاهمه ولا عارفه لماذا أو إذا في شروط تنطبق علي، محد ناقشني كله صار فجأة". في حين أوضحت إحدى المعلمات أن الضوابط حددتها إدارة المدرسة.

على الجانب الآخر أجابت مديرة (١) بأن شروط الترشح لفريق التقويم الذاتي المدرسي كانت واضحة فهو يتطلب عدة شروط منها كفاءة وخبرة المعلمات، وأن تكون من تخصصات مواد العلوم والرياضيات واللغة العربية وأي تخصصات أخرى، "طبعاً للأسف يعني كيداية ما كان في توعية لنا يعني ليش أنت بتحددي فريق وايش شروط الفريق" أجابت (مديرة ٢) إلا أنها اختارت فريق قد الثقة والمسؤولية لأنها شعرت أن الموضوع مهم.

ضعف الاتصال بين الفريق والقائدة:

أجابت خمس معلمات بعدم وجود معرفة مسبقة لمفهوم التقويم الذاتي وآلية التنفيذ وأهدافه، أجابت معلمة واحدة بأنها اتجهت لموقع هيئة التقويم والتدريب وأطلعت على ما تود معرفته، أجابت مديرة بأن لديها معرفة مسبقة عن العملية كاملة، أجابت مديرة بأن ليس لديها أي معرفة مسبقة عن عملية التقويم الذاتي.

يتضح من إجابات الفريق السابقة بأن مديرة كانت لديها تجربة سابقة لعملية التقويم الذاتي، ومديرة ليس لديها معرفة سابقة، حيث جاءت ردود أعضاء الفريق على النحو التالي: أوضحت (معلمة ٥) "كانت المديرة في انتظار دورات توضيحية من أجل فهم آلية التنفيذ"، (معلمة ٤) "أنا جيت الدليل من موقع هيئة التقويم وأعطيت الفريق، ما كان عندهم خلفية كاملة بمتطلبات العمل"، وأضافت أن المديرات أنفسهم ليسوا مستوعبين للعملية، وذكرت (معلمة ٣) "بعد فترة سوا لنا الورشة، لكن من أول حتى المديرات أنفسهم ما كان عندهم خلفية عن التقويم الذاتي". على الجانب الآخر كانت إجابات المديرات عما إذا كانت لديهم معرفة مسبقة لعملية التقويم الذاتي وآلية التنفيذ (مديرة ١) "كانت مدرستنا خاضعة لتجربة التقويم الذاتي وكنت فاهمه وأعرف إيش هو"، (مديرة ٢) "كبدية ما كان في أي توعية لنا".

من خلال إجابات الفريق وتحليل البيانات يتضح أن الاتصال بين القائد والفريق ومشاركة المعرفة لم يكن جيداً، وهو ما شكل تحدياً للمعلمات في فهم العملية ومعرفة آلياتها، وإن استمرار ضعف الاتصال وعدم مشاركة المعرفة يناقياً متطلبات التقويم الذاتي وقد لا تحقق المؤسسة مستقبلاً شروط الجودة والاعتماد المدرسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Fragkos & Bourelou (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن فشل إدخال التغيير والتقويم الذاتي يعود لعدم وجود الدعم والتوجيه والمعلومات الكافية، وأكدت نتائج دراسة العبدى والسودي (٢٠٢١) أن تحقق معيار القيادة والإدارة كان ضعيفاً وبحاجة للارتقاء ليتماشى مع توجهات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتختلف مع نتائج دراسة بـعبدالله (٢٠٢٤) التي كشفت عن قدرة إدارة المدرسة على ممارسة مهارة الاتصال الفعال بنجاح وممارسة التغيير وفق منهجية علمية.

وتفسر أسباب عدم مشاركة القادة للمعرفة وضعف الاتصال بالفريق لعدم توفر المعلومات الكافية لديهم، وحاجتهم للمزيد من الدورات التدريبية التي تجعلهم واثقين من حصيلتهم المعرفية وقادرين على مشاركتها مع فريقهم، وانشغالهم باستكمال أعمالهم الالكترونية والورقية تأهباً لأي زيارة مفاجئة من فريق الدعم الخارجي، وبسبب كثرة الأعباء الوظيفية على المديرات وأعضاء الفريق لم يتجهن

مديرتان، في حين أوضحت إحدى المديرات أنه كان لديها تجربة سابقة ومعلومات عن التقويم الذاتي ولكن من خلال إجابات معلماتها يتضح أنها لم تشاركهن معلوماتها. حيث أوضحت عدد من المعلمات أن التعرف على التقويم الذاتي وأهدافه وآلياته تم من خلال التعلم الذاتي والانضمام لمجموعات تطبيق واتس اب، أو بإرسال المديرات الملفات لهن ليطلعن عليها في نفس أسبوع بدء العملية وتشكل الفريق أو بعده بفترة وجيزة. حيث ذكرت (المعلمة ١) "ما كان في تهيئة من أول من قبل"، وأوضحت (معلمة ٢) "لم نأخذ الوقت الكافي للتعلم" وقالت (معلمة ٣) "بعد فترة سوا لنا الورشة.. لكن من أول حتى المديرات أنفسهم ما كان عندهم خلفية"، (معلمة ٥) "كان العمل سريع بدون أن نعرف ما الآلية المطلوبة".

إن تنفيذ أي برنامج مستحدث يتطلب تهيئة وإعداد مسبق للمشاركين، حيث تعد أحد أسس وركائز الاعتماد الأكاديمي ومتطلبات برنامج التقويم الذاتي أن يتم تنفيذ برنامج تدريبي لأعضاء فريق التقويم الذاتي على تطبيق المعايير والأدوات المتاحة على موقع الهيئة. فكانت أحد أهم التحديات التي واجهت فريق التقويم الذاتي هو عدم وجود برامج تهيئة من دورات تدريبية وورش عمل لتوضيح أهمية العملية وكيفية استخدام الأدوات ونشر ثقافة التقويم الذاتي. وقد تعود أسباب عدم تهيئة فريق التقويم هو جهل مكاتب التعليم ومديرات المدارس بآلية تنفيذ البرنامج واستخدام أدواته، كما أوضحت أحد الأعضاء بأن المديرات أساساً والقطاع نفسه لم يكونوا مستوعبين العملية، في إشارة لحاجة الجميع إلى التهيئة بدءاً من إدارة التعليم ومكاتب التعليم ومديرات المدارس. حيث لا يمكن أن يحفز أي عضو أو تكون لديه دوافع تجاه أي عملية من دون الإعداد والتهيئة المسبقة لها، وهو ما تؤكد دراسة Mazgon & Podgornik (٢٠١٥) الذي أوضح أن إذا أرادت مؤسسات التعليم اعتماد التقويم الذاتي كنشاط دائم فعليها تهيئة جو مناسب لمعلميها من خلال الدورات التدريبية المستمرة أثناء الخدمة، وهو ما أكدته المنوري (٢٠٢١) والسلمي (٢٠٢٣) حيث يعزو الباحثان نتائج الدراسة إلى قلة الدورات التدريبية لفريق التقويم الذاتي وضرورة تأهيل فريق التقويم الذاتي سواء معلم خبير أم مستجد، وأشارت دراسة مرسى وآخرون (٢٠٢٣) إلى أن أحد معوقات تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي هو قلة البرامج التدريبية المتخصصة للعاملين ووجود فجوة بين المخططين للبرامج والمنفذين لها. ولا يمكن أن تُحقق أبعاد المنظمة المتعلمة إذا لم تتاح للفريق فرص تدريبية تطور من قدراتهم في تنفيذ عملية التقويم الذاتي واكتسابهم للمعرفة.

المدرسة عليها نتيجة القصور في التهيئة والاعداد والتخطيط المبكر من قبل المسؤولين عن العملية من قسم الجودة والاعتماد. وتؤكد هذه النتيجة دراسة الياسين (٢٠٢٣) التي أشارت نتائجها إلى أهمية وجود رؤية واضحة وأهداف استراتيجية تركز على جودة المدخلات لضمان جودة المخرجات كمأ وكيفاً.

المصادقية في جمع البيانات:

من خلال تحليل البيانات أوضحت معلمة أن هنالك حاجة للمصادقية في العمل، وأوضحت مديرة أن هناك إشكالية في مصادقية جمع البيانات. تطرقت معلمة واحدة فقط لموضوع المصادقية في جمع البيانات وكيف أثرت المصادقية سلباً على تعامل فريق الدعم الخارجي حيث ذكرت (معلمة ٤) "نحن نعمل من أجل التحسين وليس العمل من أجل أخذ متقدم ومتميز، الميدان أخذها شخصنة وأن هذه المدرسة أخذت هذه الفئة إذأ مستواها متدنٍ"، وأوضحت (مديرة ٢) "كنا نقدر نرفع النتيجة لو ما كنا عيينا بمصادقية" في دلالة واضحة على أن صدق جمعهم للبيانات أثر على مستوى ونتيجة المدرسة.

أظهرت استجابات اثنان من أعضاء الفريق وجود إشكالية في المصادقية في جمع البيانات، وهو ما يتنافى مع الهدف من عملية التقويم الذاتي والاعتماد المدرسي بكاملها. حيث أوضحت مديرة (٢) أن تعبئة استبانات المبنى المدرسي بمصادقية ساهم في تدني مستوى المدرسة في حين أنها كانت في حيرة لانتقالها لمبنى حكومي مشترك ولم تجد توجيهاً من قبل مكتب الأشراف. وأوضحت المعلمة الحاجة للمصادقية في جمع البيانات لأن الهدف من العملية هو تقييم الوضع الراهن وتحسينه ولكن ما حدث هو أنهم بدأوا يشعرون بالإلقاء اللوم عليهم لتدني مستوى المدرسة.

وهو ما يشكل تحدياً في الوقت الحالي ومستقبلاً حيث تنص متطلبات التقويم والاعتماد المدرسي على أهمية الالتزام بأخلاقيات التقويم والأمانة العلمية في تطبيق عمليات التقويم الذاتي، وتهدف العملية إلى تحقيق مبدأ الثقة والشفافية من خلال إطلاع المجتمع والجهات المسؤولة على واقع مؤسسات التعليم من حيث كفاءتها ومستواها العلمي. ويفسر مثل هذا التصرف بالجهل بالهدف من عملية التقويم والاعتماد المدرسي من جميع الاطراف وأصحاب المصلحة، فما كان ينبغي أن يلقي اللوم على أحد لأن الهدف من العملية هو تحسين نقاط الضعف وليس عقاب المقصرين. بالإضافة لعدم حدوث التهيئة والتي لها دور أساسي في توضيح العملية وأهدافها ومتطلباتها لجميع المسؤولين عنها وهو ما أكدته نتائج دراسة مرسى وآخرون (٢٠٢٣).

للقيادة لطلب المعلومات والدعم واكتفين بالبحث عن المصادر بأنفسهن والتعلم الذاتي.

ثانياً: أثناء عملية التقويم الذاتي:

السرعة في جمع البيانات:

من خلال تحليل بيانات المقابلة أوضحت معلمتان أنه كانت هنالك مطالبه من قبل مكتب الاشراف بسرعة رصد البيانات واستكمالها، وأوضحت مديرة (٢) بأنه تمت مطالبتهما بسرعة تسجيل البيانات في المنصة وإرسالها. حيث ذكرت معلمتان ومديرة من نفس المدرسة بأنه كانت تتم مطالبتهن بالسرعة والاستعجال -من قبل المشرفات- في رصد البيانات من (ملاحظات المعلمات واستبانات أولياء الأمور والطالبات والمعلمات) وسرعة الاغلاق والارسال، فقد أوضحت (معلمة ٣) "كانت الأمور شبه مبهمه... احنا صرنا نعطي الروابط عشان احنا ملزمين نسلم في وقت الأفعال" وأوضحت (معلمة ٥) "صراحة لم نهياً... كنا في مرحلة يريدون جمع الاستثمارات بشكل أسرع، أدراجها في المنصة بشكل أسرع"، وأوضحت المديرة ذلك من نبرة صوتها عندما ذكرت (مديرة ٢) "قالوا لنا سجلوا في المنصة محنا عارفين ايش في المنصة، خلصنا الاعدادات... بعد كذا كملوا الاستبانيات كملوا مدري ايش...". ويتضح من تحليل بيانات المقابلة أن الاستعجال والمطالبة بسرعة رفع البيانات كان في مدارس دون غيرها نتيجة اجتهاد شخصي من فريق الدعم الخارجي أو المشرف المقيم.

يتضح من خلال حديث المعلمات أن عدم التخطيط الجيد للعملية أدى إلى استعجال في رفع البيانات من قبل بعض المشرفات وبعض المدارس. وقد اتضح من خلال تحليل بيانات الأعضاء الآخرين أنه لم تتم مطالبتهن بسرعة الإغلاق. في حين كان طلب الرفع المبكر للبيانات والأغلاق مجرد اجتهاد من قبل المشرفة التي اجتهدت اجتهداً شخصياً تسبب في إرباك معلمات ومديرة المدرسة وشكل تحدياً بالنسبة لهن، في الوقت الذي لازالت فيه المدارس الأخرى لم تغلق وتعمل على جمع البيانات.

وتعزو هذه النتائج لقصور في التخطيط والتنفيذ والتدريب لجميع المسؤولين عن البرنامج، ولا شك أن ذلك قد يؤدي لأخطاء محتملة في جمع البيانات والنتائج وهو ما أكدته نتائج دراسة مرسى وآخرون (٢٠٢٣) الذي أشار الى أن أحد المعوقات الإدارية هو البدء في تطبيق معايير الجودة قبل تهيئة المناخ المناسب للتطبيق وتعجل النتائج، بالإضافة لنقص الخلفية العلمية المتخصصة لدى العاملين، وقلة البرامج التدريبية المتخصصة ووجود فجوة بين المخططين للبرامج والمنفذين لتلك البرامج، حيث تعد مهمة جمع البيانات ورفعها على المنصة الرقمية للاعتماد المدرسي من مهام فريق التقويم الذاتي المدرسي كما أوضح ذلك دليل الهيئة، إلا أنها تتم وفق خطة زمنية معتمدة لم يتم إطلاع

ضغط المهام الإضافية لمعلمات الفريق:

من خلال تحليل البيانات أجمعت جميع المعلمات بأن عملية التقويم الذاتي تسببت لهن بضغط وزيادة تكاليف فوق المهام التي يقمن بها، مديرة واحدة فقط من ذكرت أن هنالك ضغط على المعلمات بسبب نصاب الحصص. مديرة لم تذكر إذا كان هناك أي ضغط على المعلمات. وقد ذكرت جميع المعلمات بأنهم مروا بأوقات كان يطلب منهن إنجاز عدة مهام في نفس الوقت وشعرن بالضغط، وأوضحت (معلمة ١) ذلك "فيه ضغط بالنسبة للمعلم ضغط عشان أمشي على توزيع المنهج ولازم أخلص شرح الدروس" وذكرت (معلمة ٥) "إنك مكلفة بما يقارب ٢٠ حصة تجدين صعوبة في ترك العمل الأساسي من أجل أن تقومي بعمل إضافي كلفت به"، وأوضحت (معلمة ٢) "كنا نعاني من صعوبات بسبب انشغالنا، والتزامنا بالحصص أيضا نصاب المعلمة". حيث تلتزم المعلمات بشكل يومي بأعمال أساسية كحضور الحصص الأساسية وحصص النشاط والإشراف اليومي، ومتابعة الطالبات المقصات، وتعد لهن الخطط العلاجية بالإضافة للأعمال الأخرى: كمتابعة المنصة، وتصحيح الكتب والمهارات، وتدريب الطالبات على اختبارات نافس ومهاراتي والاختبارات المركزية. وقد شكلت عملية التقويم الذاتي تحدياً لهن وعبئاً إضافياً لأنها عملية تمر بعدة مراحل وهي مستمرة وبحاجة للمتابعة منذ بدايتها إلى نهاية العام الدراسي.

وتعزو هذه النتيجة الى عدم تهيئة المعلمات وافتقارهن للخبرة حيث تساعد التهيئة المبكرة والتوعية بأهمية العملية إلى الاستعداد النفسي وتقبل أي تغيير، في حين أن مفاجئة المعلمات بالعملية بكاملها وترشيحن بدون إعلام مسبق وتكليفهن بمهام لأول مرة ينفذهن جعلهم يشعرون بصعوبة العلمية وأنها تحدئ بالنسبة لهن أكثر من كونها عملية تحسين وتطوير، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السلمي (٢٠٢٣) حيث أشارت إلى أن أحد التحديات في تطبيق عملية التقويم الذاتي هو أن أعضاء فريق التقويم الذاتي لديهم خطط وحصص دراسية ملزمين بها، وتحقيق الملاحظة الصفية تحتاج إلى وقت تفرغ وخطة للعمل مما أدى إلى التأخر في التقييم أو الحصص الدراسية المسندة لمعلمات الفريق. ويفسر عدم حديث المديرة الأخرى عن وجود ضغط على المعلمات بعدم فتح باب الحوار وقنوات التواصل مع المعلمات لتتمكن من الشعور بهن، حيث يعد الاحتواء الإنساني أحد مبادئ المنظمة المتعلمة (أبو العلا، ٢٠١٧).

الجهل بالمهام للفريق:

من خلال تحليل إجابات الفريق أجابت معلمتان أنه لم يكن هنالك توزيع للمهام على الفريق ولم يكن هنالك تعاون، أجابت معلمة أن تعاون الفريق وانسجامه كان سبباً

في تيسير الصعوبات. حيث تتحدث إجابات الفريق عن تحدي تعاون فريق التقويم وتوزيع المهام من قبل قائدة الفريق، أجابت (معلمة ٤) "ما كان في تقسيم مهام يعني اقترحنا أكثر من مرة على المديرة تقسم المهام... كان الفريق مركز على اثنين أو ثلاثة"، وأوضحت (معلمة ٦) "ما كان الكل متعاون وكان العمل خاص بفريق التقويم"، على النقيض تماماً ذكرت (معلمة ٣) "من أسباب مرونة العمل تقاهم الفريق وانسجامه... كان تعاون الفريق أحد الأسباب". وقد ظهرت النتائج السلبية في مدرسة واحدة فقط عدد أعضاء الفريق فيها ٦ أعضاء، في حين أن مدرسة واحدة تحدثت عن تعاون الفريق عدد أعضاء الفريق فيها ٤.

أظهر تحليل بيانات الفريق فيما يختص بتوزيع المهام على الفريق من جمع البيانات (إرسال الاستبانات، ودخول حصص الملاحظة، ووضع الخطط العلاجية بعد ظهور النتائج)، والتعاون بين الفريق أنه حدث في إحدى المدارس بشكل عشوائي، حيث لم توزع قائدة الفريق المهام على الأعضاء حتى بعد أن طلب منها ذلك، وقد أوضحت ذلك إحدى المعلمات وذكرت أنه لا يوجد تقسيم للمهام وقد اقترحنا أكثر من مرة على المديرة تقسيم المهام. وعلى الجانب الآخر كان هنالك تعاون بين أعضاء الفريق والقائدة ومنسوبات المدرسة في المدارس الأخرى. وتفسر الباحثة أن حدوث مثل هذا الخلل يعود لأسباب نفسها التي ذكرت سابقاً ومنها:

- ضعف مهارة قيادة الفريق والتشجيع لقيادة التغيير لدة الإدارة المدرسية.
- افتقار الفريق للتدريب والتهيئة المبكرة لتعريفه بالعملية بأكملها.
- انشغال القيادة المدرسية بالإعمال والمهام اليومية الأساسية.
- ضعف التواصل وقنوات الحوار بين القائد والفريق.
- التركيز على سرعة إنجاز المهام دون الاهتمام بجودة الأداء.
- زيادة عدد أعضاء الفريق يقود إلى الاتكالية على الأعضاء النشطة والمبدعة.
- قلة وعي الإدارة المدرسية بأهمية توزيع المهام على أعضاء الفريق والذي يحقق مبدأ العدالة.

ويتضح من تحليل هذا المحور أن هنالك مدارس لازالت تتسم بثقافة المنظمة التقليدية، حيث لن يتمكن الأعضاء من التعلم ونشر المعرفة إذا لم يتم فتح قنوات الاتصال والحوار، وتطوير استراتيجيات التعاون فيما بينهم، والعدالة في توزيع المهام. وهو ما أكدته نتائج دراسة Mažgon & Podgornik (٢٠١٥) على أن نجاح التقويم الذاتي يقوم على الدعم المتبادل والتعاون بين المعلمين، وأن مدير المدرسة يلعب دوراً مهماً في تطوير جو مناسب

الاعتماد المدرسي في مجال التقويم في إكساب إدارات المدارس مهارات تحليل البيانات وبناء الخطط.

ويأتي هنا دور القيادة المدرسية الفعالة في تحقيق الانسجام بين الفريق الخارجي والداخلي، بالإضافة لأهمية الإفادة من تجارب وخبرات المدارس المتميزة والمناطق الأخرى التي نفذت العملية، وقد كانت الاستعانة بالنماذج المفردة لتنفيذ الخطط فكرة جيدة، ولكن التغيير المستمر لأكثر من نموذج كان سبباً في إشغال الفريق وزيادة أعبائه، وعدم شعوره بالثقة تجاه العملية والمسؤولين.

عرض نتائج السؤال الثاني، وتحليلها ومناقشتها:
ما التحديات التي تواجه فريق التقويم الذاتي المدرسي من وجهة نظر المديرات؟

عدم تهيئة قيادة الفريق من المديرات:

بتحليل إجابات الفريق أوضحت مديرة (٢) أنه لم يتم تهيئتها مسبقاً أو تدريبها على عملية التقويم الذاتي، وعلى الجانب الآخر أوضحت مديرة (١) أنها كانت على معرفة بماهية التقويم الذاتي وبمرورها بتجربة سابقة. ورغم مرور قائدات الفريق بتجربتين مختلفتين إلا أن كلا أعضاء الفريق من المعلمات واجهن تحديات في جميع مراحل عملية التقويم الذاتي بسبب عدم تهيئة المديرات حيث لم يجدن من يقدم لهن الدعم المعرفي والفني وهو ما شكل تحدياً بالنسبة لهن ولبقية أعضاء الفريق.

ويفسر هذا الاختلاف لمرور أحد المدارس مسبقاً (قبل سنتين) بتجربة التقويم الذاتي دون المدرسة الأخرى، وهو ما حدث في كامل القطاع التعليمي حيث اختيرت بضع مدارس لتكون ضمن المرحلة التجريبية، في كلا الحالتين كان لا بد من وجود تهيئة وإعداد جيد للمديرات لأنهم قائدات هذه العملية وأقرب داعم وموجه لأعضاء الفريق الذاتي. وهو ما يتنافى مع خصائص المنظمة المتعلمة التي تهدف لتمكين العاملين وتوفير المعلومات لهم مما يشعرهم بالثقة بالنفس والقدرة على التأثير بالآخرين. وأكدت دراسة السبسي والشنقيطي (٢٠٢٠) على أن أحد معوقات مقترح الاعتماد الأكاديمي تتعلق بضعف التخطيط والتنظيم والمتابعة والتقويم المتعلقة بالتقويم الذاتي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة باعبدالله (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن عنصر ممارسة القيادة للمهارات والقدرات الإدارية المتعلقة بالتقويم الذاتي جاءت بدرجة عالية.

كثرة السجلات المطلوبة (الشواهد):

من خلال تحليل بيانات المقابلة أوضحت مديرة (٢) أنه طُلب منها سجلات ورقية بالإضافة للإلكترونية مما شكل عبئاً عليها، في حين أوضحت مديرة (١) أنه لم يطلب منها سوى ملف واحد مضغوط. ويفسر هذا الاختلاف لوجود خبرة وتجربة سابقة لمديرة دون الأخرى، بالإضافة لوجود قصور معرفي بالعملية ومتطلباتها من قبل فريق الدعم

لضمان الجودة، في حين تختلف نتائجها مع دراسة باعبدالله (٢٠٢٤) ودراسة (McNamara & et al.2021) التي جاءت نتائجها لتؤكد قدرة الإدارة على ممارسة مهارة الاتصال بشكل فعال والعمل على تفويض الصلاحيات، ان كان هنالك فهم جيد لمعنى التعاون مع جميع أصحاب المصلحة.

ثالثاً: بعد صدور نتائج التقويم الذاتي:

صعوبة وضع خطط علاجية:

أجمع جميع أعضاء الفريق أنه لم يتم تدريبهم على وضع خطط علاجية لنتائج عملية التقويم. واجه فريق التقويم تحدي في إعداد الخطط العلاجية، فقد أوضحت معلمتان أنهما وبمجهود ذاتي حاولتا أن تعرفا كيف تعدان خطط علاجية، وأنه كانت هنالك محاولات من إدارة المدرسة لتوضيح معنى الخطة العلاجية عن طريق مجموعة الواتس أب وإرسال نماذج جاهزة لخطط من الإنترنت أو من مدارس أخرى. وقد أوضحت معلمة أنه كان من الصعب إعداد خطط لعدد هائل من المؤشرات خلال يومين، في حين أوضحت معلمتان حدوث سوء فهم من قبل المشرفة المقيمة وفريق الدعم في الموافقة على الخطط التي أعدها الفريق الذاتي ورفض المبادرات التي أعدها الفريق.

يلاحظ من إجابات فريق التقويم أن هنالك قصور في إعداد الخطط العلاجية لنتائج المدرسة، تعود لعدم معرفتهم بكيفية علاج عدة مؤشرات تدرج تحت المجالات الأربعة: الإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، البيئة المدرسية وفي فترة وجيزة. في حين أنه كان هنالك اختلاف في الرأي بين أحد الفرق والمشرفة المقيمة حول مفهوم المبادرة فقد ذكرت المعلمة أنه في كل مرة يقمن بإعداد مبادرة يتم رفضها من قبل المشرفة؛ لاختلاف وجهات النظر حول كونها مبادرة أم لا. على الجانب الآخر أوضحت معلمة في مدرسة أخرى أنه لم يكن هنالك نموذج واضح وثابت لمعايير إعداد الخطط ففي كل مرة كان الفريق ينتهي من إعداد الخطط يتم إرسال نموذج من قبل مكتب الإشراف يلغي النموذج الذي قبله.

ومن تحليل إجابات المقابلات يتضح أن الصعوبة كانت في عدم معرفة كيفية إعداد خطط علاجية بالإضافة لتضارب الآراء حول صحة المبادرات والخطط من عدمها بين فريق التقويم الداخلي وفريق التقويم الخارجي. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الصبحي (٢٠١٨) التي أكدت أن درجة إسهام المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي المتعلقة بمعايير التعليم والتعلم، جاءت أقلها إسهام المشرف التربوي في وضع خطة المدرسة لرفع المستوى التحصيلي، واختلفت نتائجها مع نتائج دراسة آل شبيب (٢٠٢٣) حيث يرى أن هنالك أثراً إيجابياً لعملية

نتائج دراسة McNamara et al (٢٠٢١) التي أشارت إلى الدراية الكاملة للمحبيين بخدمات الدعم المتاحة لهم ومع ذلك ظهرت تحديات تتعلق باستخدام البيانات وتحديد الأهداف وضيق الوقت.

