جامعة نزوى
University of Nizwa
مركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية
Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi Center for Arabic Studies and Humanities

مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية

Al-Khalil Journal for Educational and Psychological Studies

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

Semi-annual Peer-reviewed Scientific Journal

المجلد الثالث العدد الخامس - أكتوبر 2025

الترقيم الدولي :

0832-2523

المجلس التوجيهي لمجلات الخليل بجامعة نزوى

رئيس الجامعة

نائب الرئيس للدراسات العليا والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

مدير مركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية

رئيس التحرير

د. خليفة بن أحمد القصابي

أستاذ مشارك القياس والتقويم ورئيس قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

kah73@unizwa.edu.om

مدير التحرير

د. حسن محمد العمري

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

hasanomari@unizwa.edu.om

هيئة التحرير :

أ.د.سامر جميل رضوان

أستاذ دكتور ، علم النفس الإكلينيكي-قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

srudwan@unizwa.edu.om

د. محمود بن زهران الوائلي

أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

malwaili@unizwa.edu.om

د:ربيع بن مر بن علي الذهلي

أستاذ مساعد ،الإدارة التربوية–قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

rabeealthuhli@unizwa.edu.om

د:سيف بن ناصر العزري

أستاذ مساعد ،تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها–قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

saifnasser@unizwa.edu.om

د.سليم بن محمد الهنائي

أستاذ مساعد ، الدراسات الإجتماعية-قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

sulayim.alhinai@unizwa.edu.om

د:ناصر بن سليم بن ناصر المزيدي

أستاذ مساعد ،المناهج وطرق تدريس العلوم–قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

n.almazidi@unizwa.edu.om

منسق قسم اللغة الإنجليزية

د. سيد بشير أحمد

أستاذ مساعد اللغات الأجنبية / أستاذ الترجمة

جامعة نزوى

bashir@unizwa.edu.om

منسق التحرير والتدقيق اللغوي

د. خليل بن محمد الحوقاني

أخصائي بمركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية

k.alhoqani@unizwa.edu.om

التصميم و الإخراج الفني

تقوى بنت عبدالله بن عيسى الغانمية

قسم التربية والدراسات الإنسانية

كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى

taqwa@unizwa.edu.om

الآراء والمعلومات والبيانات والصور المنشورة بالمجلة تعبر عن آراء كاتبها ولا تعبر عن رأي المجلة

الفهـــــــرس

العدد	العنوان	الصفحة
1	كلمة العدد	5
2	دور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عُمان ن وجهة نظر المعلمين طيبة بنت سيف الرواحية / باحث دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى بدرية بنت حمود العامري / باحث دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى ربيع بن المر الذهلي / أستاذ مساعد الإدارة التربوية، جامعة نزوى	15 - 6
3	مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان هلال بن خلفان الحضرمي كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بالمحمدية، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء الثاني / المملكة المغربية محمد عبدربي كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بالمحمدية، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء الثاني / المملكة المغربية	25 - 16
4	تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة وسبل تخطيها نهى موسى عتوم وزارة التربية والتعليم	32 - 26
5	درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رشيد بن نصير الحضرمي جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان	42 - 33
6	الثقافة التنظيمية وعلاقتها بمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان رخية جميل الجابرية المديرية العامة للتربية والتعليم بشمال الباطنة سلطنة عُمان	56 - 43
7	اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج بكلية التربية جامعة ام درمان الإسلامية د. عبد السلام الخضر إبراهيم حسب الله / جامعة ام درمان الإسلامية - كلية التربية د. بانقا طه الزبير حسين / جامعة الخرطوم – كلية التربية	65 - 57
8	الكفاءة الإدارية وعلاقتها بالدافعية المهنية لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تهاني بنت سيف بن مالك العمري وزارة التربية والتعليم	85 - 66
9	Dr. Reem Mohammed Al- AlQenai Kuwait Technical College / Kuwait Enhancing Educational Outcomes through Competency-Based Training: Evaluating Learners' Improvement among Kuwaiti Students	92 - 86

كلمة العدد

بسمِ اللهِ الرحمنِ الرحيم

الحمدُ لله حمدًا يوافي نعمَه ويكافئ مزيدَه، والصلاةُ والسلامُ على من علّم بالقلم، ودعا إلى العلم والبحث، وعلى آله وصحبِه أجمعين.
أما بعد،

فإنَّ العددَ الخامس من مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية قد غدا شاهدًا بيّنًا على ما يتحقق من تقدّم في مجال البحث العلمي، معتزّين بجهود الباحثين، داعين إلى الانتفاع مما قدّموا من علمٍ نافع وأسلوبٍ راقٍ في منهجية البحث وطريقته.

وإلى كلِّ الجهود المخلِصة التي أسهمت في إخراج هذا العدد إلى النور، وبلغت به موضعه بين أيدي الباحثين والقرّاء، نتوجّه بجزيل الشكر والدعاء، وليكن في رصيدهم عند الله عز وجل.

رئيس التحرير

دور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عُمان ن وجهة نظر المعلمين

طيبة بنت سيف الرواحية
باحث دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى
Teeba saif ahrawahi
PhD researcher in educational leadership, University of Nizwa
بدرية بنت حمود العامري
باحث دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى
Badriya hamood alaamri
PhD researcher in educational leadership, University of Nizwa
ربيع بن المر الذهلي
أستاذ مساعد الإدارة التربوية، جامعة نزوى
Rabia Almur Alduhli
Assistant Professor of Educational Administration, University of Nizwa,

الملخـــص

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في محافظات مسقط والداخلية وجنوب الباطنة والبالغ عددهم (23585) حيث تم أخذ عينة بلغت (230)، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، كما استخدم الباحثون الاستبانة كأداة لدراستهم، وقد تم اختيار العينة بالطريقة المتاحة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن دور إدارة المدرسة في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعاً ما بينت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغير الجنس في أبعاد (دور المعلم ، دور أخصائي أنشطة مدرسية ، دور أخصائي مركز مصادر تعلم) ووجود فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغير الجنس في دور مدير المدرسة لصالح الإناث، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغير المحافظة من وجهة نظر المعلمين في أبعاد (دور مدير المدرسة ، دور أخصائي أنشطة مدرسية و دور أخصائي مركز مصادر التعلم) بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغير المحافظة في دور المعلم، وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أبرزها: توفير برامج تدريبية لإدارات المدارس لتعزيز التراث لدى الطلبة، طرح مسابقات متنوعة على مستوى المحافظات والدولة تهدف إلى زيادة الوعي بالتراث.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، الوعي بالتراث، المدارس الحكومية، سلطنة عمان.

تاريـــخ استـــلام البحـــــث:
Date of Submission:
2 8 / 0 2 / 2 0 2 5

تاريـــــــخ القبـــــول:
Date of acceptance :
0 6 / 0 8 / 2 0 2 5

تاريـــــخ النشـــر الرقمـــي:
Date of publication online :
1 7 / 1 1 / 2 0 2 5

لإقتبـــــاس هذا المقـــــال:
For citing this article:
العامري، بدريه. الرواحي، طيبة. الذهلي، ربيع. (2025) دور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، 3(5) ، 15-6

The role of school administration in increasing heritage awareness among public school students in the Sultanate of Oman from teachers' perspectives

Abstract

This study aimed to explore the role of school administration in enhancing heritage awareness among students in public schools in the Sultanate of Oman from the perspective of teachers. The study population consisted of all male and female teachers in the governorates of Muscat, Al Dakhiliyah, and South Al Batinah, totaling 23,585 teachers. A convenience sample of 230 participants was selected. The researchers adopted the descriptive approach and used a questionnaire as the main data collection tool.

The findings revealed that the role of school administration in increasing students' awareness of heritage was rated as high. The results also showed no statistically significant differences attributed to gender in the dimensions of: teacher's role, school activities specialist's role, and learning resource center specialist's role. However, statistically significant differences were found in the dimension of the school principal's role in favor of female participants. Moreover, the results indicated statistically significant differences attributed to the governorate variable in the dimensions of: school principal's role, school activities specialist's role, and learning resource center specialist's role, while no significant differences were found in the teacher's role.

The study concluded with several recommendations, most notably: providing training programs for school administrations to promote heritage awareness among students, and organizing various competitions at the governorate and national levels aimed at enhancing students' understanding and appreciation of Omani heritage.

Keywords: School administration, heritage awareness, public schools, Sultanate of Oman.

المقدمـة

يمثل التراث الحاضنة التاريخية لأي شعب من الشعوب على اختلاف بيئاتها وتعدد ثقافاتها، ويمنحها الهوية المميزة، وعند النظر لتراث أي مجتمع نستطيع أن نعرف تكوينه والجوانب المرتبطة به سواء المتعلقة بالسياسة أو الاقتصاد أو الدين وغيرها من الجوانب الأخرى، كما نستنتج الظروف المختلفة التي مر بها المجتمع على مرور الفترات الزمنية، لذا فإن المحافظة على التراث هي ليست مسؤولية فردية أو تختص بها مؤسسة حكومية أو خاصة بعينها، حيث إن إعداد مواطن يقدَر موروث وطنه ويعي المسؤولية اتجاه التراث بشقيه (المادي والمعنوي)، هو الهدف الذي تسعى إليه الحكومات في شتى الدول، وازداد هذا الهدف أهمية في ظل الثورة المعلوماتية التي أحدثها الانفجار المعرفي والذي أوجب إعداد برامج تربوية هادفة لغرس المواطنة من خلال اكتساب المعرفة بالتراث وأهميته وكيفية المحافظة عليه. ويتم البدء بهذه البرامج مع الطلبة في بداية مراحلهم الدراسية، حتى يتأصل لديهم الوعي اللازم بأهمية التراث.

وتعد المدرسة مؤسسة اجتماعية تعليمية متخصصة في غرس الوعي ولها التأثير المباشر في سلوك وتوجهات المتعلمين، ومهمتها تزويدهم بالمعلومات والقيم والاتجاهات والعمل على تربيتهم التربية الصالحة التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المجتمع، ومن أبرز المسؤوليات الاجتماعية التي تنهض بها المدارس، هي نقل التراث بجميع أنواعه وشرحه وتفسيره بطرق متسلسلة تراعي الفئة العمرية للمتعلمين حتى تتمكن من غرس ملامح الهوية الوطنية المتمثلة في (اللغة، والملبس، والعادات والتقاليد، والدين والقيم) وهذا من شأنه يزيد من ترابط أفراد المجتمع والتماسك الاجتماعي بينهم (بارعيدة، الطليحي، 2021)

وتؤكد الكثير من الدراسات على أن تنمية الوعي بأهمية التراث يعد من أهم السبل لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، وقد أصبح التنافس بين الدول يتعدى قضايا التقدم الصناعي والغزو الفضائي إلى التنافس في تطوير التعليم وإصلاح مناهجه وإكساب قيم المواطنة من خلال تعريف الطلاب بموروثهم الحضاري وتنمية الوعي بضرورة المحافظة عليها .(الديب، 2021)

وتسعى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان على الاهتمام بغرس الوعي لدى طلبة المدارس بأهمية التراث وذلك من خلال إدراج الكثير من المواقع التراثية في المناهج الدراسية لاسيما منهج مادة الدراسات الاجتماعية واللغة العربية، وتناولت بعض المناهج أيضا قيم وعادات المجتمع العماني الأصيلة واستعرضت التاريخ العماني والجهود التي بذلها العمانيون قديما في نشر الدين الإسلامي والتجارة البرية والبحرية، واحتكاكه مع الكثير من المجتمعات مما ولد ثقافات متنوعه داخل المجتمع العماني، كما تحرص الوزارة على تشجيع إدارات المدارس في تنفيذ برامج متنوعه لغرس المواطنة بدأ من السلام السلطاني وتقديم برامج إذاعية هادفة و ربط الأنشطة المدرسية ببرامج وطنية متنوعه وتعزيزها لدى الطلبة من خلال المسابقات المطروحة على صعيد المديريات في المحافظات أو سلطنة عمان ككل، وتشجيع المدارس على تنظيم رحلات مدرسية إلى المواقع التراثية والمتاحف الوطنية لزيادة الوعي بالتراث، وكذلك تنظيم مسابقات من قبل معلمي الفنون التشكيلية تتمثل في رسم صور من ملامح لتراث العماني وإبرازه.

مشكلة الدراسة

تنطلق رؤية عمان 2040 من مجموعة من الموجهات في مجال التعليم والاقتصاد والتراث، لذا تم إعداد هذه الرؤية " لبناء مجتمع معرفي ممكن، معتز بهويته وثقافته "، وتأتي أول أهداف هذه الرؤية في مجال المواطنة والهوية والتراث والثقافة الوطنية في بناء مجتمع يعمل على المحافظة على تراثه ونشره عالميا.

وقد تناولت عدة دراسات التأثيرات الإيجابية، حيث أشارت دراسة دونميز ويسيلبورسا (Donmez & Yesilbursa , 2014) إن تعليم الطلبة التراث الثقافي له دور مهم في تعزيز المواقف الإيجابية لديهم اتجاه التراث الوطني لأوطانهم، ما يدل على ارتباط الوعي بالتراث بالتعليم وربطه بالمقررات الدراسية. وفي دراسة أجرتها رندا وآخرون (2021) أثبتت نتائجها فاعلية البرامج والأنشطة المتنوعة في زيادة الوعي بالتراث الوطني لدى الأطفال في المراحل العمرية (5-6) سنوات.

وفي دراسة أجرتها مرسال (2023) خلصت إلى مجموعة من أبرزها ننقص كبير في مشاركة المجتمع في الحفاظ على الهوية المعمارية للتراث، وهذا يشير إلى عدم الوعي بأهمية التراث المعماري بالإضافة لعدم وجود خطة استراتيجية لدى المؤسسات الرسمية المعنية لتفعيلها والاستفادة منها وأوصت الدراسة بأهمية الوعي المجتمعي بأهمية التراث، وضرورة تطبيق مبادئ استدامة التراث العمراني وذلك من خلال وضع استراتيجية موحدة لتفعيل دور المشاركة المجتمعية، فقد أظهرت نتائج دراسة الشحيمي (2019) أن هناك دورا متوسطا ومهما للتلفزيون العماني في زيادة وعي الشباب العماني في التراث الديني، والتراث التاريخي، والتراث الفلكلوري، والتراث الأدبي، والتراث السياحي من وجهة نظر أفراد العينة.

وانطلاقا من كون الباحثين من بيئات تعليمية متنوعة، ومن خلال الممارسات التربوية في بيئاتهم وجدوا أن الكثير من الطلبة لا يمتلكون المعرفة الكافية حول التراث الوطني وكيفية المحافظة عليه، وهذا ما تم ملاحظته في المقابلات التي أجريت لمجموعة من الطلبة، كما يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع دور إدارة المدارس في زيادة الوعي بأهمية التراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان حسب علم الباحثين، لذا جاءت هذه الدراسة لقياس دور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما دور المدرسة في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في تقديرات المعلمين لدور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس و المحافظة ؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-التعرف على دور المدرسة في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين.

الكشف فيما إن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في تقديرات المعلمين لدور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والمحافظة.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الأهمية النظرية والأهمية العلمية

أولاً: الأهمية النظرية: يؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في معرفة الواقع الحالي من خلال التعرف على الأدوار التي تقوم بها إدارات المدارس في تعزيز الوعي بأهمية التراث العماني في البيئة المدرسية، ومن ثم تكوين إطار نظري معرفي لتلك الأدوار وبالتالي تشكل إضافة معرفية

للمكتبة العمانية والعربية والعالمية، وتساعد الباحثين والمهتمين بالتراث بحيث تكون نواة لبحوث أخرى.

ثانيا: الأهمية التطبيقية: يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في معرفة درجة دور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بأهمية التراث لدى طلبة المدارس الحكومية ومن خلاله تتضح نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى مراجعة وتعديل بما يحقق الوعي الكافي بالتراث وتعزيزه في نفوس الطلبة، كما تشكل تغذية راجعة لصناع القرار المعنيين بالتراث في سلطنة عمان.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

-الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة معرفة دور الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في زيادة الوعي بأهمية التراث لدى طلبة.

-الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023 / 2024)

-الحدود المكانية: أجريت الدراسة على مدارس التعليم الأساسي بمحافظات مسقط وجنوب الباطنة والداخلية بسلطنة عمان.

-الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية بسلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

الوعي: جاء في المعجم الوسيط بأنه الفهم وسلامة الإدراك والإحاطة والفطنة والتقدير (المعجم الوسيط ج2، ص. 21). ويعرفه علماء النفس بأنه "شعور الكائن الحي بنفسه، وما يحيط به" (البكار، 2002). وعرفته عبيدي (2015) بأنه "اتجاه عقلي انعكاسي يُمكن الفرد من إدراك ذاته وإدراك البيئة المحيطية به، والجماعة التي ينتمي إليها كعضو، بدرجات متفاوتة من الوضوح أو التعقيد، يتضمن وعي الفرد لوظائفه العقلية والجسمية ووعيه بالأشياء والعالم الخارجي"(ص. 34).

التراث: يعرفه شقرون (2017، ص. 6) "كل الأشكال الدينية والثقافية والفنية والفكرية والعادات والتقاليد والمعتقدات والخرافات الشعبية والصناعات التقليدية والفنون الشعبية التي تركتها الأمم والشعوب ورائها، وهو مرادف لمصطلحات الفلكلور الثقافة الشعبية والتراث المادي واللامادي والثقافة التقليدية والمأثورات".

ويعرف الباحثون الوعي بالتراث إجرائيا من خلال الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي تحصل عليها فقرات مجالات الدراسة والتي تمثل إدراك وفهم الطلبة للمفاهيم والحقائق التاريخية المرتبطة بالتراث، وكل الموروثات المادية واللامادية، وضرورة المحافظة عليها والاعتزاز بها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

إن تعزيز الهوية بالتراث هي مسؤولية مشتركة بين كافة المؤسسات في المجتمع، وإن هناك مؤسسات بعينها لها دور أكبر وفي مقدمتها المؤسسات التربوية، حيث إن التعليم منوط به تربية النشء، وغرس القيم في عقولهم وقلوبهم منذ سنوات أعمارهم الأولى. (قاسمي، 2016)

وتعد التربية ناقلة للتراث والقيم الأصيلة في المجتمع كما تساهم التربية وعبر المؤسسات الرسمية، ومنها المدرسة في توجيه التغير الحاصل في المجتمع من خلال مساعدة الأفراد، والنهوض بهم للرقي بالمجتمع والاعتزاز بهويته.

المحور الأول الإدارة المدرسية ودورها في تنمية الوعي بالتراث:

للإدارة المدرسية عدة تعريفات نذكر بعض منها: حيث عرفها (أبو النصر. 2010. ص16)"هي علم وفن وعملية ومهنة تهدف إلى توفير التنسيق والتعاون بين مختلف أنواع الموارد (البشرية والمعرفية والمالية والمادية والتكنولوجية والوقت) لتحقيق الأهداف المطلوبة بصورة رشيدة. وعرفتها عماد (2017. ص 66-76) " مجموعة من الأنشطة والجهود والعمليات التي يقوم بها مدير المدرسة مع العاملين معها من المعلمين والإداريين من أجل بناء وإعداد الأجيال ذات الشخصية المتوازنة والمتكاملة حتى تستطيع هذه الأجيال أن تتكيف مع المجتمع وتتفاعل مع البيئة المحيطة بإيجابية "

ويرى الباحثون بأن الإدارة المدرسية هي منظومة متكاملة تقوم بمجموعة من الوظائف كالتخطيط والتنظيم والإشراف والرقابة، مستفيدة من الموارد المادية والبشرية المتاحة من خلال التأثير في سلوك الأفراد وتحقيق أهداف المنشودة.

ولكي تنجح الإدارة المدرسية في عملها ينبغي أن تتصف بمجموعة من الخصائص منها أن تكون إدارة هادفة بعيدة عن العشوائية والتخبط في تحقيق أهدافها بل تعتمد على الموضوعية والتخطيط السليم، وأن تكون إدارة إيجابية لا تركن إلى السلبيات أو المواقف الجامدة بل يكون لها دور قيادي في مجال العمل، ومن الخصائص الأخرى أن تكون إدارة إنسانية لا تنحاز إلى آراء أو مذاهب فكرية أو تربوية معينة بل تتصف بالمرونة دون إفراط، وتكون إدارة اجتماعية بعيدة عن الاستبداد والتسلط تعتمد على المشورة مدركة للصالح العام (الخضر، الكودة، 2020).

ولقد شهدت السنوات الأخيرة تغيرات في الإدارة المدرسية فلم تعد تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة فحسب، ولم يعد هدف دور مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته ورفع المستوى التحصيلي، حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية وتوفير كافة الإمكانيات التي تساعده على الرقي بمستواه العقلي والبدني والروحي، فالإدارة المدرسية وظيفتها الرئيسية تكمن في تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية المتعلمين وتعليمهم رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم. وقد أجمعت مجموعة من البحوث والدراسات في مجال الإدارة المدرسية على أن هناك أربع وظائف أساسية للإدارة المدرسية وهي:

1- التخطيط: ويتم من خلالها الترجمة العلمية للأهداف التعليمية وما يجب تنفيذه من برامج طوال السنة الدراسية ويتضمن كذلك التخطيط الاستراتيجي من خلال وضع أهداف يتم تحقيقها خلال الفترة من سنة إلى ثلاث سنوات

2- التنظيم: تعني بإعداد تصور للمراكز اللازمة للتنفيذ ووضع الهياكل التنظيمية حيث يتم من خلالها تصنيف المهام الضرورية لتنفيذ البرامج والخطط المدرسية وكذلك تحديد العلاقات التنظيمية بين أفراد المجتمع المدرسي ووضع الإجراءات اللازمة بتطوير الهيكل التنظيمي للمدرسة وتوزيع الإمكانيات المادية والبشرية بصورة أمثل.

3- الإشراف: وتختص بتزويد المجتمع المدرسي بالتوجيهات اللازمة والقضاء على الصعوبات والمشاكل التي تعترض التنفيذ والتوجيه العلمي والإداري والفني لعمليات تنفيذ السياسات المدرسية وأنشطتها.

4- الرقابة: ويتم من خلالها التأكد من أن العمل المدرسي يتم تأديته بالكفاءة اللازمة وطبقا للتوجيهات التي تمت في عملية الإشراف وذلك ضمانا لحسن سير العمل، وتشمل هذه الوظيفة وضع معايير لمستويات الأداء وتصحيح الأخطاء وإعادة النظر في السياسات المدرسية وبرامجها. (الخضر، الكودة، 2020)

وتعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي لها دور بارز في المحافظة على التراث الوطني وتنمية الوعي به، فرسالتها لا تقف عند تلقين التلاميذ المعلومات أو إعدادهم للمهن والوظائف المستقبلية التي يسعى لها المجتمع من أجل النمو والتقدم، وإنما دورها أكثر شمولية فهو يتعدى ذلك ومن بين مهامها الأساسية تنمية الوعي بالتراث الوطني عند التلاميذ من خلال الآتي:

-بث روح الولاء والانتماء للتراث الوطني في نفوس التلاميذ جعله منهجا مثيرا للتفكير والإبداع من خلال التنويع في أساليب عرضه بحيث يكون بطريقة مشوقة وممتعة.
-توعية الطلبة بالطريقة الصحيحة للتعامل مع المواقع الأثرية وتعزيز مفهوم ملكيتها للدولة والأهمية التي تمثلها سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو حضارية أو تاريخية وإن العبث بها يضر بالمصلحة العامة. (الشيخ، 2023)

ويرى الباحثون أهمية تعميق الوعي بالتراث الوطني بين الطلبة وذلك من خلال تسليط الضوء على أهم المواقع الأثرية والقيم والعادات والفنون الأدبية باستخدام أساليب متنوعه منها الندوات والمحاضرات والإذاعات المدرسية و الرحلات واستضافة المختصين إلى غيرها من الأساليب، وهذا من شأنه الدور الذي تقوم به إدارة المدرسة بالتعاون مع الهيئة التعليمية والمجتمع الخارجي، لما له من دور كبير في تشكيل الهوية الوطنية التي تدعم الشعور بالانتماء و الولاء للوطن والذود عن ممتلكاته والاعتزاز به واكتساب كم من المعرفة الثقافية عن الفترات التاريخية التي مر بها هذا التراث وهذا جميعه لا يتأتى إلا من خلال غرس أهمية الوعي بالتراث.

المحور الثاني: الوعي بالتراث

يعكس التراث خصائص الأمم وطبيعتها فلكل أمة هناك تراث خاص يميزها عن باقي الأمم، ويعد التراث وسيلة البحث عن الذات، وتمكين المجتمعات لهويتها وقيمها (الدينية، والاجتماعية، والثقافية، والأخلاقية) الأصيلة وحمايتها من التيارات الدخيلة التي تتعارض مع هذه القيم ولمزيد من التوضيح لابد لنا أن نعرف التراث وقد وردت عدة تعريفات له:

عرف قاسي (2015. ص216) التراث " بأنه الجانب الموروث اجتماعيا من الثقافة، أي كل ما تركه السلف للخلف من أشكال السلوك جماعية أو آثار دالة عليه وقد يكون ماديا مثل (المباني، والأدوات والآثار وما سواها) أو معنويا مثل (العلوم والفنون والأفكار والعقائد والأساطير).