تحدي جودة البيئة المدرسية:

من خلال تحليل بيانات المقابلة اتفق جميع أعضاء فريق التقييم الذاتي في المدرستين أن عدم تهيئة البيئة المدرسية شكل تحدياً كبيراً بالنسبة لهم في تطبيق عملية التقييم الذاتي. حيث أوضح أعضاء الفريق لأحدى المدارس أن انتقالهم من المبنى المستأجر لمبنى حكومي بنظام المشاركة والتعليم عن بعد لم يسمح لأعضاء الفريق بالقيام بمراحل عملية التقييم على الوجه المطلوب من جمع بيانات والتخطيط واجتماع الفريق. وأوضح أعضاء المدرسة الأخرى أن انتقالهم لمبنى جديد أدى إلى تكثيف جهود المديرية لتجهيز المبنى وتسليم العهدة وتنفيذ أعمال الصيانة والتحقق من جودة قواعد الأمن والسلامة. حيث تعد هذه التحديات أحد الأسباب الرئيسية بعد السبب الأول من عدم تهيئة الفريق ومشاركته المعلومات وإدارة مهام الفريق والقدرة على قيادة التغيير في انشغال مديرات المدارس عن متابعة الفريق وتقديم التوجيهات الضرورية. وتفسر أسباب متابعة كفاية المبنى المدرسي للعملية التعليمية؛ لأهمية جودة البيئة المدرسية وأثرها الإيجابي في تعزيز عمليات التعلم اللاصفية وسلامة منسوبي المدرسة وطلابها، وأهمية ذلك في تحقيق متطلبات الجودة والاعتماد المدرسي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصبحي وباداود (٢٠٢٢)، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة هيبه وفلاتة (٢٠١٩) ودراسة آل شبيب (٢٠٢٣) التي أشارتا لتطبيق مدارس المدينة المنورة وعسير لمعيار جودة البيئة المدرسية بدرجة كبيرة.

يتضح من جميع المقابلات أن هنالك حاجة للدعم البشري والمعرفي ليتمكن أعضاء فريق التقييم الذاتي من فهم آلية ومنهجية العمل قبل البدء بالممارسات العملية لمراحل التقييم الذاتي؛ مما يساهم في رفع جودة مدخلات العملية ومخرجاتها. وليتمكن الفريق من مواجهة هذه التحديات فقد قدم عدة مقترحات من خلال الإجابة على السؤالين الثالث والرابع.

عرض نتائج السؤال الثالث، وتحليلها ومناقشتها:

ما المقترحات لتحسين تطبيق التقييم الذاتي من وجهة نظر المعلمات؟

ومن خلال تحليل إجابات فريق التقييم الذاتي من المعلمات جاءت مقترحاتهم لعدة معايير لتسهم في مواجهة تحديات تطبيق التقييم الذاتي على النحو التالي:

الخارجي، وعدم وجود وعي بأهمية تصنيف السجلات والوثائق المدرسية حيث يساهم حفظ المعلومات والبيانات في تحسين الخدمات المدرسية وتيسير الوصول إليها من قبل العاملين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصبحي (٢٠١٨) التي دلت على أن إسهام المشرفين التربويين جاء في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي لم يرتقي إلى المستوى المطلوب، وتختلف مع نتيجة دراسة بـعبدالله (٢٠٢٤) التي أوضحت تحقق عنصر التنظيم في المدارس المطبقة لبرنامج تطوير المدارس والتي تتمثل في وجود تصنيف لسجلات ووثائق المدرسة. وهو ما يشكل تحدياً واضحاً لتبني مفهوم المنظمة المتعلمة في مؤسسات التعليم، حيث تعد أحد أسس المنظمة هو حل المشكلات عن طريق جمع البيانات وتحليلها.

عدم وضوح الاستبانة لأولياء الأمور والطلبة:

من خلال تحليل البيانات تبين وجود تحدي لدى المديرات في فهم الطلبة وأولياء الأمور لعبارات الاستبانة. حيث أوضحت معلمة (١) ومعلمة (٤) حدوث هذا القصور والذي يعزو لعدم تهيئة أولياء الأمور والطلبة ونشر ثقافة التقييم الذاتي قبل بدء العملية بشكل كافٍ، بالإضافة لتحدي مقاومة التغيير من قبل المعلمين والطلبة وأولياء الأمور وضعف التنفيذ للائحة الاعتماد المدرسي وهو ما أكدته دراسة السيسى والشنقيطي (٢٠٢٠). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة آل شبيب (٢٠٢٣) التي أكدت نتائجها على الدور الإيجابي للاعتماد الأكاديمي في تحسين مهارات القيادة المدرسية في التواصل مع أولياء الطلبة. بالإضافة لتدني المستوى التعليمي والاقتصادي لبعض أولياء الأمور في المحافظة والذي أثر على فهم عبارات الاستبانة، وعدم مشاركة الأغلبية منهم لعدم توفر شبكة الانترنت لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنوري (٢٠١٩) حيث أشارت إلى وجود اختلاف في آراء أفراد عينة الدراسة لواقع التقييم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان يعزو لمتغير المحافظات التعليمية.

الفصل الثاني غير كافٍ لمراحل العملية:

أجمعت جميع إجابات أعضاء فريق التقييم الذاتي، أن تحديد الفصل الدراسي الثاني غير كافٍ لتنفيذ عملية التقييم الذاتي. من خلال تحليل إجابات الفريق تبين أن تحديد بدء عملية التقييم في الفصل الدراسي الثاني يشكل تحدياً لتطبيق عملية التقييم الذاتي؛ ويعزو ذلك لكونها عملية معقدة تمر بعدة مراحل تستغرق وقتاً طويلاً لاسيما فيما يتعلق بجمع البيانات وتحقيق الأهداف، بالإضافة لعدم إمكانية الموازنة بين القيام بالمهام التعليمية وبين تنفيذ العملية بالشكل المطلوب خصوصاً مرحلة جمع البيانات التي توافقت مع فترة تدريب الطلبة على الاختبارات الوطنية كنافس ومهاراتي والاختبارات المركزية. وهو ما أكدته

التهيئة المسبقة لأصحاب المصلحة:

أظهر جميع أعضاء فريق التقييم الذاتي أهمية وجود تهيئة مسبقة لجميع أعضاء الفريق وأصحاب المصلحة مما يحقق جودة الأداء والتنفيذ ومعرفة شاملة لعملية التقييم الذاتي، وأكدت أهمية هذا المقترح دراسة الياسين وآخرون (٢٠٢٣)؛ حيث يساهم توفير فرص تدريب وتأهيل للقيادات المدرسية في مجالات التخطيط الاستراتيجي وإقامة ندوات ومؤتمرات علمية وفقاً لاحتياجات العاملين في ترقية مهارات القيادات المدرسية بالتعليم الابتدائي.

إعلان آلية الترشيح وشروطه:

بحيث يتم الإعلان عن العملية مسبقاً ويطلع الجميع على شروطها ومتطلباتها؛ فشرح نفسها من تجد لديها القدرة والكفاءة من المعلمات والرغبة لقيادة التغيير والجاهزية لتنفيذ العملية، فلا يكون الترشيح من قبل إدارة المدرسة فقط. حيث أشارت دراسة الياسين وآخرون (٢٠٢٣) إلى أهمية وجود رؤية واضحة وأهداف استراتيجية تركز على جودة المدخلات كماً وكفاً. ويمكن تحقيق هذا المقترح من خلال زيادة وعي المعلمين بجودة التعليم، ومن خلال وضوح سياسة الجودة لدى المعلمين والتعرف على معاييرها (مرسي وآخرون، ٢٠٢٣).

تدريب وتهيئة المشرفين:

تدريب المشرفين (فريق التقييم الخارجي) وتزويدهم بمهارات تساهم في نجاح التخطيط لعملية التقييم الذاتي والاعتماد المدرسي ومتابعة سير العملية؛ لئلا نكون إعداد وتطبيق معايير التقييم والاعتماد المدرسي، ومن تقديم الدعم للقيادات المدرسية وفرق التقييم الداخلي، وقد أكدت دراسة الصبحي (٢٠١٨) والمحروقية وآخرون (٢٠٢١) على أهمية عقد دورات تدريبية لفريق التقييم الذاتي (الداخلي) والخارجي ولكافة شرائح المجتمع المدرسي لشرح المعايير وآلية تطبيقها في مؤسسات التعليم.

تقسيم المهام على الفريق:

أن يشارك ويتعاون جميع أعضاء الفريق الذاتي ومنسوبي المدرسة في تحقيق أهداف عملية التقييم الذاتي، فلا يكون الاعتماد الكلي على فريق التقييم الذاتي في تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التقييم الذاتي، عن طريق إطلاق المدرسة لمجموعة من القيم كالتعاون والتركيز عليها لتحسين وتطوير إنجازات المؤسسة، ويتفق هذا المقترح مع مقترحات دراسة إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٧).

تعزيز قيمة المصادقية:

أن يلتزم أعضاء فريق التقييم الذاتي بأخلاقيات التقييم والأمانة العلمية في تطبيق عمليات التقييم الذاتي، وتتم المحافظة على سرية البيانات. وألا تظهر مديرة المدرسة أي ردة فعل تجاه نتائج المدرسة تجعل الفريق يشعر بأنهم ارتكبوا خطأ في وصف واقع المدرسة. بل ينبغي

الحرص على منح منسوبي المدرسة من المعلمات وفريق التقييم الذاتي الصلاحيات الكافية التي تساعدهم على اتخاذ القرارات، وتشجيعهم على إبداء رأيهم بما يتناسب مع واقع وحاجة المدرسة وإمكانياتها المتاحة، وهو ما أكدت عليه دراستي إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٧) والياسين وآخرون (٢٠٢٣).

وجود هياكل مصغرة للتقويم الذاتي:

توفير أعداد كافية من المختصين والخبراء في مجال التقييم الذاتي والاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام أو هيئة مصغرة في مكاتب الاشراف تكون مهمتها التخطيط للجودة، وتحقيق معايير الاعتماد المدرسي في مؤسسات التعليم، والتحسين المستمر لأداء المشرفين؛ مما يخفف العبء على إدارات المدارس، وقد جاءت دراسة الربادي (٢٠٢٠) والمنوري (٢٠٢١) مؤيدة لهذا المقترح.

عرض نتائج السؤال الرابع، وتحليلها ومناقشتها:

ما المقترحات لتحسين تطبيق التقييم الذاتي من وجهة نظر المديرات؟

التهيئة لأولياء الأمور والطلبة:

تسهم توعية أولياء الأمور والطلبة في إدراك أهمية التقييم الذاتي وبالتالي تعاونهم لتحقيق أهداف العملية، حيث أكد الشنقيطي والسيبي (٢٠٢٠) على أن أول خطوات الحصول على الاعتماد المدرسي هي نشر ثقافته في المجتمع عامة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال زيادة تواصل المدرسة مع أولياء الأمور والاستعانة بهم في وضع اقتراحات للمدرسة تحسن وتطور أداؤها.

تمتد عملية التقييم لعام دراسي كامل:

لا تقتصر عملية التقييم الذاتي والاعتماد المدرسي على فصل دراسي واحد بل يفضل أن تبدأ من بداية العام الدراسي وتستمر إلى نهايته، وأشار McNamara et al (2021) إلى أن زيادة الوقت يسمح بالتخطيط للاجتماعات والأنشطة المماثلة.

نشر ثقافة التقييم وتشجيع ممارستها:

نشر ثقافة التقييم الذاتي والاعتماد المدرسي في المجتمع عن طريق الاعلام التربوي والمنديات ووسائل التواصل الاجتماعي لدى جميع شرائح المجتمع؛ مما يساهم في رفع الوعي بأهميتهم في تحسين مخرجات التعليم، وتشجيع المشاركة المجتمعية وقد أكدت دراسة الصبحي (٢٠١٨) هذا المقترح وكذلك دراسة الشنقيطي والسيبي (٢٠٢٠) والمنوري (٢٠٢١).

ملخص النتائج:

تهدف هذه الدراسة للكشف عن أبرز التحديات التي واجهت فريق التقييم الذاتي من في تطبيق عملية التقييم الذاتي المدرسي فكانت النتائج على النحو التالي:

- ضعف إدراك مفهوم عملية التقويم الذاتي المدرسي من جميع أصحاب المصلحة والتي تعود لعدم التهيئة والتدريب المسبق بوقت كافٍ.
 - قلة برامج التدريب التي تسهم في التعريف بكيفية إعداد خطط علاجية وإنشاء مبادرات للمعلمات والمديرات والمشرفات.
 - لم يوفر دعم فعال من قبل خبراء ومختصين لتطبيق التقويم الذاتي المدرسي والاعتماد المدرسي لمساعدة فريق التقويم.
 - إلقاء كامل العملية من جمع البيانات ووضع خطط علاجية ومبادرات على عاتق فريق التقويم الذاتي.
 - كثرة الأعباء الإدارية المسندة للمشرفات والمديرات وعدم تدريبهم على مهام التقويم الذاتي.
 - ترى المشرفة التربوية وفريق الدعم أن مهام وضع خطط تحسين مستوى المدرسة هي مسؤولية الإدارة المدرسية والمعلمات.
 - ضيق الوقت وعدم كفاية فصل دراسي واحد لتطبيق وتنفيذ العملية بجميع مراحلها؛ وبالتالي الاستعجال في جمع البيانات ووضع الخطط التي قد لا تخلو من الأخطاء.
 - ضعف الاتصال وفتح قنوات الحوار بين قائدة الفريق وأعضاء الفريق بسبب كثرة المهام والأعباء على كامل أعضاء الفريق.
 - زيادة عدد أعضاء فريق التقويم الذاتي يؤدي إلى تحميل عضوين إلى ثلاثة بكامل المسؤولية والالتكال عليهم في تنفيذ المهام.
- التوصيات:**
- من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:
 - الإعلان عن متطلبات وشروط الالتحاق بالبرنامج قبل بدء عملية التقويم الذاتي المدرسي بوقت كافٍ ليتسنى لجميع المنسوبين الاطلاع عليها.
 - أن يرشح نفسه عضواً للفريق من يجد لديه الرغبة والخبرة والكفاءة للقيام بجميع مراحل عملية التقويم الذاتي.
 - التهيئة قبل بدء العملية بما لا يقل عن فصل دراسي كامل للمشرفين ومديري المدارس والمعلمين.
 - عقد دورات تدريبية وورش عمل تستهدف فريق التقويم الخارجي والذاتي وتنمية كفاءتهم في مجال التقويم الذاتي والاعتماد المدرسي وفق التوجهات المعاصرة لتحقيق الجودة في المدارس.
 - نشر ثقافة التقويم الذاتي المدرسي في المجتمع المحلي والمدرسي من خلال وسائل الاعلام التربوي ومنصات
- التواصل الاجتماعي للتوعية بأهميته في تحسين مخرجات التعليم.
- تدريب وتأهيل مديري المدارس في مجالات التواصل والتخطيط ومهارات العمل كفريق.
 - أن تبدأ عملية التقويم الذاتي المدرسي ببداية العام الدراسي وتستمر إلى نهايته ولا تحدد بفصل دراسي واحد.
 - توضع جدول زمني واضحة وثابتة لكل مرحلة من مراحل التقويم وترسل لجميع المدارس.
 - تعزيز ونشر مبادئ التقويم المدرسي في مؤسسات التعليم: كالصدق والتعاون والقيادة والاتصال الفعال ومشاركة المعرفة.
 - وضع حوافز لأعضاء فريق التقويم: كتخفيف نصاب الحصص والاعفاء من الاعمال الإضافية الأخرى كالريادة والمناوبة وغيرها.
 - الاكتفاء بالملفات والشواهد الالكترونية بحيث تكون في ملف واحد مضغوط.
 - أن يراعي التقويم المدرسي الظروف الجغرافية والاقتصادية والثقافية المحيطة بالمجتمع المدرسي.
 - إعفاء المدارس المشتركة والمنقولة لمبنى جديد من تقييم معيار جودة البيئة المدرسية لحين استقرار وضع المبنى المدرسي.
 - استحداث أقسام للتقويم الذاتي المدرسي والاعتماد المدرسي في مكاتب الاشراف التربوي بحيث يتولاها الخبراء والمختصين في المجال لتقديم الدعم اللازم.
- المقترحات:**
- المقترحات النظرية:**
- إجراء دراسة نوعية عن تحديات تطبيق التقويم الذاتي بمنطقة جازان من وجهة نظر فريق التقويم الخارجي.
 - إجراء بحث إجرائي عن التحديات التي تواجه مديرات المدارس في تطبيق عملية التقويم الذاتي في منطقة جازان.
 - إجراء بحث مختلط لواقع تطبيق عملية التقويم الذاتي في جازان من وجهة نظر فريق التقويم الخارجي والداخلي.
 - إجراء دراسة مقارنة لواقع تطبيق التقويم الذاتي في عسير وإمكانية الاستفادة منه بمنطقة جازان.
- المقترحات التطبيقية:**
- ألا يكون فريق التقويم الذاتي ثابت بل يتم إعادة تشكيله سنوياً لمنح الفرص لجميع منسوبي المدرسة بالتعرف على العملية أهدافها وآلياتها.

الإسلامي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٨ (١٨٣)، ٦٨٥-٧٤٥.

الرشدي، غازي عنيزان. (٢٠١٩). المقابلات في البحوث النوعية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الرشدي، غازي عنيزان. (٢٠١٩). دراسة الحالة مدخل منهجي في البحث النوعي. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

سكر، ناجي رجب ومغاري، أحمد محمد. (٢٠٢٣). القيادة التفاعلية وأثرها في تحقيق معايير المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٩(٤)، ١٢٧-١٧٦.

السلمي، سارة سعدي سعيد. (٢٠٢٣). نوفمبر ١٧-١٩. تحديات تطبيق التقويم الذاتي ومعايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بمحافظة جدة والحلول المقترحة [عرض ورقة]. شبكة المؤتمرات العربية، المؤتمر الدولي الثالث، مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي، جدة راديسون بلو السلام.

سليمان، إيناس السيد محمد. (٢٠٢٣). متطلبات هيكلة التحالف الاستراتيجي لتعزيز التميز التنظيمي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٩(١)، ٥٨-١.

الشنقيطي، بلقيس محمد الأمين والسيدي، أريج حمزة. (٢٠٢٠). متطلبات التخطيط للحصول على الاعتماد المدرسي في مدارس التعليم العام بمدينة ينبع الصناعية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٧(١)، ٣٠١-٣٣١.

الصبحي، محمد بن رده بريك. (٢٠١٨). دور المشرفين التربويين في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في التعليم العام بالملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية. المجلة التربوية، ٥٦(٥٦)، ٥٧٣-٦٤١.

الصبحي، ملاك عبد الرحمن وباداود، عمر محمد عمر. (٢٠٢٢). درجة ملائمة تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي في مدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر القائدات والمعلمات. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٤)، ١-٢٩.

العايب، صالح وطباع، فاروق. (٢٠٢٢). فعالية التقويم التكويني في تحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مجلة الروايز، ٦(٢)، ٣٣٠-٣٤٦.

العبدوي، منصور صالح والسودي، مبروك صالح. (٢٠٢١). التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العام وفق معايير الجودة والاعتماد المدرسي "دراسة تطبيقية على مدرسة أم المؤمنين عائشة بمحافظة عمران- اليمن. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، ٢(١١)، ٩-١٨.

• أن تتبنى الجامعات السعودية والمعاهد المعتمدة تصميم وتطوير برامج دبلوم وبكالوريوس عن التقويم الذاتي المدرسي والاعتماد المدرسي.

• الاستفادة من تجارب الدول ذوي الخبرة في مجال التقويم الذاتي المدرسي.

فتح فرص الابتعاث الخارجي في تخصصات التقويم الذاتي المدرسي، والجودة والاعتماد المدرسي.

المراجع:

المراجع العربية:

ال شبيب، يوسف محمد يحي. (٢٠٢٣). الاعتماد المدرسي وعلاقته بفاعلية الأداء المدرسي في المدارس العالمية والأجنبية. مجلة كلية التربية، ٢٠(١١٧)، ٢٨٨-٣١٤.

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد والمرزوقي، أحمد سعيد عبد الله. (٢٠١٧). التقويم الذاتي للمدرسة في إيرلندا الجنوبية وإمكانية الاستفادة منه بسلطنة عمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٢(١)، ٢٨-٩١.

أبو العلا، ليلي محمد حسني. (٢٠١٧). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة وفق مقياس DLOQ في كلية التربية للبنات بجامعة الطائف من وجهة نظر الموظفين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨(١)، ٤٤٥-٤٨٧.

الأطرش، رضوان جمال وشوشة، حسام موسى محمد. (٢٠٢٣). مبدأ التقويم الذاتي في القرآن الكريم. مجلة الدراسات الإسلامية والإنسانية، ٣(١)، ٢-٢٩.

باعدالله، عبد الله محمد باكريم. (٢٠٢٤). درجة ممارسة معايير التقويم الذاتي في المدارس المطبقة لبرنامج تطوير المدارس في مجال الإدارة المدرسية بالمدينة المنورة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة، ٣(٢)، ١-٤٣.

بوقريط، فاطمة والنوي، الجمعي. (٢٠٢٠). المنظمة المتعلمة والتغيير التنظيمي. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، ١٧(٣)، ٣٠٥-٣١٨.

الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٦). تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الأساسية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٧(١)، ١٣٦-١٥٨.

الحارثي، غازي. (٢٠٢٣، مارس ١). مؤشر ترتيب سبيل السعودية لقياس جودة تعليمها. جريدة الشرق الأوسط.

<https://aawsat.com/home/article/4187041/>

الربادي، عبد الله علي عبد الله. (٢٠٢٠). واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بالجمهورية اليمنية. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ٣(٣)، ٩٧-١٥٨.

الربيعان، محمد بن سليمان بن عبد الرحمن. (٢٠١٩). معايير الاعتماد المدرسي في ضوء الفكر التربوي

- بالمدينة المنورة. جامعة القاهرة- كلية التربية النوعية، ١(٣٥)، ٣٧٣-٤٠١.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي. <https://beta.etec.gov.sa:2443/ar/MediaAssets/ReportsAndData/reports/T2019.pdf>
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). الاختبارات الوطنية نافس. <https://nafs.etec.gov.sa>
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). الدليل الاجرائي للتقويم المدرسي الذاتي.
- <https://etec.gov.sa/ar/service/school/servicegoal>
- الياسين، دلال خالد أحمد عبد الله، عبد المعطي، أحمد حسين والحلواني، حنان. (٢٠٢٣). تطوير أداء القيادات المدرسية في التعليم الابتدائي بدولة الكويت على ضوء المعايير الوطنية لجودة التعليم. كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٩(١٠)، ١٤١-١٧٤.
- المراجع الأجنبية:**
- Bij, T., Geijssel, F., & Dam, G. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2016.04.001>
- Bourelou1, Vaia& Fragkos, Stavros. (2023). Self-Evaluation as a Change in the Greek Education System (General and Special Education): A Critical Overview of This Project. *International Journal of Social Science and Human Research*. Volume 06 Issue 01. Page No: 15-21.
- Burroughs, Michael A.(2023). Accreditation as a Framework for School Improvement: A Quantitative Study. Doctor of Education (Ed.D). 142. <https://firescholars.seu.edu/coe/142>
- Cambridge University Press & Assessment. (2021). Education brief, School Evaluation. Cambridge Assessment International Education.
- عيسي، منيرة ودحمان، إيمان. (٢٠٢٣). دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز التنظيمي [رسالة ماجستير، جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي تبسة].
- <http://localhost:8080/jspui/handle/123456789/9642>
- العتيبي، ناصر سعد. (٢٠١٦). تقييم أداء مدارس التعليم الثانوي بمحافظة الدوادمي في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية بجامعة بنها بمصر، ٢٧(١٠٦)، ١-٤٦.
- العتيبي، ناصر سعد. (٢٠١٦). متطلبات تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في ضوء أسس إدارة التغيير بمدارس التعليم العام. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، ٣٢(٣)، ٤٩٦-٥٣٤.
- فقيه، سناء محمد عبد القادر. (٢٠١٣). صعوبات تطبيق التقويم الذاتي بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة بحوث التربية النوعية، ٢٨(١)، ٩٦-١٢٥.
- المحروقية، بدرية حمود ناصر، الزاملي، علي عبد جاسم وإبراهيم، محمود محمد. (٢٠٢١). بناء معايير للتقويم والاعتماد المدرسي للمدارس الحكومية بسلطنة عمان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٠(١)، ١٨٦-٢٠٤.
- محمود، حمدي شاكر. (٢٠٠٤). التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات. حائل- دار الأندلس.
- المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. (الطبعة الثالثة). صنعاء - دار الكتب.
- مذكور، علي أحمد. (٢٠٠١). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها. دار الفكر العربي.
- مرسي، عمر محمد محمد، عمار، بهاء الدين عربي محمد وأحمد، محمد أنور محمد. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة والاعتماد في المعاهد الابتدائية الازهرية "دراسة ميدانية". المجلة العلمية لكلية التربية، ٣٩(١٠)، ٤٩٦-٥١٩.
- معوض، فاطمة عبد المنعم محمد. (٢٠١٨). مستوى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية التربية بجامعة القصيم وفق نموذج بيتر سينج. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٣(١)، ١٦٨-٢٠٦.
- المنوري، سعيد سيف سعيد. (٢٠٢١). واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس. مجلة العلوم الإنسانية العربية، ٢(١)، ٣٠٤-٣٢٤.
- هيبه، زكريا محمد زكريا وفلاته، حنان أبو بكر محمد. (٢٠١٩). واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات

Chapman, Christopher; Sammons, Pamela. (2013). School self-evaluation for school improvement: what works and why? UNESCO International Institute for

Educational Planning.
<https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/school->

European Commission/EACEA/ Eurydice. (2015). Assuring Quality in Education:

Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report.

Luxembourg: publication Office of the European Union.

https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Assuring_Quality_in_Education_Policies_and_Approaches_to_School_Evaluation_in_Europe.pdf

Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D. J., & Molloy, E. (Eds.) (2019). The Impact of

Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners.

Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3>

Hunter, J. O. (1982). Applying John Dewey: Evaluation and the Art of Teaching.

Community College Review, 9(4), 3-8.
<https://doi.org/10.1177/009155218200900401>

McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., & Skerrett, C.

(2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines. Sage Open, 11(4).

<https://doi.org/10.1177/21582440211052552>

New Zealand Ministry of Education. (2016). Effective School Evaluation: How To Do

and Use Internal Evaluation for Improvement. Education review office.

<https://www.cambridgeinternational.org/images/637044-education-brief-school-evaluation.pdf>

<https://elearning.tki.org.nz/Media/Images/Effective-school-evaluation-how-to-do-and-use-internal-evaluation-for-improvement>

Podgornik, Vesna & Mažgon, Jasna.(2015). Self-Evaluation as a Factor of Quality

Assurance in Education. Review of European Studies; Vol. 7, No. 7. Canadian Center of Science and Education.

Sampaio, M., & Leite, C. (2017). From curricular justice to educational improvement:

What is the role of schools' self-evaluation? Improving Schools, 20(1), 62-75.