وعرفه محمود وسعد الدين (2016، ص41) " بأنه فهم الطلاب للمعلومات المتعلقة بالآثار وتكوين الاتجاهات والمواقف الإيجابية نحوها من خلال المحافظة عليها، وتنفيذ أنشطة متعلقة بالآثار فهي حلقة الوصل بين الأمة وماضيها " وعرفه راشد (2019، ص 6) " بأنه الوعي بكل ما خلفته الأمم والمجتمعات من الممارسة الدينية، والثقافية والفكرية والفنية، والعادات والتقاليد والمعتقدات والموروثات الشعبية، والحرف والصناعات والفنون والأدب الشعبي " وعرفه عبد الحميد (2021، ص 5) " بأنه إدراك الطفل للحقائق والمفاهيم التاريخية وكل الموروثات الثقافية التي تدور حول التراث الوطني ومعرفة أهميته وضرورة المحافظة عليه والاعتزاز به "

وللتراث أنواع يتمثل في:

1. التراث الوطني المادي ويتمثل في كل ما تركه الأجداد من آثار لا تزال باقية إلى الآن مثل:

-التراث الثابت: ويتضمن الموروثات مثل (المساجد، والسدود، والقلاع والأبراج والحصون والأفلاج والمقابر (لهياجية. 2017) .

-التراث المنقول: ويتضمن القطع والآثار الموضوعة في المتاحف والمخطوطات (بارعيدة والطليحي. 2021)

-التراث الوطني الفكري: هو كل ما قدمه المفكرون والعلماء والكتاب والمسؤولون والسياسيون سواء كانوا شهودا على عصورهم أم مبدعين من خلالها. (الشيخ. 2023)

-التراث الغير مادي: وهو تراث وطني غير ملموس ويتضمن التقاليد والعادات وجميع أشكال التعبير الشفهي وأنواع الفنون، والممارسات الاجتماعية والطقوس والاحتفالات، أي تتضمن قواعد السلوك والعادات المجتمعية والأمثال. (كامل. 2015)

ويرى التابعي (2012) أن الهدف الأساسي من الوعي بالتراث هو تكوين وعي لدى الطلبة بأهمية التراث باعتباره منجزات حضارية تركها الأجداد ومصدرا للدخل القومي فهو يهدف إلى:

1- تنمية الشعور بالانتماء الوطني من خلال النظر إلى ما تركه الأجداد يعطي الطلبة حافزا لهم للعمل في سبيل تحقيق الاستقرار الحضاري والإبداع الإنساني.
2- تنمية قيم الوفاء للآخرين وتخليد ما تم تقديمه للإنسانية .
3- التصدي للغزو الثقافي لا سيما الوضع الحالي فهو يشهد صراعا ثقافيا وضياعا للهوية والتراث الوطني لها.
4- تنمية قيمة المواطنة والوعي بما خلفه الأجداد.

مراحل تنمية الوعي بالتراث الوطني

ويشير فايد (2014، ص. 142) إلى أن عملية تنمية الوعي بالتراث الوطني تحتاج إلى ضبط وتحكم وتوحيد جميع الجهود من أجل تكوينه، ومن هنا يمكن تحديد خمس مراحل أساسية حددتها وهي:

1-المرحلة التمهيدية: في هذه المرحلة يتم تحديد المعارف والمفاهيم والسلوكيات التي تتوفر لدى الطلبة، حيث لا يمكن أن تعطي معارف وخبرات جديدة بدون وضوح الرؤية بالنسبة لما يوجد لديهم، وينجح المعلم في المعرفة من خلال التعامل المباشر مع الطلبة وفي المناقشات والرحلات والزيارات الميدانية للمتاحف والمعارض وغيرها، حيث يقوم المعلم برصد السلوكيات والاستجابات اللفظية والسلوكية الصادرة من الطلبة وتحديد الصورة الواقعية لما يمتلكه هؤلاء الطلبة من المعارف والخبرات في التراث.

2-مرحلة التكوين: يتم في هذه المرحلة تحديد المداخل المناسبة لتكوين الوعي لدى الطلبة (الأسلوب المناسب لتقديم الوعي للطلبة) ومن أهم هذه المداخل الاهتمامات والحاجات والآمال التي يشعرون بها فكل طالب لديه اهتمامات خاصة تكونت لديه من خلال التفاعل الأسري والاجتماعي فإذا ما تم الكشف عن هذه الاهتمامات فيمكن استثمارها بالطريقة المناسبة، ويرى الباحثون أن المعلم يستطيع تكوين الوعي لدى الطلبة من خلال التنويع في الاستراتيجيات مثل : تمثيل الدور، الحوار والمناقشة، العصف الذهني ، حل المشكلات، الألعاب التعليمية ، المحاكاة وغيرها. ومن الأساليب التي من الممكن أن تفعلها الإدارة المدرسية لتكوين الوعي لدى الطلبة: الإذاعة المدرسية، الأنشطة والمسابقات الداخلية والخارجية، تشجيع مواهب الطلبة في التصوير والتمثيل والتأليف، وإقامة المعارض، والزيارات الميدانية للمتاحف والأماكن الأثرية وغيرها.

3-مرحلة التطبيق: في هذه المرحلة تتاح الفرصة للطلبة لتطبيق ما تعلموه كما وكيفا، حيث يقوم المعلم بإيجاد الفرصة الكافية لاختبار ما سبق تعلمه وهو التعرف على مدى قابليته في التطبيق، وبالتالي فإن المعلم يتيح للطلبة إقامة العلاقات الواقعية بين ما سبق تعلمه وواقع الممارسات المرتبطة بالآثار حتى يتأكد المغزى الحقيقي الكامن وراء عملية تنمية الوعي.

4-مرحلة التثبيت: هذه المرحلة خاصة بعملية الإثراء لما سبق تعلمه وتكوينه من المفاهيم والتأكد من تأثيرها في مستويات الوعي لدى الطلبة، وهنا يقدم المعلم مجموعة من الأنشطة الإثرائية لما سبق تعلمه، حيث في هذه المرحلة ينتقل المتعلم من مرحلة التعلم إلى مرحلة التبني وهو ما يمكن أن يمثل قاعدة لانطلاق السلوك الرشيد في مجال الآثار.

5-مرحلة المتابعة: وهنا يتم التخطيط لأنشطة جديدة يشارك فيها الطلبة تسمى بأنشطة المتابعة وهي تستهدف تهيئة مواقف تساعد على أن يمارس المتعلم دائما كل ما سبق أن تعلمه وهو يمثل دعما وإثراء للخبرات التي مروا بها.

الدراسات السابقة

قام الباحثون باستعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الوعي بالتراث لدى الطلبة، مرتبة تنازليا من الأحدث إلى الأقدم.

أجرت الشماس (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية وحدة تعليمية مطورة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في تنمية معرفة الطلبة بالتراث الفلسطيني حيث طبقت الدراسة على (50) طالبا وطالبة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لمنهج الدراسة، بالإضافة إلى اختبار يقيس معرفة الطلبة بالتراث الفلسطيني، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار الدراسات الاجتماعية القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة نجم الدين والمعبدين(2020) دراسة هدفت إلى معرفة أثر وحدة مقترحة عن الآثار التاريخية في المملكة العربية السعودية على تنمية الاتجاه نحو السياحة الوطنية لدى تلميذات الصف السادس بجدة واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة وتكونت عينة الدراسة من (35) تلميذة تم اختيارها بطريقة مقصودة وكانت الأداة المطبقة قبل وبعد تدريس الوحدة المقترحة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات عينة البحث ووجود أثر إيجابي مرتفع لتدريس الوحدة المقترحة عن الآثار التاريخية بالمملكة في تنمية الاتجاه نحو السياحة الوطنية كليا لدى تلميذات الصف السادس.

وأجرى طوسون وجال يشكان(2020)Tosun &Caliskan دراسة هدفت إلى تحليل المعرفة بالمحتوى التربوي لمبحث الدراسات الاجتماعية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة وفي أثنائها وذلك في ما يتعلق على وجه التحديد بمجال الثقافة والتراث في مبحث الدراسات الاجتماعية للصف السادس وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة والمعلمين الطلبة في العام الرابع من التعليم الجامعي والمتخصصين في تدريس مبحث الدراسات الاجتماعية وذلك بمدينة سأكاري بتركيا واشتملت عينة الدراسة على (4) من المعلمين في أثناء الخدمة وعلى (4) من المعلمين الطلبة واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي النوعي للدراسة القائم على المقابلات الشخصية، وتوصلت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة قد اتفقوا على أهمية مجال تعلم الثقافة والتراث في مبحث الدراسات الاجتماعية بدرجة (مرتفعة) .

كما أجرت فيليس دي لا فوينتي وآخرون (2020) Felices-De la F unit et al, دراسة هدفت إلى تحليل التصورات حول التراث لدى معلمي المرحلة الثانوية المستقبليين في اسبانيا، واشتملت عينة الدراسة على (112) من المعلمين الطلبة في جامعات بإسبانيا وهي جامعة مالغة وجامعة الميريلا وجامعة مرسيه، واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي الكمي القائم على الاستبانة.وخلصت الدراسة بنتائج أهمها أن تصورات أفراد عينة الدراسة حول أهمية التراث بنوعيه المادي والمعنوي قد جاءت إيجابية بدرجة (مرتفعة).

كما أجرى الشحيمي (2019). دراسة هدفت للتعرف على دور التلفزيون العماني في زيادة وعي الشباب العماني في تراثه الوطني، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (350) طالبا و طالبة من جامعة السلطان قابوس حيث طبقت استبانة على أفراد العينة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى دوافع تعرض الشباب العماني للتلفزيون العماني جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت الدراسة أيضا أن هناك دورا متوسطا ومهما للتلفزيون العماني في زيادة وعي الشباب في التراث الديني والتاريخي، والفلكلوري، والأدبي، والسياحي من وجهة أفراد العينة.

كما أجرى الصباحي (2017) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الوعي بأهمية التراث في ضوء بعض المتغيرات واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات، حيث طبقت على عينة بلغت (450) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك إدراكا ووعيا لدى أفراد عينة الدراسة حول بعض عناصر الثقافة التراثية، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتغيرات الديمغرافية في اتجاهات الطلبة نحو الوعي بأهمية التراث.

أجرى فورد Ford (2016) دراسة هدفت إلى تبرير إدراج التراث إلى تعليم الطلبة في المرحلة الأساسية ومناقشة أهمية تعلم التراث في سن مبكرة و اشتملت الدراسة على عينة (29) من العاملين وطبق المنهج الوصفي التحليلي وكانت الأداة المستخدمة لجمع بيانات أفراد العينة هي الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهمية تعليم التراث للطلبة في سن مبكرة تكمن في أن ذلك يمكن الطلبة من استرجاع المعلومات بسهولة في المراحل العمرية اللاحقة.

كذلك أجرى العجلوني (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توفر الوعي السياحي لدى طلاب الجامعات الخاصة الأردنية (جامعة إربد، جامعة جدارا) واعتمدت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي المسحي من خلال الاستعانة بالاستبانة التي وزعت على (312) من طلبة جامعة إربد وجامعة جدارا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك درجة عالية من الوعي السياحي نحو أهمية السياحة والآثار الإيجابية لتطور السياحة في الأردن.

كما أجرى ميلفيل (2013) Melville دراسة هدفت إلى معرفة تأثير الوعي السياحي على أنماط السفر والاختبارات المهنية لطلاب المدارس الثانوية في جنوب افريقيا، واتبع المنهج الوصفي وكانت الأداة المستخدمة لجمع البيانات هي الاستبانة حيث طبقت على (250) طالبا من طلاب المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة أن الطلاب الذين درسوا السياحة في المدارس الثانوية من المرجح أن يتابعوا مهنة صناعة السياحة.

كما أجرى بهاري (2009) Pahari دراسة هدفت إلى التعرف على التراث الثقافي السينمائي والحفاظ عليه عن طريق التلفزيون في الهند، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقت على (50) من المسؤولين على التراث الثقافي السينمائي في الهند، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر التلفزيون على التراث الثقافي السينمائي في المحافظة عليه.

أوجه الاتفاق والاختلاف

من حيث الهدف العام: اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في الهدف العام، من حيث تناولها جميعها في زيادة الوعي بأهمية التراث لدى طلبة المدارس، كدراسة نجم الدين والمعبدي (2020)، ودراسة ميلفيل (2013) Melville، ودراسة فيليس دي لا فوينتي وآخرون (2020)، ودراسة العجلوني (2013)، دراسة الصباحي (2017)، ودراسة طوسون وجاليشكان (2020)، ودراسة فورد (2016)، ودراسة الشماس (2021)، ودراسة الشحيمي (2019).

من حيث العينة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في العينة وهم المعلمين، كدراسة طوسون وجاليشكان(2020) حيث استهدفت عينة الدراسة (4) من المعلمين في أثناء الخدمة ، ودراسة فورد (2016)، بينما اختلفت مع دراسة فيليس دي لا فوينتي وآخرون (2020) التي استهدفت جميع المعلمين الطلبة في ثلاث جامعات بإسبانيا، ودراسة طوسون وجاليشكان(2020) حيث استهدفت عينة

(4) من المعلمين الطلبة، ودراسة بهاري(2009) التي استهدفت المسؤولين في التراث الثقافي السينمائي في الهند، ودراسة الصباحي(2017) التي طبقت على طلاب جامعة الملك سعود، ودراسة العجلوني(2013) التي استهدفت طلاب جامعة إربد الخاصة، ودراسة الشحيمي(2019) التي استهدفت طلاب جامعة السلطان قابوس، ودراسة ميلفيل (1023) التي كانت الفئة المستهدفة الطلاب.

من حيث المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كدراسة ودراسة ميلفيل (2013)، ودراسة فيليس دي لا فوينتي وآخرون (2020) ، ودراسة الشحيمي(2019)، بينما اختلفت دراسة نجم الدين والمعبدي (2020)، ودراسة الشماس (2021)،التي استخدمت المنهج شبه التجريبي كذلك اختلفت مع دراسةفورد (2016)،ودراسة الصباحي (2017)، ودراسة بهاري (2009) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، كذلك اختلفت مع دراسة العجلوني (2013) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، ودراسة طوسون وجاليشكان (2020) التي استخدمت المنهج النوعي.

من حيث الأداة: اتفقت جميع الدراسات السابقة على استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ماعدا دراسة الشماس (2021) التي استخدمت الاختبار كمقياس لجمع البيانات، ودراسة طوسون وجاليشكان (2020) التي استخدمت المقابلات الشخصية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعْتمدت الدِّراسة إلى الْمَنهج الوصفي لمُلاءمته لطبيعة الدِّراسة وأهْدَافها، ومن أجل التَّوصل إلى مَعْلومات وحَقائق عن الظَّاهرة التي تَبحث فيها الدِّراسة وجمع هذه الْمَعلومات من مُجتمعِها الأصلي، وتَحليل ووصف الْبَيانات الْمُتحصل عليها كمًا وكيفًا، كما يَهتم الْمَنهج الْوَصفي بِتحديد الْعِلاقات والارتبَاطات التي توجد بين الْوقَائع، وتَصْنيفها، وتَفْسيرها، وتَعْميمها (البادري، 2016).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية بسلطنة عمان في محافظات مسقط، الداخلية، وجنوب الباطنة في العام الدراسي 2023/ 2024 والبالغ عددهم (23585) وفق النشرة الإحصائية الصادرة من وزارة التربية والتعليم. (وزارة التربية والتعليم، 2023)

عينة الدراسة

تم أخذ عينة الدراسة بالطريقة المتاحة من خلال الرابط الإلكتروني، حيث تم استهداف جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية بسلطنة عمان في محافظات مسقط، الداخلية، وجنوب الباطنة، وقدا استجاب (230) من المجتمع الأصلي وفيما يلي توضيح لتوزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس في الجدول (1)

جدول (1) توزيع أفرد العينة حسب متغير الجنس

	الذكر	الأنثى	المجموع
العدد	108	122	230
النسبة	%47	%53	%100

أداة الدراسة

بَعد الاطِّلاع على الأدَب النَّظري والدِّراسات السَّابقة تم تطوير أداة الدراسة وقد تَناولت دور الإدارة في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية مثل: الشماس(2021)، ودراسة نجم الدين والمعبدي (2020) ودراسة طوسون وجاليشكان (2020)، ودراسة الشحيمي (2019)، ودراسة فيليس دي لا فوينتي وآخرون (2020)، ودراسة العجلوني (2023) والصباحي (2017)، ودراسة فورد (2016)، ودراسة مفلفل (2013) ودراسة بهارى(2009) ، وقد تَكونت أداة الدِّراسة في صُورتها الأوَلية من جزئين ، الجزء الأول شمل البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي والمحافظة، وسنوات الخبرة الوظيفية)، والجزء الثاني تكون من مجالات دور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية ، وقد تكونت الاستبانة من (42) فقرة في أربع مجالات تمثلت في المجال الأول :دور مدير المدرسة والمجال الثاني : دور المعلم والمجال الثالث : دور أخصائي أنشطة مدرسية أما المجال الرابع تمثل في دور أخصائي مركز مصادر التعلم، حيث تم بناء هذه المحاور بناء على دراسة الشماس(2021)، ودراسة نجم الدين والمعبدي (2020) ودراسة طوسون وجاليشكان (2020)، ودراسة الشحيمي (2019)، ودراسة فيليس دي لا فوينتي وآخرون (2020)، ودراسة العجلوني (2023) والصباحي (2017)، ودراسة فورد (2016)، ودراسة ميلفل (2013) ودراسة بهارى(2009)،وقد تم تَبني مقْياس ليكرت الخُماسي موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1) في الإجابة عن أسئلة محاور الدراسة.

صدق أداة الدراسة

تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين الصدق الظاهري وصدق بناء الفقرات:

الصدق الظاهري

للـتأكد من صدق أداة الدراسة، تم توزيعها على عدد (7) من المحكمين من الأكاديميين وذو الاختصاص في الجامعات العمانية، لمراجعتها وإبداء آرائهم حولها من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى مناسبتها، وارتباطها بالأداة بشكل عام والمحور المنتمي إليه بشكل خاص، وبعد تجميع الملاحظات تم إجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين سواء بتعديل، وحذف بعض الفقرات ، وبذلك تَكونت أداة الدِّراسة في صُورتها النهائية من جزئين: الجزء الأول شمل البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي والمحافظة، وسنوات الخبرة الوظيفية) أما الجزء الثاني فتناول دور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية وقد تناول أربع مجالات، تمثل المجال الأول في دور مدير المدرسة وتكون من (9) فقرات، أما المجال الثاني تناول دور المعلم وتكون من (11) فقرة، وتناول المجال الثالث دور أخصائي أنشطة مدرسية وتكون من (11) فقرة، أما المجال الرابع تناول دور أخصائي مركز مصادر التعلم وتكون من (6) فقرات، وبناء على تلك التغييرات أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (37) فقرة ، وقد تم تَبني مقْياس ليكرت الخُماسي موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1) في الإجابة عن أسئلة محاور الدراسة.

صدق الفقرات (Item Validity)

تم حساب صدق الفقرات لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون المصحح لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة البُعد الذي تنتمي إليه، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من 30 معلما ومعلمة، ويبين جدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون المصحح بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة

البُعد الأول:		البُعد الثاني:		البُعد الثالث:		البُعد الرابع:	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.882	10	0.662	21	0.904	32	0.916
2	0.561	11	0.721	22	0.783	33	0.820
3	0.657	12	0.699	23	0.751	34	0.749
4	0.548	13	0.529	24	0.659	35	0.685
5	0.708	14	0.661	25	0.726	36	0.765
6	0.681	15	0.684	26	0.711	37	0.921
7	0.693	16	0.570	27	0.645		
8	0.726	17	0.721	28	0.630		
9	0.909	18	0.693	29	0.634		
		19	0.609	30	0.713		
		20	0.937	31	0.616		

يوضح جدول (2) أن جميع الفقرات ترتبط بالبُعد الذي تندرج تحته ارتباطا جيدا، حيث كانت معاملات ارتباط الفقرات متقاربة وجميعها أكثر من (0.50) وبالتالي يمكن اعتبار فقرات المقياس صادقة وصالحة لما وضعت لقياسه.

ثَبَات مقياس الدراسة

تم استخراج الثبات عن طريق معادلة ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده حيث كانت كما يوضحها الجدول (3)

جدول (3) قيم معاملات ألفا لكرمباخ للأبعاد والمقياس ككل

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	ألفا لكرومباخ
دور المدير	9-1	0.938
دور المعلم	20-10	0.942
دور أخصائي أنشطة مدرسية	31-21	0.963
دور أخصائي مركز مصادر تعلم	37-32	0.943
المقياس ككل		0.976

يلاحظ من جدول (3)، أن معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل بلغ (0.98) وتراوحت معاملات الثبات بالنسبة للأبعاد فإن معامل الثبات في كل بُعد من أبعاد المقياس تراوح بين (0.94- 0.96)، وكذلك معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس هي قيم ذات درجة مناسبة من الثبات في العلوم الإنسانية، ومؤشر على مدى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وعليه اعتبرت جميع الأبعاد صالحة لأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

بعد أن تم بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، عرضت على مجموعة من المحكمين، ثم طبقت على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها وبعد اعتمادها طبقت على عينة الدراسة؛ ثم جمع البيانات ومعالجتها واستخلاص النتائج.

الْمُعَالجة الإحصائية

بَعد تَفريغ الاسْتبانات وجَمعها إلكترونيًا، تَمت مُعالجتها إحْصائيًا باسْتخدام بَرْنَامج الرُّزمة الإحصائية (SPSS)؛ لِتَحْليلها واسْتخراج النَّتائج بُغية الإجَابة عن أسئلة الدِّراسة كما يأتي:

-مُعادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach – Alpha)؛ لِحساب مُعامل ثَبات أداة الدِّراسة.

-مُعاملات ارتبَاط بيرسون (Pearson)؛ لِحساب صِدق الْفَقرات من خِلال حِساب ارتباط الْفَقرات، مع البعد الذي تنتمي إلية، وحِساب ارتباط كل بعد مع الدَّرجة الكُلية للمحور الذي تَنْتَمي إليه.

-الْمُتوسطات الْحِسابية والانْحرافات الْمِعيارية للإجابة عن السُؤالين: الأول والثاني.

-تَحليل الانْحدار الْخَطي المُتعدد (Multiple Linear Regression Analysis)؛ وذلك للإجابة عن السُؤال الثالث.

معيار الحكم على النتائج

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (بمستوى عالي جدًا، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج وفق احتساب طول الفئة، من خلال طرح أعلى قيمة من أدنى قيمة (5 – 1 = 4)، وللحصول على طول الفئة تم تقسيم المدى على أعلى قيمة بالمستويات (0.8=4/5)، ثم إضافة النتيجة التي حصلنا عليها وهي (0.8) إلى أقل قيمة من بين المستويات وهو (1) لتحديد الحد الأعلى للفئة الأولى وتساوي (1.8 =1+0.8)، بهذه العملية تم إيجاد باقي القيم، لتحديد كافة مستويات الاستبانة، واعتماد المقياس الموضح في الجدول (4) في تفسير نتائج الدراسة.

جدول (4) المعيار الإحصائي المعتمد للحكم في تفسير نتائج فقرات أداة الدراسة

الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي.

المتوسط الحسابي	الدرجة(المستوى)
4.20 -5	مرتفعة جداً
3.40 -4.19	مرتفعة
2.60 -3.39	متوسطة
1.80 -2.59	قليلة
1 -1.79	قليلة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما دور المدرسة في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، ويوضح جدول (5) نتائج السؤال الأول.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرقم	الرتبة	المجال N=230	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	1	دور المعلم	4.1478	.697	مرتفع
4	2	دور أخصائي مركز مصادر تعلم	3.9913	.896	مرتفع
1	3	دور المدير	3.8261	.990	مرتفع
3	4	دور أخصائي أنشطة مدرسية	3.6783	1.029	مرتفع
		المقياس ككل	3.9326	.857	مرتفع

تظهر قيم المتوسطات بجدول (5) أن متوسط الاستجابة للمقياس الكلي دور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بلغ (3.93)، بانحراف معياري (0.857)، وهي درجة مرتفعة ، كذلك جاءت سائر الأبعاد مرتفعة حيث تراوحت قيم متوسطات الاستجابة فيها بين (4.15 – 3.68)وبانحرافات معيارية متقاربة، حيث جاء في الرتبة الأولى مجال دور المعلم بمتوسط حسابي (4.1478) وانحراف معياري (.6970) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال دور أخصائي أنشطة مدرسية بمتوسط حسابي (3.6783) وانحراف معياري(1.029) وبمستوى مرتفع. وكلها تشير إلى ارتفاع الدور الذي تقوم به إدارة المدرسة في زيادة الوعي بالتراث، وقد يُعزى ذلك إلى الدور الكبير الذي تقوم به إدارةالمدرسة لاهتمامهابالبرامج التي تنمي الوعي بمنجزات السلف المادية والفكرية، وتعاونه مع الأندية (الرياضية، والثقافية، والاجتماعية) في المجتمع المحلي لعقد ورش عمل عن التوعية بالتراث العماني، كذلك استقطاب متخصصين من إدارات التراث والثقافة لتقديم محاضرات عن التوعية بالتراث العماني، مما يؤدي إلى زيادة الوعي لدى الطلبة بالتراث والمحافظة عليه، وأيضا تخصيص مساحة من المدرسة لعرض المحتويات والمنتوجات التراثية المادية والفكرية، لجذب الطلبة للتعرف على الموروثات القديمة، كذلك صياغة خطط توعوية صفية بالآثار المترتبة من عدم الحفاظ على التراث العماني، وكذلك حثها للطلبة على إجراء البحوث التي تتعلق بالتراث ودعمها لهذه البحوث التي تهتم بالتراث وتوصل الجديد.

وقد يُعزى مجيء مجال دور المعلم في الرتبة الأولى إلى اهتمام المعلم بالقيم والعادات المنبثقة من الدين الإسلامي وتشجيعه الاستفادة من التطورات الحديثة مع الحفاظ على العادات الموروثة السليمة وكذلك ينمي الوعي للطلبة بإيجابيات وسلبيات التكنولوجيا والتقانة الحديثة ويصوغ خططا توعوية صفية بالآثار المترتبة من عدم الحفاظ على التراث العماني. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الشماس (2021) ودراسة نجم الدين والمعبدي (2020) ودراسة طوسون وجاليكشان (2020) التي استهدفت مجال دور المعلم في زيادة الوعي بالتراث لدى الطلبة، بينما اختلفت مع دراسة فيليبس دي لافونس وآخرون (2020) ودراسة فورد (2016) ودراسة الشحيمي (2019) ودراسة بهارى (2009) والتي كان الأدوار في مجال الأنشطة المدرسية ومراكز مصادر التعلم قد يفسر مجيء دور أخصائي مركز مصادر التعلم في الرتبة الثانية إلى دور أخصائي مركز مصادر التعلم في توفير الكتب والمجلات والنشرات التي تهتم بالتراث، كذلك دوره في توفير شبكة المعلومات لتلبية احتياجات الطلبة حول المواد التراثية، واهتمامه باستخدام التقانة والبرامج الالكترونية في الاطلاع على الإرث الفكري، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الشحيمي (2019) ودراسة بهارى (2009)، بينما اختلفت مع دراسة ميلفل (2013).

كما قد يفسر مجيء دور المدير في الرتبة الثالثة إلى زيادة الوعي بالتراث لدى الطلبة وتضمين كل ما هو جديد من اكتشافات أثرية في خططها التدريسية بما يتناسب في الوقت الحاضر، كذلك توظيف بعض النشاطات المدرسية لخدمة التراث مثل (الصحافة، الإذاعة، الندوات والمحاضرات، الكشافة، المسرح المدرسي)، وتحفيزه التحدث باللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وهذا بدوره يشجع الطلبة للحفاظ على الموروثات الحضارية والتراث. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة العجلوني (2013) ودراسة فورد (2016)، بينما اختلفت مع دراسة الصباحي (2017).كما قد يُعزى مجيء مجال دور أخصائي أنشطة مدرسية في الرتبة الرابعة وبمستوى مرتفع رغم ارتفاع المستوى إلا إن جاء في الرتبة الأخيرة كون أخصائي الأنشطة في النظام الجديد يعتبر منسقا ومشرفا على المعلمين الذين ينفذون الأنشطة مع الطلبة، فالمعلمين هم على الاتصال المباشر أكثر من أخصائي الأنشطة، وقد يُعزى الارتفاع إلى استخدام الذكاء الاصطناعي في الأنشطة المدرسية المتعلقة بعرض الشخصيات والمواقع التراثية، والحرص على إدراج القيم الاجتماعية الفاضلة في الأنشطة الطلابية، كذلك التخطيط في إشراك الطلبة في المسابقات الثقافية والفنية المتعلقة بالوعي بالتراث، وتنظيم رحلات مدرسية للمتاحف التي تتضمن الموروثات العمانية، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الصباحي (2017) التي استهدفت مجال دور أخصائي أنشطة مدرسية وجاءت بدرجة مرتفعة.

إجابة السؤال الثاني الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة في تقديرات المعلمين لدور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والمحافظة؟ للإجابة على هذا السؤال تم عرض نتائج كل مُتغير على حدة على النحو الآتي:

1-متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير اليه جدول(6)

جدول رقم (6) اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
دورالمدير	ذكور	108	3.62	1.13	18.39	2.94	0.004	لصالح
	إناث	122	4.00	0.80				الإناث
دورالمعلم	ذكور	108	4.10	0.71	0.09	9.38	0.35	غيردال
	إناث	122	4.188	0.68				
دورأخصائي أنشطة	ذكور	108	3.61	1.12	2.959	8.57	0.392	غيردال
مدرسية	إناث	122	3.73	0.94				
دورأخصائي مركز	ذكور	108	4.00	0.92	0.83	0.138	0.89	غيردال
مصادرتعلم	إناث	122	3.996	0.87				

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان تُعزى لمُتغير الجنس (ذكر، أنثى) في جميع الأبعاد ما عدا دور المدير وكان لصالح الإناث وقد يُعزى إلى أن المديرات أكثر رغبة في المشاركة في الأنشطة المدرسية التي تأخذ طابع التراث والقيم، والثقافة، وكذلك رغبة منهن للمشاركة في المسابقات والحصول على مراكز متقدمة، كما قد يُعزى شعور المديرات بأهمية تعليم ونقل التراث الثقافي بين الأجيال من الأجيال الحالية إلى الأجيال الصاعدة ولا يتحقق ذلك إلا من خلال المناهج الصفية، واللاصفية التي تحرص عليها مديرات المدارس بمساعدة المعلمات والأخصائيات.

2- متغير المحافظة:

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لثلاث مجموعات مستقلة وفقا لمتغير المحافظة (الداخلية، مسقط، جنوب الباطنة)

جدول (7) التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المحافظة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
دور المدير	بين المجموعات	30.17	2	15.08	17.62	0.001
	داخل المجموعات	194.37	227	0.856		
	المجموع الكلي	224.54	229			
دور المعلم	بين المجموعات	3.98	2	1.99	4.23	0.16
	داخل المجموعات	107.49	227	0.47		
	المجموع الكلي	111.47	229			
دور أخصائي أنشطة مدرسية	بين المجموعات	10.191	2	5.09	4.98	0.008
	داخل المجموعات	232.50	227	1.024		
	المجموع الكلي	242.69	229			
دور أخصائي مركز مصادر التعلم	بين المجموعات	7.59	2	3.79	4.88	0.008
	داخل المجموعات	176.393	227	0.78		
	المجموع الكلي	183.98	229			

*داله عند مستوى (0,05)

يتضح من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور الإدارة المدرسية في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المحافظة (الداخلية، مسقط، جنوب الباطنة) في ثلاثة مجالات: دور مدير المدرسة، ودور أخصائي أنشطة مدرسية، ودور أخصائي مركز مصادر التعلم، بينما لا توجد فروق في مجال دور المعلم يُعزى لمتغير المحافظة.

ومن أجل معرفة مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (8)

جدول رقم (8) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغير عدد سنوات الخبرة في أبعاد دور المدير ودور أخصائي أنشطة مدرسية ودور أخصائي مركز مصادر التعلم

الأبعاد	المحافظة	المتوسط الحسابي	مسقط	الداخلية	جنوب الباطنة
دور المدير	مسقط	4.08	-	-	0.001
	الداخلية	3.98	-	-	0.007
	جنوب الباطنة	3.29	0.001	0.007	-
دور أخصائي أنشطة مدرسية	مسقط	3.83	-	-	0.008
	الداخلية	3.76	-	-	-
	جنوب الباطنة	3.36	0.008	-	-
دور أخصائي مركز مصادر تعلم	مسقط	4.11	-	-	0.01
	الداخلية	4.12	-	-	-
	جنوب الباطنة	3.72	0.01	-	-

*داله عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يتضح من خلال جدول (8) أن الفروق الإحصائية لمتغير المحافظة للأبعاد التالية دور مدير المدرسة، دور أخصائي أنشطة مدرسية ، دور أخصائي مركز مصادر تعلم ، في مجال دور مدير المدرسة جاءت الفروق بين مسقط و جنوب الباطنة لصالح مسقط وجنوب الباطنة والداخلية لصالح الداخلية، وقد يُعزى ذلك إلى تميز كلا من محافظتي جنوب الباطنة والداخلية لوجود مواقع تراثية، طبيعية متنوعة، وكذلك وجود التراث الثقافي المادي، وغير المادي، كما أن المجتمع لايزال محافظا على العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية والتي تعد أحد مكونات التراث الثقافي للمجتمع كما أن المجتمع بكل مكوناته مهتما بنقل هذا الإرث بين أجياله مستخدما كل مؤسساته الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية، والوسائط المتخصصة وغير المتخصصة سواء منها ما ينتقل بالمحاكاة والمشاهدة أو من خلال تضمينه في المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية.

وفي مجال دور أخصائي الأنشطة المدرسية ودور أخصائي مركز مصادر التعلم جاءت الفروق بين جنوب الباطنة ومسقط لصالح مسقط، وقد يُعزى إلى الإمكانيات التي تتوفر لأخصائي الأنشطة المدرسية في محافظة مسقط، والدعم الذي تتحصل عليه المدارس من المؤسسات الخاصة، وكذلك لقرب مدارس المحافظة من المعارض والمتاحف التي هي جزء من المنهج اللاصفية والذي يقوم بتنسيق الزيارات إلى هذه المعارض والمتاحف هو أخصائي الأنشطة.

ملخص النتائج والتوصيات

-أظهرت الدراسة إن دور إدارة المدرسة في زيادة الوعي بالتراث لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين جاء مرتفعا في جميع الأبعاد.

- بينت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغير الجنس في أبعاد (دور المعلم، دور أخصائي، أنشطة مدرسية، دور أخصائي مركز مصادر تعلم) ووجود فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغير الجنس في دور مدير المدرسة لصالح الإناث.

- أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغير المحافظة من وجهة نظر المعلمين في أبعاد (دور مدير المدرسة، دور أخصائي أنشطة مدرسية ودور أخصائي مركز مصادر التعلم) وبعد استخدام اختبار شيفيه جاءت الفروق بين مسقط وجنوب الباطنة لصالح مسقط وجنوب الباطنة والداخلية لصالح الداخلية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا تُعزى لمتغير المحافظة في دور المعلم.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة، يوصي الباحثون بالتالي:

-إجراء دراسات ميدانية إضافية لقياس درجة دور إدارة المدرسة في زيادة الوعي بالتراث مع مراعاة العوامل الثقافية لكل محافظة.

-تطوير برامج تدريبية لإدارات المدارس لتعزيز دورهم في زيادة الوعي بالتراث.

-وضع برامج تنافسية تحفيزية من قبل وزارة التربية والتعليم تهدف إلى غرس التراث لدى الطلبة وتكون مماثلة لجائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة أو مبادرة المدارس المعززة للصحة.

-تضمين المناهج الدراسية بما يعزز الوعي بالتراث العماني.

-توفير كتب مطبوعة ومواد مسموعة تعزز الوعي بالتراث في مراكز مصادر التعلم.

-طرح مسابقات متنوعة من مديريات التربية والتعليم تتناول جوانب التراث وتحيي أثرها في نفوس الطلاب.

المراجـــع

- إبراهيم خضاري علي عوض الشيخ. (2023). فاعلية برنامج قائم على التربية المتحفية باستخدام التعلم المدمج لتنمية الوعي بالتراث الوطني والدافعية للتعلم في مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة بحوث التعليم والابتكار.3(8)، 1-29.
- أبو النصر، مدحت محمد. (2010). مدرسة المستقبل. المكتبة الحديثة، الجيزة 2.
- بارعيدة، إيمان. رحمة الطليحي (2021). مستوى الوعي بعناصر التراث الوطني لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. المجلة العربية للنشر العلمي. (34)، 121-141.
- التابعي، أحمد حسن. (2012). فاعلية المتاحف الإلكترونية في الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي الأثري لدى تلاميذ الصف الأول الإعداد. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. (38)، 14-27.
- الحنان، طاهر محمود وأحمد، محمد سعد الدين. (2016). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب لتدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيا والوعي الأثري لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. عين شمس. (79)، 1-78.
- الخضر، الزين خليفة والكودة، أبو ذر مبارك (2020). الإدارة المدرسية. ط. (1). منصة كتبنا للنشر، http://kotobna.net/
- الديب، راندا عبد الرحمن، عبد الملك طه. (2021). تنمية الوعي بالتراث الوطني لأطفال الروضة. المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل. 5(19)،1-36.
- الشحيمي، صقر بن راشد، والبدري، هاني أحمد فايز. (2019). دور التلفزيون العماني في زيارة وعي الشباب في تراثهم الوطني: طلبة جامعة السلطاني قابوس أنموذجا (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط. عمان.
- الشماس، سارة محمد فارس، بني خالد فياض محمد العنزي، والسعدي، عماد توفيق نجيب. (2021) فاعلية وحدة تعليمية مطورة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في تنمية معرفة الطلبة بالتراث الفلسطيني (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة إربد.
- الصباحي، ياسر هاشم عماد. (2017). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الوعي بأهمية التراث. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. (2)، 625-639.
- العجلوني، عبد الله علي قويطن. (2013). تطور السياحة في الأردن: دراسة الوعي السياحي لدى طلبة الجامعات الخاصة الأردنية: دراسة حالة جامعة إربد الأهلية وجامعة جدارا. مجلة التراث (9)، 131-158.
- علي، إيمان كامل غانم. (2014). تصميم كتاب للأنشطة المتحفية يعمل على إحياء التراث السعودي لدى الطفل في ضوء نظرية النمو المعرفي لبياجية. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة. مصر. (12)، 13-40.
- عماد، ليلى حسن. (2017). الإدارة وتحديات القرن الواحد والعشرين. مكتبة عين شمس. القاهرة.
- غوتي، شقرون. (2017). التراث الشعبي في وسائل الإعلام المرئية المعاصرة بين التأصيل والتصنيع. الحوار المتوسط. 8(2)، 346-366
- فايد، سامية المحمدي. (2014). فعالية استخدام برمجية للمتاحف التاريخية الافتراضية في تنمية الوعي الأثري والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. 19(3)، 317 – 340.
- قاسي، سليمة. (2016). دور المدرسة في الحفاظ على التراث كهوية ثقافية لدى الناشئة. مجلة العلوم الإنسانية (6)، 211-224.
- نجم الدين، حنان عبد الجليل، عبد الغفور، والمعبدي، شروق حميد رده. (2020) أثر وحدة مقترحة عن الآثار التاريخية في المملكة العربية السعودية على تنمية الاتجاه نحو السياحة الوطنية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. بجدة. المجلة السعودية للعلوم التربوية. (6) 135-153.
- الهياجي، ياسر هاشم عماد. (2017). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الوعي بأهمية التراث. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. 17(2)، 625-639

- Chaparro Sainz, Á., Felices De La Fuente, M. D. M., & Triviño Cabrera, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020).
- Pahari, S. R. (2009). Preservation of Cinema as Cultural Heritage of a Nation with Special Reference to India
- Pezzoli, K., & Howe, D. (2001). Planning pedagogy and globalization: A content analysis of syllabi. Journal of Planning Education and Research, 20(3), 365-375
- Sutherland, P., & Melville, W. K. (2013). Field measurements and scaling of ocean surface wave-breaking statistics. Geophysical Research Letters, 40(12), 3074-3079.
- Tosun, T., & Çalışkan, H. (2020). The analysis of the pedagogic content knowledge regarding the culture and heritage learning area of social studies teachers and teacher candidates. Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 2(1), 1-22

مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان

هلال بن خلفان الحضرمي
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بالمحمدية، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء الثاني / المملكة المغربية
محمد عبدربي
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بالمحمدية، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء الثاني / المملكة المغربية

Hilal khalfan alhadhrami
College of Arts and Social Sciences, Mohammedia, Hassan II University, Casablanca II / Kingdom of Morocco
College of Arts and Social Sciences, Mohammedia, Hassan II University, Casablanca II/ Kingdom of Morocco

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
13 / 07 / 2025

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
10 / 08 / 2025

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
17 / 11 / 2025

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
الحضرمي، هلال. (2025) مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان.. الخليل للدراسات التربوية والنفسية ، 3(5) ، 16-25

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان، تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (226) طبيب وطبيبة من العاملين في مستشفيات سلطنة عمان للعام 2025/2024، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق أغراض البحث قام الباحث باستخدام مقياس الأداء المهني مكون من (27) فقرة مقسمة على 4 مجالات (دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى، العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي، علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى، والأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع).

وأظهرت نتائج البحث مستوى مرتفع من الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات الأداء المهني تُعزى إلى المستشفى، لصالح كل من مستشفى المسرة ومستشفى جامعة السلطان قابوس والمستشفى السلطاني. وعدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس والمسمى الوظيفي والعمر في جميع المجالات باستثناء مجال الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع لصالح فئة (35 سنة فأقل).

وبناءً على نتائج البحث أوصى الباحث بأهمية دعم برامج وزارة الصحة للأخصائي الاجتماعي من خلال اعتماد مجموعة من البرامج التدريبية وورش العمل المتخصصة، مع ضرورة إشراك جميع الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي بالسلطنة، ومراجعة أسس وضوابط توظيف الأخصائيين الاجتماعيين، مع الأخذ بالاعتبار المسميات الوظيفية، والتوزيع المتوازن للعاملين في هذا المجال لبعض المستشفيات.

الكلمات المفتاحية: الأداء المهني، الأخصائيين الاجتماعيين.

The level of professional performance of social workers from the perspective of doctors in hospitals in the Sultanate of Oman.

Abstract

This study aimed to assess the level of professional performance among social workers from the perspective of doctors working in hospitals across the Sultanate of Oman. A descriptive research design was employed, and the sample consisted of 226 male and female physicians working in Omani hospitals during the 2024/2025 academic year. Participants were selected using a convenience sampling method. To achieve the study objectives, the researcher utilized a Professional Performance Scale comprising 27 items across four domains: the social worker's interaction with patients, collaboration with the medical team, relationship with hospital administration, and engagement with community institutions.

The results of the study revealed a high level of professional performance among social workers. Furthermore, the findings indicated statistically significant differences across all domains of professional performance attributable to the hospital variable, in favor of Al-Massarah Hospital, Sultan Qaboos University Hospital, and the Royal Hospital. On the other hand, no statistically significant differences were found based on gender, job title, or age across all domains, except in the domain of the social worker's engagement with community institutions, where the differences favored participants aged 35 years and below.

One of the key recommendations highlighted by the researcher was the importance of supporting the Ministry of Health's programs for social workers through the adoption of specialized training programs and workshops. Furthermore, the study emphasized the need to involve all social workers operating in the medical field within the Sultanate, review the criteria and regulations for hiring social workers, and consider job titles and the balanced distribution of personnel in this field across various hospitals

Keywords: Professional performance, social workers

المقدمة

تطور في السنوات الأخيرة الاهتمام بالصحة النفسية والاجتماعية بوصفها ركيزة أساسية في صحة الإنسان، نتيجة للتغيرات المتسارعة التي طرأت على أنماط الحياة وما خلفته من ضغوط اجتماعية واقتصادية ونفسية معقدة. وقد أظهرت بعض الأبحاث العلمية وجود ارتباط وثيق بين الجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية، بل إن كثيراً من الأمراض الجسدية تتداخل مع عوامل نفسية واجتماعية يصعب تفسيرها طبياً فقط، مما يجعل التكامل في الرعاية الصحية مطلبًا أساسيًا لا يمكن تجاوزه (إبراهيم، 2010). ولذلك لم تعد الرعاية الطبية مقتصرة على العلاج الجسدي، بل أصبحت تشمل الجوانب النفسية والاجتماعية، وهو ما يتطلب تدخل فريق طبي متعدد التخصصات.

ويُعد الأخصائي الاجتماعي أحد الأركان الحيوية في الفريق الطبي، حيث يمتد دوره إلى ما هو أبعد من تقديم الدعم الاجتماعي، ليشمل المساهمة في التشخيص والمتابعة اللاحقة والتدخل المهني الذي يعزز استقرار المريض وتكيفه مع حالته الصحية. وتكمن أهمية هذا الدور في مدى فاعليته المهنية ومهاراته التطبيقية التي يترجم بها المعرفة النظرية إلى ممارسات واقعية، مع ضرورة تطوير الأداء المهني للعاملين في المؤسسات الصحية، من خلال تحسين أساليب التشخيص والتدخل والمتابعة، بما يسهم في تحقيق نتائج علاجية أكثر شمولية (إبراهيم، 2010).

ومع تزايد المشكلات ومعاناة المرضى، دفع ذلك القائمين على المستشفيات والمؤسسات الصحية إلى التركيز بشكل أكبر على الأخصائي الاجتماعي، بوصفه عنصرًا فاعلًا في تحقيق التكامل العلاجي. وأكد غرايبة (2008) أن وجود الأخصائي الاجتماعي ضمن الفريق الطبي يعزز من جودة الرعاية الصحية، فيما أشار السالمي والهناوي Al Salmi and Hannawi (2018) إلى أن تمكين الأخصائيين الاجتماعيين مهنيًا من خلال التدريب واكتساب المهارات والخبرات العملية أمرٌ ضروري لممارسة أدوارهم بكفاءة. لذلك يهدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان.

مشكلة البحث وأسئلته

أظهرت بعض الدراسات التي أجريت في بعض الدول العربية مثل المملكة الأردنية الهاشمية والمملكة العربية السعودية والكويت، ضعف الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين مثل دراسة أبو حمور 2010، ودراسة العدوس 2017، ودراسة رزق 2025، من حيث عدم القدرة على أداء المهام والوظائف المناطة بهم للعمل في المستشفيات، أو عدم القدرة على التواصل بمهنية مع بقية العاملين في المؤسسة الطبية -المستشفيات-، مما ينعكس سلباً على جودة الأداء المهني (القرني، 2014).

وفي سلطنة عُمان يبلغ عدد الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين العاملين بالمجال الطبي ما يقرب من 190) أخصائي اجتماعي وأخصائي نفسي) موزعين على مختلف المستشفيات والمراكز الصحية في كافة أرجاء سلطنة عمان، وذلك بمختلف المسميات الوظيفية مع تشابه الوظائف والأدوار المهنية التي يقومون بها (وزارة الصحة، 2022).

وكون الباحث هو أحد العاملين في المجال الطبي بوظيفة أخصائي اجتماعي، ومن واقع الخبرة والممارسة العملية فهو يدرك الفجوة الواضحة في الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين، ومدى تأثيرها على جودة الأداء المهني، كما يدرك مدى أهمية قدرة الأخصائي الاجتماعي على التواصل مع الفريق الطبي وأثره على أدائه المهني باعتباره أحد أعضاء الفريق الطبي في المستشفى، ولكونه حلقة الوصل بين المريض وأسرته من جانب وبين الفريق الطبي من جانب آخر؛ لذلك يحاول الباحث الإجابة على الأسئلة التالية:

1) ما مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء العاملين في مستشفيات سلطنة عُمان؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=05.0) في تقديرات أفراد عينة البحث حول مستوى الأداء المهني من وجهة نظر الأطباء العاملين في مستشفيات سلطنة عُمان تبعاً للمتغيرات (الجنس، العمر، المستشفى، والمسمى الوظيفي)؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

·التعرف على مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان.

1) الكشف فيما إن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=05.0) في تقديرات أفراد عينة البحث حول مستوى الأداء المهني من وجهة نظر الأطباء العاملين في مستشفيات سلطنة عُمان تبعاً للمتغيرات (الجنس، العمر، المستشفى، والمسمى الوظيفي).

أهمية البحث

تبرز أهمية البحث في جانبين وهما:

الأهمية النظرية:

حيث يأمل الباحث أن يسهم البحث في إثراء المعرفة، من حيث تسليط الضوء على موضوع قليل البحث فيه في سلطنة عُمان، إضافةً إلى قلة الدراسات العربية في المجال ذاته، حيث عمل الباحث على معرفة مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء، وذلك لارتباط عملهم بعمل الفريق الطبي المعالج، إضافةً إلى أن أغلب الحالات المحولة إلى الأخصائي الاجتماعي هي من قبل الطبيب المعالج، ويعد هذه البحث هو الأول حسب علم الباحث في المجال الطبي يهدف إلى معرفة الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في سلطنة عُمان.

الأهمية التطبيقية:

يأمل الباحث أن يترتب على البحث فوائد علمية من حيث المعرفة العلمية في مجال التخصص، وحقول المعرفة بشكل عام، كما يرجو أن يبنى عليه دراسات وبحوث أخرى تسهم في تطوير الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في سلطنة عُمان.

المصطلحات والمفاهيم الإجرائية

يشمل البحث على المصطلحات التالية:

الأداء المهني: "مجموعة السلوكيات والنتائج التي يظهرها الموظف أثناء قيامه بمهامه ومسؤولياته في إطار المعايير التنظيمية، وهو يعكس مدى توافق الأداء مع التوقعات المهنية والإدارية " (النجار، 2021، ص. 112). ويعرف إجرائياً: على أنه مجموع ما يقوم به الأخصائي الاجتماعي من مهام وواجبات، وفق الخلفية النظرية والتطبيقية المكتسبة والموارد المتوفرة؛ لمساعدة المؤسسة الطبية - المستشفى- في تحقيق أهدافها وتقاس في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها حسب فقرات المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الأخصائيين الاجتماعيين: ويعرف الأخصائي الاجتماعي: "الشخص المؤهل علمياً ومهنياً ويستخدم معارف ومهارات مستمدة من العلوم الاجتماعية والإنسانية لتقديم المساعدة للأفراد أو الجماعات أو المجتمعات، بهدف مساعدتهم على التكيف مع مشكلاتهم وتحسين أوضاعهم الاجتماعية" (الزعبي، 2017، ص. 45). ويعرفون إجرائياً في هذا البحث بأنهم جميع الأخصائيين الذين يعملون في مستشفيات سلطنة عُمان بمسميات وظيفية مختلفة (أخصائي اجتماعي، أخصائي نفسي، معالج نفسي، أخصائي اجتماعي طبي، باحث اجتماعي، باحث اجتماعي طبي)

محددات البحث

تتمثل حدود البحث بما يأتي:

1) الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من خلال المجالات التالية (دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى، والعلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي، وعلاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى، والأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع) من وجهة نظر الأطباء.