<https://doi.org/10.1177/1365480216688553>

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Self-Assessment Program for Educational Empowerment in Some Schools of the KSA: A Proposed Educational Model.

Amani Mohammed Alhemyani

PhD researcher, Master in Curriculum and Educational Supervision - Educational Supervisor at Taif Education Department - Ministry of Education - Kingdom of Saudi Arabia

برنامج التقويم الذاتي لتمكين التربوي في بعض مدارس المملكة العربية السعودية: نموذج تربوي مقترح.

أ. أماني محمد الحمياني

باحثة دكتوراه، ماجستير في المناهج والإشراف التربوي مشرفة تربوية بإدارة التعليم بمحافظة الطائف - المملكة العربية السعودية

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٤/١١/٣٠ Email: mms14050@hotmail.com تاريخ قبول نشر البحث: ٢٠٢٤/١٢/١٥

KEY WORDS:

empowering schools, educational supervision, school evaluation, self-evaluation.

الكلمات المفتاحية:

تمكين المدارس، الإشراف التربوي، التقويم المدرسي، التقويم الذاتي.

ABSTRACT:

This research addresses the development of a self-assessment program to empower schools in select schools within the Kingdom of Saudi Arabia, introducing a proposed educational supervisory model. The program aims to enhance the quality of education and increase school performance efficiency by integrating the concept of educational empowerment with supportive and guided supervisory mechanisms, aligned with the objectives of Saudi Vision 2030. The study relied on SWOT analysis (strengths, weaknesses, opportunities, threats) and conducted interviews to collect data, employing a descriptive methodology to examine the current state of educational supervision.

The research was limited to public schools in Taif Province, with the model applied over six months. The study focused on developing a supervisory model encompassing self-assessment mechanisms and training. Results indicated that school empowerment significantly enhanced school autonomy, leading to improved teaching practices and educational process management. Self-assessment procedures effectively diagnosed performance, identifying strengths and weaknesses clearly, and guiding sustainable development plans. The results also underscored the importance of parental and community involvement, which strengthened community trust and supported school development.

The study recommended expanding the model to more schools, providing ongoing training programs for teachers and supervisors, and ensuring the allocation of necessary resources to support a comprehensive educational environment. It also suggested creating educational networks for experience sharing and strengthening community engagement. The study emphasized the need to advance self-assessment tools and adopt digital platforms for continuous evaluation, contributing to the school's capacity to adapt to changes and achieve sustainable improvement.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث تطوير برنامج التقويم الذاتي لتمكين المدارس في بعض مدارس المملكة العربية السعودية، مع تقديم نموذج إشرافي تربوي مقترح. يهدف البرنامج إلى رفع جودة التعليم وزيادة كفاءة الأداء المدرسي، من خلال دمج مفهوم التمكين التربوي مع آليات إشراف تربوي داعمة وموجهة، بما يتماشى مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠. اعتمد البحث على تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات (تحليل SWOT) وأجرى مقابلات لجمع البيانات، مستخدماً منهجاً وصفيًا لفحص الوضع الحالي للإشراف التربوي.

اقتصر نطاق البحث على مدارس التعليم العام في محافظة الطائف، حيث تم تطبيق النموذج على مدى ستة أشهر. وتركز الحدود الموضوعية للبحث على تطوير نموذج إشرافي يشمل التدريب وآليات التقويم الذاتي. أظهرت النتائج أن التمكين المدرسي ساهم في تعزيز استقلالية المدارس، مما أدى إلى تحسين في ممارسات التدريس وإدارة العملية التعليمية، وأثبتت عمليات التقويم الذاتي فاعليتها في تشخيص الأداء، حيث تم تحديد نقاط القوة والضعف بوضوح، كما ساهمت في توجيه خطط تطويرية مستدامة. أكدت النتائج أيضاً أهمية مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي، حيث عززت ثقة المجتمع وساهمت في دعم التطوير المدرسي.

أوصى البحث بتوسيع تطبيق النموذج في المزيد من المدارس، وتوفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين والمشرفين، وضمان تخصيص الموارد اللازمة لدعم بيئة تعليمية متكاملة. كما يقترح إنشاء شبكات تعليمية لتبادل الخبرات وتعزيز التواصل مع المجتمع. وأكد على ضرورة تطوير أدوات التقويم الذاتي واعتماد منصات رقمية لدعم التقويم المستمر، بما يساهم في بناء قدرات المدرسة على التكيف مع المتغيرات وتحقيق التحسين المستمر.

مقدمة:

أصبحت نظم التعليم حول العالم في سباق مستمر للتطوير والتحديث لمواكبة متطلبات العصر وتحديات المستقبل في السنوات الأخيرة. ضمن هذا السياق، ظهر مفهوم التمكين التربوي كأحد الحلول البارزة لتعزيز فعالية النظام التعليمي وتجويد مخرجاته. حيث يمثل التمكين التربوي تحولاً جوهرياً في النظام التعليمي، فهو يهدف إلى تعزيز استقلالية المدارس ودورها في قيادة عمليات التطوير بأنفسها. مفهوم تمكين المدرسة يعني أن تتحمل المدرسة مسؤولية كاملة عن إدارة عملياتها التعليمية بدءاً من بناء أهدافها وخططها، مروراً بقيادة عملية التعلم وتقويم الأداء، وصولاً إلى التطوير المهني للمعلمين وتهيئة بيئة تعليمية محفزة.

هذا التحول يهدف إلى نقل المدارس من كونها مجرد وحدات تنفيذية تابعة للإدارات التعليمية إلى وحدات قيادية مستقلة تدير عملياتها التعليمية والتربوية بمرونة وكفاءة. إذ تعتمد فكرة التمكين على أن المدارس، بما تمتلكه من خبرات وطاقت بشرية، قادرة على تحديد احتياجاتها وتطبيق استراتيجيات تتناسب مع سياقها الخاص، مما يعزز من قدرتها على الابتكار وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة أعلى (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٣).

هذا التحول يأتي في إطار تحقيق رؤية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى تحسين جودة التعليم وإعداد الطلاب لمتطلبات المستقبل. والذي يمثل خطوة ضرورية لتحقيق رؤية شاملة لتطوير التعليم تركز على إشراك كافة الأطراف ذات الصلة في عملية التطوير المستمر، وتحقيق الاستقلالية التي تمنح المدرسة القدرة على اتخاذ القرارات التي تخدم مصلحة الطلاب وترتقي بمستوى الأداء التعليمي. لتحقيق التمكين التربوي، كان من اللازم دمج التقويم الذاتي كأداة رئيسية ضمن هذا الإطار، حيث يُعتبر التقويم الذاتي أحد الأساليب الهامة لتقويم الأداء المدرسي، بالاعتماد على معايير ومؤشرات أداء واضحة تشارك فيها جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك الإدارة المدرسية، المعلمات، الطلاب، أولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي. يهدف هذا النوع من التقويم إلى تشخيص الوضع الحالي للمدرسة، وتحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها، ومن ثم وضع خطة تطوير شاملة لتحسين الأداء. هذا النهج يهدف في النهاية إلى سد الفجوة بين الأداء الحالي للمدرسة والرؤية المستقبلية التي تسعى إلى تحقيقها، وصولاً إلى مدرسة متعلمة تمثل الهدف الأسمى للتطوير.

وفي سياق التوجهات العالمية، تُعتبر عمليات التقويم الذاتي للمدارس من أكثر الوسائل فعالية لضمان جودة التعليم وتحسين الأداء المدرسي. وقد أوصى البرلمان الأوروبي ومجلس تقويم جودة التعليم في المدارس في عام

٢٠٠١ بتعزيز هذه العملية، مؤكداً أنها أفضل طريقة لتحفيز الإبداع وتحسين المؤسسات التعليمية (European Commission, Eacea, Eurydice, 2015). وقد جاءت توصيات المؤتمر الأول لهيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٣٧هـ) داعمة لهذا التوجه، حيث طالبت بتطبيق التقويم الذاتي على جميع المستويات المدرسية لتحقيق التطوير المستمر وتحسين الأداء.

وهنا كان المطلوب منظور جديد للتمكين التربوي، منظور يأخذ في الاعتبار أحدث الاتجاهات ونماذج الإشراف التي ظهرت كرد فعل للتحولات في النظم التعليمية، وانتشار البرامج التعليمية، وتنوع المعرفة، وسهولة تدفق المعلومات، لأنه يعمل على تحسين النتائج التعليمية من خلال التركيز على ممارسات التدريس الفعالة، ولمواكبة العالم المتطور باستمرار والتأكد من أن الجيل القادم مستعد للازدهار فيه، تبحث المؤسسات التعليمية باستمرار عن طرق لدمج أفكار وأساليب جديدة في مجالات مثل الاقتصاد وتكنولوجيا الاتصالات والشبكات الإلكترونية. لذا بات الابتكار أمراً ضرورياً لأن التطوير والتحسين يشمل جميع جوانب التعليم ويهدف إلى تعزيز التدريس والتعلم. ونتيجة لذلك، باتت هناك حاجة ملحة وجود برامج للتقويم الذاتي (الشقيرات، ٢٠٠٤).

بالتالي، فإن تعزيز الابتكار في التعليم يتطلب تكاملاً بين التمكين التربوي والتقويم الذاتي، من خلال تعاون منظم ومستمر بين مديري المدارس والمعلمين والمشرفين التربويين، مما يساهم في تحسين مهاراتهم ورفع مستوى تحصيل الطلاب واستقلالية المدرسة (الأفندي، ١٩٧٦). وبناء على ماسبق يهدف هذا البحث إلى إيفاد فريق التقويم الداخلي في مدارس التعليم في المملكة العربية السعودية بنموذج مصغر لتمكين المدارس بعد عرض ومناقشة التطورات الراهنة في هذا المجال.

إشكالية البحث: أصدرت وزارة التعليم حديثاً، نموذجاً جديداً للعمل الإشرافي بعد اعتماد الهيكل التنظيمي الجديد لإدارات التعليم في المملكة، وذلك ضمن خططها التطويرية لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠. يأتي هذا النموذج كخطوة نحو تمكين المدارس وتعزيز دورها كعنصر رئيسي في تحسين العملية التعليمية، تعمل الآلية الجديدة على إحداث نقلة نوعية في الأداء الإشرافي من خلال استخدام مؤشرات أداء تحدد الفرق الإشرافية في المدارس ذات الأداء المرتفع والمنخفض. حيث باتت المدرسة محوراً أساسياً في جهود تجويد التعليم والتطوير. وتُعزز هذه المبادرة من تمكين المدارس عبر حوكمة فعالة، مما يساهم في تحسين نواتج التعلم وضمان تحقيق أهداف برامج رؤية ٢٠٣٠، يتضمن النموذج الإشرافي التربوي الجديد تمكين المدارس وفرق العمل من تطوير مهاراتهم القيادية، وتوفير بيئة جاذبة

يوفر البحث نموذجًا مقترحًا يمكن استخدامه كأساس للدراسات المستقبلية، مما يُساعد الباحثين في توسيع مجالات البحث المتعلقة بالإشراف التربوي والتقويم الذاتي.

الأهمية العملية:

١. يهدف البحث إلى تحسين جودة التعليم في المدارس السعودية من خلال تطبيق نموذج تربوي فعال يساهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢. يمكن أن يُستخدم النموذج المقترح كأداة توجيهية لصانعي القرار في وزارة التعليم، مما يساهم في صياغة سياسات تدعم تحسين الجودة التعليمية وتعزز من فاعلية الإشراف التربوي.

٣. يساعد النموذج المقترح في إعداد وتدريب الكوادر التعليمية والإشرافية على أفضل الممارسات الحديثة في الإشراف التربوي، مما يساهم في تحسين الأداء التعليمي للمدارس.

٤. من خلال تحديد احتياجات المدارس ذات الأداء المنخفض، يوفر البحث استراتيجيات واضحة لتحسين الأداء التعليمي، مما يساهم في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تطوير التعليم.

٥. يقدم البحث توصيات عملية يمكن أن تستفيد منها وزارة التعليم في وضع السياسات والخطط الاستراتيجية لتحسين النظام التعليمي في المملكة.

أهداف البحث:

- تطوير نموذج تربوي يتيح للمدارس تحمل مسؤولية تطوير أدائها بشكل مستقل مع توفير الصلاحيات اللازمة والأدوات المناسبة.

- تبني استراتيجيات إشرافية تركز على الدعم والمساندة لتحفيز المعلمين والقيادات المدرسية على الابتكار وتعزيز جودة العملية التعليمية.

- دمج آليات التقويم الذاتي كأداة فعالة لتشخيص الأداء وتحديد نقاط القوة والضعف بهدف تحقيق تطوير مستدام في المدارس.

- زيادة تفاعل أولياء الأمور والمجتمع المحلي في عمليات التقويم والتطوير لخلق بيئة داعمة وتعزيز الثقة في العملية التعليمية.

- تقديم دورات تدريبية شاملة تستهدف المعلمين والمشرفين لرفع كفاءتهم المهنية وتطوير مهارات القيادة التعليمية، مما يساهم في تحسين مخرجات التعليم.

- ضمان توفير الموارد اللازمة، بما في ذلك الأدوات التقنية والمرافق الداعمة، لدعم تطبيق النموذج وضمان بيئة تعليمية متكاملة.

- تطوير آليات لتحفيز وتقدير المعلمين والقيادات المدرسية الذين يظهرون أداءً متميزاً لتعزيز الدافعية والالتزام بتحقيق الأهداف.

للمعلم، وتعزيز مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية. كما يستهدف البرنامج تحقيق كفاءة التشغيل والإنفاق وتوجيه الدعم للمدارس ذات الأداء المنخفض كما يركز النموذج على تمكين المدارس من قيادة عمليات التحسين والتطوير استناداً إلى نتائج التقويم المدرسي، وذلك من خلال تنفيذ عمليات التقويم وإعداد خطط تطويرية شاملة. ويتضمن المبادئ التوجيهية التي تؤكد على أهمية دور المدرسة في تطوير الخطط والعلاج وتحسين الممارسات التدريسية حيث يعد التقويم في المدارس، باعتبارها كيان معقد، جزءاً لا يتجزأ من آليات التمكين المدرسي، وينتج معلومات قيمة عن أداء المدرسة. حيث تعد هذه فرصة لتوجيه التطوير في الاتجاه الصحيح ومساعدة المدرسة في إنشاء استراتيجيات فعالة لرفع تحصيل الطلاب. نظرًا لأن الإشراف التربوي هو عملية نمو مستمرة تهدف إلى رفع مستوى الأداء التعليمي للمدرسة، فإنه يلعب دوراً أساسياً في تقديم المساعدة التي تعمل على بناء الأداء المدرسي وتعزيز (البابطين، ٢٠٠٤).

وبالنظر إلى الواقع، تبين أن المدارس في المملكة العربية السعودية تواجه تحديات جوهرية في تحقيق مستويات عالية من الجودة التعليمية المستدامة، بما يتماشى مع متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ الهادفة إلى تطوير قطاع التعليم وجعله رافداً أساسياً لتحقيق التنمية الشاملة. على الرغم من الجهود المبذولة في تحديث نماذج الإشراف التربوي، لا يزال هناك ضعف في القدرة على تمكين المدارس من إدارة عمليات التطوير بشكل مستقل وفعال. تتجلى هذه المشكلة في قلة التكامل بين مفاهيم التمكين التربوي وآليات التقويم الذاتي، مما يحد من قدرة المدارس على اتخاذ قرارات ذاتية مبنية على معطيات حقيقية لتطوير الأداء (الجهني، ٢٠١١؛ الطعاني والسويحي، ٢٠١٣). من هنا، تتبلور إشكالية البحث في السؤال التالي:

ما النموذج التربوي المقترح لبرنامج التقويم الذاتي الذي يساهم في التمكين التربوي لمدارس التعليم في محافظة الطائف في المملكة العربية السعودية؟

• أهمية البحث:

تنقسم أهمية البحث إلى أهمية علمية وعملية:

الأهمية العلمية: يساهم البحث في تقديم إطار نظري واضح ومفصل حول دور الإشراف التربوي في تحسين جودة التعليم، مما يعزز الفهم الأكاديمي لممارسات التقويم الذاتي وتأثيرها على الأداء المدرسي.

يعتبر هذا البحث إضافة نوعية للأدبيات المتعلقة بالتمكين التربوي والإشراف، حيث يستعرض النماذج والأساليب الحديثة ويقترح حلولاً مبنية على الأدلة، مما يُثري النقاش الأكاديمي في هذا المجال.

يضمن استقلاليتهم وتحملهم للمسؤولية من خلال توسيع نطاق السلطة، وزيادة فرص المشاركة، وتحفيزهم إدارياً، وتطوير قدراتهم، وتوفير بيئة ملائمة لتفعيل ذلك (المنوري، ٢٠١٤).

الإشراف التربوي: هو خدمة يقدمها المشرفون التربويون لكل من موظفيهم والمدارس التي يعملون فيها باستخدام استراتيجيات متطورة للإشراف الفعال. يعد الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التدريس ومجموعة متنوعة من أدوات التعلم من السمات المميزة لهذا النوع من الإشراف، والذي يعتمد أيضاً على التواصل ثنائي الاتجاه المبني على الدفء والثقة والدعم المتبادل (المسعد، ٢٠٠٧).

بناء النموذج: فيه يتم وضع الإجراءات والأساليب التي يستخدمها القائمون على إدارة المدرسة بطريقة منهجية وصارمة. ومن خلال الاستخدام الأمثل لموارد المدرسة المالية والبشرية والمادية، فإنها تشمل النظام التعليمي بأكمله (العساف، الصرايرة، ٢٠١١).

التقويم الذاتي: هو عملية يقوم بها فريق من المعلمين والمهتمين في المدرسة ممن يمتلكون الخبرات العلمية والفنية، بهدف إجراء تقييم شامل للمدرسة بغرض تحديد نقاط القوة والضعف في أدائها وجودة مخرجاتها، مع العمل على تحسينها وتطويرها (الحر والروبي، ٢٠١٠).

ويعتبر التقويم الذاتي في هذه الدراسة جهداً منظماً ومستداماً لجمع المعلومات والبيانات بطرق علمية بهدف تقييم مستوى أداء المدرسة، حيث تنتج نماذج وإجراءاته من ثقافة المدرسة نفسها، ويشرف عليه فريق داخلي بقيادة إدارة المدرسة. ويستند إلى آليات وأدوات دعم تحدد احتياجات المدرسة وفق معايير ومؤشرات التقويم الذاتي، بهدف التشخيص والعلاج وتحديد مواطن القوة والضعف، مع وضع خطة لتحسين وتطوير جودة الأداء المدرسي (الكسباني، ٢٠١٠).

فريق التقويم الداخلي في مدارس التعليم: هو مجموعة من الأفراد داخل المدرسة يقودهم مدير المدرسة، الذي يعمل كرئيس للفريق، ويشمل في عضويته مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة والتميز. هذا الفريق مسؤول عن تنفيذ عمليات التقويم الذاتي للمؤسسة التعليمية، ويشمل مهامه وضع خطة التقويم الذاتي، متابعة تنفيذها، تطبيق أدوات التقويم وجمع البيانات، إعداد خطط التحسين، وتدريب منسوبي المدرسة ونشر ثقافة التقويم الذاتي بينهم (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٣).

الإطار النظري:

أولاً: التمكين التربوي: من المفاهيم التي لها جذور عميقة في التاريخ، حيث ورد في العديد من الآيات القرآنية بمعانٍ متعددة تشمل التصرف في الأرض والاستخلاف فيها، فضلاً عن القوة، والسلطان، والسيطرة، والتحكم، وتمكين الدين

- بناء شبكات تربط بين المدارس لتعزيز تبادل الممارسات الجيدة وتوحيد الجهود لتحقيق تحسينات مستدامة في الأداء التعليمي.

- تطوير أدوات ومؤشرات قياس متقدمة لقياس التقدم في الأداء بدقة وتوجيه المدارس نحو مجالات التحسين المطلوبة.

- تنفيذ آليات تقويم مستمرة ومراجعة دورية للنموذج لضمان استدامة التحسينات وتكييفها مع المستجدات في البيئة التعليمية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يركز البحث على تطوير نموذج تربوي جديد لتعزيز التمكين المدرسي وتحسين الأداء التعليمي. ويتناول البحث الآليات والأدوات الفعالة التي يمكن استخدامها لتطبيق النموذج الإشرافي في المدارس. كما يشمل البحث تطوير برامج تدريبية للمعلمين وفرق التقويم الداخلي في مدارس التعليم التي تعتمد على النموذج التربوي المقترح.

الحدود المكانية: يقتصر البحث على تطبيق برنامج التمكين التربوي والنموذج الإشرافي في بعض المدارس في المملكة العربية السعودية في مدينة الطائف.

الحدود الزمانية: يغطي البحث الفترة الزمنية اللازمة لتطوير النموذج الإشرافي واختباره وتقويم فعاليته في المدارس المستهدفة. امتدت الدراسة إلى ٦ أشهر لضمان جمع البيانات وتحليل النتائج بشكل دقيق وتم تطبيقه في العام ١٤٤٦هـ.

الحدود البشرية: يشمل البحث فريق التقويم الداخلي في مدارس التعليم في محافظة الطائف في المدارس السعودية، بالإضافة إلى القيادات التعليمية المشاركة في تطبيق النموذج التربوي.

مصطلحات البحث:

التمكين: يمكن تعريفه كعملية تهدف إلى منح الأفراد سلطة أوسع لممارسة الرقابة وتحمل المسؤولية، وذلك عبر تشجيعهم وتحفيزهم على اتخاذ القرارات وتطوير الطرق التي يؤدون بها مهامهم، وذلك من خلال تفويض الصلاحيات واتخاذ القرارات على مستويات إدارية أقل (مسعود، ٢٠١٢).

تمكين القيادة التربوية هو العملية الإدارية التي تهدف إلى دعم الموظفين من خلال تعزيز معرفتهم ومهاراتهم، وتطوير قدراتهم الفردية، وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة، مع توفير القدرات اللازمة التي تحفزهم على اتخاذ القرارات بشكل مستقل (AlSharqi & Asiri، ٢٠٢٠).

في مجال التعليم، يُعرّف التمكين الإداري بأنه تمكين مديري المدارس من السلطة الإدارية وإعطائهم الصلاحيات اللازمة لاتخاذ القرارات داخل إطار العمل المدرسي، بما

ذكرها (اليقوب، ٢٠٠٤) في دراسته، والتي تساهم في تعزيز الكفاءة وتحسين الأداء التعليمي:

١. **التمكين من خلال المسؤوليات:** يجب أن تكون المسؤوليات المنوطة بالموظف واضحة ومحددة، مما يساهم في تعزيز فهمه لدوره ويساعده على أداء مهامه بفعالية.
٢. **التمكين من خلال الصلاحيات:** يزداد حماس الموظفين للعمل عندما تُمنح لهم الصلاحيات اللازمة. في البيئة التعليمية، يؤدي هذا إلى تعزيز الاستقلالية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة والممارسات التعليمية.
٣. **التمكين من خلال المعايير والأداء المثالي:** من المهم للإدارة وضع معايير تحفيزية للموظفين للوصول إلى أقصى إمكاناتهم. يمكن تحقيق ذلك من خلال تنظيم مسابقات مثل "المعلم المثالي" و"الموظف المثالي" التي تعزز من الأداء وتكرس ثقافة التميز.

٤. **التمكين من خلال التدريب والتطوير:** يُعد التدريب المستمر من أهم العوامل التي تساهم في تطوير كفاءة العاملين وزيادة خبراتهم في أداء الأعمال الموكلة إليهم. يساعد التدريب في تعزيز مهاراتهم وتطوير أدائهم بشكل متواصل.
 ٥. **التمكين من خلال المعرفة والمعلومات:** توفير المعلومات الكافية للموظفين يمكنهم من اتخاذ القرارات الصائبة المتعلقة بأعمالهم. في حال غياب هذه المعلومات، قد يواجه الموظفون تحديات في تنفيذ مهامهم بكفاءة.
 ٦. **التمكين من خلال التقدير والاهتمام:** إظهار التقدير للموظف من قبل الإدارة له أثر كبير على معنوياته وإنتاجيته وتوجهه نحو العمل. يلعب التقدير دوراً محورياً في تعزيز شعور الموظف بالانتماء والرضا الوظيفي.
 ٧. **التمكين من خلال الثقة:** يُساهم منح الثقة للموظف في تقليل الحاجة لتبوير خطواته وبيّحه له فرصة استثمار وقته في التركيز على تنفيذ العمل بفعالية. الثقة هي عنصر متبادل بين القائد والمرؤوسين، وتُعتبر دليلاً على نجاح القائد ومظهرًا من مظاهر التمكين.
- أسس التمكين التربوي:** التمكين التربوي يستند إلى عدة أسس ومبادئ أساسية، منها:

١. **حرية اتخاذ القرارات:** يمنح التمكين التربوي المدارس والمديرين والمعلمين الصلاحية لاتخاذ قرارات مستقلة تتعلق بالعمليات التعليمية والتربوية. هذه الحرية تساهم في خلق بيئة من الثقة بين جميع أفراد المجتمع المدرسي وتعزز من شعورهم بالمسؤولية تجاه تطوير المدرسة وتحسين أدائها.
٢. **بناء القدرات وتنمية المهارات:** يركز التمكين التربوي على تطوير القدرات الفردية والجماعية للمعلمين والإداريين من خلال برامج التدريب المستمر وورش العمل التي تهدف إلى تعزيز المهارات التدريسية والقيادية.

والأمن للإنسان. ومن الأمثلة على هذه الآيات قوله تعالى في سورة الكهف: "إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الْأَرْضِ وَآتَيْنَاهُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ سَبَبًا" (الكهف: ٨١)، وأيضاً قوله تعالى: "وَنُمَكِّنْ لَهُمْ فِي الْأَرْضِ" (القصص: ٦٥).

في السنة النبوية، جاء ذكر التمكين من خلال حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي رواه أبي بن كعب رضي الله عنه، حيث قال: "بشر هذه الأمة بالسنة بالرفعة والدين، والنصر، والتمكين في الأرض" (صحيح الجامع، حديث رقم ٣١٣٣٠). ويعكس هذا الحديث دعم الإسلام للاستقلالية في العمل، وإشراك الآخرين في الرأي والمشورة وأهمية التعلم الذاتي والتعلم من المحاولة والخطأ (ملحم، ٢٠٠٩). أما من الناحية المفاهيمية، فقد عرّف التمكين بدايةً على أنه تفويض السلطة الرسمية ومنح القوة القانونية لشخص أو لمجموعة، كما ورد في تعريف جروف (Grove، ١٩٧١). ومع تطور الفكر الإداري، توسع مفهوم التمكين ليشمل أكثر من مجرد التفويض. وفقاً لما أشار إليه (Bowen & Lawler، ١٩٩٥)، يمثل التمكين عملية إطلاق حرية الموظف، وهي حالة ذهنية وإدراكية لا يمكن فرضها خارجياً، بل يجب أن يتبناها الفرد ويتقنها داخلياً. هذه الحالة تعزز من ثقة الشخص بنفسه وتجعله يشعر بالمسؤولية في اتخاذ قراراته، مما يساعده على اختيار النتائج التي يرغب في تحقيقها، من هذا المنطلق، نجد أن التمكين عندما يتم بشكل فعال، يقل التدخل المباشر والمراقبة المستمرة، فإنه يؤدي إلى زيادة الاعتماد على الذات والمراقبة الذاتية، ويعزز من معنى الوظيفة للإنسان، مما يؤدي إلى تحسين الأداء العام والمشاركة الفاعلة (Bowen & Lawler، ١٩٩٥؛ ملحم، ٢٠٠٩).

برز مفهوم التمكين في أواخر الثمانينيات وحقّق انتشاراً واسعاً في فترة التسعينيات هذه الفترة شهدت تحولاً في الطريقة التي يُنظر بها إلى تنمية الموارد البشرية، إذ أكدت التطورات التنظيمية على أهمية التمكين كوسيلة فعالة لتحسين العلاقة بين الإدارة والعاملين، مما يساهم في تعزيز التفاعل الإيجابي الذي يعد حجر الأساس لنجاح عمليات التطوير داخل المؤسسات (الطعاني، ٢٠١٣).

التمكين الإداري أصبح محط اهتمام الباحثين والخبراء في مجال الإدارة والتنظيمات، إذ يشكل التمكين الإداري أداة حيوية لمواجهة المتغيرات المتسارعة في المجال التعليمي، إذ يُعزز من قدرة العاملين على تحمل المسؤولية الكاملة، ويحفزهم على اتخاذ المبادرات بشكل مستقل. هذا بدوره يساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها بكفاءة أعلى، من خلال تفعيل ممارسات تربوية تساهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز مخرجاته (الطعاني، ٢٠١٣).

أساليب التمكين التربوي: لتمكين المعلمين، تم الاستعانة بمجموعة من الأساليب التي قدمها Davis سابقاً والتي

القرارات، ويمنع وجود مساحة كافية لتطبيق ممارسات التمكين الفعالة.

٤. **سوء فهم مفهوم التمكين:** قد يُساء فهم مفهوم التمكين في البيئة المدرسية، حيث يخلط البعض بين التمكين ومفاهيم أخرى مثل المشاركة أو التفويض. يعد التمكين تغييراً جوهرياً في سلوكيات العمل، ويتطلب تحولاً في الفهم التقليدي للأدوار داخل المدرسة. سوء فهم التمكين من قبل المعلمين والمديرين قد يؤدي إلى تطبيق غير دقيق للسياسات والممارسات التمكينية.

٥. **تخوف القادة من مهارات المروسين:** من المعوقات الأخرى التي تواجه التمكين التربوي هو تخوف بعض القادة والمديرين من بروز مؤوسمهم كأفراد أكثر قدرة وكفاءة، مما قد يعرضهم للشعور بالضعف أمام الإدارة العليا. هذه المخاوف قد تدفع بعض القادة إلى مقاومة دعم وتمكين المعلمين، بهدف الاحتفاظ بالسلطة والنفوذ.

٦. **تخوف المروسين من المسؤولية:** يشكل تخوف بعض المعلمين والإداريين من تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات تحدياً كبيراً لتطبيق التمكين التربوي. اعتاد الكثير من العاملين في المدارس على تلقي الأوامر وتنفيذها دون إبداء رأي أو تحمل مسؤولية النتائج. غياب هذه الثقافة التمكينية يعوق تطبيق التمكين ويمنع تطوير قدرات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى العاملين.

إن التمكين التربوي في المدارس يتطلب معالجة مجموعة من المعوقات التي قد تقف في وجه تطبيقه، مثل ضعف التدريب، وقصور القيادة، وسيادة البيروقراطية، وسوء فهم المفهوم، إضافة إلى المخاوف الشخصية لدى القادة والمروسين. التغلب على هذه التحديات يتطلب جهداً منسقاً لتقديم برامج تدريبية مناسبة، وتطوير قيادات مؤهلة، وتبني هياكل تنظيمية مرنة، وتوفير بيئة داعمة لتحمل المسؤولية والمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات.

تمكين مدراء المدارس في النظام التعليمي

يبرز ميثاق مدراء المدارس لتمكين المدارس أنه في نظام ممكن، يكون مدراء المدارس والسلطات المحلية شركاء في جهد جماعي نحو الإنصاف والتميز في التعليم، حيث يساهم كل منهما ويدعم الآخر ويحترم الأدوار المختلفة التي يؤديها كل طرف في نظام ممكن، يتم تمكين مدراء المدارس للقيام بما يلي:

- قيادة اتخاذ القرارات التعاونية المبنية على الأدلة، مع الاعتراف بأنهم جزء لا يتجزأ من نظام أوسع للتعليم وخدمات الأطفال، ويكونون منفذين على الدعم البناء والتحدي من قبل السلطة المحلية وزملائهم.
- قيادة المجتمعات التعليمية لتحديد النهج الأنسب لقيادة التغيير والتحسين، واتخاذ القرارات بالشراكة مع مجتمعهم التعليمي بشأن أولويات وخطة التحسين

٣. **تشجيع الابتكار:** يشجع التمكين التربوي المعلمين والإداريين على البحث عن أساليب جديدة ومبتكرة لتحسين عملية التعليم، مما يعزز من كفاءة المدرسة كبيئة تعليمية متجددة ومتفاعلة مع التحديات الحديثة.

٤. **التركيز على النتائج التعليمية:** يعمل التمكين التربوي على تحقيق نواتج تعليمية متميزة من خلال وضع خطط عمل تتماشى مع احتياجات المدرسة الفعلية وخصائص الطلاب. ويتم ذلك من خلال متابعة تنفيذ هذه الخطط وتقييم النتائج بانتظام لتحسين الأداء، ففي المملكة العربية السعودية، جاء التمكين التربوي كجزء من جهود وزارة التعليم لتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي تركز على تحسين جودة التعليم وتحقيق التنمية المستدامة. إذ أصدرت الوزارة نماذج إشرافية جديدة تهدف إلى تعزيز دور المدارس كعنصر أساسي في قيادة عمليات التطوير. هذه النماذج تقوم على فكرة تحويل المدارس من وحدات تنفيذية تابعة إلى وحدات قيادية مستقلة قادرة على تطوير استراتيجياتها التعليمية وإدارتها بمرونة وكفاءة.

معوقات التمكين التربوي: تتعدد المعوقات التي تعترض تطبيق التمكين التربوي في المدارس، وقد أشار العديد من الباحثين مثل العتيبي (٢٠٠٥) والعميان (٢٠١٠) إلى مجموعة من التحديات التي تحول دون تحقيق التمكين بشكل فعال. وفيما يلي تفصيل لأهم هذه المعوقات:

١. **عدم وجود التدريب المناسب:** يعد التدريب عنصراً حيوياً لأي استراتيجية أو فكرة جديدة في المنظمات التعليمية. لتحقيق التمكين التربوي الفعال، يجب أن يكون هناك تدريب مستمر يشمل تطوير مهارات وسلوكيات جديدة تتماشى مع التغيرات المستمرة في التعليم. غياب التدريب المناسب يؤدي إلى ضعف القدرة على تطبيق التمكين بشكل صحيح، مما يعرقل جهود المدارس في تعزيز كفاءة المعلمين والإداريين وزيادة قدرتهم على اتخاذ القرارات المستقلة.

٢. **عدم كفاءة القيادة:** تلعب القيادة دوراً أساسياً في تطبيق التمكين التربوي؛ فالمديرون والقادة التربويون هم محور تطبيق هذه الاستراتيجية. إذا كانت القيادة غير كفؤة أو تفتقر إلى فهم عميق لمفهوم التمكين وأهميته، فقد يؤدي ذلك إلى مقاومة شديدة من جانب المعلمين والعاملين. وبالتالي، فإن وجود قيادة تربوية مؤهلة ومدربة على تطبيق التمكين يعد عاملاً حاسماً لنجاح هذه العملية.

٣. **سيادة البيروقراطية:** تعد البيروقراطية من أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق التمكين التربوي في المدارس. تعتمد الأنظمة البيروقراطية على هياكل تنظيمية هرمية معقدة ومتشعبة، مما يقلل من مرونة العاملين ويحد من قدرتهم على الابتكار والمبادرة. هذا التوجه المركزي يؤدي إلى اعتماد كامل للموظفين على رؤسائهم في اتخاذ

- الخاصة بمدرستهم، بما يعكس ويؤثر خطة التحسين المحلية والإطار الوطني للتحسين.
 - المشاركة الفعالة في العمل المؤسسي الأوسع للسلطة المحلية، بما يتناسب مع دورهم كقادة تعليم والمساهمة في التعاون الإقليمي لتحسين التعليم – من خلال الوصول إلى الدعم والعمل التعاوني لقيادة التحسين.
 - تمكين الموظفين من تحسين الممارسات بشكل مستمر، وتشجيع الحوار المهني، ودعم التعلم المهني المستمر مدى الحياة، والاستقصاء التعاوني، واستخدام الممارسات المبنية على البحث والأدلة. ينبغي لمدراء المدارس أن يكونوا نموذجًا للالتزام بالتعلم مدى الحياة من خلال ممارساتهم الخاصة (Education n.d., Scotland).
 - ثانيًا: **التقويم الذاتي**: تعددت تعريفات التقويم لتشمل جوانب مختلفة، فقد عرفه القرشي (١٩٨٦) كأسلوب علمي للتشخيص الدقيق للواقع التربوي، بينما قدم De Ketele (1989) تعريفًا إجرائيًا يتمثل في جمع معلومات دقيقة وفحص مدى ملائمتها لتحقيق الأهداف. ويُعد هذا التعريف ملائمًا لتقويم المؤسسة المدرسية، حيث يركز على جمع معلومات دقيقة عن مختلف مكوناتها واتخاذ القرارات بناءً على نتائج هذا التحليل.
 - كما عرّف التقويم الذاتي هو مجموعة من الجهود والخطوات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية بهدف التعرف على واقع الأداء العام من الناحية الإدارية والأكاديمية والخدمات المجتمعية على المستويات المؤسسية والبرامجية. يهدف هذا النوع من التقويم إلى مقارنة الوضع الحالي بما هو مطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة، وذلك كوسيلة أساسية لتحقيق التطوير المستمر للمؤسسة وتحسين الأداء. ويشمل التقويم الذاتي تحديد مواطن القوة والضعف والفرص، بهدف وضع استراتيجيات وخطط مستقبلية لتحسين الجودة، يسعى إلى تحقيق أهداف متعددة تتضمن تحديد وتحليل الصعوبات والمشكلات، ورسم خطط تطويرية بناءً على تلك المعطيات. وتساهم هذه العملية في توفير صورة واضحة عن أداء المؤسسة، مما يساعد في اتخاذ قرارات مستنيرة لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (الحر والروبي ٢٠١٠).
 - مراحل التقويم الذاتي**: يمكن تلخيص مراحل التقويم الذاتي وفق خطة ديمينج (Deming's Plan) التي تتكون من أربع مراحل أساسية هي: التخطيط، التنفيذ، الفحص، والتصرف:
 - ١. **مرحلة التخطيط**:
 - **الإعلان الرسمي عن التقويم**: تبدأ هذه المرحلة بإعلان رسمي عن عملية التقويم الذاتي لضمان مشاركة جميع الجهات المعنية من مسؤولي الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب.
 - ٢. **مرحلة التنفيذ**:
 - **تشكيل فرق العمل**: يتم تشكيل لجنة رئيسية تقود عملية التقويم وتضم ممثلين من الوحدات الأكاديمية والإدارية المختلفة.
 - **وضع الاستراتيجية**: توضع استراتيجية مفصلة تشمل الخطوات والإجراءات اللازمة لتنفيذ عملية التقويم الذاتي.
 - **نشر ثقافة التقويم**: تبدأ حملة إعلامية تهدف إلى نشر الوعي بأهمية التقويم الذاتي وفوائده.
 - ٣. **مرحلة الفحص**:
 - **جمع البيانات والمعلومات**: تشمل هذه الخطوة جمع البيانات المتعلقة بجوانب الأداء الأكاديمي والإداري من خلال أدوات مثل الاستبيانات، المقابلات، الملاحظات الصفية، وتحليل الوثائق.
 - **تدريب فرق العمل**: توفير التدريب اللازم لفرق العمل على كيفية استخدام أدوات التقويم وتنفيذ العملية بفاعلية.
 - **التطبيق الميداني**: تنفيذ الإجراءات التي تم التخطيط لها وجمع البيانات المطلوبة لإجراء التحليل.
 - ٤. **مرحلة التصرف**:
 - **تحليل البيانات**: يتم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام أدوات تحليلية مثل البرامج الإحصائية أو الرسوم البيانية، لتحديد نقاط القوة والضعف في الأداء.
 - **إعداد التقرير الأولي**: يُعد تقرير شامل يلخص نتائج التحليل ويشمل جوانب القصور والقوة، مع تقديم توصيات للتحسين.
 - **مراجعة النتائج**: تُعقد جلسات تقييمية لمراجعة النتائج ومناقشة التحديات وإعداد قائمة بالتوصيات.
 - **وضع خطة التحسين**: يتم تطوير خطة شاملة لتحسين الأداء بناءً على نتائج التقويم، تشمل تحديد الإجراءات المطلوبة، الموارد اللازمة، والجداول الزمنية.
 - **تنفيذ الخطة**: يبدأ تنفيذ الخطة بالتعاون مع الفرق المعنية، مع متابعة مستمرة لضمان سير العمل.
 - **التقييم المستمر**: تُجرى مراجعات دورية للتأكد من تحقيق الأهداف المحددة وضبط المسار حسب الحاجة.
 - **تقديم التغذية الراجعة**: تقديم ملاحظات مستمرة للأطراف المعنية لتطوير الأداء.
- أهمية التقويم الذاتي**: التقويم الذاتي هو عملية حيوية وأساسية في المؤسسات التعليمية، خصوصًا في المدارس التي تسعى إلى تحقيق مستويات عالية من الجودة والتميز في التعليم. يساهم التقويم الذاتي بشكل كبير في تحقيق العديد من الأهداف التي تدعم تحسين الأداء المدرسي وتعزيز بيئة تعليمية صحية ومستدامة. وفيما يلي توضيح لأهمية التقويم الذاتي في المدارس:

جديدة، وتجريب استراتيجيات تعليمية مختلفة تساهم في تحسين تجربة التعليم بشكل عام.

٩. **دعم متطلبات الاعتماد والجودة:** العديد من هيئات الاعتماد والجودة تتطلب من المدارس تنفيذ عمليات التقييم الذاتي كجزء من استراتيجياتها لضمان جودة التعليم. تساهم هذه العملية في تلبية معايير الجودة المطلوبة والحصول على شهادات الاعتماد التي تدل على التزام المدرسة بالتميز التعليمي.

١٠. **تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب:** تُظهر الدراسات أن المدارس التي تطبق تقويمًا ذاتيًا بانتظام تحقق تحسناً ملحوظاً في تحصيل الطلاب الأكاديمي. يمكن أن تُعزى هذه التحسينات إلى التحديد الواضح لاحتياجات الطلاب وتطبيق استراتيجيات فعالة تُلبي هذه الاحتياجات بشكل دقيق (الحر والروبي، ٢٠١٠).

مبادئ التقويم الذاتي: يستند التقويم الذاتي على مجموعة من المبادئ الأساسية والمهارات التي تمثل محكات يمكن أن تعتمد عليها المدرسة في تقويم منهجها. ومن هذه المبادئ:

١. **التخطيط المدروس:** يجب أن يُخطط للتقويم الذاتي وفق الرؤى والتصورات الخاصة بالمدرسة، مع التركيز على تلبية احتياجات الطلاب وتنفيذ أولويات التحسين والتطوير بمشاركة المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمديرين.

٢. **توفير الوقت والجهد والمال:** يعتمد التقويم الذاتي على مبادئ عملية تهدف إلى توفير الموارد أثناء تحليل الواقع. لذا، يجب تحديد الإمكانيات المتاحة، سواء كانت مادية أو بشرية أو زمنية، وجمع المعلومات اللازمة دون مبالغة أو تكليف المعلمين بما يفوق طاقتهم، مما قد يؤثر سلباً على أدائهم التدريسي.

٣. **الالتزام بالقيم الجوهرية:** يستند التقويم الذاتي إلى ميثاق قيمى وأخلاقي، يتطلب إجماع كافة أعضاء المدرسة، بما في ذلك المديرين والمعلمين والطلاب، على القيم الأساسية مثل الثقة والتعاون. يتطلب ذلك العمل معاً لتحديد أهداف ومعايير مشتركة.

٤. **الدقة والوضوح:** يتطلب التقويم الذاتي من فريق العمل الأمانة والدقة في جمع الشواهد وتحليلها، بالإضافة إلى تقديم تقرير النتائج بشكل واضح وغير غامض.

٥. **الموضوعية:** يجب أن يكون التقويم الذاتي خالياً من التحيز، حيث ينبغي على فريق التميز عدم السماح بتأثير الهيمنة الإدارية أو الزملاء على الأحكام، بل يجب أن يكون الهدف هو تقديم صورة واقعية عن نقاط القوة والضعف.

٦. **السرية التامة:** يجب الالتزام بعدم الكشف عن جوانب القصور في أداء أي معلم، مما يساعد على بناء علاقة قائمة على الثقة بين جميع الأعضاء، والعمل على تصحيح الأخطاء وتحسين المدرسة بشكل مستمر.

١. **تعزيز جودة التعليم:** التقويم الذاتي يتيح للمدارس مراجعة جميع الجوانب المرتبطة بالعملية التعليمية، بدءاً من المناهج وأساليب التدريس إلى تفاعل الطلاب وأداء المعلمين. من خلال هذه المراجعة، يمكن للمدارس تحسين جودة التعليم الذي تقدمه وضمان أن المناهج متوافقة مع المعايير التعليمية المطلوبة.

٢. **تحقيق التنمية المهنية للمعلمين:** يساهم التقويم الذاتي في تحديد احتياجات التدريب والتطوير للمعلمين، مما يساعد في تصميم برامج تدريبية تستهدف تعزيز مهاراتهم التعليمية والتربوية. هذا الأمر يؤدي إلى رفع كفاءة المعلمين وقدرتهم على استخدام أساليب تدريس مبتكرة تُلبي احتياجات الطلاب وتساعد في تحسين نتائجهم الأكاديمية.

٣. **تعزيز الشعور بالملكية والمسؤولية:** عندما تشارك المدرسة بأكملها في عملية التقويم الذاتي، يشعر المعلمون والموظفون والطلاب بالملكية والمسؤولية عن نجاح هذه العملية. هذا الشعور يعزز روح العمل الجماعي ويشجع الجميع على بذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف المشتركة للمدرسة.

٤. **تحديد نقاط القوة والضعف:** يوفر التقويم الذاتي وسيلة فعالة لتحديد نقاط القوة التي يمكن تعزيزها ونقاط الضعف التي تحتاج إلى معالجة. يمكن للمدرسة استخدام هذه المعلومات لتطوير خطط استراتيجيات تهدف إلى تعزيز أداء المدرسة بشكل عام وتحسين مخرجات التعليم.

٥. **التخطيط الفعال للتحسين المستمر:** من خلال عملية التقويم الذاتي، يمكن للمدارس وضع خطط واضحة ومحددة لتحسين الأداء المدرسي. هذه الخطط تعتمد على البيانات الواقعية التي تم جمعها أثناء عملية التقييم، مما يضمن أن الخطط المستحدثة تستند إلى فهم عميق وواقعي لحالة المدرسة.

٦. **زيادة الشفافية والمصداقية:** يتيح التقويم الذاتي للمدارس فرصة لزيادة الشفافية في العمل الإداري والأكاديمي من خلال توثيق الأداء وإعداد تقارير دورية تبيّن التقدم المحرز وأوجه القصور. هذه الشفافية تعزز مصداقية المدرسة أمام أولياء الأمور والمجتمع المحلي، مما يساهم في بناء الثقة والتعاون بين جميع الأطراف المعنية.

٧. **تشجيع المشاركة المجتمعية:** يمكن أن يشجع التقويم الذاتي مشاركة أكبر من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع في العملية التعليمية. من خلال تقديم ملاحظاتهم وآرائهم، يمكن تعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

٨. **تعزيز الابتكار والإبداع:** يعد التقويم الذاتي وسيلة فعالة لتعزيز الابتكار في المدارس من خلال تحديد الاحتياجات وتحفيز التفكير الإبداعي في إيجاد حلول جديدة للتحديات التي تواجه المدرسة. يسمح للمعلمين بتبني أساليب تدريس

١. **الإعداد:** تشمل تحديد فرق عمل أساسية وفعالية وفنية مساعدة، ونشر ثقافة التقويم الذاتي.
 ٢. **التنفيذ:** تتضمن هذه المرحلة تدريب فرق العمل على العمليات والأدوات الخاصة بالتقويم الذاتي، ثم البدء في إعداد الوثائق والمعلومات والبيانات المطلوبة.
 ٣. **التحليل:** تركز على تحليل النتائج واستخراج الخلاصة والتوصيات الأساسية التي تسهم في بناء خطة تطوير المدرسة.
 ٤. **التطوير:** تشمل بناء خطة إجرائية تتضمن الأهداف والوسائل والمشروعات الضرورية لتطوير المدرسة وتعزيز جوانب القوة فيها، بالإضافة إلى معالجة جوانب الضعف.
- يفضل التخطيط منذ البداية لوجود آليات لتقويم كل مرحلة على حدة، بالإضافة إلى التقويم النهائي. وتوصي بعض الدراسات العلمية بضرورة تصميم آليات وطرق لإجراء التقويم الذاتي تتناسب مع ظروف المدرسة واحتياجاتها مباشرة، مما يعزز خطط التطوير والتحسين للمدرسة. للوصول إلى نتائج صادقة ينعكس أثرها إيجابياً على جودة التعليم.
- إيجابيات وسلبيات التقويم الذاتي:** التقويم الذاتي هو أداة حيوية في تحسين التعليم داخل المدارس، إذ يساهم في تعزيز جودة الأداء التعليمي من خلال تقويم الممارسات التعليمية وتحقيق الأهداف التعليمية.
- الإيجابيات:**
١. يمكن المعلمين من تقويم مهاراتهم التعليمية، مما يساهم في اتخاذ قرارات مستنيرة لتحسين أدائهم.
 ٢. يشجع المعلمين على تعزيز مهاراتهم من خلال تدريبات متنوعة، مما يساهم في تقديم تعليم أفضل.
 ٣. دعم المعلمين لتحديد مهاراتهم وإنجازاتهم يساهم في خلق بيئة تعليمية مريحة ومحفزة للطلاب.
 ٤. يعزز من توفير التدريب اللازم للمعلمين حول كيفية تنفيذ التقويم الذاتي، مما يساعدهم في تطوير قدراتهم.
 ٥. يعد التقويم الذاتي أداة فعالة لتحسين أداء المعلمين في التدريس وزيادة فعالية العملية التعليمية (فرحات، ٢٠٢٤).
- السلبيات:**
١. قد تواجه المدارس تحديات في تطبيق التقويم الذاتي بشكل فعال، مثل نقص التدريب أو الموارد.
 ٢. جمع البيانات بشكل مفرط يمكن أن يؤدي إلى إرباك المعلمين ويؤثر سلباً على أدائهم.
 ٣. قد تؤثر المشاعر الشخصية أو الضغوط في مكان العمل على نتائج التقويم، مما يؤدي إلى عدم دقة التقويم.
 ٤. بعض المعلمين قد يترددون في تغيير الطرق الحالية أو تطبيق عمليات جديدة، مما يعوق تحقيق الأهداف (فرحات، ٢٠٢٤).

٧. **طرح الأسئلة الأساسية:** يجب أن يطرح التقويم الذاتي أسئلة تتعلق بتعلم الطلاب ومستوى تحصيلهم، ويجب أن تُجيب عليها استناداً إلى أدلة قوية.
 ٨. **دمج التقويم الذاتي في الأنظمة المدرسية:** يجب أن يتم تضمين التقويم الذاتي في الأنظمة المركزية للمدرسة لتقويم وتطوير الطلاب، وكذلك الموظفين (إبراهيم، ٢٠١٤).
- آثار التقويم الذاتي المدرسي:** يعتبر التقويم الذاتي جزءاً لا يتجزأ من الممارسات اليومية للمدرسة، مما يساهم في تحسين جودة التعليم والتعلم. تشير الدراسات إلى أن التقويم الذاتي يؤدي إلى تحسين مستدام للمدارس، حيث يساهم في زيادة التحصيل العلمي للطلاب، كما أكد كل من كيريلاكيس وديميتريو (٢٠١٢، Kyriakides & Demetriou) على الأثر الإيجابي للتقويم الذاتي في تحسين التعليم والتعلم. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة نيلسون ورفاقه (٢٠١٥، Nelson et al) أن التقويم الذاتي يمتلك أثراً إيجابياً، حتى وإن لم يؤدي مباشرة إلى إجراءات التحسين، بل يساعد في تحديد الاحتياجات اللازمة للتطوير المهني ويعزز التخطيط للتحسين المدرسي.
- مراحل التقويم الذاتي للمدرسة:** تُطبق عملية التقويم الذاتي في معظم النظم التربوية وفقاً لخطة ديمينج (Deming's Plan) التي تتضمن أربع مراحل رئيسية هي: التخطيط، التنفيذ، الفحص، والتصرف، كما هو موضح فيما يلي: (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٤، Nelson et al., 2015).
١. **التخطيط:** في مرحلة التخطيط والإعداد، يتم تشكيل فريق قيادة التقويم الذاتي وفرق عمل مدربة، تقوم بإجراء تحليل شامل لواقع المدرسة باستخدام أسلوب (SWOT) للتعرف على نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات. كما يتم وضع خطة وأهداف وتجهيز كافة المتطلبات المادية والبشرية (شعلان، ٢٠١١).
 ٢. **التنفيذ:** في هذه المرحلة، يتم تنفيذ الخطة وجمع البيانات اللازمة لأغراض التقويم، مثل بيانات تقويم الطلاب، والملاحظات الصفية، والاستبيانات، وأي بيانات أخرى تتعلق بالطلاب والموظفين وأولياء الأمور ذات الصلة بالتقويم.
 ٣. **الفحص:** تتضمن هذه المرحلة تحليل البيانات التي تم جمعها واستخدامها لتقويم مدى تحقيق الأهداف. كما يتم إعداد تقرير بالنتائج لمجتمع المدرسة.
 ٤. **التصرف:** في مرحلة التصرف، تقوم المدرسة بمتابعة النتائج ودراسة جوانب الضعف لإجراء التعديلات اللازمة، وتطوير خطط التحسين، ومن ثم إعادة الدورة من جديد.
- كما حدد الحر والروبي (٢٠١٠) أربع مراحل أساسية تتوافق مع خطة ديمينج لإجراء عملية التقويم الذاتي، تتضمن أدوات مدرسة المستقبل لمكتب التربية العربي لدول الخليج. وهذه المراحل هي:

نتائج عمليات التقويم الرسمية المعتمدة، وفهم حاجات المدرسة وكوادرها. ينطلق الدعم من هذه النقاط لتقديم الدعم لعمليات التطوير والتحسين، بدءاً من المساهمة في بناء خطة تطويرية للمدرسة كوحدة تعليمية متكاملة حيث تشمل هذه الوحدة كافة مكونات المدرسة من الإدارة المدرسية والمعلمين والإداريين والطلاب، بهدف رفع مستوى الأداء المدرسي. التعامل مع المدرسة كوحدة تعليمية واحدة يتطلب تغيير الصورة الذهنية من الإشراف الفردي إلى العمل ضمن فريق تربوي متنوع الخبرات. هذا الفريق يسعى لبناء تصور كامل لواقع المدرسة، وينطلق من هذا التصور لتحقيق أهداف محددة، ويعمل على غرس ثقافة مدرسية قادرة على تحمل المسؤولية تجاه الأداء المدرسي ومستوى مخرجات التعليم، يتطلب التعامل مع المدرسة كوحدة تعليمية واحدة تحويل العمل من مبدأ العمل الفردي للمشرف التربوي إلى العمل ضمن فريق تربوي يمتلك تحليلاً كاملاً لواقع المدرسة ويسعى لتحقيق أهداف محددة. كما يتطلب أن تسود بين منسوبي المدرسة ثقافة تحمل المسؤولية الكاملة عن مستوى أدائها التعليمي. من هنا، تبرز الحاجة إلى دعم فريق الإشراف التربوي لتحسين أداء المدرسة وتطويره، بحيث تسعى المدرسة إلى المحافظة على مستوى التميز إذا كانت تحقق ذلك، أو بناء الخطط المناسبة لتحسين الأداء إذا كانت في مستوى أقل من التميز، هذه الفلسفة تدعو إلى تعاون وتكامل جميع العناصر داخل المدرسة لتحقيق تحسينات مستدامة، مما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية والرؤية المستقبلية للمدرسة والنظام التعليمي بشكل عام (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام ٢٠١٠).