2) الحد الزماني: تم تطبيق البحث في عام 2024- 2025.

3) الحد المكاني: قام الباحث بتطبيق البحث في بعض مستشفيات سلطنة عُمان التي يعمل بها الأخصائيين الاجتماعيين من بعض محافظات السلطنة وهي: (مستشفى نزوى، ومستشفى المسرة، ومستشفى جامعة السلطان قابوس، والمستشفى السلطاني، ومستشفى إبراء، ومستشفى خولة).

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعد الأداء المهني من الموضوعات الأساسية التي تطرق لها علم النفس العام، لكونه يساعد الفرد على تقبل العمل وتطوير المهارات لديه (Armstrong, 2020). حيث يعد الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من الموضوعات التي يتزايد الاهتمام بها من قبل الباحثين، وذلك لمساعدته ودوره في رفع الكفاءة المهنية داخل المنظمات والمؤسسات بمختلف أنواعها بما فيها المؤسسات الطبية كالمستشفيات والمجمعات الصحية، كما يزيد من مستوى أداء العاملين فيها مثل الأطباء بمختلف تخصصاتهم وباقي أعضاء الفريق الطبي بما فيهم الأخصائيين الاجتماعيين (حسن والشبلي، 2002).

وقد عُرف الأداء المهني بأنه: "نتاج جهد معين قام ببذله فرد أو مجموعة لإنجاز عمل معين" (الدليمي، 2019، ص. 212). ويُعرف كذلك بأنه: "تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المنظمة أو الجهة التي ترتبط وظيفته بها" (العجمي، 2021، ص. 78)، ويرى السرطاوي (2022، ص. 65) الأداء المهني بأنه: "قدرة الإدارة على تحويل المدخلات الخاصة بالتنظيم إلى عدد من المنتجات بمواصفات محددة وبأقل تكلفة ممكنة". وقد ذهب البعض إلى تعريف الأداء المهني بمنحنى مختلف من حيث المستوى الذي يمارس فيه الأداء؛ حيث جُعل الموظف محوراً لتعريف الأداء المهني (الخفاف والتميمي، 2015). وبناءً على هذه النظرة فقد عرفه سلطان (2003) على أنه الأثر الصافي والظاهر لجهود الأخصائي الاجتماعي ويشمل قدراته وإدراكه لدوره أو المهام التي يقوم بها في وظيفته.

وصنف اللوزي والزهراني (2012) عناصر الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي إلى خمسة عناصر، وهي:

- العناصر التنفيذية: وتتمثل في قدرة الأخصائي الاجتماعي على تحديد شروط ومتطلبات العمل في المجال الطبي، والقدرة على الإنجاز في ظل الموارد والإمكانيات المتاحة بالمؤسسة الطبية، وقدرته على التعامل مع المشكلات المرضية ذات الطابع الاجتماعي والنفسي جنباً إلى جنب مع الفريق الطبي.
- العناصر الأكاديمية: وتتمثل في الدرجة العلمية التي حصل عليها الأخصائي الاجتماعي، ومدى معرفته بمهام العمل وأهدافه والمعرفة النظرية التي يمتلكها في نفس المجال.
- العناصر التطويرية ومنها أن يعمل الأخصائي الاجتماعي على تطوير نفسه من خلال اكتساب المزيد من الخبرات والمهارات، والمشاركة في الندوات والمؤتمرات التي تعنى بمجال عمله كأخصائي اجتماعي وكل ما يستجد في مجال وظيفته.
- العناصر الأخلاقية: تشمل مدى التزام الأخصائي الاجتماعي بمبادئ المهنة، والعمل في المجال الطبي مثل: المحافظة على أسرار المريض وخصوصيته، وطلب الاستشارة وقت الحاجة، وقدرته على تحمل المسؤولية.
- العناصر الاجتماعية: كعلاقة الأخصائي الاجتماعي مع الفريق الطبي بالمستشفى بما فيهم الطبيب المعالج، وعلاقته مع إدارة المستشفى وبقية العاملين، وعلاقته المهنية مع المرضى وأسرهم ومختلف المراجعين للمستشفى.

وقد أشار سلطان (2003) إلى الأبعاد التي يمكن من خلالها أن يُميز أداء الأخصائي الاجتماعي، وهي:

-الجهد المبذول: ويقصد به كمية الجهد أو مقدار الطاقة الجسمية أو العقلية التي يبذلها الأخصائي الاجتماعي في المستشفى أثناء قيامه بمهام عمله في فترة زمنية معينة، والتي من خلالها يظهر أثر ذلك الجهد للطبيب المعالج أو الفريق الطبي، أو ينعكس إيجاباً على المريض.

- نوعية الجهد: يقصد بها مدى الدقة والمهارة والابتكار والسرعة التي يتسم بها الأخصائي الاجتماعي في الجهد الذي يقوم به أثناء عمله مع الفريق الطبي في المستشفيات، أو أثناء تعامله مع مختلف الحالات المرضية.

-نمط الأداء: وهو الأسلوب التي ينفذ به الأخصائي الاجتماعي مهام عمله.

ويتأثر الأداء المهني بالكثير من العوامل الناتجة من الأخصائي الاجتماعي نفسه، أو من العمل الذي يؤديه، أو من الأنظمة والقوانين الموجودة بالمستشفى، ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى نوعين، أحدهما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالسياسات التنظيمية داخل المستشفى، مثل: مرونة وطبيعة العمل الذي يؤديه الأخصائي الاجتماعي، وأنماط السلطة في المستشفى، ودرجة الرضا الوظيفي، وأساليب التحفيز والتقييم، والعامل الثاني يتعلق بالعوامل الشخصية للأخصائي الاجتماعي، مثل: الجنس والعمر ومدة الخدمة، أو خبرة الأخصائي الاجتماعي في المجال، وسمات الشخصية، ومستوى التعليم، والقيم والدافعية لديه)عبد الباقي، 2003).

ويرى الباحث أن الأخصائي الاجتماعي في أدائه المهني يتعامل مع فريق من العمل مختلف التخصصات والمهام الوظيفية، إضافةً إلى تعامله مع المريض وأسرته، ومع إدارة المستشفى، فهو يحاول بذلك العمل مع مختلف هذه الفئات للمشاركة في تحقيق الهدف العام للمؤسسة الطبية في الوصول إلى شفاء المريض وسعادته.

ويعد تقييم الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين في المجال الطبي وسيلة من وسائل تطوير العمل، كونه يحث على بذل مزيداً من الجهد، ويساعد في الكشف على نقاط القوة والضعف لديهم، كما أن عملية تقييم الأداء ليست هدفاً بحد ذاتها، وإنما وسيلة من وسائل الحكم على عمل الأخصائي الاجتماعي بواسطة تقييم أدائه الفعلي، وتقييم ما يجب عليه أن يكون هذا الأداء (الحميدي، 2010). ويقصد بعملية تقييم الأداء المهني مراجعة وتقييم أداء الأخصائي الاجتماعي من أجل تطويره مهنياً، وذلك عن طريق متابعة دورية لأداه المهني (الربيعان، 2014)، كما يشمل تقييم الأداء للأخصائي الاجتماعي علاقاته مع زملائه في العمل وعلاقته مع الفريق الطبي، وقد يكون الطبيب المعالج أحد أدوات التقييم، وذلك لارتباط عمل الأخصائي الاجتماعي مع عمل الطبيب في كثير من الحالات المرضية (ديري، 2011).

الدراسات السابقة

قام الباحث باستعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغير الدراسة الحالية مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

دراسة رزق (2025) وهدفت إلى تحديد الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في مدينة جدة كما يراه الأطباء، إضافة إلى الصعوبات والمعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي أثناء عمله

بالمستشفيات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة من الأطباء بلغت 110 من الأطباء في ثلاثة مستشفيات في محافظة جدة، وقد أظهرت الدراسة ضعف دور الأخصائي الاجتماعي بالعمل مع الفريق الطبي المعالج، كما برز دور الأخصائي الاجتماعي في كتابة التقارير عن المرضى، كما أوضحت النتائج أن من أكثر المعوقات والتحديات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي هو عدم المعرفة العلمية والخبرة بطبيعة الأمراض.

وأجرى القرني والعمري (2024) دراسة هدفت إلى معرفة طرق تفعيل الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في القطاع الطبي بمحافظة جدة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي على عينة من الأخصائيين الاجتماعيين بلغت (45) أخصائيا اجتماعيا، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات. ومن أبرز نتائج الدراسة وجود صعوبات تحد من تفعيل الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في المستشفيات الحكومية، مع وجود بعض الأدوار الواضحة للفريق الطبي حول مهام عمل الأخصائي الاجتماعي بالرغم من التحديات، كما أوضحت الدراسة عدم وضوح الأدوار الفعلية للأخصائي الاجتماعي في المستشفيات الحكومية بالنسبة للمجتمع.

كما هدفت دراسة كل من الغابش، والغامدي (2023) إلى التعرف على مدى تقبل الأطباء لدور الأخصائي الاجتماعي الطبي في المستشفيات بمحافظة جدة، والكشف عن الصعوبات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي الطبي أثناء تأديته لدوره، ودور الأخصائي الاجتماعي الطبي في المستشفيات من وجهة نظر الأطباء. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (110) طبيب وطبيبة. ومن أبرز نتائج الدراسة هو عدم وضوح دور الأخصائي الاجتماعي الطبي لجميع الأطباء، وأهمية تفعيل الدور الاجتماعي والنفسي لمهام الأخصائي الاجتماعي الطبي، إضافة إلى توفير ميزانية خاصة لمهام العمل تمكنه في تقديم المساعدات ودعم المرضى المحتاجين.

وهدفت دراسة (الحربي، 2020) إلى التعرف على معوقات الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي الطبي في مراكز الرعاية الصحية الأولية بمدينة مكة المكرمة، وهي دراسة وصفية، واستخدمت الباحثة منح المسح الاجتماعي عن طريق حصر جميع الأخصائيين الاجتماعيين والبالغ عددهم 36 أخصائيا اجتماعيا، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، ومن أبرز ما توصلت إليه الباحثة وجود عدد من المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي أثناء ممارسته لمهام العمل والتي يعود منها إلى الأخصائي الاجتماعي نفسه من حيث نقص الخبرة والإعداد وعامل اللغة، إضافة إلى وجود بعض الصعوبات المتعلقة بالعمل مع الفريق الطبي وصعوبات إدارية .

دراسة أبو العدوس (2017)، التي هدفت إلى التعرف على دور الأخصائي الاجتماعي الطبي مع مرضى - السرطان وأسرهم والمجتمع، ومعرفة الصعوبات التي تعيق دور الأخصائي الاجتماعي ومقترحاتهم تحسين وتطوير دورهم مع مرضى السرطان، أستخدم الباحث المنهج الكمي النوعي، وذلك باعتماد الاستبانة في المنهج الكمي وتم أخذ عينة من 151 باستخدام أسلوب المعاينة الطبقية العشوائية، كما قام الباحث بإجراء (11) مقابلة مع الأخصائيين الاجتماعيين للتعرف على أدوار الأخصائي الاجتماعي الطبي. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة ضعف دور الأخصائي الاجتماعي في المتابعة اللاحقة للمرضى بعد خروجه من المستشفى، إضافة لعدم وضوح الدور الذي يقوم الأخصائيين الاجتماعين في المجال الطبي.

وأجرى الربيعان (2014) دراسة هدفت إلى معرفة مدى رضا الأطباء عن الأخصائي الاجتماعي الطبي في مستشفيات محافظة القريات الحكومية، وقد قام بتطبيق الدراسة في المستشفيات الحكومية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (160) طبيبا وطبيبة من العاملين في مستشفيات مجتمع الدراسة.

ومن أبرز ما كشفت عنه الدراسة ارتفاع مستوى رضا الأطباء عن الدور المهني الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي الطبي في المستشفيات، كما أظهرت وجود مستوى مرتفع من الأداء المهني في العلاقة بين الفريق الطبي والأخصائي الاجتماعي الطبي والعمل بروح الفريق.

دراسة أبو حمور (2010) فقد قامت بدراسة هدفت إلى معرفة الدور الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي الطبي في المستشفيات الأردنية، والصعوبات التي تواجهه أثناء القيام بمهامه الوظيفية من وجهة نظر الأطباء. تم تطبيق الدراسة في مستشفيين، أحدهما مستشفى البشير الحكومي وكان حجم عينة الأطباء (75) طبيب وطبيبة، وحجم العينة من الأطباء في مستشفى الأردن الخاص (73) طبيب وطبيبة. وكشفت الدراسة عن وجود ضعف في مستوى الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي، وضعف مخرجات الجامعات الأردنية في تخصص العمل الاجتماعي، إضافةً إلى عدم وجود سياسات واضحة من قبل وزارة الصحة.

التعقيب على الدراسات السابقة

مستويات مرتفعة من الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين، وفي المقابل كانت مستويات الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي منخفضة في دراسة كل من أبو حمور (2010) ورزق (2025) والغابش والغامدي (2023)، أما دراسة القرني والعمري (2024) فقد توجهت لتحديد طبيعة الأدوار التي يقوم بها الأخصائيين الاجتماعيين في المستشفيات وآلية تفعيلها من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين، وكشفت الدراسة عن وجود تحديات في تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في المستشفيات.

منهجية الدراسة

المنهج المستخدم

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لأهداف وطبيعة البحث، حيث يهدف إلى معرفة مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان من خلال وصف الظاهرة وصفا كميا.

مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من جميع الأطباء العرب العاملين في بعض مستشفيات سلطنة عُمان (مستشفى نزوى المرجعي، والمستشفى السلطاني، ومستشفى خولة، ومستشفى المسرة، ومستشفى إبراء، ومستشفى جامعة السلطان قابوس)، والبالغ عددهم قرابة ((1840 طبيبا وطبيبة، حسب إحصائية وزارة الصحة لعام 2023 (وزارة الصحة، 2024).

عينة البحث

تم اختيار العينة من الأطباء العرب العاملين في مستشفيات مجتمع البحث، وذلك باستخدام الطريقة المتيسرة. حيث تم توزيع (350) من المقياس، وبسبب مواجهة الباحث لمجموعة من الصعوبات؛ منها انشغال الأطباء بالحالات المرضية، والاجتماعات وورش العمل، واعتذار البعض عن التطبيق، إضافةً إلى استبعاد عدد من استبانات المقياس لعدم مناسبتها للتحليل الإحصائي، وبالتالي تتكون عينة البحث من (226) طبيبا وطبيبة من مستشفيات سلطنة عُمان، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات البحث

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	139	61.5
	انثى	87	38.5
العمر	35 سنة فأقل	93	41.2
	36 سنة إلى 45 سنة	89	39.3
	46 سنة فأكثر	44	19.5
المستشفى	مستشفى نزوى	66	29.1
	مستشفى جامعة السلطان قابوس	30	13.3
	مستشفى إبراء	24	10.6
	مستشفى خولة	32	14.2
	مستشفى المسرة	30	13.3
	المستشفى السلطاني	44	19.5
المسمى الوظيفي	طبيب عام	77	34.0
	أخصائي	84	37.2
	استشاري	14	6.2
	غير ذلك	51	22.6
	المجموع	**226**	**100.0**

أداوت البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث؛ قام الباحث بتعديل واستخدام المقياس الذي استخدمه الربيعان (2014)، وهو مقياس مخصص لقياس الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي من وجهة نظر الأطباء. حيث تكون من (34) فقرة مقسمة إلى (4) أبعاد وهي البعد الأول دور الأخصائي الاجتماعي الطبي في التعامل مع المرضى وأسرهم، والبعد الثاني العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي الطبي والأطباء، والبعد الثالث علاقة الأخصائي الاجتماعي الطبي مع الإدارة، أما البعد الرابع يشمل العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي الطبي ومؤسسات المجتمع المحلي.

الصدق والبناء

الصدق الظاهري

من أجل التحقق من صدق المقياس ومدى ملائمته لأهداف البحث، قام الباحث بعرض المقياس بصورته الأولية، على (12) من المحكمين من ذوي الاختصاص في كل من جامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى في سلطنة عُمان للتأكد من الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لموضوع الدراسة، وتعديل ما يرونه مناسباً على فقرات المقياس، بالحذف أو التعديل أو الإضافة. وبعد الأخذ بآراء ما يقرب من (9) محكمين، تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها، كما تم حذف (7) فقرات من المقياس ليناسب أغراض البحث الحالي. وأصبح المقياس يتكون من (27) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كالتالي: دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى يتكون من (5) فقرات، والعلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي يتكون من (12) فقرة، وعلاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى يتكون من (6) فقرات، والأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع يتكون من (4) فقرات.

صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم حساب معاملات ارتباط مجالات المقياس، وحساب معاملات الارتباط البينية لمجالات المقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون في عينة استطلاعية من خارج عينة البحث تكونت من (25) طبيب، والجدول (2) يبين معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية.

جدول (2) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

	دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى	العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي	علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى	الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع	الأداء المهني ككل
دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى	1				
العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي	.653**	1			
علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى	.609**	.762**	1		
الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع	.704**	.609**	.743**	1	
الأداء المهني ككل	.814**	.933**	.888**	.810**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات تراوحت ما بين (0.609 – 0.762) والأداء المهني الكلي تراوح بين (0.810 – 0.933) وهي جميعها قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: ثبات مقياس الأداء المهني

للتأكد من ثبات مقياس البحث، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار (test) على مجموعة من خارج عينة البحث مكوّنة من (25) طبيب، من خلال حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا.

جدول (3) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	الاتساق الداخلي
دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى	0.70
العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي	0.85
علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى	0.75
الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع	0.71
الأداء المهني ككل	0.92

يلاحظ من الجدول (3) أن معامل الاتساق الداخلي تراوح بين (0.70-0.85) والأداء المهني الكلي (0.92) وهي قيم مرتفعة ومقبولة لتحيق أغراض البحث.

متغيرات البحث

المتغيرات المستقلة: وهي:

-الجنس، وله فئتان (ذكر وأنثى).

-العمر، وله ثلاث فئات (35 سنة فأقل، من 36 إلى 45، من 46 فأكثر).

-المستشفى، وله ست فئات (المستشفى السلطاني، مستشفى خولة، مستشفى جامعة السلطان قابوس، مستشفى نزوى، مستشفى إبراء، مستشفى المسرة).

-المسمى الوظيفي، وله أربع فئات (طبيب عام، أخصائي، استشاري، غير ذلك).

المتغيرات التابعة: مستوى الأداء المهني لدى الأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان، ويشتمل على 3 مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع).

تصحيح مقياس البحث

يتكون مقياس الأداء المهني بصورته النهائية من 27 فقرة موزعة على أربع مجالات، يستجيب الطبيب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وقد أخذت الدرجات التالية (5، 4، 3، 2، 1) وهذه

الدرجات تنطبق على فقرات المقياس ذات الاتجاه الموجب وهي(1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 26، 27)، أما الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي (24، 25)، فقد أخذت الدرجات التالية (1، 2، 3، 4، 5) وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (27- 135) درجة؛ بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على زيادة مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء، وقد صنف الباحث استجابات أفراد البحث إلى ثلاثة مستويات على النحو التالي:

الجدول (4) فئات مستويات الأداء المهني

الفئات	المستوى
مستوى منخفض من الأداء المهني	2.49 فأقل
مستوى متوسط من الأداء المهني	3.49 – 2.50
مستوى مرتفع من الأداء المهني	3.50 فأكثر

إجراءات البحث

-بعد الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة قام الباحث بتطوير مقياس البحث بالصورة النهائية والمتمثل في مقياس الأداء المهني، وذلك بعد التأكد من دلالات الصدق والثبات للمقياس.

-اختيار عينة البحث بالطريقة المتيسرة بعد تحديد العدد الكلي لمجتمع البحث أثناء إجرائه في العام 2024–2025 م.

- توزيع أدوات البحث على أفراد العينة، مع توضيح طبيعة وأهداف البحث والحث على ضرورة توخي الدقة في تعبئة البيانات الأولية والاستجابة على جميع فقرات المقياس مع التأكيد بأن المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث فقط.

-جمع أداة البحث بعد استجابة الأطباء، والتأكد من صلاحيتها، مع استبعاد غير الصالحة للتحليل الإحصائي.

إدخال البيانات، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة حسب أسئلة البحث، بهدف استخلاص النتائج والخروج بتوصيات البحث انطلاقاً من النتائج.

المعالجة الإحصائية

تم معالجة للبيانات في هذا البحث باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفق التالي:

للإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان

وللإجابة عن السؤال الثاني: ثم إجراء تحليل التباين الرباعي حسب متغيرات البحث: الجنس والعمر والمستشفى والمسمى الوظيفي. كما تم إجراء المقارنات البعدية لطريقة شفيه لأثر المستشفى على الأداء المهني.

نتائج البحث

السؤال الأول: ما مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى	4.08	.556	مرتفع
2	3	علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى	3.94	.545	مرتفع
3	2	العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي	3.79	.455	مرتفع
4	4	الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع	2.91	.552	متوسط
		الأداء المهني ككل	**3.68**	**.387**	**مرتفع**

يبين الجدول (5)، أن الأوساط الحسابية قد تراوحت ما بين (2.91-4.08) والانحراف المعياري ما بين (0.552 – 0.556)، حيث جاء مجال دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى في المرتبة الأولى بأعلى وسط حسابي بلغ (4.08) وانحراف معياري بلغ (0.556)، بينما جاء مجال الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع في المرتبة الأخيرة وبوسط حسابي بلغ (2.91) وانحراف معياري (0.552)، وبلغ الوسط الحسابي للأداء المهني ككل (3.68) وانحراف معياري (0.387).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر إلى كل مجال من مجالات المقياس على حدة، حيث حصل مجال دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى على المرتبة الأولى، ويمكن أن يُرجع الباحث ذلك إلى طبيعة العلاقة القائمة بين الأخصائيين الاجتماعيين والمرضى الذين يتعاملون معهم، حيث يسود العلاقة الود، والاحترام، والثقة المتبادلة بين الطرفين، وتقبل الأخصائي الاجتماعي للعمل مع المريض كما هو عليه.

كما جاء مجال علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى في المرتبة الثانية، ويمكن أن يعزو ذلك الباحث إلى أن الإشراف على الأخصائيين الاجتماعيين في بعض مستشفيات الدراسة يكون من قبل مدير المستشفى بشكل مباشر، ولا توجد أقسام خاصة بذلك، إضافةً إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة للأخصائيين الاجتماعيين، والتي يترتب عليه الرجوع إلى إدارة المستشفى في كثير من المهام والمسؤوليات والأعمال التي يقومون بها والمشكلات التي قد تواجههم مع بعض الحالات المرضية مع مراعاة سرية المعلومات للمريض، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2020) التي أوضحت بأن النظام الإداري المتبع في المستشفيات، يعد من العوائق التي تعمل على إضعاف مستوى الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي.

وجاء المجال الخاص بالعلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي في المرتبة الثالثة، ويكمن أن يعزو الباحث ذلك إلى أن الأخصائي الاجتماعي في كثير من الحالات المرضية التي يتعامل معها يتم تحويلها من قبل الفريق الطبي، وهنا تتضح لديهم مدى القدرة والكفاءة التي قد يتمتع بها الأخصائي الاجتماعي أثناء عمله مع الحالات المرضية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من رزق (2025) والقرني والعمري (2024) ودراسة الغابش والغامدي(2023) حيث أشارت إلى عدم وضوح دور الأخصائي الاجتماعي بالإضافة إلى وجود بعض التحديات في تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي مع الفريق الطبي.

أما المجال الرابع والمتعلق بالأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع، فقد جاء في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، ويمكن أن يفسر الباحث ذلك من خلال السياسات التي تنتهجها وزارة الصحة في هذا المجال، من حيث تعدد المسميات الوظيفية للأخصائي الاجتماعي مع ممارسة نفس الأدوار والمهام الوظيفية، وتوظيف كل من خريجي تخصصات علم الاجتماع والعمل الاجتماعي وعلم النفس والإرشاد النفسي لنفس المهام الوظيفية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القرني والعمري (2024) في عدم دراية المجتمع بالأدوار الفعلية للأخصائي الاجتماعي.

وبشكل عام فقد يفسر الباحث أسباب ارتفاع مستوى الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين – بالرغم من وجود مجموعة من الضغوط - إلى البرامج التدريبية وورش العمل المتخصصة المنفذة في المجال الاجتماعي والنفسي، والندوات والمحاضرات التي تنفذها المستشفيات أو على مستوى المحافظة أو وزارة الصحة بشكل عام، وملاحظة الفريق الطبي لأهمية الدور المهني الذي يقوم به الأخصائيين الاجتماعيين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيعان (2014)، حيث أكدت على ارتفاع مستوى الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي. فيما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من رزق (2025) ودراسة الغابش والغامدي (2023)، حيث أشارت جميعها إلى ضعف مستوى الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=05.0) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأداء المهني من وجهة نظر الأطباء في مستشفيات سلطنة عُمان تبعاً للمتغيرات (الجنس، والمستشفى، والمسمى الوظيفي، والعمر)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد على المجالات، كما في الجدول (6) وتحليل التباين الرباعي للأداة ككل، الجدول (7).