إن المرتكز الأساسي للنموذج، وهو فكرة مجتمعات التعلم المهنية، حيث يعمل على ترسيخ وتوجيه مبادراته العديدة. هذه الفكرة هي أساس الإشراف الجيد الذي يعترف بأن كل شخص يعمل في التعليم أو المدارس لديه المعرفة التي يمكن أن يشاركها. ومن خلال هذه القنوات، يمكن للأشخاص تبادل خبراتهم وتجاربهم في بيئة مهنية. ومن خلال تشكيل مجتمعات التعلم المهنية، تستطيع الإدارات التعليمية والمدارس الفردية تشكيل شبكات تسهل تبادل أفضل الممارسات والدروس المستفادة من مستوى واحد من النظام إلى آخر.

أنظمة التمكين والاستدامة: يعتمد النموذج على استراتيجيات تهدف إلى زيادة الكفاءة داخل النظام التعليمي على مستويات عديدة، بما في ذلك المدارس والإدارات والوزارة. ويتم إنشاء الأنظمة والإجراءات والأساليب للقيام بذلك، ويتم رفع القدرات البشرية إلى المستوى المهني. إن توفر أدوات التطوير وزيادة الكفاءة المهنية للعاملين في المدارس والإدارات التعليمية يؤدي إلى سرعة قبول المفاهيم التربوية، مما يؤثر بدوره على أداء المتعلمين. وهذا يدمج

ثالثاً: العلاقة بين التمكين التربوي والتقويم الذاتي: يشكل التمكين التربوي والتقويم الذاتي مزيجاً متكاملًا لدفع عجلة التطوير في المؤسسات التعليمية وتحقيق الجودة الشاملة. يهدف التمكين التربوي إلى منح المدارس والمعلمين الصلاحيات اللازمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية، مما يعزز من بيئة تحفز الابتكار والمبادرة وتحمل المسؤولية. هذا النهج يساعد المدارس على أن تكون وحدات قيادية فعالة قادرة على إدارة عملياتها بشكل مستقل وتحقيق نتائج تعليمية أفضل، على الجانب الآخر، يمثل التقويم الذاتي أداة رئيسية لتحليل ومراجعة الأداء المدرسي بصورة مستمرة. من خلال هذه العملية، تستطيع المدارس جمع بيانات دقيقة حول ممارساتها الإدارية والتعليمية، مما يتيح تشخيص نقاط القوة والضعف بشكل واضح. يسهم هذا الفحص الشامل في اتخاذ قرارات مدروسة تساعد في تحسين الأداء وتعزيز فعالية التمكين التربوي، حيث يصبح من الممكن تحديد أولويات التطوير ووضع خطط تحسين تعتمد على الاحتياجات الحقيقية للمدرسة، تكامل التمكين التربوي مع التقويم الذاتي يتيح للمدارس القدرة على قيادة عمليات التحسين الذاتي بشكل مباشر. يمنح هذا التكامل الكادر التعليمي الثقة في تنفيذ ممارساتهم باستقلالية أكبر، مما يسهم في تعزيز مهاراتهم وقدرتهم على تقديم حلول مبتكرة للتحديات. علاوة على ذلك، يدعم هذا النهج برامج التطوير المهني التي تبني على نتائج التقويم الذاتي، فيدفع المعلمين لتبني أساليب تدريسية جديدة وأكثر فعالية، النماذج التعليمية الحديثة، مثل "نموذج تمكين المدرسة" في إطار رؤية المملكة ٢٠٣٠، تسلط الضوء على الفوائد الكبيرة لدمج التمكين التربوي مع التقويم الذاتي. هذه النماذج تعتمد على إعطاء المدارس استقلالية أكبر لقيادة عمليات التحسين، مما يتيح لها تطوير خطط شاملة تستجيب لمتطلبات البيئة التعليمية وتحقق الأهداف المرجوة بكفاءة عالية.

رابعاً: النموذج الإشرافي التربوي أساس للتمكين التربوي: في الأدبيات التربوية، تتعدد مفاهيم الإشراف التربوي وتتطور بشكل مستمر، متأثرة بطبيعة النظام التعليمي وعناصره، بالإضافة إلى التوجهات التي تحدد دور المشرف التربوي. وقد أدى ذلك إلى ظهور العديد من الاتجاهات والنماذج التي تسعى إلى تطوير عمليات الإشراف التربوي بشكل عام، يُعرف الإشراف التربوي بأنه عملية فنية شورية هادفة قيادية تشاركية، مبنية على أسس التخطيط السليم لتطوير عمليات التعليم والتعلم وتحسين نواتجها، ويهدف النموذج الإشرافي التربوي إلى توجيه جهود المشرفين التربويين و فرق التقويم الداخلي في مدارس التعليم نحو دعم عمليات التحسين والتطوير للأداء التعليمي في المدارس. يتم ذلك من خلال العمل مع المدرسة على فحص وتحليل أدائها وتحديد احتياجاتها، والوقوف على واقعها الفعلي من خلال

اتخاذ قرارات استراتيجية سليمة، كلها جزء من هذا. (وحدة تطوير مدارس، ٢٠١١)

ثالثاً. الروابط المجتمعية: جوهر الإستراتيجية هو الحاجة إلى إقامة روابط قوية داخل المجتمع. يمكن تحسين الخبرة التعليمية والموارد والدعم المتاح للأطفال بشكل كبير عندما تعمل المدارس مع أولياء الأمور وشركات الأحياء ومجموعات المجتمع.

رابعاً. أحد الجوانب الحاسمة للنموذج هو النهج التعاوني للإشراف، والذي يتضمن إشراك المدراء والتربويين والمُشرفين بشكل فعال. في هذه الطريقة، يشارك الجميع من فرق التقويم الداخلي والمُشرفين التربويين إلى مديري المدارس والمعلمين والطلاب بنشاط في عملية التعلم. وقد تعمل هذه الأطراف على تعزيز جودة التعليم ككل من خلال التعاون وتبادل الأفكار واكتشاف المشكلات وإيجاد الحلول. خامساً. يعزز النموذج مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات الإشرافية لتحقيق التطور المستمر في التعليم. ومن أجل التأكد من أن الدعم مفيد وذو صلة، يجب على فرق التقويم الداخلي في المدارس تعديل أساليبهم لتناسب المتطلبات المحددة لكل مدرسة ومجتمع.

سادساً. المساعدة المستمرة والمتابعة: يؤكد هذا النهج على أهمية المساعدة المستمرة والمتابعة والدعم اللوجستي. ومن خلال هذه المساعدة، يمكن للمدارس اتخاذ خيارات ذكية ووضع الخطط موضع التنفيذ. وللإبقاء على المدارس على المسار الصحيح والسماح لها بإجراء التعديلات حسب الحاجة، يتم إجراء مراقبة وتقويم مستمرين.

والهدف من دمج هذه المكونات في النموذج التربوي هو بناء نظام تعليمي يمكنه تلبية احتياجات الحاضر وتجهيز المدارس وطلابها لمواجهة مشاكل المستقبل. يتم ضمان توفير تعليم عالي الجودة وملئم يمكن الطلاب ويعزز تطورهم الشامل من خلال المدارس التي تعطي الأولوية للعمل الجماعي والتعلم المستمر والمشاركة المجتمعية (بدح، ٢٠٠٦)

أهداف النموذج: تتمثل أهداف النموذج التربوي فيما يلي:
الهدف الشامل: ستمكن المدارس من قيادة مبادرات التطوير والتحسين بفضل تركيز النموذج التربوي على استخدام بيانات التقويم. وكجزء من هذا، يجب علينا مساعدة المؤسسات التعليمية في تحقيق الأهداف المحددة التالية:

١. وضع إجراءات تقويم المدارس: إن إجراء عمليات تقويم مدرسية داخلية وخارجية شاملة هي الخطوة الأولى. يمكن فهم الوضع الحالي للمدرسة بشكل أفضل بمساعدة هذه التقويمات، التي تسلط الضوء على نقاط القوة والعيوب ومجالات التحسين المحتملة. وتستند مساعي التطوير المستقبلية إلى نتائج هذه التقويمات.

عمليات التطوير في النظام ويحولها إلى عمليات مستدامة. ويعتمد تحسين جودة التعليم بشكل كبير على تدريب قادة المدارس و فرق التقويم الداخلي في مدارس التعليم والمعلمين وزيادة الكفاءة الداخلية للإدارات التعليمية والمدارس. يمكن استخدام المبادئ التوجيهية لإدارة الجودة الشاملة (TQM) في الإشراف التربوي من أجل تعزيز المدخلات المستخدمة في الإشراف وتطوير عملياته لتحقيق أفضل النتائج. كل هذا يحدث في بيئة حيث يوجد تشجيع لا يتزعزع، والثقة المتبادلة، والحوار المفتوح، والاحترام المتبادل، والدعم بين المعلمين والإداريين. لتحقيق الأهداف المشتركة كفريق واحد، يجب على الموظفين الالتزام بفكرة التواصل المفتوح من خلال كونهم صادقين و صريحين عند التعبير عن المشكلات وبناء الثقة مع رؤسائهم (أحمد، ٢٠٠٣).

مراكز المعرفة: يسلط هذا المفهوم الضوء على أهمية مراكز المعرفة المتخصصة التي يتم إنشاؤها من قبل مجموعات من المتخصصين، مثل المعلمين والإداريين والتقنيين والمعلمين. ويمكن لجميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالمدرسة، بغض النظر عن القسم، الاستفادة من فرص الاستثمار والتطوير التي توفرها هذه المراكز. يمكن لهذه المراكز أن تكون بمثابة مورد للمدارس الأخرى من خلال تطبيق معرفتها لحل المشكلات التربوية والإدارية والتعليمية بشكل علمي، الهدف المعلن للنموذج هو رفع وعي القطاعين العام والخاص فيما يتعلق بالطبيعة الحاسمة للاستثمار في البنية التحتية التعليمية في البلاد وتحسينها، فضلاً عن ضرورة سد الفجوة بين التعليم التقليدي وبيئات التعلم المجتمعية غير الرسمية. إن أفراد المجتمع المهتمين بالموضوع الذي يتم تدريسه في المدارس وفي مجالس التنمية مدعوون للمشاركة في هذه العملية والمساعدة في تشكيل النظام التعليمي ككل (البستان، ٢٠٠٣).

رؤية النموذج: من أجل تقديم التعليم الذي يرقى إلى مستوى التحدي الذي يواجهه العالم الحديث، فإن النموذج التربوي المقترح لديه رؤية. وتشتمل هذه الرؤية على عدة أهداف مهمة:

أولاً. الغرض من هذا المفهوم هو إنشاء مدارس تشجع التعلم مدى الحياة لجميع طلابها. من أجل الحفاظ على المدرسة ككيان حي يتنفس، من الضروري تعزيز جو حيث يشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسي - الإداريين والمعلمين والطلاب - بنشاط في التعلم طوال حياتهم.

ثانياً، يؤكد النموذج على أهمية القيادة المدرسية الكفوة والناجحة. من المفترض أن يكون مديرو المدارس على دراية جيدة بالموضوع ولديهم الخبرة اللازمة لتوجيه مدارسهم إلى العظمة في التعليم. إن القدرة على إلهام وتشجيع كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وكذلك

بتفصيل كبير وتقديم اقتراحات حول كيفية الوصول إليها في إطار المدرسة. تعتمد طريقة التقييم الفعالة على امتلاك المدارس فهماً قوياً لهذه المتطلبات.

٢. تحسين مصداقية أسلوب التقييم الذاتي من خلال: تقديم المساعدة والأدوات المطلوبة ودعم تنفيذ هذه المعايير بالأدلة والتأكد من أن نتائج التقييم الذاتي جديرة بالثقة ويمكن الاعتماد عليها. سيتم إرشاد موظفي المدرسة حول كيفية جمع الأدلة وتسجيلها لدعم تقويماتهم الذاتية كجزء من هذا التدريب.

٣. تأهيل فريق التقييم: تعريف فريق التقييم الذاتي بالمدرسة بطريقة التقييم الذاتي، والتأكد من أنهم يعرفون العلامات والأدلة اللازمة لإجراء مراجعة شاملة، وإعدادهم للتقييم بطريقة منهجية ومحايدة.

٤. السماح للمدارس بوضع خططها الخاصة للتقييم الذاتي: سوف نتأكد من أن المدارس لديها جميع الموارد التي تحتاجها لتطوير استراتيجية التقييم الذاتي التي تلبي جميع المتطلبات. أشياء مثل: تقديم التوجيه للمدارس حول كيفية تطوير استراتيجية للتقييم الذاتي تلبي المعايير العالية باستمرار ويجب أن تلتزم الاستراتيجية بالقواعد المنصوص عليها في دليل التقييم الذاتي وتقديم المساعدة المستمرة للمدارس حتى تتمكن من التغلب على أي عقبات قد تواجهها أثناء الاستعداد.

٥. مساعدة المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء وتتبعه كخطوة أخيرة مساعدة المؤسسات التعليمية في:

- وضع استراتيجياتهم للتقييم الذاتي موضع التنفيذ.
- التأكد من الالتزام بالمعايير من خلال المراقبة والمتابعة المستمرة.
- المساعدة في عملية المراجعة من خلال توفير المساعدة اللوجستية والموارد.
- وللحفاظ على بيئة التقييم متسقة وفعالة، من المهم التنسيق مع الهيئات المناسبة.

الخطوة الثانية: إنشاء أنظمة للتقييم الذاتي: وفيما يلي أمثلة لما يمكن أن يفعله فريق التقييم الداخلي في مدارس التعليم لتقديم الدعم والمساعدة في هذه المرحلة من عملية التقييم الذاتي:

١. التأكد من استخدام أدوات التقييم الذاتي بشكل صادق كخطوة أولى، يجب علينا التأكد من استخدام أدوات التقييم الذاتي بشكل مناسب في مختلف المجالات المهمة في المدرسة. ولضمان إجراء تقييمات دقيقة لأداء المدرسة، من الضروري التأكد من اتباع العمليات بشكل صحيح واستخدام الأدوات بكفاءة.

٢. إعطاء التعليمات أو النصيحة تتضمن الخطوة الثانية قيام فريق التقييم الداخلي بتقديم التوجيه أو التعليمات حول كيفية استخدام أدوات التقييم الذاتي كما هو مطلوب. من خلال

٢. مراجعة ودراسة تقرير تقييم المدرسة: للحصول على فهم شامل للقضايا والمتطلبات الفريدة لكل مدرسة، من الضروري مراجعة تقارير تقييم المدرسة. يمكن تحديد الأماكن الدقيقة التي تحتاج إلى إصلاح باستخدام هذه الدراسة. يتم عرض صورة عادلة لأداء المدرسة في تقارير التقييم، والتي تشمل التقييمات الداخلية والخارجية.

٣. صياغة إستراتيجيات لتعزيز والنمو: تشكل نتائج التقييمات المدرسية الأساس لإنشاء استراتيجيات شاملة للنمو والتنمية. إن تحسين جودة التعليم وتحصيل الطلاب هو الهدف الأساسي لهذه الاستراتيجيات الخاصة بالمدرسة. ولتحقيق التحسينات المستهدفة، تفصل الخطط كلاً من الاستراتيجيات طويلة المدى والخطوات قصيرة المدى. (أبو بكر، ٢٠٠٠)

٤. إنشاء بيئة عمل جذابة ومنتجة: الهدف الرئيسي هو خلق جو عمل ديناميكي ومنتج في المؤسسات التعليمية. ولتحقيق هذا الهدف، لا بد من إنشاء قنوات لتبادل أفضل الممارسات والخبرات، وتعزيز العمل الجماعي بين الموظفين، وغرس ثقافة التطوير المستمر. يتطلب الحفاظ على التقدم طويل المدى في التعليم بيئة عمل داعمة.

٥. تفعيل مجتمعات التعلم المهنية ومن ثم مساعدتها على النجاح: في النهاية، نريد أن نرى مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة تزدهر وتلعب دوراً نشطاً في نمو الطلاب. مجموعات من المعلمين الذين يلتزمون بتعزيز حرفتهم والنتائج التي يحققها طلابهم يعملون معاً في مجتمعات التعلم المهنية. ومن خلال مد يد العون لهذه المجموعات، يأمل النموذج في تحسين تدريب المعلمين وضمان التدفق المستمر للمعلومات والخبرات في هذا المجال.

ومن أجل منح المدارس المزيد من التمكين، تم تطوير النموذج التربوي. ويهدف المفهوم إلى تحسين جودة التعليم بطريقة كاملة ومستدامة من خلال إجراء تقييمات مدرسية منهجية، وتحليل النتائج، وإنشاء خطط تحسين شخصية، وخلق بيئة عمل جذابة، وإنشاء مجتمعات التعلم المهنية. يمكن للمدارس تحقيق الأهداف التعليمية للقرن الحادي والعشرين من خلال هذه الاستراتيجية التعاونية والمبنية على البيانات.

مراحل تنفيذ النموذج:

الخطوة الأولى: التهيئة للتقييم الذاتي: ويتم تنفيذ هذه المرحلة قبل عمليات التقييم الذاتي الفعلية لتجهيز المدارس لها. ومن مدير المكتب (٣-٥ مدارس) يتولى فريق التقييم الداخلي في كل مدرسة المهام الرئيسية. يتم تضمين الخطوات التالية في هذه المرحلة:

١. توضيح معايير التقييم الذاتي للمدارس: أول ما يجب فعله التأكد من فهم المدارس لمعايير التقييم الذاتي في العديد من المجالات المهمة. يتضمن ذلك تحديد متطلبات كل معيار

١. دراسة (هبة وفلاتة، ٢٠٢١) بعنوان: " واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في مجال جودة البيئة المدرسية بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي في تحسين جودة البيئة المدرسية في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة. اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي لإجراء الدراسة، التي تم تطبيقها على عينة عشوائية شملت ٢٥٠ قائدة ووكيلة مدرسة. اقتصرت حدود الدراسة على مدارس التعليم العام للبنات في المدينة المنورة. أظهرت النتائج أن المتوسط العام لتطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي كان بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٢١. كما تبين أن معيار "بيئة داعمة للسلوكيات المجتمعية الإيجابية" حقق أعلى درجة بمتوسط حسابي ٤,٦٠، تلاه معيار "بيئة داعمة لأمن وسلامة الطالبات صحياً وبدنياً" بمتوسط ٤,٤٧، ثم "بيئة داعمة لتعليم وتعلم الطالبات داخل الفصول" بمتوسط ٤,٢٨، بينما كان "المباني المدرسية داعمة لتعلم الطالبات" بمتوسط ٤,٠٦، وأخيراً جاء معيار "بيئة داعمة لتعلم الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط ٣,٦٤. أوصت الدراسة بضرورة تعزيز البيئات التعليمية في المدارس لدعم جميع الفئات وضمان بيئة آمنة ومناسبة للتعليم.

٢. دراسة (قدوري، ٢٠١٩) بعنوان: " أنموذج مقترح للإشراف التربوي في ضوء التوجه نحو تمكين المدرسة (تجديد وتمكين)"

هدفت الدراسة إلى بناء أنموذج إشراف تربوي داعم يساهم في تمكين المدارس وتطوير العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية، من خلال تحديد الأدوار التربوية والتكاملية بين المدرسة والإشراف التربوي، مع إعداد الأدوات والبرامج التدريبية اللازمة لتطبيق هذا الأنموذج. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحليل واقع الإشراف التربوي الحالي ومدى ملاءمته لتمكين المدارس، حيث أظهرت النتائج ضرورة تطوير الإشراف التربوي ليوكب عمليات التحسين والتمكين. ركزت الدراسة على أنموذج يستهدف المؤسسة التعليمية من خلال تعزيز قدراتها الإدارية والقيادية وتبني تقنيات تعليمية متقدمة لدعم وتحسين الممارسات التربوية والمخرجات التعليمية. وشمل ذلك التخطيط الذاتي في ضوء سياسات وأطر عامة واستخدام أساليب تقويم تعتمد على معايير ومؤشرات دقيقة لقياس الأهداف. أظهرت النتائج أهمية تفعيل الإشراف التربوي الداعم لتعزيز تمكين المدارس وتطوير التعليم، وأوصت الدراسة بتجربة الأنموذج على شبكة من المدارس للتعرف على تحديات التطبيق وتطويره، والتدرج في التطبيق لتجنب الإرباك، مع تنظيم دورات تدريبية تأهيلية للمشرفين

تلقى هذه المساعدة، يمكن التأكد من أن موظفي المدرسة سيكونون على استعداد للتعامل مع أي مشاكل أو أمور مجهولة قد تنشأ خلال عملية المراجعة.

٣. مساعدة المؤسسات التعليمية في التعامل مع التحديات الفنية واللوجستية في المرحلة الثالثة والأخيرة، سنساعد المدارس على حل أي مشاكل عملية وفنية قد تظهر أثناء وضع خطة التقويم الذاتي موضع التنفيذ. يتطلب ضمان سير التقويم دون أي عوائق تخصيص موارد كافية وتسهيل التواصل والتعاون مع السلطات المختصة.

٤. رفع مستويات المشاركة من قبل كل من الطلاب وأولياء الأمور وفي المرحلة الرابعة، يدعم أعضاء فريق التقويم الداخلي جهود المدرسة لإشراك المزيد من الأشخاص، بما في ذلك الطلاب وأولياء الأمور، ويتأكد من أن مشاركتهم تتناسب مع معايير تقويم المدرسة. ومن أجل إجراء تقويم شامل يأخذ في الاعتبار وجهات نظر جميع الأطراف المعنية، فإن هذه المشاركة أمر حيوي.

الخطوة الثالثة: التحسين والتطوير بعد التقويم: في هذه المرحلة يعمل مدير مكتب التعليم مع فرق التطوير والتحسين على تنفيذ المهام التالية حسب نتائج التقويم:

١. فحص نتائج التقويم إن معرفة ما يصلح وما يحتاج إلى إصلاح في المدرسة هو أول أمر يجب القيام به عند إجراء التقويم. ومن خلال هذه الدراسة، يمكننا أن نرى بالضبط أين تقع المدرسة في الوقت الحالي وما الذي يحتاج إلى إصلاح. ٢. صياغة استراتيجية للتقدم وتتمثل المرحلة التالية في إنشاء استراتيجية شاملة للتحسين بناءً على نتائج التقويم. توضح هذه الخطة الخطوات التي يجب اتخاذها لإصلاح المشكلات التي تم العثور عليها، مع تحديد المواعيد النهائية والأهداف حتى يعرف الجميع ما يتعين عليهم القيام به.

٣. تقديم المساعدة المناسبة في التنفيذ الخطوة الثالثة هي التأكد من أن المدرسة لديها الموارد التي تحتاجها لتنفيذ خطة التحسين. لضمان نجاح المدرسة في تنفيذ الأنشطة المخطط لها والوصول إلى الأهداف المحددة، يتضمن ذلك توفير الموارد اللوجستية والتقنية والمهنية. ومن الضروري أن تقوم المدارس بإكمال التقويمات الشاملة والدقيقة في المرحلتين الثانية والثالثة من عملية التقويم الذاتي ومن ثم تنفيذ تحسينات حقيقية استجابة للنتائج. وترسي المرحلة الثانية أساساً متيناً للتقويم الناجح من خلال التأكد من موثوقية أدوات التقويم، وتقديم المشورة والتدريب المطلوبين، وإصلاح المشكلات الفنية، وزيادة مشاركة أصحاب المصلحة. وفي الخطوة الثالثة والأخيرة، تتم مراجعة نتائج التقويم، ويتم إنشاء خطة التحسين، وتخصيص الموارد المطلوبة لوضعها موضع التنفيذ. وتضمن هذه العملية تحسين وتطوير النتائج التعليمية للمدرسة بشكل مستمر.

خامساً: الدراسات السابقة:

هناك عدد من الجوانب التي تميز بحثنا الحالي عن تلك الدراسات، فمثلاً دراسة (هبة وفلاتة، ٢٠٢١) ركزت على تطبيق معايير التقويم الذاتي في مجال معين مثل جودة البيئة المدرسية، لكن بحثنا الحالي يتبنى نهجاً أكثر شمولية من خلال دمج مفهوم التمكين التربوي مع آليات الإشراف التربوي، وهو ما يعزز تطبيق التقويم الذاتي كأداة رئيسية لتحسين الأداء التعليمي. حيث يتعمق بحثنا في دراسة تأثير التمكين الإداري في المدارس على تحقيق الأهداف التعليمية، وهذا يعزز من أهميته مقارنة بالدراسات التي ركزت على جوانب محددة دون دمج التمكين كعامل رئيسي. في حين أن دراسة (قدوري، ٢٠١٩) قد قدمت نموذجاً للإشراف التربوي في ضوء التمكين المدرسي، إلا أن بحثنا يذهب خطوة إضافية من خلال دمج الإشراف التربوي مع التقويم الذاتي بشكل فعال لتقديم نموذج عملي قابل للتطبيق. يركز بحثنا على تطبيق هذا النموذج ضمن رؤية شاملة تواكب أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتستهدف جميع عناصر العملية التعليمية بما في ذلك المعلمين، المشرفين، والإدارة المدرسية.