جدول (6) تحليل التباين الرباعي المتعدد لأثر الجنس، والمستشفى، والمسمى الوظيفي، والعمر على مجالات مقياس الأداء المهني

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى	.013	1	.013	.043	.836
هوتلنج=.015	العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي	.014	1	.014	.080	.778
ح=.525	علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى	.060	1	.060	.211	.646
	الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع	.557	1	.557	2.025	.156
المستشفى	دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى	5.105	5	1.021	3.443	.005
ويلكس=.625	العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي	5.063	5	1.013	5.842	.000
ح=.000	علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى	3.323	5	.665	2.333	.043
	الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع	6.744	5	1.349	4.900	.000
المسمى الوظيفي	دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى	.157	3	.052	.177	.912
ويلكس=.943	العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي	.880	3	.293	1.692	.170
ح=.405	علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى	1.191	3	.397	1.394	.246
	الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع	.570	3	.190	.690	.559
العمر	دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى	.698	2	.349	1.177	.310
ويلكس=.898	العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي	.118	2	.059	.341	.711
ح=.003	علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى	.591	2	.296	1.038	.356
	الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع	2.277	2	1.138	4.136	.017
الخطأ	دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى	63.456	214	.297		
	العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي	37.090	214	.173		
	علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى	60.957	214	.285		
	الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع	58.907	214	.275		
الكلي	دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى	69.629	225			
	العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي	46.598	225			
	علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى	66.846	225			
	الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع	68.623	225			

يتبين من الجدول رقم (6) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تُعزى لأثر المستشفى في جميع المجالات، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه، كما هو مبين في الجدول (8).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تُعزى لأثر المسمى الوظيفي في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تُعزى لأثر العمر في جميع المجالات باستثناء مجال الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول(7) تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس، والمستشفى، والمسمى الوظيفي، والعمر على الأداء المهني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.001	1	.001	.004	.947
المستشفى	1.657	5	.331	2.340	.043
المسمى الوظيفي	.541	3	.180	1.272	.285
العمر	.064	2	.032	.226	.798
الخطأ	30.311	214	.142		
الكلي	33.683	225			

يتبين من الجدول (7) التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تُعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.004 وبدلالة إحصائية بلغت 0.947.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تُعزى لأثر المستشفى، حيث بلغت قيمة ف 2.340 وبدلالة إحصائية بلغت 0.043، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه، كما هو مبين في الجدول (8).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تُعزى لأثر المسمى الوظيفي، حيث بلغت قيمة ف 1.272 وبدلالة احصائية بلغت 0.285.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تُعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة ف 0.226 وبدلالة إحصائية بلغت 0.798.

جدول(8) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر المستشفى على الأداء المهني

		الوسط الحسابي	مستشفى نزوى	مستشفى جامعة السلطان قابوس	مستشفى إبراء	مستشفى خولة	مستشفى المسرة	المستشفى السلطاني
دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى	مستشفى نزوى	4.06						
	مستشفى جامعة السلطان قابوس	4.24	.18					
	مستشفى إبراء	4.00	.06	.24				
	مستشفى خولة	3.83	.23	*.41	.17			
	مستشفى المسرة	4.33	.26	.09	.33	*.50		
	المستشفى السلطاني	4.06	.00	.18	.06	.23	.26	
العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي	مستشفى نزوى	3.94						
	مستشفى جامعة السلطان قابوس	3.74	.20					
	مستشفى إبراء	3.32	*.63	*.42				
	مستشفى خولة	3.69	.25	.05	*.37			
	مستشفى المسرة	4.00	.06	.26	*.68	*.31		
	المستشفى السلطاني	3.80	.14	.06	*.48	.11	.20	
علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى	مستشفى نزوى	4.02						
	مستشفى جامعة السلطان قابوس	3.71	.31					
	مستشفى إبراء	3.90	.11	.20				
	مستشفى خولة	3.80	.22	.09	.11			
	مستشفى المسرة	4.14	.13	*.44	.24	.35		
	المستشفى السلطاني	3.99	.03	.28	.09	.19	.16	

		الوسط الحسابي	مستشفى نزوى	مستشفى جامعة السلطان قابوس	مستشفى إبراء	مستشفى خولة	مستشفى المسرة	المستشفى السلطاني
الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع	مستشفى نزوى	2.92						
	مستشفى جامعة السلطان قابوس	2.59	.32					
	مستشفى إبراء	3.09	.18	*.50				
	مستشفى خولة	3.15	.23	*.56	.05			
	مستشفى المسرة	2.81	.11	.22	.29	.34		
	المستشفى السلطاني	2.91	.00	.32	.18	.23	.11	
الأداء المهني ككل	مستشفى نزوى	3.83						
	مستشفى جامعة السلطان قابوس	3.66	.17					
	مستشفى إبراء	3.54	*.29	.11				
	مستشفى خولة	3.66	.17	.01	.12			
	مستشفى المسرة	3.92	.09	.26	*.37	.26		
	المستشفى السلطاني	3.76	.07	.10	.22	.10	.16	

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05 = ⍰).

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) بين مستشفى خولة من جهة وكل من مستشفى جامعة السلطان قابوس ومستشفى المسرة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من مستشفى المسرة ومستشفى جامعة السلطان قابوس، في مجال دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a= 0.05) بين مستشفى إبراء من جهة وكل من مستشفى جامعة السلطان قابوس، ومستشفى نزوى، ومستشفى خولة، ومستشفى المسرة، والمستشفى السلطاني من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من مستشفى نزوى، ومستشفى جامعة السلطان قابوس، ومستشفى خولة، ومستشفى المسرة، والمستشفى السلطاني، وقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) بين مستشفى خولة، ومستشفى المسرة، وجاءت لصالح مستشفى المسرة في العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) بين مستشفى المسرة، ومستشفى جامعة السلطان قابوس، وجاءت الفروق لصالح مستشفى المسرة، في مجال علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) بين مستشفى جامعة السلطان قابوس من جهة وكل من مستشفى إبراء ومستشفى خولة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من مستشفى خولة ومستشفى إبراء، في مجال الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) بين مستشفى إبراء من جهة وكل من مستشفى نزوى ومستشفى المسرة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من مستشفى المسرة، ومستشفى نزوى في الأداء المهني ككل.

جدول (9) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر العمر على مجال الأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع

	المتوسط الحسابي	35 سنة فاقل	36 سنة إلى 45 سنة	46 سنة فأكثر
35 سنة فاقل	2.97			
36 سنة إلى 45 سنة	2.81	.17(*)		
46 سنة فأكثر	2.99	-.02	-.18	

* دالة عند مستوى الدلالة (0.05 = ⍰).

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05 = ⍰) بين فئة العمر 35 سنة فاقل و36 سنة إلى 45 سنة، وقد جاءت الفروق لصالح فئة العمر 35 سنة فاقل.

وقد أوضحت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس في جميع المجالات، ويُرجع الباحث ذلك إلى إيمان جميع أعضاء الفريق الطبي (الذكور والإناث) بأهمية الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة دراسة الربيعان (2014) التي أشارت إلى وجود فروق في الأداء المهني بين الذكور والإناث، جاءت لصالح الإناث.

كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء المهني تُعزى لأثر المستشفى في جميع مجالات الأداء المهني، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود بعض المستشفيات المتخصصة في الأمراض النفسية مثل مستشفى المسرّة، وقسم الطب السلوكي بمستشفى جامعة السلطان قابوس، كما توجد مستشفيات يوجد بها عدد كبير من الأخصائيين الاجتماعيين مقارنةً بالمستشفيات الأخرى؛ مثل المستشفى السلطاني ومستشفى المسرّة ومستشفى خولة وقسم الطب السلوكي بمستشفى جامعة السلطان قابوس.

حيث ظهرت الفروق في دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع المرضى بين مستشفى خولة، ومستشفى جامعة السلطان قابوس، وبين مستشفى المسرّة، وجاءت الفروق لصالح كل من مستشفى المسرّة، ومستشفى جامعة السلطان قابوس، وذلك بسبب تخصص هذين المستشفيين في الأمراض النفسية. وتتفق هذه النتيجة مع

دراسة رزق (2025) التي أشارت إلى وضوح دور الأخصائي الاجتماعي مع المرضى.

كما كانت الفروق في العلاقة بين الأخصائي الاجتماعي والفريق الطبي بين مستشفى إبراء من جهة، وكل من مستشفى نزوى، ومستشفى جامعة السلطان قابوس، ومستشفى خولة، ومستشفى المسرّة، والمستشفى السلطاني من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح كل من مستشفى نزوى، ومستشفى جامعة السلطان قابوس، ومستشفى المسرة، ومستشفى خولة، والمستشفى السلطاني، وظهرت فروق بين مستشفى خولة، ومستشفى المسرّة، وكانت الفروق لصالح مستشفى المسرّة.

ويفسر الباحث ذلك بقدرة الأخصائي الاجتماعي في مستشفى نزوى - وهو المستشفى الذي يعمل به الباحث-، بالتواصل مع الفريق الطبي إلكترونياً باستخدام النظام الطبي الإلكتروني المعمول به والمسمى (الشفاء 3والذي يربط ملفات جميع المرضى إلكترونياً، كما يتم تحويل الحالات من وإلى الأخصائي الاجتماعي بالمستشفى بواسطة هذا النظام مما يسهل عملية التواصل مع الفريق الطبي في جميع الأوقات، وقد لا تتوفر هذه الخاصية لبقية الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمستشفيات الأخرى فترة إجراء الدراسة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من الحربي (2020) وأبو العدوس (2017) من حيث عدم وضوح الأدوار التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي.

أما في مجال علاقة الأخصائي الاجتماعي مع إدارة المستشفى، فقد كانت الفروق بين مستشفى المسرّة، ومستشفى جامعة السلطان قابوس، وجاءت الفروق لصالح مستشفى المسرّة، ويعزو الباحث ذلك إلى تخصص مستشفى المسرّة بالأمراض النفسية على مستوى سلطنة عُمان، وإلى وجود عدد كبير من الأخصائيين الاجتماعيين، وبمسميات وظيفية متعددة.

وفي مجال علاقة الأخصائي الاجتماعي بمؤسسات المجتمع، فقد كانت الفروق بين مستشفى إبراء، ومستشفى جامعة السلطان قابوس، ومستشفى خولة، وذلك لصالح مستشفى خولة، ويعزو ذلك الباحث إلى تخصص مستشفى خولة على مستوى السلطنة بأمراض العظام والكسور والإصابات الكبيرة الناتجة من الحوادث المرورية، والأمراض المزمنة ذات العلاقة، ويعمل الأخصائيين الاجتماعيين فيها بشكل مستمر على التواصل مع مؤسسات المجتمع من أجل دعم توفير بعض الأجهزة التعويضية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة القرني والعمري (2024) التي أظهرت عدم وضوح دور الأخصائي الاجتماعي للمجتمع.

أما على مستوى الأداء المهني ككل فقد جاءت الفروق لصالح كل من مستشفى نزوى ومستشفى المسرّة. حيث يعزو الباحث وهو الأخصائي الاجتماعي الوحيد بمستشفى نزوى إلى استخدام نظام (الشفاء3) مما يسهل عملية التواصل مع الفريق الطبي أثناء العمل مع الحالات المرضية المختلفة، من حيث القدرة على الاطلاع على الحالات في المستشفى والتسجيل على جميع الحالات التي يتم تحويلها من قبل الفريق الطبي إلكترونياً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المسمى الوظيفي، ويفسر الباحث ذلك بعمل الأخصائيين الاجتماعيين بنفس المهام مع جميع أعضاء الفريق الطبي دون النظر للمسمى الوظيفي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيعان (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المسمى الوظيفي أثناء عمل الأخصائي الاجتماعي مع الفريق الطبي.

وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر العمر في جميع المجالات، باستثناء المجال الخاص بالأخصائي الاجتماعي ومؤسسات المجتمع، حيث جاءت الفروق بين فئة العمر 35 سنة فأقل و 36 إلى 45 سنة، ولصالح الفئة العمرية (35 سنة فأقل)، وهم الفئة الأقل خبرة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الربيعان (2014) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر العمر في مجال الأخصائي النفسي ومؤسسات المجتمع جاءت لصالح الفئة التي تمتلك خبرة عملية تزيد عن 15 سنة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2020)، من حيث تأثير الخبرة للأخصائي الاجتماعي على طبيعة العمل.

المقترحات والتوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن للباحث أن يوصي بما يلي:

-دعم برامج وزارة الصحة للأخصائي الاجتماعي من خلال اعتماد مجموعة من البرامج التدريبية وورش العمل المتخصصة، مع ضرورة إشراك جميع الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي بالسلطنة.

-مراجعة أسس وضوابط توظيف الأخصائيين الاجتماعيين، مع الأخذ بالاعتبار المسميات الوظيفية، والتوزيع المتوازن للعاملين في هذا المجال لبعض المستشفيات.

-أهمية إنشاء قسم خاص في وزارة الصحة يعنى بالإشراف ومتابعة الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين، والعمل على تنفيذ البرامج التدريبية المتخصصة.

- أهمية وجود التنسيق المشترك بين وزارة الصحة والجامعات والكليات التي تعمل على تخريج الأخصائيين الاجتماعيين، وذلك من أجل تشكيل الأساس المناسب لإعداد الأخصائيين الاجتماعيين وفق معايير العمل الميداني بالمجال الطبي.

إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في مجال عمل الأخصائيين الاجتماعيين بالمستشفيات في سلطنة عُمان.

المراجـــــع

المراجع العربية:

- إبراهيم، نيفين. (2010). التطوير التنظيمي كمدخل لتحسين أداء الأخصائيين الاجتماعيين بالمستشفيات الجامعية. القاهرة.
- أبو العدوس، يوسف. (2017). دور الأخصائي الاجتماعي الطبي مع مرضى السرطان في الأردن [رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية]. عمان، (دار المنظومة).
- أبو حمور، شروق. (2010). دور الأخصائي الاجتماعي الطبي في المستشفيات الأردنية من وجهة نظر الأطباء [رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية]. عمان، (دار المنظومة).
- الحربي، حنان فيصل. (2020). معوقات الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي الطبي في مراكز الرعاية الصحية الأولية بمدينة مكة المكرمة: دراسة وصفية تحليلية مطبقة بمراكز الرعاية الصحية الأولية على الأخصائيين الاجتماعيين [رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز]. السعودية، (دار المنظومة).
- حسن، فراس، والشلبي، عبدالله. (2002). أثر الاندماج في الأداء المالي [رسالة ماجستير، جامعة الموصل]. العراق، (دار المنظومة).
- الحفّاف، إيمان، والتميمي، نور. (2015). عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- الحميدي، منصور. (2010). إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]. الرياض، مجلة كلية التربية، 31(4)، 397–428.
- الدليمي، حاتم عبد الرزاق. (2019). السلوك التنظيمي: مدخل لتحليل السلوك الإنساني في المنظمات. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ديري، زاهد. (2011). الرقابة الإدارية. دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- الربيعان، محمد. (2014). مدى رضا الأطباء عن أداء الأخصائي الاجتماعي في مستشفيات محافظة القريات الحكومية: دراسة ميدانية [رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية]. الأردن، (دار المنظومة).
- رزق، آلاء عبد الحميد أحمد، وميمش، سارة عادل أحمد. (2025). دور الأخصائي الاجتماعي كما يراه الأطباء: دراسة وصفية مطبقة على عينة من المستشفيات الحكومية والخاصة في مدينة جدة. مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، 20(2)، 199–240
- الزعبي، سامي محمد. (2017). مدخل إلى الخدمة الاجتماعية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السرطاوي، محمود حسن. (2022). الإدارة والإنتاجية: مدخل معاصر. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- سلطان، محمد. (2003). السلوك التنظيمي. دار الجامعة الجديدة
- عبد الباقي، صلاح الدين. (2003). السلوك التنظيمي – مدخل تنظيمي معاصر. دار الجامعة الجديدة.
- العجمي، عبد الله أحمد. (2021). إدارة الأداء الوظيفي: الأسس والتطبيقات. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الغابش، خالد عبد الرحمن، والغامدي، خالد حمدان. (2023). دور الأخصائي الاجتماعي الطبي في المستشفيات من وجهة نظر الأطباء. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية،7(28)، 695–742.
- غرايبة، فيصل. (2008). الخدمة الاجتماعية الطبية – العمل الاجتماعي من أجل صحة الإنسان. دار وائل للنشر.
- القرني، عبد الله عبد الرحمن والعمري، عبد الرحمن عبد الله. (2024). طرق تفعيل الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في القطاع الطبي: دراسة وصفية على الأخصائيين الاجتماعيين في المستشفيات الحكومية بمحافظة جدة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 8(5)، 34 – 55.
- القرني، علي. (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين. [رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز]. المملكة العربية السعودية، (دار المنظومة).
- اللوزي، موسى، والزهراني، عمر. (2012). العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي للعاملين بإمارة منطقة الباحة والمحافظات التابعة لها بالمملكة العربية السعودية. دراسات العلوم الإدارية، 1(37).، 1-28.
- النجار، محمد عبد الغني. (2021). إدارة الأداء: مدخل استراتيجي. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- وزارة الصحة. (2022). التقرير السنوي الصحي لعام 2022. دائرة الإحصاء الصحي. سلطنة عمان
- وزارة الصحة. (2024). التقرير السنوي الصحي لعام 2023. دائرة الإحصاء الصحي. سلطنة عمان

المراجع الأجنبية

- Armstrong, M. (2020). Armstrong's handbook of performance management: An evidence-based guide to delivering high performance. Kogan page publishers.
- Al Salmi I, and Hannawi S (2018) Health Workforce in the Sultanate of Oman: Improving performance and the Health System. J Int Med Pat Care, 1(1), 101

تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة وسبل تخطيها

نهى موسى عتوم
وزارة التربية والتعليم

Nuha Mousa Al-Otoom
Ministry of Education / Jordan

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
13 / 07 / 2025

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
16 / 10 / 2025

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
17 / 11 / 2025

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
عتوم، نهى. (2025) تحديات تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحوث العلمية وسبل تخطيها. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، 3(5)، 26-32

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، وسبل تخطي هذه التحديات، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بجمع المعلومات عن تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي وتحديات تطبيقه في البحوث العلميَّة، وسبل تجاوز هذه التحديات، وذلك بالرجوع للعديد من المصادر والمراجع الموثوقة والتي ساهمت في الوصول إلى النتائج التي يسعى البحث لتحقيقها، وأظهرت النتائج أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، ومنها: التحديات الأخلاقيَّة، واختراق الخصوصية، والتحيّز المعرفي، وتوصي الدراسة بضرورة تفعيل الأنظمة والسياسات العادلة والشاملة والأخلاقيَّة في استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: تحديات، تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي، البحوث العلميَّة.

Challenges to activate artificial intelligence applications in scientific research

Abstract

The study aimed to identify the challenges of activating artificial intelligence applications in scientific research, and ways to overcome these challenges, and the descriptive analytical approach was used, as the researcher collected information about the artificial intelligence applications and the challenges of applying of Artificial intelligence in scientific research, and the ways of overcoming these challenges by exploring many of reliable sources and references that contributed to debriefing the results which the research aims to achieve, The results showed that there are challenges facing the activation of artificial intelligence applications in scientific research, including: moral challenges, penetration of privacy and knowledge bias. The study recommends that the necessity of activating the fair, comprehensive and moral systems and policies of using artificial intelligence applications in scientific research.ss

Keywords: Challenges, artificial intelligence applications, scientific research.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظريَّة

يعد التعليم العالي من أهم الركائز التي تنهض بالأمم والمجتمعا؛ وذلك لما لمؤسسات التعليم العالي من دور حيوي في تعظيم القدرة المعرفية للمجتمع بحثًا واستخدامًا وتطبيقًا من خلال ممارسة البحوث العلميَّة.

وتسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تغيير وتطوير برامجها واستراتيجياتها، لتواكب المتغيرات العالمية المتسارعة في المجالات كافة ومنها الثورة العلميَّة والتكنولوجية، وبالتالي فقد عمدت إلى إدخال واستخدام تقنيات وتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في أنشطتها؛ لتحقيق وظائفها الثلاث سواء أكانت وظيفة التدريس أم البحث العلمي، وكذلك خدمة المجتمع (المصري، 2022).

لقد أصبح الذَّكاء الاصطناعي مفهومًا متداولًا ومستخدمًا في مختلف المجالات التقنية والإنسانية، ويعد الذَّكاء الاصطناعي أحد العلوم المبتكرة التي تعتمد على البرامج الحاسوبية في جعل الآلات المبرمجة والمحوسبة تقوم بالمهام بشكل يشابه عمليات الذَّكاء البشري والتي تتمثل في: التعليم والاستنباط واتخاذ القرارات (العجمي وآخرون، 2021).

ويمكن توظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في خدمة البحوث العلميَّة ويكون ذلك من خلال أدوات مختلفة، فيمكن ترجمة النصوص في مختلف اللغات، ليسهل الاطلاع عليها، وترجمة النصوص والمقالات، من خلال تفعيل استخدام التعلم الآلي والذي يتمكن من التعرف على النصوص باللغة الاصلية، كما يمكن اختيار اللغة المناسبة والتركيبات بشكل يستوعبه القارئ، مما يسهم في توفير الوقت والجهد لترجمة كل ما هو جديد من مؤلفات الباحثين (Guo et al,2024).

كما وتبرز أدوار لتفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة تتمثل في: رفع الجودة وتعزيز الكفاءة بتخفيض الزمن والمجهود المطلوب في إعداد البحوث العلميَّة، لما تمتاز به من قدرة عالية على إنشاء نصوص علمية مرتبة ومنسقة في مختلف المواضيع البحثية (Savagno et al,2023)، كما تساهم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في توليد الأفكار وإثراء العملية الكتابية بأفكار جديدة ومبتكرة، وتقديم اقتراحات لموضوعات عدة، وتقدم منظورات مختلفة للأفكار المتشابهة (Imran & Lashari, 2023)، كما تبرز أدوار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في تعزيز الأصالة بمساعدة الباحثين والمؤسسات التعليمية بالوقاية من الانتحال بواسطة فحص النصوص ومقارنتها بقاعدة بيانات ضخمة من المصادر لكشف التشابهات والتطابقات الدقيقة، وذلك باستخدامها لخوارزميات معقدة لتحليل المحتوى والبحث عن العبارات والأفكار المتشابهة كما ويتم كشف المواد المعاد صياغتها (Liu et al,2023).

وتبرز أهمية تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة في: تحليل البيانات الضخمة، بمعالجة وتحليل كميات هائلة من البيانات بسرعة وكفاءة تفوق قدرات البشر، مما يساعد الباحثين على استخراج معلومات قيمة واكتشاف أنماط جديدة، كما تبرز الأهمية في تصميم التجارب العلميَّة من خلال اقتراح فرضيات جديدة، واختيار المشاركين المناسبين، وتحسين بروتوكولات التجارب لضمان دقة النتائج، كما لا يمكن إغفال أهمية تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في أتمتة المهام المتكررة مثل: جمع البيانات وتحليلها وتنظيمها مما يتيح للباحثين الفرصة للتركيز على المهام الأكثر إبداعًا، كما تساهم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في تسريع وتيرة الاكتشافات العلميَّة بمعالجة البينات بسرعة، واكتشاف الأنماط بسرعة، وتطوير نماذج تنبؤيه، وأخيرا تبرز أهمية تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في تعزيز التعاون العلمي بمشاركة البيانات بسهولة والتواصل الفعال واكتشاف فرص البحث الجديدة مما يشجع التعاون بين الباحثين في مختلف التخصصات (عقوني، 2024).

وعلى الرغم مما تقدم، إلا أن هناك مخاطر محتملة لاستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي تتمثل في: مدى جودة البيانات المتاحة، والأبعاد الأخلاقيَّة والقانونية لاستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي مثل: حماية الخصوصية والأمان وضمان عدم وجود تحيزات في البيانات المستخرجة من هذه التطبيقات، ولذلك يجب أن يكون هناك إطار قانوني ينظم استخدام هذه التطبيقات، من أجل ضمان استخدام آمن ومسؤول لها والحد من المخاطر المحتملة (فارح، 2023).

كما يمكن أن يؤدي استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي إلى عدم الدقة، ومخاوف بشأن حقوق الطبع والنشر، والإسناد، والانتحال، والتأليف، كما لا بد من الإشارة إلى أن زيادة إنتاج المقالات البحثية الاحتيالية أن يخلق مشاكل خاصة أن تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي تتميز بالسرعة وتستخدم لغة جيدة التنظيم، حيث يصعب حاليًا على القراء البشريين وبرامج مكافحة الانتحال التمييز بين المحتوى الذي يتم باستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي والمحتوى المكتوب بواسطة الإنسان (Khan et al.,2023).

مشكلة الدراسة

نظرًا للثورة التكنولوجية التي نعيش اليوم، فإن إمكانيات تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي أصبحت متوفرة، وتجذب انتباه طلبة الجامعات والباحثين في المراكز البحثية، وذلك لأن مثل هذه التطبيقات تجعل الحياة البحثية سهلة وأكثر فعالية، كما أنها مجانية فهي في متناول الجميع، كما أنها مفيدة في مختلف المجالات العلميَّة، وبالتالي أصبحت منتشرة، وعلى الرغم من ذلك إلا أن هناك مجموعة من الدراسات التي أثبتت بأن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة ومنها: دراسة (الصويعي، 2025؛ بدوح ومتروف، 2024؛ رمضان، 2024)، كما لاحظت الباحثة من خلال خبرتها البحثية بأن هناك تحديات تواجه توظيف أدوات الذَّكاء الاصطناعي في كتابة البحوث العلميَّة وأبرزها التحديات الأخلاقيَّة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتقصي التحديات التي تواجه تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، والبحث عن سبل تخطي هذه التحديات.