كما تميز بحثنا بتطبيق عملي للنموذج المقترح في مدارس معينة في محافظة الطائف، مما يضفي طابعاً واقعياً ودقيقاً على النتائج التي تم التوصل إليها. هذا يختلف عن دراسة مثل (O'Brien et al., 2017) التي اختبرت نموذجاً للدعم الخارجي في التقويم الذاتي ولم تتناول بشكل موسع التطبيق المحلي في السياق السعودي. إن تطبيق بحثنا يضمن ملائمة النموذج المقترح للبيئة التعليمية المحلية بما يعكس التحديات والفرص الفريدة التي تواجه المدارس السعودية.

بالرغم من أن بعض الدراسات مثل (Capperucci, 2015) قدمت نماذج للتقويم الذاتي لتحسين عمليات المدرسة، إلا أن بحثنا يضيف استخداماً متقدماً لأدوات التحليل والتقويم مثل تحليل SWOT وبرامج التحليل الإحصائي لتوفير بيانات دقيقة تدعم اتخاذ القرارات وتحسين الأداء. يُظهر بحثنا كيف يمكن أن تكون عمليات التقويم الذاتي فعالة ومتكاملة مع آليات الإشراف لتوجيه المدارس نحو تحقيق استراتيجيات التطوير المستدامة.

كما يتميز بحثنا بتركيزه على مواءمة النموذج المقترح مع الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة ٢٠٣٠، وهو ما يفتقر إليه العديد من الدراسات الأخرى التي ركزت فقط على الإشراف أو التقويم الذاتي دون ربطها بالأهداف الوطنية الكبرى. إن هذا الربط يتيح للمسؤولين عن السياسات التعليمية تبني النموذج المقترح ضمن خطط تطويرية أوسع تساهم في تحقيق التحول المنشود في قطاع التعليم.

في الختام، يميز بحثنا الحالي عن الدراسات السابقة شموليته وتركيزه على التطبيق العملي للنموذج المقترح، مع دمج عناصر الإشراف التربوي والتمكين مع آليات التقويم الذاتي.

والعاملين لضمان كفاءة التطبيق، والتي تشمل برامج مثل تدريب المدربين، التخطيط الاستراتيجي، أنماط وأساليب الإشراف، قيادة الحاسب الآلي، مناهج البحث التربوي، التقويم الذاتي، وإدارة الصف.

الدراسات الأجنبية:

٣. دراسة (Hoon, 2014) بعنوان:

"نقصي الوضع الحالي لجودة التعليم في مدرسة صينية ثانوية مستقلة في جوهور بماليزيا من خلال استخدام التقويم الذاتي لمستويات نضج المعيار الدولي الأيزو ٩٠٠٤"

هدفت الدراسة إلى استكشاف جودة التعليم في المدرسة عبر التقويم الذاتي باستخدام ٢٧ سؤالاً من خمسة أبعاد هي: نظام إدارة ضمان جودة التعليم، مسؤوليات الإدارة، إدارة الموارد، تنفيذ الخدمات، والقياس والتحليل والتطوير. شملت الدراسة أربعة موظفين إداريين، وأشارت النتائج إلى أن الأيزو ٩٠٠٤ يعد مرجعاً مناسباً لتقييم جودة التعليم، حيث كانت "إدارة الموارد" الأعلى من حيث النتائج، بينما كان "تنفيذ الخدمات" الأدنى، مما يشير إلى الحاجة إلى تطوير هذه الجوانب لتحسين جودة التعليم.

٤. دراسة (Capperucci, 2015) بعنوان:

"نموذج ISSEMOD لتطوير جودة عمليات ونتائج المدرسة"

قدمت الدراسة نموذجاً للتقويم الذاتي يهدف إلى تحسين مساءلة المدارس وإثراء النماذج الوطنية. تم اختبار هذا النموذج في ٥٨ مدرسة في توسكانا للتحقق من صحة المؤشرات والنهج المنهجي. خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة إحصائية بين جودة التعليم والتقويم الذاتي، مشيرة إلى أن المدارس التي تطبق تقويماً ذاتياً فعالاً تحقق جودة أعلى في تصميم المناهج، استخدام وقت التعلم، أداء المعلمين، والمناخ المدرسي، مع توفير دعم أفضل للطلاب.

٥. دراسة (O'Brien et al., 2017) بعنوان:

"اختبار نموذج لدعم متخصص خارجي للتقويم الذاتي في المدارس الإعدادية والثانوية الأيرلندية"

استهدفت الدراسة كيفية دعم المدارس في تنفيذ التقويم الذاتي من خلال توفير ميسر متخصص خارجي. شملت الدراسة خمس مدارس، واستخدمت الاستبيانات والمقابلات ومجموعات التركيز لجمع البيانات. أشارت النتائج إلى استجابة إيجابية من المدارس، حيث أكملت جميعها عملية التقويم الذاتي ضمن الإطار الزمني المخصص، ما يشير إلى أن الدعم الخارجي يساهم في بناء ممارسات تقويم مستدامة وتعزيز التحول الثقافي المطلوب.

التعليق على الدراسات السابقة: يمكننا ملاحظة أن الأبحاث السابقة تناولت موضوعات تتعلق بالإشراف التربوي والتقويم الذاتي في سياقات متعددة وبتطبيقات مختلفة، لكن

الخطوة الثالثة هي مرحلة التنفيذ: هنا، يتم إعطاء الضوء الأخضر للاستراتيجيات التي تم إنشاؤها في مرحلة التخطيط للبدء في تحقيق الأشياء من خلال تنفيذ الخطوات التي تشير إليها خطط العمل ويتم التأكد من الالتزام بالخطوة من خلال مراقبة تقدم التنفيذ ومن أجل تنفيذ الأنشطة كما هو مخطط لها، سيحصل موظفو المدرسة على المساعدة والمشورة المستمرة.

الخطوة الرابعة هي مرحلة التقييم: في مرحلة التقييم، ننظر إلى مدى نجاح خطط والإجراءات التي وضعناها موضع التنفيذ. ومن هذه المهام ما يلي: جمع الأدلة والبيانات لتتبع النتائج وتقييم التقدم وتحديد مدى نجاح التنفيذ من خلال تحليل البيانات وإيجاد مشاكل أو طرق لتحسين الأمور.

الخطوة الخامسة هي تطوير النموذج: حيث تشير نتائج مرحلة التقييم إلى الخطوات التالية في تطوير النموذج وتحسينه. تتضمن الخطوات المتبعة في هذه المرحلة ما يلي:

- استخدام بيانات التقييم لإبلاغ تحسينات النموذج وتحسيناته.

- مراجعة الخطط والتكتيكات حسب الحاجة للتعامل مع المشكلات التي تم العثور عليها.
- الحفاظ على النموذج محدثاً وعملياً حتى يتمكن من الاستمرار في تحقيق أهدافه.

ويشكل الإعداد والتخطيط والتنفيذ والتقييم وتطوير النموذج الداعم للإشراف التربوي. إن التأكد من تمكين المدارس ودعمها لتعزيز النتائج التعليمية يتطلب الاهتمام بكل خطوة. يمكن للمدارس أن تزيد من أدائها وتحافظ على مستوياتها التعليمية الممتازة من خلال اعتماد هذه الإستراتيجية المنهجية.

كما يُظهر البحث كيفية الاستفادة من هذه الأدوات لتحقيق تطوير مستدام ومتماشٍ مع رؤية المملكة المستقبلية، وهو ما يجعله مرجعاً مهماً لتطوير السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية.

الإطار التطبيقي:

منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي لفحص الوضع الحالي للإشراف التربوي ومدى ملاءمته في إطار التمكين المدرسي. وتطوير برنامج التقييم الذاتي ليتناسب مع عمليات التمكين والتحسين، حسب ما توصلت إليه النتائج.

أولاً: مراحل وعمليات تطبيق النموذج المقترح: هناك عدة خطوات أساسية تشكل النموذج الإشرافي للتمكين التربوي في المدارس، وكلها تهدف إلى تمكين المدارس وضمان استمرار تقدمها. الخطوات هي كما يلي:

الخطوة الأولى هي الاستعداد: الخطوة الأولى في تطبيق النموذج الداعم هي تجهيز المدرسة وموظفيها له. ويعد التدريب والتطوير المهني للعاملين في المدارس أحد الأنشطة المتضمنة في هذا البرنامج.

- معرفة ما هي أهداف وإجراءات النموذج.

- التأكد من توفر الموارد والأدوات اللازمة للمراحل القادمة.

الخطوة الثانية هي مرحلة التخطيط: يتم إنشاء خطط تفصيلية لتوجيه تنفيذ النموذج الداعم أثناء مرحلة التخطيط تحديد الأهداف والغايات في ضوء متطلبات المؤسسة، إنشاء استراتيجيات توضح بالتفصيل الإجراءات التي يجب

جدول ١: مراحل وعمليات تطبيق النموذج الإشرافي

المرحلة	الجهات المسؤولة	الأدوات أو الوسائل	الإجراءات
الإعداد والتهيئة	-مدير التربية والتعليم -الإدارة المدرسية -وحدات الدعم والمساندة -المدرسون المتخصصون -الكادر المدرسي	-ورش عمل -جلسات تدريبية -اجتماعات -برامج تدريبية	-نشر ثقافة التمكين والمساندة -متابعة الموارد واستغلالها بكفاءة -تهيئة البيئة المدرسية للتطبيق -تقديم تدريب للكادر البشري على النموذج
التخطيط	-مدير التربية والتعليم -القيادة المدرسية -المستشارون التربويون -لجان التخطيط	-جلسات تخطيط استراتيجي -تحليل SWOT-أدوات تخصيص الموارد -برامج التخطيط	-تحليل الوضع الراهن للمدرسة -تحديد نقاط القوة والضعف -تطوير خطط عمل تفصيلية - تخصيص الموارد -تحديد أهداف واضحة وجدول زمني
التنفيذ	-القيادة المدرسية -المعلمون -فرق التنفيذ -المشرفون التربويون	-قوائم التحقق من التنفيذ -تقارير التقدم -آليات تقديم الملاحظات - فرق الدعم	-تنفيذ خطط العمل -متابعة التقدم وإجراء التعديلات اللازمة -تقديم الدعم والملاحظات المستمرة -ضمان الالتزام بالجدول الزمني والأهداف
التقييم	-فرق التقييم -المشرفون التربويون -محلو البيانات -الكادر المدرسي	-استبيانات -أدوات جمع البيانات -برامج التقييم -تقارير تحليلية	-جمع البيانات حول نتائج التنفيذ -تحليل البيانات لتقييم الفعالية -تحديد مجالات التحسين -إعداد تقارير التقييم
تطوير النموذج	-مدير التربية والتعليم -فرق تطوير النموذج -القيادة المدرسية -المستشارون التربويون	-جلسات تقديم الملاحظات -برامج تدريبية محدثة -منصات التواصل -ورش تطوير	-إجراء التعديلات اللازمة على النموذج بناءً على التقييم -تحديث الخطط والاستراتيجيات -ضمان التحسين المستمر -إبلاغ كافة الأطراف بالتعديلات والتحديثات

تفاصيل كل مرحلة:

١. الإعداد والتهيئة

- **نشر ثقافة التمكين والمساندة:** تقديم وتوضيح المفاهيم الأساسية للنموذج الداعم لكافة الأطراف لضمان فهم مشترك والتزام. كما يمكن تضمين استراتيجيات محددة لتعزيز الشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، مثل عقد اجتماعات دورية، ورش عمل، أو فعاليات للتوعية بأهمية التعليم ودور المجتمع في دعم العملية التعليمية.
- **متابعة الموارد واستغلالها بكفاءة:** تقويم وتخصيص الموارد اللازمة (المالية، البشرية، والمادية) لدعم التنفيذ.
- **تهيئة البيئة المدرسية للتطبيق:** التأكد من أن البيئة الفيزيائية والثقافية للمدرسة مهيأة للتغييرات المقدمة. وإضافة عنصر التكنولوجيا في عمليات التقويم الذاتي، مثل استخدام المنصات الرقمية لجمع البيانات وتحليلها، مما يسهل الوصول إلى المعلومات ويعزز من فعالية العملية.
- **تقديم تدريب للكادر البشري على النموذج:** تنفيذ جلسات تدريبية شاملة لتزويد الكادر بالمعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق النموذج بشكل فعال.

٢. التخطيط

- **تحليل الوضع الراهن للمدرسة:** إجراء تحليل مفصل للحالة الحالية للمدرسة لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات (تحليل SWOT).
- **تحديد نقاط القوة والضعف:** استخدام النتائج المستخلصة من التحليل لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين أو تعزيز.
- **تطوير خطط عمل تفصيلية:** إنشاء خطط عمل تحدد الخطوات المحددة والجدول الزمنية والمسؤوليات المطلوبة لتنفيذ النموذج. تطوير أدوات تقويم شاملة تتضمن مؤشرات قياس واضحة للأداء، يمكن أن تشمل جوانب متعددة مثل مهارات المعلمين، مستوى تحصيل الطلاب، وبيئة التعلم.
- **تخصيص الموارد:** ضمان توفر الموارد اللازمة وتخصيصها بشكل مناسب لدعم خطط العمل.
- **تحديد أهداف واضحة وجدول زمني:** تحديد أهداف قابلة للقياس وتحديد جداول زمنية واقعية لتحقيقها. وإضافة آليات تقويم مستمرة تتجاوز فترة الستة أشهر المقررة، مما يضمن استدامة التحسينات وتكييفها مع المتغيرات.

٣. التنفيذ

- **تنفيذ خطط العمل:** تنفيذ الأنشطة المحددة في خطط العمل، وضمان إتمام جميع المهام في الوقت المحدد

- وبالمستوى المطلوب. وتقديم دعم مخصص للمدارس ذات الأداء المنخفض، يمكن أن يتضمن برامج إرشادية أو تدريبية خاصة تستهدف هذه المدارس بشكل مباشر
- **متابعة التقدم وإجراء التعديلات اللازمة:** متابعة عملية التنفيذ بشكل مستمر وإجراء التعديلات اللازمة للبقاء على المسار الصحيح. والعمل على تعزيز ثقافة التعلم المستمر والابتكار بين المعلمين والطلاب، مما يساعد على خلق بيئة مدرسية إيجابية.
- **تقديم الدعم والملاحظات المستمرة:** تقديم الدعم والملاحظات المستمرة للموظفين لمعالجة أي قضايا والحفاظ على سير العمل، ولتوفير مسارات مهنية واضحة للمعلمين والمشرفين، مما يشجعهم على تحسين أدائهم والمشاركة الفعالة في برامج التطوير المهني
- **ضمان الالتزام بالجدول الزمني والأهداف:** ضمان إتمام جميع الأنشطة ضمن الجداول الزمنية المحددة وتحقيق الأهداف المحددة.
- ٤. **التقويم**
 - **جمع البيانات حول نتائج التنفيذ:** جمع البيانات من مصادر مختلفة لتقويم نجاح التنفيذ.
 - **تحليل البيانات لتقويم الفعالية:** استخدام أدوات وأساليب تحليلية لتقويم فعالية التنفيذ وتحديد مجالات التحسين.
 - **تحديد مجالات التحسين:** بناءً على التحليل، تحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل.
 - **إعداد تقارير التقويم:** إعداد تقارير شاملة تحتوي على النتائج والتوصيات للإجراءات المستقبلية.
- ٥. **تطوير النموذج**
 - **إجراء التعديلات اللازمة على النموذج بناءً على التقويم:** استخدام نتائج التقويم لتحسين وتطوير النموذج.
 - **تحديث الخطط والاستراتيجيات:** مراجعة وتحديث خطط العمل والاستراتيجيات لتضمين التحسينات المحددة في التقويم.
 - **ضمان التحسين المستمر:** إنشاء آليات للتقويم والتحسين المستمر للحفاظ على فعالية النموذج.
 - **إبلاغ كافة الأطراف بالتعديلات والتحديثات:** ضمان إبلاغ كافة الأطراف بالتعديلات والتحديثات بشكل واضح للحفاظ على الشفافية والتزام الجميع.
- باتباع هذه المراحل والعمليات المفصلة، يمكن تطبيق النموذج الداعم بشكل فعال لتعزيز الإشراف التربوي وتحسين أداء المدارس.

جدول ٢: مرحلة التخطيط في تنفيذ النموذج الداعم

المرحلة	الجهات المسؤولة	الأدوات أو الوسائل	الإجراءات
التخطيط	-مدير المدرسة	-أدوات تقويم الاحتياجات	-تحليل الوضع الحالي على مستوى المدرسة
	-القيادة المدرسية	-تحليل SWOT	-تحديد نقاط القوة والضعف باستخدام تحليل SWOT
	-المستشارون التربويون	-الاجتماعات وورش العمل	-تحديد الأولويات وتحديد المجالات الرئيسية للتحسين
	-المشرفون	-أدوات جمع البيانات	-وضع أهداف واضحة بناءً على تحليل الوضع الحالي
		-برامج التخطيط الاستراتيجي	-تطوير خطط عمل تفصيلية تحدد الخطوات والجدول الزمني والمسؤوليات
		-أدوات تخصيص الموارد	-تخصيص الموارد اللازمة (البشرية، المالية، المادية)
		-قوائم التحقق من مؤشرات النجاح	-تحديد مؤشرات النجاح والمعايير لتتبع التقدم
		-قوالب تقويم المخاطر	-إجراء تقويمات للمخاطر لتحديد العقبات المحتملة ووضع استراتيجيات التخفيف
		-إرشادات السياسة والمعايير	-ضمان التوافق مع المعايير والسياسات التعليمية
		-استمارات التغذية الراجعة	-إشراك أصحاب المصلحة من خلال المشاورات وجلسات التغذية الراجعة
		-برامج التدريب	-توفير جلسات تدريبية أولية للموظفين لتحضيرهم لمرحلة التنفيذ
		-منصات التواصل (مثل البريد الإلكتروني، الإنترنت الداخلي، النشرات الإخبارية)	-إنشاء قنوات اتصال للتحديثات المستمرة والدعم
		-قوالب التوثيق وأنظمة حفظ السجلات	-توثيق عملية التخطيط والحفاظ على السجلات للرجوع إليها مستقبلاً والمساءلة

جدول ٣: تشكيل فرق العمل التعاونية في تنفيذ النموذج الداعم

المرحلة	الجهات المسؤولة	الأدوات أو الوسائل	الإجراءات
التنفيذ			أ. تشكيل فرق عمل تعاونية ومخصصة:
	-مدير المدرسة	-أدوات قياس الأداء	-إنشاء فرق متخصصة ذات أدوار واضحة
	-المشرفون التربويون	-أدوات تقويم متخصصة	-تعيين مشرفين تربويين
	-لجان التخطيط	-أدوات جمع وتحليل البيانات الشاملة	-تطوير خطط عمل مدرسية مفصلة وضمان التوافق مع الأهداف العامة
	-قيادة المدرسة	-أنظمة تتبع الأداء	-تدريب الفرق على استخدام أدوات التقويم والموارد
			ب. تدريب وإشراك الفرق في تنفيذ برامج النموذج الداعم:
	-المتخصصون في التدريب	-برامج تدريبية مخصصة	-إجراء جلسات تدريبية منتظمة للفرق على برامج وعمليات النموذج
	-المستشارون التربويون	-ورش عمل وندوات تفاعلية	-تشجيع المشاركة النشطة والمساهمة في أهداف النموذج
	-لجان تحسين المدرسة	-أنظمة التغذية الراجعة والتقارير	-تنفيذ آليات التغذية الراجعة لتحسين أداء الفرق باستمرار
	-المجالس الإشرافية	-حوافز الأداء وبرامج التعرف	-التعرف على الأداء المتميز ومكافأته للحفاظ على دافع مرتفع
	-المدرّبون الخبراء	-منصات الاتصال (مثل البريد الإلكتروني، الإنترنت، النشرات الإخبارية)	-إنشاء قنوات اتصال واضحة لضمان بقاء الفرق مطلعة ومتوافقة

جدول ٤: تطبيق النموذج

المرحلة	الجهات المسؤولة	الأدوات أو الوسائل	الإجراءات
التنفيذ	- المعلمون، مجلس المعلمين، مجلس الآباء	- الأدوات التقنية (مثل المنصات الرقمية، الأدوات التفاعلية)	أ. تنفيذ النموذج الداعم: - تنفيذ العملية من خلال مجلس المعلمين ومجلس الآباء.
	- فريق التدريب والدعم	- أدوات التقييم المتخصصة	- تطبيق معايير محددة لاختيار أعضاء الفريق المخصص.
	- القيادة التعليمية	- آليات التغذية الراجعة	- الإشراف على فترة التنفيذ مع التقييمات المنتظمة.
	- إدارة المدرسة	- أدوات التوثيق	- مراجعة وتوثيق النتائج.
	- المشرفون	- منصات التعاون	- نقل الخبرات والدروس المستفادة للمعلمين والفرق الأخرى.
التقويم	- المعلمون، المشرفون	- أدوات تقويم الأداء	ب. تقويم النموذج: - تطوير معايير واضحة للتقويم.
	- لجنة التقويم	- برامج تحليل البيانات	- استخدام أدوات التقويم بفعالية.
	- الخبراء التربويين	- أنظمة إعداد التقارير	- إعداد تقارير مفصلة بناءً على التقييمات.
	- لجنة تحسين المدرسة	- منصات الاتصال (مثل النشرات الإخبارية، البريد الإلكتروني)	- مشاركة نتائج التقويم للحصول على التغذية الراجعة والتحسين.
التطوير	- المعلمون، المشرفون	- أدوات قياس الجودة	ج. تعزيز معايير الجودة: - تحليل نتائج التقويم لتحسين المعايير.
	- فريق مراقبة الجودة	- أنظمة التحسين المستمر	- دمج التغذية الراجعة في خطط العمل.
	- القيادة التعليمية	- برامج التقدير	- تعزيز ثقافة التميز والابتكار.
	- المتخصصون في التدريب	- منصات التوجيه والإرشاد	- نقل أفضل الممارسات للمعلمين والموظفين الجدد.

ثالثاً: إجراءات تطبيق برنامج التقويم الذاتي للمدرسة في إطار التمكين التربوي

تُظهر إجراءات تطبيق التقويم الذاتي في المدارس عملية منظمة ومتسلسلة لضمان تحقيق أهداف التقويم وتحسين الأداء المدرسي. يمكن توضيح هذه الإجراءات على النحو التالي:

١. البداية والتواصل: تبدأ العملية بتواصل مدير المدرسة مع منسق الجودة في إدارة التعليم لإطلاق عملية التقويم الذاتي.

٢. تشكيل فريق التقويم الداخلي: يشكل مدير المدرسة فريق التقويم الداخلي داخل المدرسة، الذي يتولى مسؤولية إدارة وتنفيذ أنشطة التقويم.

٣. تدريب فريق التقويم: يخضع فريق التقويم الداخلي لتدريب من قبل منسق الجودة في إدارة التعليم على كيفية تطبيق عمليات وأدوات التقويم الذاتي بفاعلية.

٤. بناء خطة التقويم الذاتي: يقوم فريق التقويم الداخلي في المدرسة ببناء خطة شاملة للتقويم الذاتي وتحديد متطلبات تنفيذها بدقة.

٥. التوعية ونشر ثقافة التقويم الذاتي: يعمل مدير المدرسة على نشر الوعي بأهمية التقويم الذاتي بين المعلمين والموظفين لضمان المشاركة الفاعلة وتبني العملية من الجميع.

٦. التسجيل في منصة التقويم الذاتي: يتولى فريق التقويم تسجيل المدرسة في منصة التقويم الذاتي المتاحة من قبل

إدارة التعليم لضمان التتبع الدقيق للبيانات.
٧. إعداد نموذج الجاهزية ورفعها على البوابة: يقوم فريق التقويم بإعداد نموذج خاص يوضح جاهزية المدرسة لبدء عملية التقويم ويرفعه على البوابة الإلكترونية المعنية.

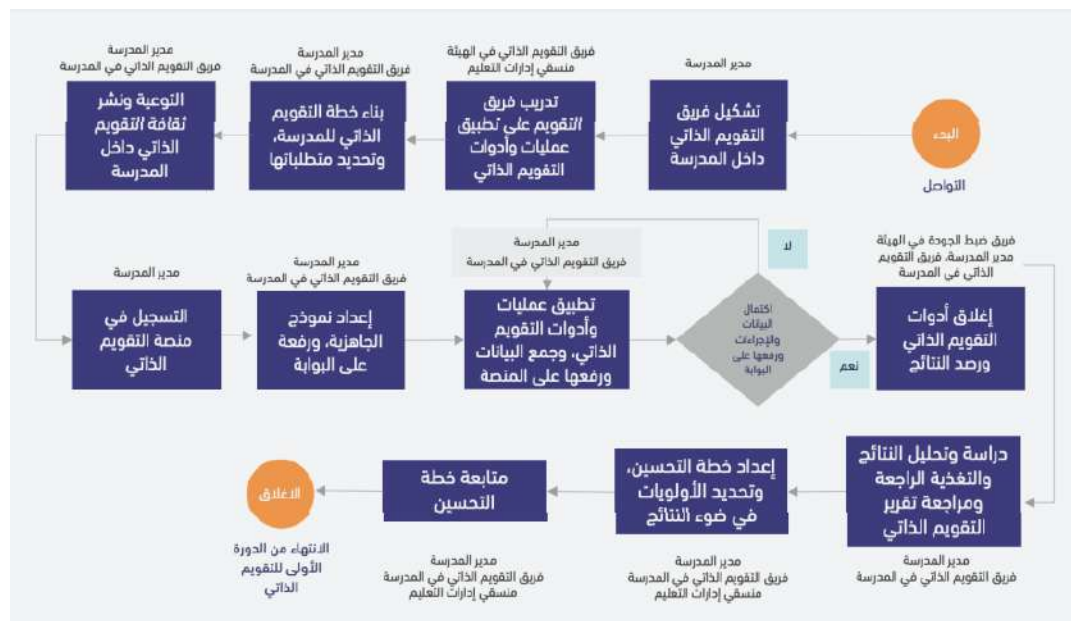
٨. إغلاق أدوات التقويم الذاتي ورصد النتائج: يتم استخدام أدوات التقويم المختلفة لجمع البيانات وتحليلها، مع إغلاقها بعد التأكد من اكتمالها بشكل كامل ورفع النتائج على المنصة.

٩. دراسة وتحليل النتائج والتغذية الراجعة: تتم مراجعة البيانات التي جُمعت بواسطة فريق التقويم الداخلي ومدير المدرسة بالتعاون مع منسق الجودة، مع إعداد تقرير شامل يعرض النقاط الأساسية للتحليل والتوصيات اللازمة.

١٠. إعداد خطة التحسين وتحديد الأولويات: بناءً على نتائج التقويم، يتم إعداد خطة لتحسين الأداء وتحديد أولويات العمل، ووضع استراتيجيات عملية لضمان التطوير المستمر.

١١. متابعة خطة التحسين: يتابع مدير المدرسة وفريق التقويم تنفيذ خطة التحسين ويجري مراجعات دورية لضمان سير العمل وتحقيق الأهداف المطلوبة.