أسئلة الدراسة

تحدد السؤال الرئيس للدراسة في:

- ما تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة؟
- ما سبل تخطي تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة؟

أهداف الدراسة

- تقصي تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، سعيًا لذليلها.
- التعرف على سبل تخطي تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظريَّة، من أهمية الموضوع في الميدان التربوي، حيث يمكن أن تسهم الدراسة في إثراء الأدب النظري في موضوع الذَّكاء الاصطناعي وتطبيقاته واهميه تفعيله في البحوث العلميَّة وفق الضوابط الأخلاقيَّة، كما ستشجع الباحثين على تقديم دراسات أخرى ذات العلاقة بالموضوع، وتبرز أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية بأنها قد تفيد الباحثين بالتعرف على تحديات تفعيل الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، وسبل تخطيها.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على تقصي تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، والتعرف على سبل تخطي تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة.

مصطلحات الدراسة

الذَّكاء الاصطناعي: نظام يتعلق بتصميم وتطبيق الخوارزميات للتحليل والتعلم من تفسير البيانات، فهو ينسق وينظم عدة تقنيات للتعلم، واكتشاف الأشكال، المنطق ونظريات الاحتمال، وهو يبحث في كيفية تطوير تكنولوجيا الحواسيب حتى يصبح بمقدورها القيام بتصرفات شبيهة بتلك التي يقوم بها الكائن البشري، مع قابلية للتعلم (مختار، 2022).

ويعرف الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة: بأنه استخدام التقنيات والأدوات المعتمدة على الذَّكاء الاصطناعي لتعزيز وتحسين الخدمات التعليمية والبحثية، حيث يهدف استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في هذا السياق إلى تحسين تجربة الباحثين وتعزيز نجاحهم الأكاديمي والبحثي (الصياد، 2023:674).

البحوث العلميَّة: الاستخدام المنظم لعدد من الأساليب والإجراءات المختلفة للوصول إلى حل أكثر كفاءة لمشكلة معينة، بدلًا من الوسائل الأقل فاعلية بهذا الشأن، والوسيلة التي يتم بوساطتها الوصول إلى معالجة مشكلة معينة من خلال التقصي الدقيق والشامل لجميع البيانات التي يمكن التحقق بها من الظواهر المختلفة (عبيدات، وآخرون، 2015).

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعد من أنسب المناهج لتحقيق أهداف البحث، حيث قامت الباحثة بجمع المعلومات والوثائق حول موضوع البحث وذلك بالرجوع إلى عدد من المصادر والمراجع، لأخذ المعلومات المتعلقة بموضوع البحث، والتي أسهمت في الوصول إلى النتائج التي يسعى البحث لتحقيقها.

الدراسات السابقة

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع الذَّكاء الاصطناعي وتطبيقاته في البحوث العلميَّة، وذلك من خلال البحث في الدوريات والملخصات العلميَّة والرسائل الجامعية، تبين وجود عدد من الدراسات التي بحثت في هذا الموضوع، حيث تم تصنيف هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم، وفيما يلي عرض لبعض منها:

هدفت دراسة الصويعي (2025) تقصي تأثير الذَّكاء الاصطناعي على منهجيات البحوث العلميَّة، من خلال استكشاف تطبيقاته العملية وتحديد التحديات الأخلاقيَّة المرتبطة باستخدامه، بالإضافة إلى تحديد الفرص المستقبلية التي يقدمها، وتم استخدام أساليب تحليلية ومراجعة للدراسات السابقة لفهم مدى تأثير الذَّكاء الاصطناعي على كفاءة ودقة الأبحاث، وكيفية التعامل مع التحديات التي تطرأ عند تطبيقه، وأظهرت نتائج الدراسة أن الذَّكاء الاصطناعي يُسهم في تحسين جودة البحوث العلميَّة، على الرغم من وجود بعض القضايا الأخلاقيَّة والتقنية التي قد تحد من فعاليته.

وهدفت دراسة بدوح ومتروف (2024) الكشف عن واقع استخدام أدوات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي بالجامعات المغربية، واستكشاف سبل استفادة الباحثين منها، وإبراز أهم التحديات التي تواجههم عند استخدامها، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 180 باحثًا وباحثة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع الباحثين لهم معرفة بأدوات الذَّكاء الاصطناعي الخاصة بالبحث العلمي، وأنهم غالبًا ما يستخدمون في البحث عن المراجع والمصادر، وفي التدقيق اللغوي، وفي الكتابة والترجمة، وأن مواقفهم إيجابية نحو توظيفها في بحوثهم العلميَّة، إلا أنهم متخوفون من تأثيرها السلبي على الإبداع البشري وعلى الأمانة العلميَّة، كما عبر العديد منهم عن أهم التحديات التي تواجههم عند استخدامها ومنها: عدم مجانية بعض تلك الأدوات، وعدم توفر الخبرة والمهارة الكافيين لديهم لاستعمالها لذلك يدعون إلى تقنين استخدامها بما يحترم الأمانة العلميَّة.

وهدفت دراسة الحرملية والمطري (2024) التعرف على أبرز التأثيرات المحتملة للذكاء الاصطناعي على البحث العلمي والملكية الفكرية، وآليات الحد منها على مستوى المنظمات والدول والأفراد، من خلال منهجية الأدبيات السردية، القائمة على استعراض ما تداولته الأدبيات الأجنبية والعربية في الأعوام 2022-2024، وأظهرت نتائج الدراسة أن الذَّكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في التخطيط والتصميم والتشغيل والتقييم للكثير من المشاريع البحثية العلميَّة، كما يمكنه أن يحل محل مساعد الباحث، ومع ذلك فإن هناك الكثير من المحاذير الأخلاقيَّة التي لم تؤطر التشريعات المناسبة للتعامل معها حتى الآن، كما أظهرت نتائج الدراسة الحاجة الملحة للأطر القانونية والأخلاقيَّة التي يمكن أن تتكيف مع دور الذَّكاء الاصطناعي المتطور في إنشاء المحتوى والابتكار ومعالجة البيانات، كما اتضح بأنه لا يزال تحديد اختراع الذَّكاء الاصطناعي وملكية حقوق النشر قضية أخلاقية، مما يستلزم إصلاحات قانونية ومعايير واضحة.

وهدفت دراسة رمضان (2024) الكشف عن واقع استخدام الذَّكاء الاصطناعي، وآليات تطوير مهارات البحوث العلميَّة، والتحديات التي تواجه الباحث العلمي عند استخدام الذَّكاء الاصطناعي، والتهديدات التي يجب على الباحث التربوي الحذر منها، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة، والمنهج الوصفي التحليلي للكشف عن نقاط الضعف والتحديات التي تواجه استخدام الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، والآثار الأخلاقيَّة الناجمة عن استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من التحديات لاستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة وأهمها النزاهة الأكاديمية، مخاوف الخصوصية، التحيز المعرفي، إمكانية الوصول.

وهدفت دراسة الزهراني (2024) التعرف على القيم والضوابط الأخلاقيَّة للبحث العلمي في ضوء توظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في مجال البحوث العلميَّة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال استعراض الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الورقة البحثية، وتبين بأن الذَّكاء الاصطناعي يوفر الوقت والجهد والتكاليف في مجال عمل الأبحاث العلميَّة، ويوفر سهولة جمع البيانات والمعلومات، ولكن بالمقابل يحمل بعض السلبيات التي تتمثل في الانتحال وعدم احترام الملكية الفكرية في ظل غياب ميثاق شرف عالمي يتعلق بأخلاقيات البحث العلمي في ضوء تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي، وأظهرت نتائج الدراسة ضرورة وضع ميثاق شرف يضمن توظيف القيم والضوابط الأخلاقيَّة للبحث العلمي في ضوء تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي، يتضمن العمل على تصميم قاعدة معلومات عالمية بالتعاون بين الجامعات وسائر المراكز البحثية تعنى بحفظ سائر حقوق المؤلفين، ولديها القدرة على الكشف عن تاريخ كل بحث والذي من خلاله يتضح الأصلي من الزائف في حالة التماثل والتشابه.

وهدفت دراسة عبد الرحمن (2024) الكشف عن دوافع استخدام الباحثين لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي، ومخاطر استخدام هذه التطبيقات والتوجهات المستقبلية اللازم اتخاذها

للتخفيف من مخاطرها، وتم استخدام منهج المسح الاجتماعي، وتم استخدام المقياس في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (127) من الباحثين المستخدمين لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن دوافع عينة الدراسة نحو استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي كانت بدرجة كبيرة، ومن اهم دوافع استخدام هذه التطبيقات أنها تساهم في تسريع عملية البحث وتوفير الوقت، وتزيد من سرعة انجاز الأبحاث العلميَّة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مخاطر استخدام الباحثين لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي كانت بدرجة كبيرة، وقد جاءت المخاطر على جودة البحث العلمي في المرتبة الأولى، تليها المخاطر الأمنية، بينما جاءت مخاطر استخدام هذه التطبيقات على المهارات البحثية للباحثين في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهم التوجيهات المستقبلية اللازم اتخاذها للتخفيف من مخاطر استخدام هذه التطبيقات هي: أن يتلقى الباحثين تدريبات عن أخلاقيات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي، ووضع قوانين وتنظيمات لضمان استخدام مسؤول أخلاقي لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي، والتركيز على تطوير تقنيات الذَّكاء الاصطناعي التي تحمي الخصوصية والأمان.

وهدفت دراسة (Djaghrouri,2024) التعرف إلى مستقبل الكتابة الأكاديمية في ظل الذَّكاء الاصطناعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الذَّكاء الاصطناعي لا يزال يتطور ويحمل القدرة على إحداث ثورة في الكتابة الاكاديمية، وفي حين يمكن للذكاء الاصطناعي أتمته المهام الروتينية، مثل التحقق من القواعد النحوية ومن الانتحال أو الاقتراحات التحريرية، وما ذلك فإنه لا يستطيع أن يحل محل الجهد البشري المشارك في العمل الأكاديمي، وقد يسمح الذَّكاء الاصطناعي للباحثين الأكاديميين بالتركيز بشكل أكبر على البحث والتحليل العميق من خلال تقليل الوقت والجهد الذي يقضيه في المهام الإدارية، ومع ذلك فإن الصفات الإنسانية مثل الإبداع والتفكير النقدي والتحليل العميق لإنتاج محتوى أكاديمي عالي الجودة لا يمكن أن يحل محله الذَّكاء الاصطناعي.

وهدفت دراسة (Saba et al, 2024) لتناول الذَّكاء الاصطناعي التوليدي، وأخلاقيات البحث ورؤى البحث في التعليم العالي من خلال التحليل العلمي القياسي، وأظهرت نتائج الدراسة أنه في حين يقدم الذَّكاء الاصطناعي فوائد ثانوية للتقدم التعليمي، فإنه يجب الانتباه الى التحديات الناتجة عن استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي وهو ما يتطلب حوكمة يقظة للحفاظ على النزاهة الأكاديمية والمعايير الأخلاقيَّة، خاصة أن التأثيرات تمتد إلى صناع السياسات والتعليم ومطوري الذَّكاء الاصطناعي، مما يسلط الضوء على الحاجة إلى المبادئ التوجيهية الأخلاقيَّة، ومحو أمية الذَّكاء الاصطناعي خاصة أن تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التوليدي تدمج بين البشر بشكل فعال ومفيد في حالة إذا استخدم على النحو الأمثل.

وهدفت دراسة ستوري (Storey & Franklin, 2023) الى استقصاء المخاوف التي تواجه برامج الدكتوراة مستقبلًا لتفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي، بحيث تحد من قدرة الباحث على الابتكار والابداع، وكانت هذه الدراسة نوعية استقصائية وليست ميدانية، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المتنامية بين الذَّكاء الاصطناعي ومهارات كتابة الرسائل العلميَّة، والكشف عن أصول الرسائل العلميَّة التقليدية وتحديد خيارات الرسائل العلميَّة في القرن الحادي والعشرين، وتقصي تحديات الكتابة المُحددة، قبل الانتقال إلى دراسة مُتعمقة للأدوات المُولّدة بواسطة الذَّكاء الاصطناعي ومهارات الكتابة الحرفية اللازمة لإكمال الفصول الخمسة للرسائل العلميَّة التقليدية، حيث تشير الأدلة إلى ان الذَّكاء الاصطناعي أصبح موضوعًا مهمًا في الأوساط الأكاديمية، حيث يمثل حوالي 2.2% من إجمالي المنشورات العلميَّة، ومن بين المخاوف التي تثيرها الدور المستقبلي للذكاء الاصطناعي في كتابة رسائل الدكتوراة؛ نظرًا لزيادة المحتوى المولد بواسطة الذَّكاء الاصطناعي، مثل النصوص والصور، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان هناك مخاوف استخدام الذَّكاء الاصطناعي قد تؤثر سلبًا على قدرة طلبة الدكتوراة على التفكير النقدي والإبداعي، بينما قد يوفر استخدام أدوات الذَّكاء فوائد متنوعة تؤدي الى بحث دقيق.

وهدفت دراسة ريتشارد وآخرين (Richter et al,2019) إلى تقديم نظرة عامة على البحوث حول تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في التعليم العالي من خلال استعراض منهجي من بين 2656 نشرة تم تحديدها أولًا للفترة بين عامي 2007-2018، تم تضمين 146 مقالًا في التركيب النهائي وفقًا لمعايير الاستدراج والاستبعاد الصريحة، وأظهرت النتائج الوصفية أن معظم التخصصات المشاركة في أوراق العمل حول الذَّكاء الاصطناعي في التعليم تأتي من مجالات علوم الحاسوب والعلوم والتقنية الهندسية، وأن الأساليب الكمية كانت الأكثر استخدامًا في الدراسات التجريبية، مما يعكس نقصًا في الاستخدام النقدي للتحديات والمخاطر في مجال الذَّكاء الاصطناعي في التعليم، والارتباط الضعيف بالمنظورات التربوية النظريَّة.

وتتميز الدراسة الحالية بأنها تسعى لتقصي التحديات التي تواجه تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي، لكشف سبل تخطيها، وتحقيق التوازن بين فوائد استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي، مع التأكيد على كفاءة البحوث العلميَّة باستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي.

محاور الدراسة

لقد تم الإجابة على سؤال الدراسة باستعراض محورين وهما:

تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة

لقد أشار الطاهر (2021)، إلى مجموعة من التحديات التي تواجه الاستفادة من تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في تحسين منهجيات البحوث العلميَّة ومنها:

·الاعتماد الزائد على التكنولوجيا: فمع تزايد الاعتماد على تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في إجراء البحوث العلميَّة، قد يقلل ذلك من استخدام الباحثين لمهاراتهم التحليلية والإبداعية، مما يؤدي إلى تقليل دور الباحث البشري في تفسير النتائج واستخلاص الاستنتاجات، وبالتالي يؤثر سلبًا على جودة البحث.

·التحيز في البيانات: تعتمد تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي على البيانات المدخلة إليها، فإذا كانت البيانات متحيزة أو غير ممثلة، فقد تؤدي إلى استنتاجات غير دقيقة أو منحازة في البحوث العلميَّة.

·مخاطر الأمان والخصوصية: ومن أبرز المخاطر التي تواجه تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة هو إمكانية تعرض البيانات المخزنة لاختراقات أمنية، وعند استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي بطرق غير قانونية أو غير أخلاقية في بعض الأحيان، قد يشكل تهديدًا للخصوصية.

·محدودية الفهم البشري للنماذج: وتتمثل في صعوبة فهم كيفية اتخاذ الأنظمة الذكية لقراراتها، مما يؤدي إلى قلة الثقة في النتائج التي تخرج بها تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي خصوصًا عندما تكون النماذج غير شفافة.

كما أشار المريخي (2022)، إلى مجموعة من التحديات الأخلاقيَّة التي تواجه تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة ومنها:

·الخصوصية وحماية البيانات: فمع استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في مجالات متعددة يتم جمع كميات ضخمة من البيانات الشخصية والطبية والتي يمكن أن تتعرض للاختراق أو الاستغلال، فمن الضروري ضمان حماية الخصوصية واتباع سياسات صارمة لحمايتها.

·التحيز في الخوارزميات: في العديد من التطبيقات مثل تحليل النصوص، يمكن أن يتسبب التحيز في البيانات المستخدمة لتدريب

الأنظمة في الحصول على نتائج غير دقيقة أو غير عادلة، فلا بد من ضمان تنوع البيانات المستخدمة لتدريب الخوارزميات لتجنب التحيز.

·المسؤولية في اتخاذ القرارات: ففي مجال الروبوتات الذكية في الأبحاث العلميَّة، قد يكون من الصعب تحديد المسؤولية في حالة حدوث خطأ أو ضرر ناتج عن قرارات اتخذها النظام الذكي مما يثير تساؤلات حول من يجب أن يتحمل المسؤولية القانونية والأخلاقيَّة.

الاستقلالية وأخلاقيات اتخاذ القرارات: فعندما يتم استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في بيئات خطرة عبر الربوتات الذكية، يثير هذا التحدي تساؤلات حول مدى إمكانية منح الأنظمة الذكية استقلالية في اتخاذ قرارات قد تكون حاسمة.

كما أشارت دراسة مصطفى (2024) إلى مجموعة من تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة ومنها:

·تقديم معلومات غير صحيحة وغير موثوقة.

·البيانات والمعلومات الناتجة عن استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة لا تحترم حقوق الملكية والخصوصية للمستخدمين.

·عدم الاعتماد على البيانات والمعلومات الناتجة عن استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي كأحد المصادر المعتمدة في البحوث العلمية حتى الآن في الجامعات.

·وجود نوع من أنواع التحيز في البيانات التي تعتمد عليها تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي مثل التحيز الديني أو السياسي أو العرقي العنصري من قبل الشركات المصنعة لهذه التطبيقات.

·عدم وجود عدالة وتكافؤ الفرص في الاستخدام سواء كان بين الدول أو بين الأفراد أو بين المناطق الإقليمية المختلفة.

·وجود شبهة التزوير والتحريف وعدم وجود ضمانات لشفافية البيانات الناتجة عن استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلمي.

·عدم وجود أي جهة مسؤولة تخضع للمساءلة فيما يخص مخرجات الذَّكاء الاصطناعي.

·الاعتماد الزائد على استخدام تلك التطبيقات في البحوث تلغي شخصية الباحث وتجعله باحثا اتكاليا وغير منتج ولديه قصور في القدرات البحثية والتفكير ولا يعتمد على قدراته العقلية في بحوثه.

·الإفراط في استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلمي تقلل من المساحة المتروكة للباحث في الإبداع وإضافة فكرته وشخصيته في البحث.

معظم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي المستخدمة في البحوث العلميَّة تعتمد على قواعد البيانات والمعلومات الأجنبية والقليل منها يدعم قواعد البيانات والمعلومات العربية سواء أكان في اللغة الرسمية وهي الإنجليزية والمعتمدة لهذه التطبيقات أو المراجع والدراسات السابقة أو أي خطوة من خطوات البحوث العلميَّة الأخرى.

كما أشارت نتائج دراسة عبد الرحمن (2024) أن هناك مخاطر نتيجة لاستخدام الباحثين لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي تتمثل فيما يلي:

·مخاطر على المهارات البحثية للباحثين: تقلل من قدرة الباحث على تفادي التحيز في كتابه بحثه، تؤثر بالسلب على الجانب الإبداعي والابتكاري للباحث، تقلل من قدرة الباحث على فهم وتفسير نتائج بحثه، تؤدي إلى نقص مهارات التفكير النقدي للباحث، وتقلل من قدرة الباحث على احترام حقوق الملكية الفكرية للآخرين، وتقلل من مهارة الباحث الشخصية في كتابة الأوراق البحثية.

·المخاطر الأمنية: باحتمالية تداول المعلومات الشخصية للباحث داخل التطبيقات، وتقلل استخدام التطبيقات من سرية البحث العلمي، واحتمالية تعرض الباحث للتجسس، واحتمالية سرقة أفكار الباحث ونتائج بحثه.

مخاطر على جودة البحث العلمي: بعدم التأكد من دقة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام أدوات الذَّكاء الاصطناعي، وقد يحدث خطأ في تحليل البيانات أو في تفسير النتائج باستخدام هذه التطبيقات، وقابلية التكرار للمعلومات التي يتم الحصول عليها، والاعتماد الكامل على تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى تقليل التنوع، وقد تكون هناك مخاطر التلاعب البيانات المستخدمة في البحث.

سبل تخطي تحديات تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة

لقد قدمت دراسة الصويعي (2025) مجموعة من التوصيات العملية لاستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة وذلك لتحقيق أقصى استفادة من التطبيقات ومنها:

·تعزيز كفاءة البحوث العلميَّة من خلال الذَّكاء الاصطناعي: وذلك في تحليل البيانات الضخمة والتعرف على الأنماط المخفية لتحسين دقة نتائج الأبحاث، وتوظيف تقنيات التعليم الآلي والتعلم العميق في تطوير نماذج تحليلية وتوقعات أكثر دقة، ودمج الذَّكاء الاصطناعي في مراجعة الأدبيات العلميَّة لتسريع عملية جمع البيانات وتحليلها.

·تحسين جودة البيانات وتقليل التحيز: التأكد من استخدام مجموعات بيانات متنوعة وشاملة لتقليل تأثير التحيز في النماذج الذكية، ومراجعة مصادر البيانات المستخدمة في التدريب والتأكد من شفافيتها وموثوقيتها، وتطوير خوارزميات تتضمن آلية لرصد وتعديل التحيز في البيانات.

·تعزيز الشفافية والتفسيرية في نماذج الذَّكاء الاصطناعي: باختيار أدوات الذَّكاء الاصطناعي التي تتيح تفسير قراراتها ونتائجها بوضوح، واستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي القابلة للتفسير لزيادة الثقة في نتائج البحوث العلميَّة.

·ضمان النزاهة والأخلاقيات في البحوث العلميَّة: بالالتزام بالمعايير الأخلاقيَّة عند استخدام الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، خاصة عند التعامل مع بيانات حساسة، وتطوير أطر تنظيمية تضمن الاستخدام العادل والمسؤول للذكاء الاصطناعي في الأبحاث، ومراجعة نتائج الأبحاث التي تعتمد على الذَّكاء الاصطناعي من قبل لجان أخلاقية متخصصة لضمان دقتها وسلامتها.

·توظيف الذَّكاء الاصطناعي في تبسيط وتحسين العمليات البحثية: باستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في الترجمة الآلية وتحليل النصوص العلميَّة لتسهيل فهم الدراسات العالمية، وتوظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في إدارة المراجع العلميَّة وتنظيمها، والاعتماد على أنظمة الذَّكاء الاصطناعي في فحص الانتحال العلمي والتأكد من اصالة الأبحاث، والتدريب والتأهيل على استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، وتشجيع الباحثين على تعلم المهارات الأساسية في الذَّكاء الاصطناعي مثل تحليل البيانات وتطوير النماذج الذكية، وإدراج برامج تدريبية حول استخدام أدوات الذَّكاء الاصطناعي في الأبحاث ضمن المناهج الجامعية، والتعاون مع خبراء الذَّكاء الاصطناعي لضمان استخدامه بشكل فعال في الدراسات البحثية.

·الاستفادة من تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في مجالات بحثية متنوعة: لتعزيز استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في الأبحاث الطبية لتسريع التشخيص وتحليل البيانات السريرية، وتوظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في الأبحاث البيئية لرصد التغييرات المناخية والتنبؤ بالكوارث الطبيعية، كما يمكن تفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في العلوم الاجتماعية لدراسة سلوكيات المستخدمين

وتحليل اتجاهات الرأي العام.
·تطوير بنية تحتية قوية لدعم البحوث العلميَّة.

كما أشارت نتائج دراسة مصطفى (2024) إلى العديد من المقترحات لتخطي تحديات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة ومنها:
·تدريب وتنمية القدرات والمهارات التكنولوجية المختلفة للباحثين بصفة عامة وخصوصًا في مجال البحوث العلميَّة باستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي.
·استحداث مقررات دراسية في مرحلة الدراسات العليا عن استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة.
·تدريب الباحثين على كيفية التعامل مع مواقع وتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي حتى يستفيد من إمكانياتها وقدراتها في البحوث العلميَّة.
·تنمية مهارات وقدرات التفكير الناقد للباحثين حتى يميز بين المعلومات الصحيحة والمغلوطة الناتجة عن استخدام هذه التطبيقات في البحوث العلميَّة.
·استخدام ميثاق أخلاقي جديد للباحثين فيما يخص إجراءات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة.
·اتاحة استخدام تطبيقات ومواقع الذَّكاء الاصطناعي للباحثين مجانًا في الجامعات للاستفادة من إمكانياتها.
·ربط الجامعات بمنظومة البيانات الضخمة على مستوى الدولة ككل لتوفير البيانات والمعلومات اللازمة للاستفادة منها في تقديم الدعم اللازم والخدمات المختلفة للباحثين.
·تأكد الباحثين بصورة مستمرة من عدم وجود أي نوع من أنواع التحيز في البيانات التي تعتمد عليها تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي.
·تحقيق عدالة وتكافؤ الفرص في الاستخدام.
·التعامل الحذر مع البيانات والمعلومات الناتجة عن استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي كأحد مصادر الحصول على المعلومات في البحوث العلميَّة.
·الاهتمام بدعم البنية التحتية التكنولوجية اللازمة لتخزين البيانات ومعالجتها في الجامعات وتسريع عمليات التحول الرقمي بها.
·تسريع الوصول الى مرحلة التحول الرقمي الكامل في جميع مجالات التنمية حتى تتكون منظومة البيانات الضخمة التي تعتمد عليها تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي حتى نستطيع استخدامها في مجالات البحوث العلميَّة المختلفة.
·تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى الباحثين بما يتلاءم مع استخدام وتفعيل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة.
كما قدمت دراسة محمد (2024) مجموعة من المقترحات لتجاوز التحديات القانونية في تحرير وتحكيم الأبحاث باستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي ومنها:
·أن تحدد بوضوح حقوق المليكة الفكرية للأبحاث التي تنتج باستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي بما في ذلك حقوق المؤلف وحقوق الاستخدام.
·ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث، بما في ذلك النزاهة والشفافية، ويجب الإفصاح عن استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في جميع مراحل البحث.
·لا بد من وضع معايير واضحة لتقييم الأبحاث التي تستخدم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي وتشمل جودة البيانات المستخدمة، وشفافية الأساليب، ومصداقية النتائج.
·يجب أن يكون المُحكِّمون مدربين على استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي لفهم كيفية تأثيرها على النتائج البحثية.
·لا بد من تطوير سياسات للتعامل مع الانحياز المحتمل في البينات أو الخوارزميات التي قد تؤثر على نتائج البحث والتحكيم.
·لا بد من إنشاء هيئات رقابية مستقلة لمراقبة استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في الأبحاث، لضمان الالتزام بالقوانين والاخلاقيات.
·لا بد من تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للباحثين والمحكمين حول استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي واخلاقياته.
·لا بد من إلزام الباحثين بتقديم تقارير تفصيلية حول استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في ابحاثهم، مع إمكانية المساءلة القانونية في حالة عدم الامتثال.
·لا بد من تشجيع التعاون بين الدول لوضع معايير عالمية تحكم استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في الأبحاث.

كما أظهرت نتائج دراسة عبد الرحمن (2024) بعض التوجهات المستقبلية اللازم اتخاذها للتخفيف من مخاطر استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي ومنها:
·تطوير تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي لتحسين الأداء والدقة.
·التركيز على تطوير تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التي تحمي الخصوصية والأمان.
·وضع قوانين وتنظيمات لضمان استخدام مسؤول وأخلاقي لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي.
·خفض تكلفة استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي لتلبي احتياجات جميع الباحثين.
·تدريب الباحثين على أخلاقيات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.
تعرف الباحثين على المخاطر المحتملة من استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة.

توصيات الدراسة

وجاءت التوصيات في ضوء أبرز التحديات التي أفرزتها نتائج الدراسة:
·تفعيل الأنظمة والسياسات العادلة والشاملة والأخلاقيَّة في استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.
·عقد ورشات تدريبية بشكل دوري لأعضاء هيئة التدريس والباحثين حول تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة.

المراجـــــــع

- بدوح، حسن، ومتروف، نادية. (2024). استخدام أدوات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي بالجامعات المغربية الواقع والتحديات والآفاق، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، 23-39.
- الحرملية، أمل، والمطري، علي. (2024). التأثيرات المحتملة للذكاء الاصطناعي على البحث العلمي والملكية الفكرية، المجلة العلميَّة للعلوم التربوية والصحة النفسية، 6(2)، 19-40.
- رمضان، شيما. (2024). تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة (الفرص والتحديات)، مجلة الذَّكاء الاصطناعي وأمن المعلومات، 2(5)، 202-225.
- الزهراني، عبد الله. (2024). القيم والضوابط الأخلاقيَّة لتوظيف الذَّكاء الاصطناعي في مجال البحوث العلميَّة، مجلة الذَّكاء الاصطناعي وأمن المعلومات، 2(4)، 2-31.

- الصويعي، امل. (2025). تأثير الذَّكاء الاصطناعي على منهجيات البحوث العلميَّة الفرص والتحديات، مجلة القرطاس، 26(3)، 517-529.
- الصياد، حلمي. (2023). مستوى وعي الاخصائيين الاجتماعيين بتوظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في الممارسة المهنية بالمجال المدرسي، مجلة بحوث الخدمة الاجتماعية التنموية، 5(1)، 229-258.
- الطاهر، سامي. (2021). الذَّكاء الاصطناعي وأثره في تحسين نتائج البحوث العلميَّة، مجلة التطورات العلميَّة، 9(1)، 40-45.
- عبد الرحمن، شيماء. (2024). مخاطر استخدام الباحثين لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي، مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، 33(1)، 181-244.
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (2015). تأليف البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العجمي، عبد الرحمن، والعتل، محمد، والعنزي، إبراهيم. (2021). دور الذَّكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر الطلبة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1(1)، 30-64.
- عقوني، محمد. (2024). الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، تربية رقمية،
- فارح، بلكرم. (2023). الإطار القانوني لتطبيق الذَّكاء الاصطناعي في مرفق التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- محمد، هاله. (2024). تحديات قانونية في استخدام تقنيات الذَّكاء الاصطناعي في تحرير وتحكيم الأبحاث العلميَّة، مجلة الحق للعلوم الشرعية والقانونية، 14(1)، 86-109.
- مختار، بكاري. (2022). تحديات الذَّكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية، 6(1)، 286-305.
- المريخي، جمال. (2022). التنبؤ بالاتجاهات المستقبلية باستخدام الذَّكاء الاصطناعي، مجلة التحليل المستقبلي، 10(1)، 78-82.
- المصري، نور. (2022). دور تقنيات الذَّكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمات المقدمة لطلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية بأسيوط، 11(38)، 265-290.
- مصطفى، اسلام. (2024). اتجاهات شباب الباحثين في الخدمة الاجتماعية نحو استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحوث العلميَّة، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، 37(1)، 41-100.

- Djaghrouri, K. (2024). Artificial Intelligence and Future of Academic Writing: Analysis and Predictions, Aleph (En ligne), Algerian Scientific Journal Platform, 11 (4-2), , 537-553.
- Guo, S., Zheng, Y., & Zhai, X. (2024). Artificial intelligence in education
- research during 2013–2023: A review based on bibliometric analysis.
- Education and Information Technologies, 1-23.
- Imran, M., & Almusharraf, N. (2023). Analyzing the role of ChatGPT as writingassistant at highereducation level: A systematic reviewof the literature. Contemporary Educational Technology, 15(4), ep464.
- Khan, N, Osmonaliev, K & Sarwar, M. (2023). Pushing the boundaries of scientific Research with the use of artificial intelligence tools: Navigating risks and unleashing possibilities, Nepal journal of epidemiology, 13(1), 1258-1263.
- Liu, H., Azam, M., Bin Naeem, S., & Faiola, A. (2023). An overview of the capabilities of ChatGPT for medical writing and its implications for academic integrity. Health Information & Libraries Journal, 40(4), 440 – 446.
- Richter, R., I.Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019).Systematic review ofresearch on artificialintelligence applications inhigher education – where are the educators? . International Journal of Educational Technology in Higher Education. (39), pp. 1 - 27
- Saba, M, Ahmad, A, Youmen, C & Majeda, K. (2024). Generative AI, Research Ethics, and Higher Education Research: Insights from a Scientometric Analysis, Information, 15-(1), 325-390.
- Salvagno, M., Taccone, F. S., & Gerli, A. G. (2023). Can artificial intelligence help for scientific writing? Critical care, 27(1), 1-5
- Storey, V., & Franklin, A. (2023). AItechnology and academicwriting: knowing andmastering the "CraftSkills". International Journal of Adult Education and Technology, (1), 1-15.

درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

رشيد بن نصير الحضرمي
جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان

Rasheed Nasir Alhadhrami
Sultan Qaboos University – Oman

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
26 / 07 / 2025

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
05 / 08 / 2025

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
17 / 11 / 2025

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
الحضرمي، رشيد. (2025) درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، 3(5)، 33-42

الملخص

هدف البحث إلى تعرف درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى دراسة الظاهرة موضوع البحث كما هي في الواقع ووصفها وتفسيرها كميًا ونوعيًا، تمثلت العينة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان بلغ عددهم (91) معلمًا ومعلمة.

وتمثلت أداة البحث بالاستبانة التي طبقت إلكترونيًا على عينة البحث، ومن ثم تحليل نتائجها وتفسيرها للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته.

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج المهمة منها أن درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان كانت كبيرة؛ حيث أظهر المعلمون تقبلًا لتوظيف الذكاء الاصطناعي ولا سيما تطبيقات المعاجم الآلية والترجمة الآلية، وبينوا أن لها أهمية كبيرة في تعليم اللغة العربية، وأكدوا على أنها توفر نظمًا وأساليبَ تعليمية قابلة للتكيف وفقًا لحاجات المتعلمين، إضافة إلى أنهم رأوا أن هناك نقصًا في الكوادر المدربة والمتخصصة في مجال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، وأن تكاليف توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية باهظة جدًا، كما دلت النتائج أنه لا تختلف درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باختلاف النوع الاجتماعي والجنس والمؤهل العلمي. أوصت الدراسة بضرورة اعتماد الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومواكبة المستحدثات التكنولوجية وفق مدخل اللسانيات الحاسوبية وبرامجه.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Teachers' Acceptance of Using Artificial Intelligence Applications in Teaching Arabic to Non-Native Speakers

Abstract

This research aims to identify the degree of teachers' acceptance of using artificial intelligence applications in teaching Arabic to non-native speakers in the Sultanate of Oman. Descriptive analytical approach were used to study the situation as it is in reality and interpret it qualitatively and quantitatively. The sample of the research was Arabic language teachers for non-native speakers in the Sultanate of Oman, including (91) male and female teachers.

A questionnaire was applied electronically to the sample, and then it was analyzed and interpreted to answer the research questions and test its hypotheses.

The research indicated a number of important results, including the high degree of teachers' acceptance of using artificial intelligence applications in teaching Arabic to non-native speakers in the Sultanate of Oman was high, as teachers showed acceptance of employing artificial intelligence, particularly translation applications and automatic dictionaries, and indicated that they are important in teaching Arabic, and assured that they provide suitable educational systems and methods to meet the needs of learners. In addition, they noticed that there is a shortage of specialized employees in the field of employing artificial intelligence applications in teaching Arabic, and that it is expensive to apply artificial intelligence applications in teaching Arabic. Moreover, the results indicated that the degree of teachers' acceptance of using artificial intelligence applications in teaching Arabic to non-native speakers does not change according to academic qualification, sex and gender. The research recommended the importance of including artificial intelligence in teaching Arabic to non-native speakers and coping with technological developments according to the computational linguistics approach and its programs.

Key words: Artificial intelligence, teaching Arabic to non-native speakers

المقدمة

برزت في الآونة الأخيرة التوجهات العالمية نحو الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل كبير في معظم المجالات التعليمية؛ وذلك لما تتسم به من سهولة في التعامل، وقلة التكلفة، والقدرة على تخزين كم هائل من المعلومات، فكان ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بخاصة ليس بمنأى عن هذه التكنولوجيا المتطورة التي تجمع بين اللغة والحاسوب عبر طرائق متعددة، كما أنها حقل معرفي لغوي يستخدم الحاسوب في معالجة البيانات اللغوية المختلفة، وقضايا اللسانيات المتعددة مثل: رصد الظواهر اللغوية وفقًا لمستوياتها، الصوتية، والصرفية، والنحوية البلاغية، وإجراء عمليات إحصائية، وصناعة المعاجم، والترجمة الآلية، وتعليم اللغات.

إذ يشهد ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تزايدًا ملحوظًا وإقبالًا من المتعلمين الأجانب، الذين تتنوع دوافعهم لتعلم اللغة العربية ما بين الدوافع التعليمية والسياسية والدينية، فكان لا بد من إعادة النظر بإستراتيجيات تعليمها وإدخال التقنيات الحديثة في عملية تعلمها.

لذلك أصبحت لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبرامجه المتنوعة، واتساع مجالاتها خصوصية وأهمية كبيرة في مجال تعليم اللغة العربية مقارنةً مع المواد الدراسية الأخرى، مما أدى إلى سعي علماء اللغة العربية والقائمون على تعليمها إلى التفكير بالاستفادة من هذه التطبيقات في المجال التعليمي وتوظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الذين تختلف بيئاتهم الثقافية وتختلف احتياجاتهم المعرفية واللغوية من متعلم إلى آخر فهم بحاجة إلى تنويع طرائق التدريس وتقنياته واستخدام التكنولوجيا، لذلك فإن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى معلمين يمتلكون المهارات الرقمية التكنولوجية، مع توفر الدافعية والتقبل لتوظيفها، والتعامل بطريقة صحيحة مع المواقف التي يواجهها، إذ يُعدُّ المعلم العنصر الأساس في تعليم اللغة العربية، للناطقين بغيرها لذا فهو بحاجة إلى امتلاك المهارات التكنولوجية اللازمة للتعليم، ليقوم بدوره في العملية التعليمية (السيد والرشيد، 2015).

وبالرغم من التوجهات الحديثة للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتحولات الرقمية إلا أن توظيف هذه التقنية مازال محدودًا، ويتأثر بعديد من المتغيرات والعوامل ومنها مدى معرفة المعلم بها وتقبلهم لتوظيفها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأية تقنية لتطبيقها في العملية التعليمية فإنها بحاجة إلى دراسة الحاجات والرغبات ودرجة تقبل القائمين عليها لقبولها، من هنا جاء البحث الحالي الذي يهدف إلى تعرف درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مشكلة البحث

تطور مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الآونة الأخيرة، واكتسب انتشارًا ملحوظًا، وإقبال المتعلمين من الناطقين بغيرها على تعلمها ودراستها بمختلف الطرائق والوسائل المتاحة، فمنهم من يترك بلده مسافرًا إلى بلد عربية لدراسة اللغة العربية، ومنهم من يدرسها - عن بعد - عبر الشبكة الدولية (الإنترنت)، ومن هنا تبرز أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال إمكانية وصول المتعلمين من جميع أنحاء العالم إلى تعليم عال الجودة دون تكبد نفقات السفر والمعيشة.

ويتسمُ الذكاء الاصطناعي بتعدّد تطبيقاته وأدواته في البحث، والتصميم، والتعديل، وحل المشكلات اللغوية، ما يجعلُه ممكنًا ومناسبًا في تحقيق الأهداف التعليمية لمادة اللغة العربية. لذلك فإن إدخال هذه التقنية في ميدان التعليم ربما تصطدم بمجموعة عوائق ينبغي دراستها ويعد المعلمين الأساس في تنفيذ واستخدام التقنية لذلك فإن دراسة درجة تقبلهم لاستخدامها أمرًا بالغ الأهمية لتطويرها، فقد أشارت الدراسات السابقة إلى أهمية دراسة درجة تقبل المعلمين لأي تغيير في العملية التعليمية وبخاصة للناطقين بغيرها مثل دراسة الفراني والحجيلي (2020) التي أشارت إلى العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ودراسة عبد الغني (2023) التي أظهرت نتائجها نمط المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي ومستوى التقبل التكنولوجي لدى الطلبة المعلمين، هذا وقد حظيت فكرةُ توظيف الذكاء الاصطناعي كما نالت تطبيقات الذكاء الاصطناعي مكانة بارزة في دراسات المهتمين بالتوجه التقاني الحديث؛ في محاولة لإسقاط مظاهر التحول الرقمي على الجانب التربوي ومكوناته، والإفادة منه في توجيه المعلمين وتأهيلهم، نحو تبنّيه في التخطيط والتنفيذ والتقويم، مع مراعاة احتياجات المتعلمين الناطقين بغيرها وتمايز فروقهم. إذ خلصت دراسة جاد وعجوة (2023) التي ركزت على تقصّي واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحدياته من وجهة نظر الاختصاصيين والمعلمين، أما دراسة رياض زكريا (2023) فكانت لتعرّف فاعلية الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج الفنية.

كما أوصى المؤتمر الدولي لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الذي نظمه اليونسكو والصين في العام (2019) بتشجيع الاستخدام المنصف والشامل للذكاء الصناعي في العملية التعليمية، كما أشار جبلي والقحطاني (2022) إلى أهمية تعرف مستوى وعي أعضاء الهيئة التدريسية حول توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما أكد مسلم (2023) على الاتجاهات الإيجابية لمعلمي العلوم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، إضافة إلى بعض المعوقات التي تحول دون استخدامهم لهذه التطبيقات وتوظيفها.

ومن خلال عمل الباحث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والإشراف عليها، لاحظأهمية كبيرة لتوظيف التكنولوجيا الرقمية الحديثة ولا سيما تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية تعليمها، لمواكبة المتغيرات العالمية والمنافسة في المجال التعليمي عامة ومجال تعليم اللغات خاصة، كما لا حظ منطلقًا من نفسه ومتفقًا مع الآخرين، أن تقبل التغيير في العملية التدريسية والدافعية الإيجابية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية من أبرز العوامل المؤثرة في توظيفها، وهنا ينبغي أن يمتلك المعلم أولًا اتجاهًا إيجابيًا نحو توظيف هذه التطبيقات ورغبته لتوظيفها، ومن هنا جاءت أهمية دراسة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية تمهيدًا لتوظيفها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقوم كذلك على فهمهم الخاص لدورهم ضمن الأنظمة التعليمية التي يعملون بها. وبذلك تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: ما درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي:

تعرف درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان. ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

1.3. تعرف درجة معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

2.3. تعرف درجة استخدام تطبيقات الذكاء الصناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3.3. تحديد مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أسئلة البحث

يحيب البحث عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان؟ ويتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الأسئلة الفرعية الآتية:

1.4. ما درجة معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

2.4. ما درجة استخدام تطبيقات الذكاء الصناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

3.4. ما مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من النقاط الآتية:

1.5. من المؤمل أن يوجه هذا البحث أنظار القائمين على عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقنياتها وطرائقها وتخطيط أهدافها إلى الاهتمام بالقضايا التي تسهم في تطوير عملية تعليم اللغة العربية ولا سيما تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

2.5. إن الكشف عن درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية قد يسهم في فهم أفضل لآلية توظيفها ومجالات توظيفها، وأهمية توظيفها، والتمهيد لاعتمادها في تعليم الناطقين بغيرها.

3.5. من الممكن أن يساعد هذا البحث أصحاب القرار والقائمين على عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على اتخاذ قرارات علمية سليمة تمكن من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصورة واسعة في تعليم اللغة العربية ومناهجها.

متغيرات البحث

1. المتغيرات التصنيفية: النوع الاجتماعي وله مستويان (الذكور، والإناث)، والمؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات هي: (بكالوريوس، ماجستير تأهيل تربوي، دراسات عليا)، وعدد سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات هي (أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى أقل من 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

2. المتغير التابع: درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فرضيات البحث

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير النوع الاجتماعي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

حدود البحث

1. الحدود الموضوعية: درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2. الحدود المكانية: سلطنة عمان.

3. الحدود البشرية: عينة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان.

4. الحدود الزمانية: أجري البحث في العام الدراسي 2025.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

الذكاء الاصطناعي: أحد فروع علم الحاسبات المعنية بكيفية محاكاة الآلة لسلوك الإنسان فهو علم تصميم الآلات وبرامج حاسوبية تستطيع التفكير بنفس الطريقة التي يعمل بها عقل الإنسان، تتعلم كما يتعلم، وتقرر كما يقرر، وتتصرف كما يتصرف، أي أن الذكاء الاصطناعي هو عملية محاكاة قدرات عقل الإنسان عبر أنظمة الحاسوب (Ocana, Fernandez, et.al, 2019, 556).

ويعرف إجرائيًا سعي الآلة أو الحاسوب للاقتراب أكثر من قدرات وإمكانيات البشر والتفوق عليه أحيانًا، وذلك من خلال تصميم برامج وأجهزة تمتلك قدرات العقل البشري ولديها القدرة على التصرف واتخاذ القرارات والعمل بنفس الطريقة التي يعمل بها العقل البشري وذلك من أجل استخدامها وتوظيفها في مجالات مثل (رصد الظواهر اللغوية وفقًا لمستوياتها الصوتية، والترجمة الآلية، وتعليم اللغات الأجنبية) والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحقيق أهدافها.

معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: شخص أو معلم متخصص في اللغة العربية للأشخاص الذين لا يتحدثونها كلغة أم يساعدهم على اكتساب المهارات اللغوية إضافة إلى فهم الثقافة العربية مع استخدام مناهج خاصة، ووسائل تعليمية وتطبيقات عملية لتعزيز التعلم، بما يتفق مع مؤسسات التعليم في سلطنة عمان؛ بهدف تحقيق أهدافها تربويًا، وتعليميًا.

دراسات سابقة

دراسة عبابنة (2024) بعنوان: درجة توظيف مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد لآليات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توظيف مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد لآليات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين. استخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ، والاستبانة أداة لجمْع البيانات، طبقت على عينة قوامها (413) مديرًا ومعلّمًا، موزعين على (54) مديرًا ومديرة، و(359) معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج أنّ درجة توظيف مديري المدارس الحكوميّة في لواء بني عبيد لآليّات الذكاء الاصطناعي ككل جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيريْ: (الجنس، والمسمّى الوظيفي)، وجاءت لصالح الإناث، ومديري المدارس. وفي متغير المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة البكالوريوس مقارنةً بحملة شهادة الماجستير، ولصالح الدكتوراة مقارنة بمن يحملون شهادة الماجستير، وفي متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات). توصي الدراسة بضرورة التأكيد على رفع مقدرة مديري المدارس في توظيف آليات الذكاء الاصطناعي بأبعاد الدراسة كافّة: (المعلمين، والطلبة، والبنية التحتية، والعملية الإدارية).

دراسة عبد الغني (2014) بعنوان: تعلم اللغات التوليدي باستخدام ChatGPT في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والثورة الصناعية الخامسة: الفرص والتحديات والرؤية المستقبلية.

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف الاستخدامات المحتملة لأدوات توليد النصوص باستخدام الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) وهي الأداة التوليدية الأكثر استعمالاً، وذلك من خلال مقترحات حول صياغة مدخلات الذكاء الاصطناعي التوليدية، ومواءمة المادة التعليمية لتكون مناسبة لمتعلمي اللغة الانكليزية من مستويات الكفاءة

المختلفة حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وإنشاء نصوص أخرى مثل نماذج الكتابة، مع رصد التحديات والفرص والرؤية المستقبلية التي يمكن استنتاجها بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة واستخدام المنهج الوصفي لعينة من المدخلات في كل من اللغات العربية والانكليزية والفرنسية والصينية باعتبارها من اللغات التي تدرس في المدارس الوطنية في الإمارات العربية المتحدة، وخلصت الدراسة إلى ضرورة إتاحة الفرصة بمعلمي اللغات بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في صفوفهم الدراسية ورصد فاعليتها في تنمية المهارات اللغوية.

دراسة عبد الغني (2023) بعنوان: نمط المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي ومستويات السعة العقلية وأثره في تنمية مهارات التحول الرقمي ومستوى التقبل التكنولوجي لدى طلبة كلية التربية.

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن التفاعل بين نمط المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات التحول الرقمي والتقبل التكنولوجي لدى الطلبة المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتمثلت الأدوات الرئيسة للدراسة في اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التحول الرقمي، بطاقة ملاحظة للجانب الادائي للمهارات، ومقياس التقبل التكنولوجي. وتكوّنت مجموعة الدراسة من عدد (56) من الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة قناة السويس تم اختيارهم عشوائيًا. وقد توصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائيًا في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة للجانب الادائي لمهارات التحول الرقمي ومقياس التقبل التكنولوجي وقد أوصت الدراسة باعتماد نمط المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي ومستويات السعة العقلية Chabot كمتطلب تعلم للمعلمين قبل تخرجهم لرفع كفاءتهم فوق الحد الأدنى لامتلاك المهارات الرقمية ليكون معلم قادر على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية في المدارس.

دراسة آل مسلم (2023) بعنوان: اتجاهات معلمات العلوم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة جازان.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمات العلوم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الابتدائية والتحديات التي تواجه استخدامها وعلاقة بعض المتغيرات بذلك وهي المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، واستخدام الأجهزة. تم توظيف المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (92) معلمة، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن لمعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية اتجاهًا إيجابيًا نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. هناك بعض المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود بعض القصور في تقديم الحوافز التي تشجع على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في اتجاهاتهن نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة بينما توجد فروق بين المجموعات لمحور المعوقات التي تحد من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة محمود ورشوان (2023) بعنوان: تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية.

هدف البحث إلى تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، وتعرف أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية أبعادها. تم إعداد قائمة بأبعاد الذات اللغوية الإبداعية بلغت (27) بعدا، ومقياس الذات اللغوية الإبداعية، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتكونت مجموعة البحث من (30) طالبا من الطلاب الفائقين بالصف الثالث الثانوي الأزهري، وتم إجراء التطبيق القبلي والبعدي للمقياس، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث في أبعاد الذات اللغوية الإبداعية ككل، وعلى الأبعاد الرئيسة له كل على حدة لصالح التطبيق البعدي، وجاء الفرق دالًا إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وكان حجم الأثر للتطبيقات الذكاء الاصطناعي كبيرًا؛ حيث بلغت نسبته (0.99)، وأوصى البحث بضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والاهتمام بتنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، والإفادة من أدوات البحث ومواده وتوظيفها في العملية التعليمية، وغيرها من التوصيات، كما قدم البحث مجموعة من المقترحات المرتبطة بما أسفر عنه من نتائج.

دراسة جبلي والقحطاني (2022) بعنوان: درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلاقتها بالخبرة والبرامج التدريبية بجامعة الملك خالد.

هدف هذا البحث التعرف إلى درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلاقتها بالخبرة والبرامج التدريبية بجامعة الملك خالد. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتكون مجتمع البحث الحالي من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، تكونت من (133) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. وقد خلص البحث إلى أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي مرتفعة، كما خلصت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لأثر الخبرة والبرامج التدريبية على درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

دراسة القحطاني والدايل (2021). بعنوان: مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهم.