١٢. إغلاق الدورة والانتهاء: يُختتم التقويم الذاتي بإتمام الدورة الأولى ومراجعة جميع التقارير والنتائج لضمان الاستفادة القصوى من العملية وتكرار الدورة بشكل دوري لتحسين الأداء (KSU-QMS، ٢٠١٢).



الشكل ١: إجراءات تطبيق التقييم الذاتي

تم تطبيق البرنامج في بعض مدارس مدينة الطائف في المملكة العربية السعودية وكانت الخطوات التفصيلية كالتالي:
المرحلة الأولى: التخطيط

جدول ٥: الخطوة الأولى من برنامج التقييم الذاتي

الخطوة	الإجراءات المتبعة	الأدوات المستخدمة	نقاط الضعف	نقاط القوة
الإعلان الرسمي عن التقييم	إصدار إعلان رسمي في اجتماع عام وإرسال بريد إلكتروني للمعلمين وأعضاء الهيئة الإدارية	اجتماعات، بريد إلكتروني، نشرات داخلية	قد يواجه بعض الأعضاء تأخيراً في استلام المعلومات	إشراك جميع الأطراف من البداية
تشكيل فرق العمل	اختيار فريق تقييم داخلي من المدير ومعلمين متميزين وأعضاء الهيئة الإدارية	استمارات تسجيل، قوائم توزيع	نقص في تمثيل بعض الأقسام	وجود كوادر خبيرة ومتخصصة
وضع الاستراتيجية	إعداد خطة مفصلة تحتوي على الأهداف والجدول الزمني وخطوات التنفيذ	وثائق خطة عمل، نماذج تحليل SWOT	استغراق وقت أطول من المتوقع	خطة شاملة وواضحة
نشر ثقافة التقييم	تنظيم ورش توعوية وإصدار كتيبات حول أهمية التقييم	ورش عمل، مواد توعوية	تفاوت الحضور بين ورش العمل	تعزيز فهم ووعي المشاركين

المرحلة الثانية: التنفيذ

جدول ٦: الخطوة الثانية من برنامج التقييم الذاتي

الخطوة	الإجراءات المتبعة	الأدوات المستخدمة	نقاط الضعف	نقاط القوة
جمع البيانات والمعلومات	توزيع استبيانات على المعلمين والطلاب، إجراء مقابلات فردية، تسجيل ملاحظات الصفوف	استبيانات، مقابلات، ملاحظات صفية	احتمالية عدم تجاوب البعض بشكل كافٍ	تغطية شاملة لكافة الأطراف
تدريب فرق العمل	تدريب الفرق على كيفية جمع البيانات وتحليلها	ورش تدريب، جلسات توجيهية	محدودية الوقت المتاحة للتدريب	فرق مدربة بشكل جيد
التطبيق الميداني	تنفيذ الإجراءات في الفصول الدراسية وجمع البيانات العملية	سجلات، أدوات تسجيل ملاحظات	صعوبة تطبيق الإجراءات في بعض الحصص المكتظة	تجربة فعالية لتطبيق الخطوات

المرحلة الثالثة: الفحص

جدول ٧: الخطوة الثالثة من برنامج التقييم الذاتي

الخطوة	الإجراءات المتبعة	الأدوات المستخدمة	نقاط الضعف	نقاط القوة
تحليل البيانات	تحليل البيانات المستخلصة باستخدام برامج مثل Excel أو برامج التحليل الإحصائي	برامج إحصائية، مخططات بيانية	احتمال وجود أخطاء بشرية أثناء إدخال البيانات	نتائج دقيقة تدعم اتخاذ القرار
إعداد التقرير الأولي	إعداد تقرير شامل يتضمن ملخصات وتوصيات	نماذج تقارير، برامج معالجة النصوص	استهلاك وقت كبير لإعداد التقرير	شمولية وتفصيل في التقرير
مراجعة النتائج	عقد جلسات لتقييم النتائج مع الفرق المعنية	جلسات مناقشة، عروض تقديمية	اختلاف وجهات النظر قد يؤخر اتخاذ القرار	تعزيز الشفافية ومشاركة الرؤى

المرحلة الرابعة: التصرف

جدول ٨: الخطوة الرابعة من برنامج التقييم الذاتي

الخطوة	الإجراءات المتبعة	الأدوات المستخدمة	نقاط الضعف	نقاط القوة
وضع خطة التحسين	بناء خطة تفصيلية تتضمن الإجراءات والتحسينات والموارد اللازمة	جداول تنفيذ، مخططات زمنية	صعوبة تقدير الوقت بدقة	خطة تنفيذية واضحة ودقيقة
تنفيذ الخطة	تنفيذ الخطوات المحددة في الخطة بالتعاون مع فريق العمل	موارد تعليمية، دعم إداري	تحديات مفاجئة أثناء التنفيذ	تنفيذ ميداني فعال
التقييم المستمر	متابعة مستمرة من خلال تقارير واستبيانات تقييمية دورية	تقارير مرحلية، استبيانات متابعة	بعض الاستبيانات قد تكون غير شاملة	قياس تطور الأداء باستمرار
تقديم التغذية الراجعة	تقديم ملاحظات محدثة لكل الأطراف المعنية	تقارير ملاحظات، جلسات توجيه	إمكانية تأخير بعض الملاحظات المهمة	تحسين مستمر وتعزيز الثقة

النتائج والتوصيات:

النتائج:

١. أظهرت نتائج تطبيق النموذج التربوي أن المدارس قادرة على تحمل مسؤولية تطوير أدائها بشكل فعال عندما تُمنح الصلاحيات اللازمة وتزود بالأدوات المناسبة. قاد التمكين التربوي إلى تعزيز استقلالية المدارس في اتخاذ القرارات، مما ساهم في تحسين ممارسات التدريس وإدارة العمليات التعليمية.

٢. أشارت البيانات إلى أن الإشراف التربوي الذي يركز على الدعم والمساندة بدلاً من الرقابة الصارمة أدى إلى تحفيز المعلمين والقيادات المدرسية على الابتكار وتحسين الأداء. ساهمت استراتيجيات الإشراف التمكيني في رفع مستوى التفاعل بين المشرفين والمعلمين، مما عزز من جودة العملية التعليمية.

٣. ساعدت عمليات التقييم الذاتي المدارس على تشخيص أدائها بصورة شاملة، حيث تم تحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها. وأثبت هذا النهج فعاليته في توجيه المدارس نحو تحسين أدائها التعليمي والإداري بناءً على بيانات حقيقية ودقيقة.

٤. أظهرت النتائج أن إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي في عمليات التقييم الذاتي والتطوير أسهم في تعزيز ثقة المجتمع بالمدرسة وزيادة الدعم المقدم للعملية التعليمية. هذه المشاركة عززت من التواصل بين المدرسة والمجتمع وساهمت في تبني خطط تطوير فعالة ومناسبة لاحتياجات الطلاب.

٥. أظهرت المدارس التي طبقت النموذج تحسناً ملموساً في أداء المعلمين وتحصيل الطلاب. عززت الاستراتيجيات المستندة إلى التقييم الذاتي والتدريب المستمر ثقافة الجودة والتميز، مما انعكس على جودة التعليم ومخرجاته.

٦. واجهت بعض المدارس تحديات تتعلق بنقص الموارد أو قلة التدريب الأولي، مما أثر على سرعة تطبيق النموذج بشكل كامل. ورغم هذه التحديات، كانت الاستفادة من الدعم المستمر حلاً فعالاً لمواصلة التحسين.

٧. أظهرت النتائج أن التدريب المستمر والدعم الفني للمعلمين ساهم بشكل كبير في تحسين مهاراتهم المهنية، مما أضاف قيمة كبيرة للعملية التعليمية وساعد في تحقيق الأهداف المرجوة للنموذج التربوي.

التوصيات:

١. يوصى بتطبيق النموذج في المزيد من المدارس على مستوى المملكة لضمان تعميم الفوائد المكتسبة وتحقيق الأهداف التعليمية على نطاق أوسع. يجب أن يترافق هذا مع خطط دعم وتطوير مستمرة لضمان الاستدامة.
٢. لضمان فعالية النموذج، من المهم توفير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين والمشرفين، تُركز على تنمية مهارات القيادة التعليمية، والتدريس الفعال، واستخدام أدوات التقييم الذاتي بشكل أكثر كفاءة.
٣. لضمان نجاح تطبيق النموذج، يجب تخصيص الموارد المالية والبشرية اللازمة، بما في ذلك توفير الأدوات التقنية والمرافق الداعمة، لضمان بيئة تعليمية متكاملة.
٤. يوصى بتعزيز التواصل مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع من خلال برامج تفاعلية، مثل ورش العمل والندوات، لتشجيع مساهمتهم المستمرة في تحسين البيئة التعليمية ودعم استراتيجيات التطوير المدرسي.
٥. إنشاء شبكات تعليمية تسمح بتبادل الخبرات بين المدارس وتقديم الدعم المتبادل سيسهم في نقل الممارسات الجيدة وتوحيد الجهود لتحسين العملية التعليمية.
٦. من الضروري تحسين أدوات التقييم الذاتي المستخدمة من خلال تضمين مؤشرات أداء متقدمة تساعد على قياس التقدم بدقة أكبر وتوجه المدارس نحو المجالات التي تحتاج إلى تحسين.
٧. إنشاء منصات رقمية تتيح للمدارس جمع وتحليل البيانات ومشاركة تقارير التقييم الذاتي مع الجهات المعنية بفاعلية، مما يسهل عملية المراجعة والتطوير المستمر.
٨. من المهم تبني سياسات لتحفيز وتقدير المعلمين والقيادات المدرسية التي تبني أداءً متميزاً، مما يعزز دافعيتهم ويساهم في رفع مستوى التزامهم بتحقيق أهداف التطوير المستمر.
٩. لضمان استمرارية نجاح النموذج، يجب مراجعة النموذج بشكل دوري وتحديثه ليتماشى مع التغيرات في البيئة التعليمية وأفضل الممارسات العالمية.

قائمة المراجع والمصادر:

المراجع باللغة العربية:

- القرآن الكريم
- إبراهيم، أسامة (٢٠١٤). التقييم الذاتي. مجلة المعرفة، (٣٣٢)، مسترجع من <http://almarefh.net/showcontentsub.php?>
- أبو بكر، فائق أحمد (٢٠٠٠)، نظم الإدارة المفتوحة، ثورة الأعمال القادمة للقرن الحادي والعشرون، ط ١، القاهرة، إيتراك للنشر والتوزيع.
- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣) الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية الإسكندرية، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- أفندي، عطية حسين (٢٠٠٣)، تمكين العاملين مدخل للتحسين والتطوير المستمر، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- الأفندي، محمد حامد، ١٩٧٦م، الإشراف التربوي، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية.
- الباطين، عبد العزيز (٢٠٠٤)، اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، الرياض.
- بدح، أحمد (٢٠٠٦)، أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية العامة. مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد السادس والأربعون، ص ١٢١٣٢٨٩.
- البستان، أحمد وآخرون (٢٠٠٣)، الإدارة والإشراف التربوي النظرية البحث الممارسة، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
- الجهني، محمد (٢٠١١)، تمكين مديري المدارس بالصلاحيات: مزايا ومتطلبات.
- الحر، عبد العزيز، والروبي، أحمد عمر. (٢٠١٠). أدوات مدرسة المستقبل: التقييم الذاتي "دليل أدوات التقييم الذاتي للمدرسة (ط. ٢). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- شعلان، عبد الحميد عبد الفتاح (٢٠١١). تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية. ط. القاهرة: مؤسسة طيبة.
- الشقيرات، محمود (٢٠٠٤)، الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، عمان، دار الفرقان.
- الطعاني، حسن أحمد، والسويدي، عمر سلطان. (٢٠١٣). التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الدمام. مجلة دراسات للعلوم التربوية، ٤٠(٣٠٧)، ٣٠٥-٣٢٧.
- العتيبي، سعد بن مرزوق. (٢٠٠٥). "جوهر تمكين العاملين": إطار مفاهيمي. ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى السنوي العاشر لإدارة الجودة الشاملة في الخبر، المملكة العربية السعودية، ١٧-١٨ إبريل.
- العساف وصريرة. (٢٠١١)، أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد ٣-٤
- عطوي، جودت عزت، ٢٠٠١م، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، الأردن، الطبعة الأولى، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.
- العميان، محمود سليمان. (٢٠١٠). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال (ط. ٥). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع

- وزارة المعارف، ١٤١٩هـ، دليل المشرف التربوي، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، العدد (٢٢) الجزء الأول.
- اليقوب، تمارا عادل. (٢٠٠٤). ثقة الموظف بالمدير ودورها في إدراكه للتمكين في القطاع الحكومي: دراسة ميدانية من وجهة نظر الموظفين في وزارة الصناعة والتجارة والمؤسسات العامة التابعة لها (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- المراجع باللغة الإنجليزية:
 - Anastasia, Papanthymou., Maria, Darra. (2022). The Impact of Self-Assessment with Goal Setting on Academic Achievement: Results of a Study on Primary School Students in Greece. Journal of Education and Learning)
 - Bowen k.&Lawler.S.(1995).Guidelines for designinginservices training programs in Jordan,published at man soma faculty of education journal,Sep. Mansoura liniest,Egypt, (26),1-26-Grove,P.(1971).
 - Capperucci, D. (2015). Self-evaluation school improvement: The ISSEMOD model to develop the quality of school processes and outcomes. IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education, 1(2), 56-68.
 - Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: A group randomisation study. Oxford Review of Education, 38(2), 149-170
 - European Commission (EC), EACEA, Eurydice. (2015). Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
 - Hoon, C. L. (2014). A case study on self-evaluation of school maturity: An example of Malaysia private high school. Chinese Thesis.
- فرحات، مصطفى. (٢٠٢٤، ٣١ يناير). كل ما يخص التقييم الذاتي في المدارس السعودية وموعد تنفيذه. أول فرصة. استرجع من <https://forsafirst.com/%D8%AE%D8%AF%D9%85%D8%A7%D8>
- فلاتة، حنان أبو بكر محمد. (٢٠١٧). واقع تطبيق معايير التقييم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ٣٩٤ - ٣٦٧ - ٣٤٢.
- قدوري، ه.ن. (٢٠١٩). أنموذج مقترح للإشراف التربوي في ضوء التوجه نحو تمكين المدرسة (تجديد وتمكين) بحوث عربية في مجالات التربية النوعية.
- الكسباني، محمد السيد علي (٢٠١٠). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- المساد، محمود (٢٠٠٧) الإشراف التربوي القائم على الحاجات، الرياض، معارف للتعليم والتدريب.
- مسعود، مؤيد. أحمد. (٢٠١٢). درجة التمكين الإداري وتطوير الأداء والعلاقة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية (رسالة ماجستير). جامعة النجاح، الخليل، فلسطين.
- مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام (٢٠١٠)، تقييم الأداء العام للمدرسة، الرياض.
- ملحم، يحيى سليم. (٢٠٠٩). التمكين: مفهوم إداري معاصر (الطبعة الثانية). المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.
- المنوري، أحمد. عبد العزيز. (٢٠١٤). واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عمان. مجلة المنارة، ٢٠(٨).
- المهدي، ياسر (٢٠٠٧)، تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر، دراسة ميدانية مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس. ١١.
- هيئة تقييم التعليم العام (١٤٣٧ هـ). برنامج التطوير المهني للمقومين. الرياض: هيئة تقييم التعليم العام.
- وحدة تطوير مدارس (٢٠١١)، ورشة عمل للتعريف بأنموذج تطوير مدارس وآلية تنفيذه، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٣٢ هـ). دليل التطوير الذاتي لأداء المدرسة، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز. عبد العزيز لتطوير التعليم العام. الرياض: شركة تطوير الخدمات التعليمية.
- وزارة التربية والتعليم: دليل مفاهيم الإشراف التربوي، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٧ هـ.

- KSU-QMS Handbook1 (2012): King Saud University Quality Management System, 216p.
- Lon, Laska., Demir, Limaj., Venet, Shala. (2023). Self-assessment as a mechanism for raising the quality of educational institutions, especially evaluation of the performance of teachers
- Nelson, R., Ehren, M., & Godfrey, D. (2015). Literature review on internal evaluation. Institute of Education, University College London, London. Retrieved from <http://www.schoolinspections.eu/wpcontent/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internalevaluation.pdf>
- Ni, Ketut, Widiartini., Ni, Wayan, Sukerti. (2023). The Effect of Self-Assessment and Students' Learning Autonomy towards Students' Performance in Vocational Education. Jurnal Pendidikan dan Pengajaran)
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2017). External specialist support for school self-evaluation: Testing a model of support in Irish post-primary schools. Evaluation, 23(1), 61-79.
- Zacharia, Onyango, Oloo., Karen, T., Odhiambo. (2022). Effect of self-assessment strategy on Mathematics performance of public secondary school students with learning difficulties in Homabay, Kenya. Journal of Educational Research in Developing Areas.

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

International Journal of Educational Research and Development

مجلة علمية – دورية – محكمة – مصنفة دولياً



Covid-19 Pandemic and Its Impact on Early Childhood Education, Policies and Practices.

D. Aisha Fawaz Almutairi

college of Applied Studies and Community Service,
King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

جائحة كوفيد-١٩ وتأثيرها على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة قبل السياسات والممارسات.

د. عائشة فواز المطيري

كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، جامعة الملك سعود،
المملكة العربية السعودية.

Email: aishaalmutairi90@gmail.com

تاريخ قبول نشر البحث: ٢٣/١١/٢٠٢٤م

تاريخ استلام البحث: ٣٠/١٠/٢٠٢٤م

KEY WORDS:

Early Childhood Education, Early Childhood Policies, Early Childhood Practices.

الكلمات المفتاحية:

التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، سياسات الطفولة المبكرة، ممارسات الطفولة المبكرة.

ABSTRACT:

مستخلص البحث:

The spread of the COVID-19 pandemic has led to the closure of educational institutions around the world, with more than 1.2 billion children out of the classroom; as a result, education has changed dramatically. Early childhood is one of the most important and dangerous stages of growth in human life, as it contributes to laying the foundations and pillars upon which the personality of the child is built in its many different aspects. Therefore, this paper aims at exploring the impact of COVID-19 pandemic on early childhood education, policies and practices. Use the qualitative descriptive approach Primary data was collected through interviews, as intentional sample of 40 faculty members in the Early Childhood Department at King Saud University was selected. The results showed that the importance of making drastic changes in the early childhood education system to cope with the effects of the COVID-19 pandemic and its aftermath. Also, the results highlighted that early childhood policies should be based on limiting and reversing negative long-term effects through implementing learning recovery programs, protecting education budgets, and preparing for future shocks. Moreover, the results of the interviews showed that improving early childhood practices in light of the Covid-19 pandemic depends mainly on developing the educational process, through a set of measures, including interest in investing in education, knowledge and skills, and qualifying and training teachers. Finally, this paper recommended the need to issue a guideline for formulating early childhood policies in order to draw a sustainable road map and develop innovative solutions to the challenges facing children at that stage.

أدى انتشار جائحة كوفيد-١٩ إلى إغلاق المؤسسات التعليمية حول العالم، مع خروج أكثر من ١,٢ مليار طفل من الفصول الدراسية؛ ونتيجة لذلك، تغير التعليم بشكل كبير. تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم وأخطر مراحل النمو في حياة الإنسان، إذ تساهم في وضع الأسس والمرتكزات التي تبنى عليها شخصية الطفل بجوانبها المتعددة والمختلفة. لذلك، تهدف هذه الورقة البحثية إلى استكشاف تأثير جائحة كوفيد-١٩ على التعليم والسياسات والممارسات في مرحلة الطفولة المبكرة. استخدم المنهج الوصفي النوعي وتم جمع البيانات الأولية من خلال المقابلات، حيث تم اختيار عينة قصدية مكونة من ٤٠ عضو هيئة تدريس في قسم الطفولة المبكرة بجامعة الملك سعود. وأظهرت النتائج أهمية إجراء تغييرات جذرية في نظام التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة لمواجهة آثار جائحة كوفيد-١٩ وتداعياتها. كما أبرزت النتائج أن سياسات الطفولة المبكرة يجب أن تقوم على الحد من الآثار السلبية طويلة المدى وعكس اتجاهها من خلال تنفيذ برامج تعافي التعلم، وحماية ميزانيات التعليم، والاستعداد للصدمات المستقبلية. كما أظهرت نتائج المقابلات أن تحسين ممارسات الطفولة المبكرة في ظل جائحة كوفيد-١٩ يعتمد بشكل أساسي على تطوير العملية التعليمية، من خلال مجموعة من الإجراءات، منها الاهتمام بالاستثمار في التعليم والمعرفة والمهارات، والتأهيل والتدريب. المعلمين. وأخيراً أوصت هذه الورقة البحثية بضرورة إصدار دليل إرشادي لصياغة سياسات الطفولة المبكرة بهدف رسم خارطة طريق مستدامة ووضع حلول مبتكرة للتحديات التي تواجه الأطفال في تلك المرحلة.

Introduction:

Since ancient times, humanity has been subjected to many crises and challenges of various forms, including natural disasters, wars and epidemics, which affected all aspects of life, and left negative effects that humanity has suffered for many years (Fitri & Latif, 2021). Today, the world is exposed to one of the most severe epidemics known as the Covid-19 pandemic, which posed health, economic and educational challenges in all countries of the world, as it has caused tens of millions of injuries and hundreds of thousands of deaths, in addition to material losses estimated at hundreds of billions of dollars (Howard-Jones et al., 2022). Following the pandemic, the World Health Organization declared a state of emergency and called on all countries of the world to take preventive measures to try to mitigate the spread of the epidemic. Home quarantine and comprehensive closures were among the most important precautionary measures that most countries of the world took to confront the pandemic, which negatively affected all sectors of life, including social, economic, political and educational (Berger et al., 2022).

Early childhood is one of the sectors most affected by the pandemic, since at least 40 million children worldwide have lost early childhood education, as childcare and early education facilities closed due to the closures caused by the spread of the Corona virus (Murray, 2021). Early childhood is considered one of the most important stages of life that a person goes through, as the early childhood stage greatly affects the other life stages that follow, whether in physical development, psychological and

social development, or mental and cognitive development (Helgeland et al., 2022). The first five years of a child's life are particularly sensitive; since they are the basic building blocks for a child's growth, learning and development in the future, as the brain develops at a rapid rate during the first years, where more than a million neural networks grow every second, and at the age of five, about 85% of the child's ideas, skills and personality develop (Neppl et al., 2020). So this paper aims at exploring the impact of COVID-19 pandemic on early childhood education, policies and practices.

Literature Review:

The early childhood can be defined as the age stage that extends from the beginning of the third year of a child's life to the end of the fifth year of his life, or it is the stage that extends from the end of the infancy stage until the stage of entering school, as we can call it the pre-school stage (Afshordi & Liberman, 2021). Early childhood is one of the most important educational stages that a person goes through, as children at this stage are distinguished by their direct dependence on those around them, and at the same time they tend to be subjective and independent (Waizbard-Bartov et al., 2021). Also, the early childhood stage affects the life of the individual that includes all educational programs and strategies used in educating children from birth until reaching the eighth year of life (Fitri & Latif, 2021). The child develops and grows in the early childhood stage, which his physical, psychological, mental, social, linguistic and moral characteristics change continuously during this stage (Yoshikawa et al., 2020). Where the body mass of the child, whether male or female, increases until it

becomes about 7 times what it was when he was born, this is due to the growth of muscles and bones, as the teeth grow at the beginning of the stage, and fall out at the end (Helgeland et al., 2022). The child at this stage is characterized by naive, simple one-way thinking; so that he can only focus on one side of what is presented to him (Lee, Joswick & Pole, 2022).

Early childhood education is a term used to describe educational programs that help educate children at an early age before entering primary school, meaning that they obtain all activities, skills, and experiences that help social and cognitive development before entering school (Timmons et al., 2021). The early childhood education process revolves around providing the child with a number of sciences, knowledge and behaviors, which is represented by activities, competitions and interactive games in which the child participates and benefits in building his personality, which enhances his self-confidence and creative and mental abilities (Spiteri, 2021). Teaching and learning strategies in early childhood are represented in achieving the strategy of creating an educational environment suitable for children's abilities and verifying their progress while building knowledge for children in a simplified manner and relying on high thinking skills (Marsh et al., 2019). In addition, Egan et al. (2021) indicated that children who enroll in at least one year of early childhood education are more likely to develop the basic knowledge and skills that they will need in primary school education. The focus is usually on the use of play in educating children during this stage, so that they are taught social and academic lessons in order to prepare them for entering school,

so they learn letters, numbers and writing, in addition to learning many values such as cooperation and participation in an organized environment (Nathan et al., 2022). Children who participate in early childhood education programs acquire very good social skills (Weiland & Morris, 2022). In a preschool setting, children learn important skills such as listening, sharing, and taking turns with other children (Roberts-Holmes & Moss, 2021). Children will have the opportunity to interact with different peers, whether diversity of race, class, socioeconomic status or religion, as these early interactions build self-esteem and confidence in children at an early age that will remain with them throughout life (Djonko-Moore, 2022).

Early childhood practices are the overall desired activities practiced by children within kindergarten institutions, as these practices are linked to the principles and values of an early childhood education philosophy, which leads to enabling the integrated psychological development of children and achieving their childhood selves (Lafave, Webster & McConnell, 2021). Early childhood practices raises the levels of emotional, mental, physical and social ability of the child, as each type of these abilities is linked to the other types (Lee-Hammond & Bjervås, 2021). Also, Shepley & Grisham-Brown (2019) confirmed that early childhood practices represents a very important gateway to creating opportunities that develop children's potentials and shape their academic, social and cognitive skills, which in turn help them succeed in school and life. Moreover, Kirsch et al. (2020) illustrated that many aspects of children's development are closely related to the

practices, skills, abilities and experiences that they have acquired through educational play activities.

Recently, there has been great work and clear efforts to achieve the fourth goal of the sustainable development goals, especially those related to the childhood stage, where countries have enacted legislation, policies and regulations around the family and children (Sabol, Busby & Hernandez, 2021). Early childhood policies allow equal opportunities for generations, in that all children get equal access to knowledge, health and social requirements, as society and the state can ensure an adequate preparation of social actors to be more efficient and able to manage a stage that differs in its nature, actions and resources (Yoshikawa et al., 2020). Furthermore, educational institutions can also develop the mental and psychological abilities of children at a stage when children are more ready to teach (Berger et al., 2022). Therefore, ignoring the early childhood stage wastes many opportunities in education and upbringing, and poor children can be exposed to inappropriate health and nutritional conditions that negatively affect forever the opportunities to learn and receive the necessary skills (Shonkoff, Slopen & Williams, 2021).

Research Problems and Questions:

The COVID-19 pandemic has affected all aspects of our daily lives, as manifestations of daily life have almost ceased in all parts of the world (Weiland & Morris, 2022). While the political and economic consequences have been very severe, the impact of the pandemic on family life is just as important, although it has not been studied with sufficient clarity (Howard-

Jones et al., 2022). Distance education has come as a last resort to save the educational process from collapse and ensure its continuation in the required manner. However, educational leaders and teachers were forced to suddenly employ distance education in the educational process without gradual, sequential and deliberate steps that made the application of distance education difficult (Atilas et al., 2021). This difficulty varied according to the age stage, as its repercussions were greater on the early childhood stage compared to the adult stage, as children in the early childhood stage lack the skills and experiences that qualify them to engage in the distance education experience (Kim, 2020). Therefore, kindergarten teachers faced many challenges to provide children with the required behaviors and values, especially that the distance education process lacks practice-based learning and tangible learning, as it does not include all elements of face-to-face education (Cahapay et al., 2021). Based on that, the researcher raises the following two main questions:

- What is the impact of the COVID-19 pandemic on the effectiveness of early childhood education?
- What is the impact of the Covid-19 pandemic on early childhood policies?
- What is the impact of the COVID-19 pandemic on early childhood practices?

Research Methodology:

In this research, the qualitative method was adopted in order to capture the opinions of research sample regarding research variables, as well as to provide more substantial facts about the phenomena under study. Qualitative method is a direct meeting that brings

together the scientific researchers and members of the sample that they deem appropriate from their point of view to obtain information on the subject of scientific research (McGrath, Palmgren & Liljedahl, 2019). This is done directly without an intermediary, so the qualitative method is one of the most Common study tools, as it is commonly used in human behavioural and social research, which requires careful and in-depth study (Guenther & Falk, 2019). The primary source data used in this paper was collected using interview tool, which designed with the goals and objectives of research in mind, as intentional sample of 40 faculty members in the Early Childhood Department at King Saud University was selected.

The interview in scientific research in general is one of the tools of qualitative research, it is a type of scientific research. Focuses on the study of behavior and attitudes of people. This approach relies on collecting information through interviews and observations to collect data on a topic (Pandey & Pandey, 2021). The interview aims to obtain the information that the researcher wants from the respondent and to identify their features, feelings and behaviors in a particular situation (McGrath et al., 2019). In many studies related to the humanities, the researcher finds that face-to-face interview is the best way to obtain information, despite the ability to obtain it by mail or mobile (Brennen, 2021). The reason behind this is that there are some data that can only be obtained by face-to-face interview, where the researcher realizes that it is necessary to see and hear the voice and words of the respondents regarding the research topic (Bush & Prather, 2019).

Despite the spread of the Corona epidemic, the research was adopted face-to-face interviews, as the researcher followed preventive measures, which include sterilization, not using papers as interviews will be recorded using the latest technologies in this field, making sure that all respondents are vaccinated, and maintaining social distancing. In this research, the interview consisted of (15) questions, equally divided into three areas that are early childhood education, early childhood policies, and early childhood practices.

To analyze the data that extracted from interviews, a grounded theory was used, since Glaser & Strauss was the first to adopt the grounded theory in 1967, and then it was developed in the early 1990s separately by them to be adopted as a general methodology for building theories (Charmaz & Thornberg, 2021). As it based on qualitative information and data where they are collected, refuted and analyzed through systematic interpretation in order to derive new meaningful facts and concepts (De la Espriella & Restrepo, 2020). The grounded theory is one of the qualitative scientific research methodologies that contribute significantly to the production of scientific research of high importance and value (McCann & Polacsek, 2021). The justification for using the grounded theory in this research is due to its style and way of dealing with various issues, which is based on creativity and innovation to discover problems and create practical solutions to them. This is what social research usually needs to be an important foundation for the development of society under complex circumstances.

Research Results:**Demographic characteristics Search sample**

Given the frequency of the research sample, which is 40, the Table 1 below shows the summary of demographic characteristics of the respondents. As the number of males reached 30(75.0%), while the number of females reached 10(25.0%). In addition, the Table 1 shows that the number of respondents of the age distribution of 28 to 35 was 3(7.5%), age group from 36 to 45 was 13(32.5%), age group from 46 to 55 was 15(37.5%), and lastly age group above 55 years old was 9(22.5%). Regarding academic rank, the number of the professor was 21(52.5%), the associate professor was 14(35.0%), while the assistant professor was 5(12.5%). Moreover, the number of sample of years of experience from 1 to 5 was 3(7.5%), from 6 to 10 was 8(20.0%), from 11 to 15 was 17(42.5%), and more than 15 years was 12(30.0%).

Table 1: Demographic characteristics of the Respondents (N= 40).

Variable	N (%)
Gender	
Male	30 (75.0%)
Female	10 (25.0%)
Age	
28-35	3 (7.5%)
36-45	13 (32.5%)
46-55	15 (37.5%)
56 and Above	9 (22.5%)
Academic Rank	
Professor	21 (52.5%)
Associate Professor	14 (35.0%)
Assistant Professor	5 (12.5%)
Years of Experience	
1-5 Years	3 (7.5%)
6-10 Years	8 (20.0%)
11-15 Years	17 (42.5%)
16 Years and More	12 (30.0%)

Respondents' Answers on Interview Questions:

As mentioned previously, the research consists of three main questions that are directly related to research objective. Interview questions and answers are summarized as follows:

1. What is the impact of the COVID-19 pandemic on the effectiveness of early childhood education?

The educational crisis created by the Covid-19 pandemic is one of the most serious issues that the world and its educational systems have faced. Therefore, the majority of respondents stressed the significant impact of the COVID-19 pandemic on early childhood education and development, as explained by:

It has a great impact, where kindergarten institutions have not received sufficient attention so far from those in charge of educational policy, and they still suffer from many problems that hinder them from achieving their goals.

In addition, this was stated by:

Early childhood education is facing great risks, which added to the negative reality other additional challenges and increased the size of the great pressures in front of the entire components of the educational process represented by children, curricula and the teacher.

Most of the respondents focused on the fact that distance education is one of the solutions imposed by the Covid-19 pandemic, due to its suitability to the nature of the problem, and to provide opportunities to continue the educational process, as illustrated by:

I think that the transition from traditional education systems to online

education systems in kindergartens may be successful and useful in the time of Corona, as teachers have realized that distance learning in a new way, and have adapted tasks to the new form of lessons that may reflect positively on their qualifications and experience.

In addition, this was commented by:

I believe that the conditions that the entire world is suffering from at the present time, represented by the spread of Covid-19, forced educational institutions, including kindergartens, to switch to distance learning in order to ensure the continuity of the teaching and learning process.

Despite most of the international and regional reports indicated the existence of a worrying and blurry picture about the health, educational and social repercussions on children, as there is a possibility that the educational process will stop if other waves of the Covid-19 pandemic begin, which means a return to distance education that faces many challenges in several countries due to the lack of the technological infrastructure for that. Thus, some respondents pointed out the difficulty of this step, especially in the early childhood stage, where distance education needs experiences and methods that children at this age do not master. This was confirmed by the respondent, who explained:

The Corona pandemic forced kindergartens to switch to distance learning, although children at that early stage are not ready for the distance education process, as there is a lack of application in this regard; such as technology support, distance education, and training, as the children do not have sufficient knowledge and experience about distance education.

Also, this was discussed by:

The COVID-19 pandemic has highlighted many real challenges facing the early childhood stage, which lie in the lack of direct interaction between the child and the teacher, social skills problems as a result of the absence of the recognized school environment, and problems with Internet connectivity and the provision of virtual education supplies for the child such as laptops or tablets.

Many respondents referred to several developmental pillars of appropriate methodological practices in the field of early childhood learning during and after the COVID-19 pandemic. This idea was most strongly supported by:

In the era of Corona, children are growing and learning better within the social environment in which they feel safe and appreciated, and receive a continuous response to their physical, psychological and social needs. However, education cannot be abstracted from the emotions that are vitally linked to the extent to which children participate in activities within the educational environment.

In addition, this was commented by:

In my opinion, the COVID-19 pandemic has provided opportunities for children to test their newly acquired skills and abilities, in addition to facing some problems that are slightly above their abilities.

Some respondents indicated the necessity of making drastic changes in the early childhood education system to cope with the effects of the COVID-19 pandemic and its aftermath, as clarified by:

The Corona pandemic should push those concerned with the educational aspect

to adopt modern practices and build a developed system according to an advanced legislative framework and clear standards and outputs. Where this system involves everyone to develop the skills of teachers and caregivers by working to develop the quality of university programs, professional certificates and continuous professional development.

Also, this idea was mentioned by:

Under these exceptional circumstances, early childhood education must be at the centre of the attention of educational policy makers, and work to find community participation with civil society institutions, in order to hold courses and seminars for those responsible for raising the child.

Regarding future challenges, the respondents agreed on the need to pay attention to the issue of childhood and make it a top priority in the next stage, due to its impact on the future, so that the Covid-19 pandemic would truly be an opportunity to open new horizons to come up with initiatives and outputs that would achieve hopes for all children, as explained by:

The focus in the future should be on the importance of rethinking the early childhood education system, especially after the Covid-19 epidemic, based on the educational resources we have to educate our children and form them for the future we envision.

Also, this was discussed by:

It is also necessary to think in a scientific way, and to study all future and expected scenarios in the stage of coexistence with that pandemic and beyond.

2. What is the impact of the Covid-19 pandemic on early childhood policies?

In Saudi Arabia, early childhood received attention, as the education policy document stipulated that the state encourages nurseries and kindergartens, in pursuit of raising the level of education and child care. As the philosophy of early childhood education in Saudi Arabia is based on building a developmental perspective capable of nurturing and educating children from birth to six years, based on educational theories that aim to engage children through learning, which is the cornerstone for exploring and experiencing what is around them (Policy document of the Kingdom of Saudi Arabia in 1390, Ministry of Education). In light of this, the inevitability of conducting a scientific review of early childhood policies, the difficulties that impede their achievement, and the most important proposals to activate and modify them in order to comply with the Corona pandemic and its repercussions. Therefore, many respondents stressed that the of the Covid-19 pandemic on early childhood practices were negative, as the reaction was not in the required way, as the policies that are followed in kindergarten institutions are not applied correctly to allow keeping pace with the great changes that occur in society and the world as a result of the Covid-19 pandemic. This was explained by:

From my point of view, the significant impact of the pandemic on early childhood policies cannot be denied, as it prompted policy makers to adopt an approach consistent with promising global practices, and to formulate policies related to early childhood development based on evidence and data.

In addition, this was supported by:

This pandemic has a great impact, so it is necessary to activate the role of the concerned authorities by continuing to participate in the implementation and follow-up process and to strengthen their communication with children and listen to them to find out their needs and requirements. In addition to conducting random testing experiments during the initial stages of policy development, as well as testing the reactions, feasibility and effectiveness of the most appropriate options and tools and adopting the best ones.

To mitigate the effects of COVID-19 pandemic, countries has worked to limit and reverse the long-term negative impacts by implementing early childhood learning recovery programs, protecting education budgets, and preparing for future shocks. This was clarified by:

The Corona crisis contributed to the intensification of efforts to build an integrated system for early childhood and to draw a sustainable road map for the development of innovative solutions to the challenges facing this stage.

Also, this was explained by:

The impact is very high, so I think that early childhood policies during and after the Corona pandemic should include the proposed stages, their requirements and the process of formulating them, with a detailed explanation of each step of the policy formulation process, reinforced with a checklist at the end of each step. This is in order to ensure the strengthening of local capacities related to policy formulation, and to provide policy makers with detailed, consistent, sustainable and effective tools

and frameworks for policy formulation related to early childhood development.

Some respondents mentioned that countries should prepare an early childhood policy that defines the path of action at this stage, and clarifies the quality aspects that we will focus on. This is done by developing awareness programs on the aspects of their children's development through the use of multiple means of communication, as illustrated by:

I think that education policies must be keen to develop creativity in children, as well as technology and sustainable development, which is consistent with the requirements of the Corona pandemic.

In addition, this was supported by:

There are many measures must be taken by the state to support teaching and distance education, ranging from broadcasting video lessons and using distance learning platforms via the Internet, as well as organizing online professional development and peer-to-peer learning opportunities for teachers to meet remotely and share experiences with online learning while crisis.

Some respondents illustrated that investing in the early childhood category during the Covid-19 pandemic will have economic, social and value repercussions in the future, which will achieve the concept of well-being and lifelong learning, as clarified by:

The COVID-19 pandemic has demonstrated the importance of investing in early childhood development, the need to improve learning environments in formal and informal settings, increase spending on early childhood development, and improve early learning outcomes for young children. Also, this was supported by:

Investing in early childhood is the best way for countries and societies to confront the COVID-19 pandemic. At the same time, it is an inexpensive investment for educational institutions or government budgets. Rather, it is a spontaneous work that families, communities and governments undertake in all cases, and by it we overcome many of the negatives and problems that we instill in the hearts of children.

Recent studies indicate that more than 200 million children, mostly from Africa and South Asia, have not been able to reach the necessary capabilities to enable them to reach the level of their peers due to poverty, poor health, nutrition and care as a result of the repercussions of the Covid-19 pandemic. In this regard, some respondents emphasized that the current COVID-19 pandemic has revealed structural weaknesses in early childhood institutions, which has weakened their chance towards achieving sustainability and equality, as mentioned by:

The COVID-19 pandemic has exacerbated existing inequalities within and between countries, including institutions that support and educate children.

In addition, this was supported by: The COVID-19 pandemic has demonstrated the weakness of policies in early childhood development, so care must be taken to achieve equality and improve poor children's abilities to learn, acquire health, good food, and cognitive, emotional and social skills in the future, as well as respond to the changing nature of work based on early learning and to create a more flexible educational system in light of uncertainty.

3. What is the impact of the COVID-19 pandemic on early childhood practices?

The majority of respondents' opinions included the negative effects of the Covid-19 pandemic on early childhood practices, as explained by:

There is no doubt that the Corona pandemic has a negative impact on children's practices, especially in the early stage, where the confinement of children at home and depriving them of practicing their favorite sports and going out to society led to the emergence of the trait of introversion, and the fear of merging with others, which may lead to the emergence of a state of social phobia.

In addition, this was stated by:

The restrictions imposed as a result of the Covid-19 pandemic have greatly affected the practice of many movement-related activities that the child performs in schools specialized in early childhood education, whether running a lot, continuous movement, climbing and jumping.

Quite the contrary, some respondents mentioned that the COVID-19 pandemic has reflected positively on the practices of children by implanting some values and principles that can be built upon in the coming stages, as stated by:

I think that the Corona crisis had a positive impact on the intellectual practices of children, as it made them gradually move from doing the easy things to the more difficult ones, and expanding the circle of private things to become public. This is in addition to the development of creativity in children, by not using the method of memorization that limits their abilities and makes it a rigid educational template.

Also, this was explained by:

The COVID-19 pandemic has left enough space for children to explore and experiment, and to engage in activities that they like and want to do. As this pandemic has created a new type of educational practice, as the presence of the child in an exciting environment that secures him to explore and learn safely, not in the traditional indoctrination way, but through the acquisition of life experiences.

Another response by:

The Covid-19 crisis has contributed to the development of responsibility in children, as holding children with some simple responsibilities at this age builds them with many different skills that they can use in their daily lives.

Many respondents stressed the importance of developing teaching practices related to early childhood, as teachers play a large and important role in advancing this stage and contribute significantly to the provision of many educational services, as well as teachers transfer many experiences to children through clarity and simplicity, as explained by:

To improve early childhood practices in light of the Covid-19 pandemic, I believe that developing the educational process is the basis, through a set of measures, most notably the interest in investing in education, knowledge and skills, through the rehabilitation and training of teachers and leaders to use and employ advanced programs and applications.

Also, this was clarified by:

Early childhood teachers play a very important role during and after the Corona pandemic, as they convey their experiences to children clearly and effectively. Therefore,

teachers must be highly experienced and role models in all their practices and behaviours, because the child at this stage is distinguished by his/her ability to imitate behaviours from others.

On the other hand, some respondents focused on the importance of the role of parents in improving early childhood practices, since COVID-19 pandemic forced educational institutions to establish a continuous and positive relationship and to achieve a real partnership with the families of children in everything related to their growth and learning, as illustrated by:

In light of the COVID-19 pandemic, there is an urgent need to adopt best practices by raising community awareness of the importance of parents spending productive time with their children, as well as the presence of teachers and leaders who aspire for the best and change.

Also, this was supported by:

I believe that the Corona pandemic contributed to improving the communication between parents and their children, which was reflected in their practices. As the pandemic helped provide the time needed to teach the child many good practices, such as the freedom to explore and learn, and the availability of appropriate stimuli for mental growth and development of motivation. Also, the Covid-19 pandemic has strengthened the role of parents in developing creativity in children, through the use of toys, and providing them with an appropriate amount of information about school before entering it.

Moreover, Respondents' answers focused on discussing the issue of the social and psychological impact of the Covid-19

pandemic on early childhood practices, as this pandemic created a state of unsafe attachment for children due to their staying close to their mothers and fathers, while depriving them of playing with their peers, which affected their social communication skills, low language skills, reduced flexibility, psychological toughness, and psychological and social adjustment mechanisms. This idea was confirmed by:

The Covid-19 pandemic had a negative impact, represented in creating a state of unsafe attachment due to children staying close to their parents, in addition to the anxiety, horror and isolation that arose in children, and thus creating avoidant dependent personalities. As these repercussions require parents to raise their knowledge of how to deal with psychological and social factors in their children and to enhance the role of parents in supporting their children during the education process. In addition, this was supported by:

The pandemic has increased the number of children who suffer from a language delay and social communication disorder, especially children born during the pandemic, due to their sitting at home and not mixing with their peers, and the lack of social interaction and friction. Depriving the child of playing with peers has drawn a distorted form of social relations in the child's mind, as many children may suffer later in the case of refusing to go to the traditional school, as well as the cases of school dropouts may increase in exchange for increased clinging to the home.

In light of the psychological stresses imposed by the Covid-19 pandemic, which will lead to serious consequences for children, such as delayed cognitive,

emotional and social development, some respondents proposed a set of suggestions for mitigating the risk of mental illness when entering school, as explained by:

Children affected socially and educationally by the Corona pandemic need various training programs to help them make up for what they missed in life experiences, which they were unable to experience on the ground, such as training clubs that include educational and interactive activities with their peers, in addition to adding more information and experiences to the educational curriculum for the kindergarten stage.

Also, this was indicated by:

I propose to provide awareness-raising information programs for children and parents in various media, in order to spread culture about improving early childhood practices.

Conclusion and Recommendations:

The results of the interviews showed that there is a significant impact of the COVID-19 pandemic on early Childhood education, policies and practices. The results showed that the importance of making drastic changes in the early childhood education system to cope with the effects of the COVID-19 pandemic and its aftermath. Also, the results highlighted that early childhood policies should be based on limiting and reversing negative long-term effects through implementing learning recovery programs, protecting education budgets, and preparing for future shocks. Moreover, the results of the interviews showed that improving early childhood practices in light of the Covid-19 pandemic depends mainly on developing the educational process, through a set of

measures, including interest in investing in education, knowledge and skills, and qualifying and training teachers. In light of these results, this paper recommended the need to issue a guideline for formulating early childhood policies in order to draw a sustainable road map and develop innovative solutions to the challenges facing children at that stage. The research also recommended the need to improve the reality of early childhood in Saudi Arabia, in cooperation with many concerned institutions, which provides an honourable model for how to care for this category and provide it with all the elements that distinguish it in its various later life stages. In addition, there is a necessity for spending more money on early childhood programs in the post-Covid-19 pandemic, because it will reflect positively on human capital and will benefit everyone.

Attention to early childhood has great implications in the future, so our educational and social institutions must put this stage at the forefront of priorities, as it is the beginning of the formation of the child's personality skilfully, socially, behaviourally, and psychologically, and the entrance to achieving the concept of lifelong learning. This paper confirms that interest in early childhood education will achieve a wide range of goals, including developing children's mental skills, by improving linguistic abilities and diverse information, and stimulating their innovation capabilities through early investment in cognitive capacity and thinking patterns to produce a participating and active socially human being. The results of this study will also help governments make all efforts to mitigate the impact of the pandemic, provide care and

supplies to protect children, and work to strengthen the legislative framework in terms of national laws, regulations and institutional frameworks. Moreover, this paper calls on the private sector to adopt good practices to enhance social responsibility in early childhood education and care, as well as launch initiatives and programs aimed at strengthening this responsibility in early childhood and working to implement it. Finally, this research was limited to explaining early childhood education, policies and practices, so it is possible for future research to focus on quality standards that are concerned with measuring the success of implementing the early education system in the post-Covid-19 pandemic, or teaching strategies in early childhood education based on formulating a set of educational and pedagogical rules and regulations that aim to apply early education in a correct manner.

References

- Afshordi, N., & Liberman, Z. (2021). Keeping friends in mind: Development of friendship concepts in early childhood. *Social Development*, 30(2), 331-342.
- Atilas, J. T., Almodóvar, M., Chavarría Vargas, A., Dias, M. J., & Zúñiga León, I. M. (2021). International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66-78.
- Berger, E., Quinones, G., Barnes, M., & Reupert, A. (2022). Early Childhood Educators' Psychological Distress and Wellbeing during the COVID-19 Pandemic. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 298-306.
- Brennen, B. S. (2021). *Qualitative research methods for media studies*. Routledge.
- Bush, S. S., & Prather, L. (2019). Do electronic devices in face-to-face interviews change

- survey behavior? Evidence from a developing country. *Research & Politics*, 6(2), 2053168019844645.
- Cahapay, M., Loranía, J., Labrador, M. G., & Bangoc, N. (2021). Instructional Development for Distance Education amid COVID-19 Crisis in the Philippines: Challenges and Innovations of Kindergarten Teachers. *Asian Journal of Distance Education*, 16(2).
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327.
- De la Espriella, R., & Restrepo, C. G. (2020). Grounded theory. *Revista Colombiana de Psiquiatría (English ed.)*, 49(2), 126-132.
- Djonko-Moore, C. M. (2022). Diversity education and early childhood teachers' motivation to remain in teaching: an exploration. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 35-53.
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., & Beatty, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 925-934.
- Fitri, M., & Latif, M. A. (2021). Adaptive Learning for Early Childhood Education during the Covid-19 Pandemic in Aceh Jaya District: Online vs. Offline. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*, 7(1), 27-38.
- Guenther, J., & Falk, I. (2019). Generalising from qualitative research (GQR): A new old approach. *The Qualitative Report*, 24(5), 1012-1033.
- Helgeland, Ø., Vaudel, M., Sole-Navais, P., Flatley, C., Juodakis, J., Bacelis, J., ... & Johansson, S. (2022). Characterization of the genetic architecture of infant and early childhood body mass index. *Nature Metabolism*, 1-15.
- Howard-Jones, A. R., Bowen, A. C., Danchin, M., Koirala, A., Sharma, K., Yeoh, D. K., ... & Britton, P. N. (2022). COVID-19 in children: I. Epidemiology, prevention and indirect impacts. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 58(1), 39-45.
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158.
- Kirsch, C., Aleksić, G., Mortini, S., & Andersen, K. (2020). Developing multilingual practices in early childhood education through professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 319-337.
- Lafave, L., Webster, A. D., & McConnell, C. (2021). Impact of COVID-19 on early childhood educator's perspectives and practices in nutrition and physical activity: A qualitative study. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 935-945.
- Lee, J., Joswick, C., & Pole, K. (2022). Classroom play and activities to support computational thinking development in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.
- Lee-Hammond, L., & Bjervås, L. L. (2021). Pedagogical documentation and systematic quality work in early childhood: Comparing practices in Western Australia and Sweden. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(2), 156-170.
- Marsh, J., Wood, E., Chesworth, L., Nisha, B., Nutbrown, B., & Olney, B. (2019). Makerspaces in early childhood education: Principles of pedagogy and practice. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 221-233.
- McCann, T., & Polacsek, M. (2021). Understanding, choosing and applying grounded theory: Part 1. *Nurse Researcher*, 29(1).

- McGrath, C., Palmgren, P. J., & Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical teacher*, 41(9), 1002-1006.
- Murray, J. (2021). Informal early childhood education: the influences of parents and home on young children's learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(2), 117-123.
- Nathan, A., Adams, E., Trost, S., Cross, D., Schipperijn, J., McLaughlin, M., ... & Christian, H. (2022). Evaluating the effectiveness of the Play Active policy intervention and implementation support in early childhood education and care: a pragmatic cluster randomised trial protocol. *BMC public health*, 22(1), 1-12.
- Neppl, T. K., Jeon, S., Diggs, O., & Donnellan, M. B. (2020). Positive parenting, effortful control, and developmental outcomes across early childhood. *Developmental psychology*, 56(3), 444.
- Pandey, P., & Pandey, M. M. (2021). Research methodology tools and techniques. Bridge Center.
- Roberts-Holmes, G., & Moss, P. (2021). *Neoliberalism and Early Childhood Education: Markets, Imaginaries and Governance*. Routledge.
- Sabol, T. J., Busby, A. K., & Hernandez, M. W. (2021). A critical gap in early childhood policies: Children's meaning making. *Translational Issues in Psychological Science*, 7(1), 30-43.
- Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Applied behavior analysis in early childhood education: An overview of policies, research, blended practices, and the curriculum framework. *Behavior Analysis in Practice*, 12(1), 235-246.
- Shonkoff, J. P., Slopen, N., & Williams, D. R. (2021). Early childhood adversity, toxic stress, and the impacts of racism on the foundations of health. *Annual Review of Public Health*, 42, 115-134.
- Spiteri, J. (2021). Quality early childhood education for all and the Covid-19 crisis: A viewpoint. *Prospects*, 51(1), 143-148.
- Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E., & Braund, H. (2021). The impacts of COVID-19 on early childhood education: Capturing the unique challenges associated with remote teaching and learning in K-2. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 887-901.
- Waizbard-Bartov, E., Ferrer, E., Young, G. S., Heath, B., Rogers, S., Wu Nordahl, C., ... & Amaral, D. G. (2021). Trajectories of autism symptom severity change during early childhood. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(1), 227-242.
- Weiland, C., & Morris, P. (2022). The risks and opportunities of the COVID-19 crisis for building longitudinal evidence on today's early childhood education programs. *Child Development Perspectives*.
- Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., ... & Stein, A. (2020). Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: short-and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of pediatrics*, 223, 188-193.

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

المجلة الدولية لتكنولوجيا
التعليم والمعلومات
رئيس التحرير
أ.د. عائشة بليهش العمري
الترخيص
111488

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9556 (Print)
ISSN 2961-4023 (Online)



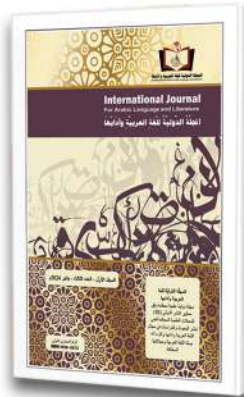
المجلة الدولية للشريعة
والدراسات الإسلامية
رئيس التحرير
أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ
الترخيص
111487

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9564 (Print)
ISSN 2961-4031 (Online)



المجلة الدولية
للغة العربية وآدابها
رئيس التحرير
أ.د. ظافرين غرمان العمري
الترخيص
111486

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9572 (Print)
ISSN 2961-4066 (Online)



المجلة الدولية
للبحث والتطوير التربوي
رئيس التحرير
أ.د. مرضي غرم الله الزهراني
الترخيص
111489

الرقم المعياري الدولي
ISSN 1658-9580 (Print)
ISSN 2961-404X (Online)



www.journal.kefeac.com