هدف البحث الحالي إلى تعرف مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعه الأميرة نوره بنت عبد الرحمن واتجاهاتهن نحوه، وقد تكون مجتمع البحث من جميع طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، أما عينة البحث فتكونت من (٣٣٣) طالبة على مختلف كليات الجامعة، واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبيان مكون من (٢٦) فقرة والذي يهدف لقياس مستوى وعي الطالبات بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. وأسفرت نتائج البحث إلى: وجود وعي لدى الطالبات على اختلاف كلياتهن بمفاهيم الذكاء الاصطناعي بدرجة عالية، كما أشارت إلى أن مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعلم بين طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاءت بدرجه عالية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات لصالح الكليات العلمية في وعي الطالبات بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته. كما أشارت النتائج أيضا إلى اتجاهات الطالبات الإيجابية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعلم جاءت ذات درجة عالية

دراسة الكنعان(2021) بعنوان: مستوى وعي معلمات العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة. وأُستخدم المنهج الوصفي المسحي. وقامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس وعي معلمات العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم. وتم توزيع المقياس على جميع معلمات العلوم قبل الخدمة وعددهن ثلاث وأربعون معلمة. وكشفت الدراسة عن تدني مستوى وعي معلمات العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم ككل. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى وعي معلمات العلوم قبل الخدمة بمحور أهمية الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم منخفض، ومستوى الوعي بخصائص وسمات الذكاء الاصطناعي منخفض ومستوى الوعي بكيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم منخفض جدًا ومستوى الوعي بمعوقات توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم منخفض. وأوصت الدراسة بنشر الوعي بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم.

دراسة الفراني والحجيلي. (2020). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT).

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبق مقياس النظرية على عينة تكونت من (446) من معلمي ومعلمات محافظة ينبع. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم درجة قبول كبيرة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول تحديد نية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم تُعزى لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث، وإلى أنه لا توجد فروق حسب متغيرات (العمر، وسنوات الخبرة، ومجال التخصص التعليمي).

دراسة النغيمشي وسعودي. (2018) بعنوان: معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ودرجة استخدامهم له.

هدفت الدراسة إلى تعرف معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، وإلى درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة, ودرجة العلاقة الارتباطية بين معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة, وبين درجة استخدامهم له . وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي, وتم إعداد الاستبانة كأداة للدارسة في جمع البيانات, وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية لمقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة, وطلابهم؛ إذ أُخِذت عينة عشوائية بسيطة بطريقة القرعة مكوّنة من (56) معلمًا، و(393) من طلابهم, وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1437/1438ه. وقد حُلِّلت البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أنّ أبرز معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة تمثّلت في المعتقدات المعرفية - أنّ أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب موافقون على أنّ معلميهم يشجعونهم على حل جميع الأنشطة في كتاب النشاط - وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المعتقدات وأنواعها نحو كتاب النشاط لدى معلمي اللغة العربية, ودرجة استخدامهم له.

التعليق على الدراسات السابقة

يتبين من العرض السابق للدراسات السابقة أنها تناولت جوانب متعددة من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وعن وعي الكادر التعليمي سواء من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات أو معلمي مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، وجميع هذه الدراسات أكدت أهمية وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وفاعليته في التعليم، كما برز الاهتمام بالجوانب والمجالات والعوامل التي تؤثر في استخدامها، كما يتبين أن دراسة درجة تقبل المعلمين وبخاصة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، لم تلق الاهتمام ذاته من الدراسة والبحث ضمن حدود علم الباحث، لذلك جاءت الدراسة الحالية لتسد النقص في هذا المجال، وتتناول جانب تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كأحد الجوانب التي لم تلق الاهتمام بالبحث.

الطريقة والإجراءات

1 . منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى رصد ظاهرة البحث كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفًا رقميًا يوضح مقدار أو حجم الظاهرة، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة ومعرفة المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الظاهرة، استنادًا إلى حقائق الواقع (ميلاد والشماس، 2012، 86).

2 . المجتمع الأصلي وعينة البحث:

تمثل المجتمع الأصلي للبحث بجميع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، والبالغ عددهم (91) معلمًا ومعلمة، وتم سحب عينة البحث بطريقة المسح الشامل للمجتمع، لأن حجم المجتمع الأصلي صغير، إضافة إلى إمكانية التواصل مع جميع المعلمين على وسائل التواصل الاجتماعي، وتطبيق أداة جمع البيانات عليهم إلكترونيًا، فتكونت العينة من(78) معلمًا ومعلمة بعد استثناء (10) معلمين ممن طبق عليهم الاستبانة للتحقق من خصائصها السيكومترية، و (2) من المعلمين لم يستجيبوا للأداة والجدول الآتي يبين توزع أفراد عينة البحث حسب متغيراته.

جدول (1) توزع أفراد عينة البحث حسب متغيراته

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	24	32.05
	ماجستير	35	44.87
	دراسات عليا	19	23.07
	الكلي	78	100
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	10	33.33
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	27	42.30
	أكثر من 10 سنوات	41	24.35
	الكلي	78	100
الجنس	ذكور	55	53.84
	إناث	23	44.87
	الكلي	78	100

3 . تصميم أداة البحث:

تمثلت أداة البحث بالاستبانة التي هدفت إلى تعرف درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، وقد صممت هذه الاستبانة مرورًا بالخطوات الآتية:

1. مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع إضافة إلى مراجعة الجانب النظري المرتبط بموضوع استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاستفادة منها في تحديد أبعاد الاستبانة وصياغة بنودها، مثل دراسة آل مسلم(2023)، ودراسة محمود ورشوان (2023)، ودراسة جبلي والقحطاني (2022)، ودراسة القحطاني والدايل، (2021)، ودراسة الفراني والحجيلي. (2020). ودراسة النغيمشي وسعودي (2018)، وغيرها من المراجع.

2. تحديد أبعاد الاستبانة ومعاييرها بالاستناد إلى الأدب النظري لموضوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومن خلال أسئلة البحث وأهدافه، واشتقاق عبارات لكل بعد كمؤشرات دالة عليه، فتكونت الاستبانة من ثلاثة أبعاد تضمنت (37) عبارة موزعة بين الأبعاد والمحاور الرئيسة كما تضمنت الاستبانة بيانات شخصية ومعلومات عن أفراد عينة البحث. والجدول الآتي يبين أبعاد الاستبانة وعدد العبارات في كل بعد.

جدول (2) أبعاد وعبارات الاستبانة وعددها

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات
معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي	10
استخدام تطبيقات الذكاء الصناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	17
مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	10
الكلي	37

3. تحديد معيار الحكم على درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي: تتم الإجابة عن كل بند من بنود الاستبانة، حسب سلم خماسي الدرجات، أعلى درجة فيه (5) تقابل موافق بشدة، و(4) تقابل موافق، و(3) تقابل بدرجة متوسطة و(2) تقابل غير موافق و (1) تقابل غير موافق بشدة، ثم قام الباحث بحساب متوسط الوزن النسبي حسب فئات تدرج المقياس الخماسي فيها، وذلك بحساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيمًا متدرجة وفق فئات المقياس الخماسي مستخدمًا القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة} - \text{أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة}}{\text{عدد الفئات}}$$

طول الفئة = (5/1-5) ÷ (5÷4) = 0.80 وهي طول الفئة (بدر وعبابنة، 2007، 33)

وكلما ارتفعت درجات أفراد عينة البحث على الاستبانة دلّ على درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، والجدول (3) يبين فئات الاستجابة وتقديرات الحكم:

جدول (3) معيار الحكم على درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

فئات الاستجابة	القيمة المعطاة وفق المقياس الخماسي	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
غير موافق بشدة	1	من 1- 1.8
غير موافق	2	1.81-2.60
موافق بدرجة متوسطة	3	2.61- 3.40
موافق	4	3.41 - 4.20
موافق بشدة	5	4.21 - 5

4 . الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

1. صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين للاسترشاد بآرائهم حول مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، ومدى مناسبة البنود وصياغتها، وقد قام الباحث بالتعديلات المطلوبة، فأصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

2 ـ صدق الاتساق الداخلي: وهو يبين الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة، والأبعاد الفرعية ومن أجل التأكد من صدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بلغ عددهم (10) معلمين من خارج حدود عينة الدراسة الأصلية، ثم قام بإجراء ارتباط درجة كل بند بالبعد وبالدرجة الكلية للاستبانة، كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (4): معاملات ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد وبالدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
1	.750**	.454	13	.755**	.807**	25	.715**	.663**
2	.636*	.725**	14	.858**	.918**	26	.757*	.711*
3	.673*	.661*	15	.603*	.891**	27	.847**	.639**
7	.804**	.832**	16	.790**	.623*	28	.774**	.799**
5	.880**	.935**	17	.822**	.845**	29	.857**	.814**
6	.589*	.603*	18	.890**	.810**	30	.822**	.887**
7	.851**	.734**	19	.784**	.772**	33	.558**	.817**
8	.801**	.668**	20	.644**	.823**	34	.687**	.866**
9	.699*	.768**	21	.923**	.768*	35	.951**	.913**
10	.870**	.528**	22	.846**	.908**	36	.587**	.757**
11	.888**	.888**	23	.859**	.846**	37	.767**	.719**
12	.594*	.848**	24	.814**	.765**			

يتبين من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط عالية ودالة إحصائيًا مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بصدق اتساق داخلي مناسب لأغراض البحث.

3. دراسة ثبات الاستبانة: حُسب معامل ثبات الاستبانة بطريقة الإعادة وذلك من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها (10) معلمين وذلك بعد مرور (15) يومًا من تاريخ التطبيق الأول، وتم حساب درجة الثبات الكلي وثبات كل بعد من أبعاد الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج كما هي بالنحو الموضح بالجدول الآتي:

الجدول (5) معاملات ثبات الاستبانة بطريقة الإعادة

أبعاد الاستبانة	ثبات الإعادة	قيمة الدلالة	القرار
معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي	0.881	0.000	دالة
استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	0.785	0.000	دالة
مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	0.822	0.000	دالة
الدرجة الكلية	0.861	0.000	دالة

يلاحظ من الجدول رقم (5) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات المقياس، وتسمح بإجراء التطبيق النهائي.

عرض النتائج وتفسيرها

1. اختبار التوزع الطبيعي لبيانات أفراد العينة:

لتحديد نوع الإحصاء المناسب لاختبار فرضيات البحث وتحديد فيما اذا كانت البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي (الطبيعي) قام الباحث بتطبيق اختبار كولموجروف-سميرنوف للعينة الواحدة (The Kolomogrov-Smirnov One- sample teset) وذلك بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الاستبانة فجاءت النتائج كما يلي:

جدول(6) نتائج اختبار One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test كولموجروف سميرنوف

الأبعاد	العدد	Normal Parameters a,,b المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كولموغروف سميرنوف Z	قيمة الدلالة
معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي	78	3.99	445.	.942	.208
استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	78	4.17	.356	1.102	231.
مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	78	4.31	.372	857.	.145
الكلي	78	4.16	.278	.701	.134

a. Test distribution is Normal. البيانات تتبع التوزيع الطبيعي

يظهر من الجدول (6) أن قيمة الدلالة للاستبانة ككل ولكل بُعد، كانت أكبر من 0.05 لذا فهي غير دالة إحصائية الأمر الذي يشير إلى اعتدالية توزيع الدرجات مما يدعو إلى استخدام الإحصاء البارامتري (المعلمي) لاختبار الفرضيات والثقة بالنتائج.

2. الإجابة عن أسئلة البحث

السؤال الأول: ما درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة ككل وفي كل بعد من أبعادها، فجاءت النتائج كما هي في الجدول الآتي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجات إجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.99	445.	عالٍ	3
استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	4.17	.356	عالٍ	2
مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	4.31	.372	عالٍ جدا	1
الكلي	4.16	.278	عالٍ	

يتبين من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد بلغ (4.16) وبلغ الانحراف المعياري (0.278). وبالنظر للجدول (3) يتبين أن هذا المتوسط قد جاء بدرجة عالية، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يدركون أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإيمانهم بفعاليتها في تحسين تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تنوع مجالات استخدامها وتنوع تطبيقاتها التي يمكن استخدامها في توضيح معاني الكلمات بشكل فعال وإكساب المتعلمين المهارات اللغوية وتبادل الخبرات بينهم، إضافة إلى تفسير اللغة البشرية ومعالجتها وفهمها.

ويتبين من الجدول أن البعد الثالث: مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة تقبل المعلمين لها، إذ دلّت النتائج على أن المعلمين يفضلون توظيف التطبيقات الذكية في تفكيك الجملة إلى عناصرها الأولية، كما أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتيح للمتعلمين استخدام مجموعة من التراكيب اللغوية التي لا تتاح لهم عادةً فرصة لاستخدامها وتسهم في ترتيب عناصر الجملة العربية باستخدام برامج حاسوبية.

كما دلت النتائج على تنوع مجالات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ أن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي اللغوية خصائص كبيرة تفيد في تعليم اللغة العربية أكثر من الطرائق اليدوية مثل: توفيرها نظمًا تعليمية قابلة للتكيف وفقًا لحاجات المتعلمين الشخصيّة، وقيام الروبوتات التعليمية بالمهام التعليمية بدلًا من المعلم، إذ أنها تقوم بإنشاء محتوى رقمي ذكي بنفس الدرجة من البراعة التي يتمتع بها نظراؤها من البشر إضافة إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتيح للمتعلمين استخدام مجموعة من التراكيب اللغوية التي لا تتاح لهم عادةً فرصة لاستخدامها، الأمر الذي يساعد في تطوير المعالجة الآلية للخصائص الدلالية للغة العربية كتعدد المعنى للكلمة الواحدة بشكل أفضل من الطرائق اليدوية، إضافة إلى اعتقادهم أن استعمال الترجمة الآلية أدق من الترجمة اليدوية.

جاء البعد الثاني استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية في المرتبة الثانية من حيث درجة تقبل المعلمين لها وكانت درجة تقبلهم لها عالية، إذ أن المعلمين يتقبلون استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فهم يرون أن هناك حاجة ماسة؛ لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية، لأنهل تساعد في توضيح معاني الكلمات بشكل فعال، وإكساب المهارات اللغوية للمتعلمين، وتبادل الخبرات بين المتعلمين، وتزيد الدافعية الذاتية لديهم.

وعلى الرغم من أن البعد الأول الذي يتعلق بمعرفة المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي قد جاء في المرتبة الأخيرة، إلا أن النتائج دلت على أن المعلمين على معرفة وإدراك بالعديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومن أهمها استخدام المعلمين لتطبيق ChatGPT في الإجابة عن أسئلة المتعلمين، وأنظمة التدريس الذكية Intelligent Tutoring Systems، والروبوتات التعليمية التي أثبتوا قدرتها على القيام بالمهام التعليمية، وإنشاء محتوى رقمي ذكي بنفس الدرجة من البراعة التي يتمتع بها نظراؤها من البشر ودرجة قابليتها للتكيف وفقًا لحاجات المتعلمين الشخصيّة.

3. اختبار فرضيات البحث

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير النوع الاجتماعي.

للتحقق من هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على الاستبانة ككل وفي كل بعد من أبعادها حسب متغير الجنس واحتساب قيمة (ت) لدلالة الفرق للعينتين المستقلتين، فجاءت نتائج اختبار الفرضية على النحو الموضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (7): نتائج اختبار (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات إجابات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير النوع الاجتماعي

أبعاد الاستبانة	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي	ذكور	55	4.33	.345	.641	76	.523	غير دالة
	إناث	23	4.27	.436				
استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	ذكور	55	4.00	.403	.031	76	.976	غير دالة
	إناث	23	3.99	.543				
مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	ذكور	55	4.17	.365	.105	76	.917	غير دالة
	إناث	23	4.17	.341				
الاستبانة كاملة	ذكور	55	4.17	.262	.347	76	.729	غير دالة
	إناث	23	4.14	.319				

يتبين من الجدول (7) أن قيمة (ت) لدرجات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير النوع الاجتماعي. قد بلغت (0.347) وبلغت قيمة الدلالة (0.729) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، كما يتبين من الجدول (7) أن قيمة الدلالة لكل بعد من أبعاد الاستبانة كانت أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير النوع الاجتماعي. وهذا يعني أن للذكور والإناث درجة التقبل ذاتها تجاه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما نحن نعيش في عصر قلّتْ فيه الفوارق القائمة على النوع الاجتماعي وتطور وسائل الاتصال واستخدامها بنفس السوية بين الذكور والإناث.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفـــراد عينـــة البحث، فجاءت النتائج على النحو الوارد في الجدول الآتي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات الخبرة

أبعاد الاستبانة	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي	أقل من 3 سنوات	10	4.34	.392
	من 3 إلى أقل من 5 سنوات	27	4.30	.403
	أكثر من 5 سنوات	41	4.25	.158
	Total	78	4.31	.372
استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	أقل من 3 سنوات	10	4.29	.434
	من 3 إلى أقل من 5 سنوات	27	4.03	.377
	أكثر من 5 سنوات	41	3.83	.487
	Total	78	3.99	.445
مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	أقل من 3 سنوات	10	3.85	.053
	من 3 إلى أقل من 5 سنوات	27	4.08	.372
	أكثر من 5 سنوات	41	4.31	.317
	Total	78	4.17	.356
الاستبانة كاملة	أقل من 3 سنوات	10	4.20	.251
	من 3 إلى أقل من 5 سنوات	27	4.13	.074
	أكثر من 5 سنوات	41	4.10	.336
	Total	78	4.16	.278

يتبين من الجدول(8) أن هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث حسب متغير عدد سنوات الخبرة بمستوياته الثلاث، وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) باعتبار عدد سنوات الخبرة متغيرًا مستقلًا وله ثلاث مستويات، ويبين الجدول الآتي نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (9): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حسب متغير عدد سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	قيمة الدلالة	القرار
معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	.070	2	.035	.247	.782	غير دالة
	داخل المجموعات	10.610	75	.141			
	الإجمالي	10.680	77				
استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	بين المجموعات	1.728	2	.864	.790	.101	غير دالة
	داخل المجموعات	13.526	75	.180			
	الإجمالي	15.254	77				
مجالات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	2.082	2	1.041	.747	.211	غير دالة
	داخل المجموعات	7.656	75	.102			
	الإجمالي	9.738	77				
الكلي	بين المجموعات	.429	2	.215	2.920	.060	غير دالة
	داخل المجموعات	5.513	75	.074			
	الإجمالي	5.942	77				

يتبين من الجدول (9) أن قيمة (ف) لدرجات أفراد عينة البحث حسب متغير عدد سنوات الخبرة قد بلغت (2.920) وبلغت قيمة الدلالة (0.060) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، كما كانت قيمة الدلالة غير دالة في كل بعد من أبعاد الاستبانة وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير عدد سنوات الخبرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة لحداثة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي وحتى المعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة قد بدأوا باستخدامها مؤخراً مثلهم مثل المعلمين الجدد، إضافة إلى سهولة استخدامها التي لا تتطلب خبرة تقنية عالية، وسهولة الوصول إليها من كل المعلمين.

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير المؤهل العلمي.

للتحقق من هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفـــراد عينـــة البحث، فجاءت النتائج على النحو الوارد في الجدول الآتي:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير المؤهل العلمي

أبعاد الاستبانة	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي	بكالوريوس	24	4.31	.338
	ماجستير	35	4.32	.367
	دكتوراة	19	4.30	.440
	Total	78	4.31	.372
استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	بكالوريوس	24	3.99	.376
	ماجستير	35	4.01	.459
	دكتوراة	19	3.97	.517
	Total	78	3.99	.445
مجالات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	بكالوريوس	24	4.18	.366
	ماجستير	35	4.15	.365
	دكتوراة	19	4.19	.343
	Total	78	4.17	.356
الكلي	بكالوريوس	24	4.16	.245
	ماجستير	35	4.16	.286
	دكتوراة	19	4.15	.314
	Total	78	4.16	.278

يتبين من الجدول(10) أن هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي بمستوياته الثلاث، وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) باعتبار متغير المؤهل العلمي متغيرًا مستقلًا وله ثلاث مستويات، ويبين الجدول الآتي نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (11) : تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حسب متغيرالمؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	قيمة الدلالة	القرار
معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	.004	2	.002	.013	.987	غير دالة
	داخل المجموعات	10.676	75	.142			
	الإجمالي	10.680	77				
استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	بين المجموعات	.026	2	.013	.064	.938	غيردالة
	داخل المجموعات	15.228	75	.203			
	الإجمالي	15.254	77				
مجالات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	.020	2	.010	.077	.926	غير دالة
	داخل المجموعات	9.718	75	.130			
	الإجمالي	9.738	77				
الكلي	بين المجموعات	.001	2	.001	.007	.993	غير دالة
	داخل المجموعات	5.941	75	.079			
	الإجمالي	5.942	77				

يتبين من الجدول (11) أن قيمة (ف) لدرجات أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي قد بلغت (0.007) وبلغت قيمة الدلالة (0.993) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، كما كانت قيمة الدلالة غير دالة في كل بعد أبعاد الاستبانة وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تقبلهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب متغير المؤهل العلمي. يمكن تفسير هذه النتيجة أن معظم المعلمين من مؤهلات مختلفة قد يتعرضون لدورات تدريبية متماثلة حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تعتمد على التفاعل مع التقنية وتقبلها أكثر من تفاعلها مع المؤهل العلمي للمعلم، إضافة إلى أن التحول الرقمي في التعليم يخلق نوعًا من المساواة التقنية بين المعلمين من المؤهلات المختلفة.

مقترحات البحث

في ضوء النتائج يقترح الباحث ما يلي:

-اعتماد القائمين على عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في برامج ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان.

-ضرورة توعية المعلمين وجميع الكوادر التعليمية والعاملة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حول أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية.

-العمل على عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية بجميع مهاراتها.

-ضرورة الإفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير تعليم اللغة العربية ومواكبة المستجدات التكنولوجية وفق مدخل اللسانيات الحاسوبية وبرامجه.

المراجـــــــــع

المراجع العربية :

- آل مسلم، نهى ابراهيم عيسى. (2023). اتجاهات معلمات العلوم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة جازان، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة جازان. السعودية.
- بدر، سالم عيسى؛ عبابنة، عماد غصاب. (2007). مبادئ الإحصاء الوصفي والاستدلالي. ط1. الأردن، عمان: دار المسيرة.
- البلوي، مرزوقة حمود.(2011). دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنيا في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مؤتة.
- جبلي، نايف محمد، والقحطاني, سراء سعد عمير. (2022). "درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلاقتها بالخبرة والبرامج التدريبية"، بجامعة الملك خالد.
- Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology: Vol. 19: Iss. 3, Article 3 ".
- السرديه، هبة صبح سدحان. (2022). درجة استخدام مديري مدارس محافظة المفرق تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلاقتها بجودة اتخاذ القرارات الإدارية. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية. الأردن.
- السيد، شذي فاروق، والرشيد، صغير (2015). دور الإشراف التربوي في ترقية أداء معلم المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية.
- رياض زكريا، مريم. (2023). فاعلية الرقمنة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج التربية الفنية. مجلة كلية التربية (أسيوط). 39(10) , 539-520.
- الشهراني، سلطان بن سياف. (2022). إستراتيجية مقترحة لتطوير إعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربيَّة السعوديَّة في ضوء اتجاهات الذكاء الاصطناعي. التربية (الأزهر). مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. 41(196) , 329-413.
- عبابنة، سوسن محمد عمر أحمد. (2024). درجة توظيف مديري المدارس الحكومية في لواء بني عبيد لآليات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني. ع. 19، ص ص. 37-56.
- عبد الغني، سماء زكي عابدين. (2014). تعلم اللغات التوليدي باستخدام ChatGPT في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والثورة الصناعية الخامسة: الفرص والتحديات والرؤية المستقبلية، مجلة الناطقين بغير العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع7 (20)، ص ص91-108.
- عبد الغني، باسم عبد الغني أحمد. (2023). نمط المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي ومستويات السعة العقلية وأثره في تنمية مهارات التحول الرقمي ومستوى التقبل التكنولوجي لدى طلبة كلية التربية. أطروحة دكتوراة. تكنولوجيا التعليم. جامعة قناة السويس. كلية التربية بالإسماعيلية.
- الفراني، لينا بنت أحمد بن خليل؛ والحجيلي، سمر بنت أحمد بن سليمان. (2020). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT) . المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، مصر . مج. 4، ع. 14، ص ص. 215-252.
- القحطاني، أمل بنت سفر، والدايل، صفية بنت صالح. (2021) مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين. مج. 22، ع. 1، ص ص. 163-192.
- الكنعان، هدى بنت محمد بن ناصر. (2021). مستوى وعي معلمات العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم، مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر. مج. 40، ع. 191، ج. 3، ص ص. 409-429.
- محمود، عبد الرازق مختار، ورشوان، أحمد محمد علي، وعبد الوهاب، أحمد عبد الفتاح. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية. مصر، مج. 39، ع. 1، ص ص. 110-135.
- مكاري، ناهد منير جاد، وعجوة، محمد سعيد سيد. (2023). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحدياته في تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (اضطراب طيف التوحد–الإعاقة العقلية) من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين. مجلة البحث العلمي فى التربية. 24(1)، 70-146.
- المغيدي، الحسن بن محمد. (2006). الإشراف التربوي الفعال. الرياض: مكتبة الرشد.
- ميلاد، محمود. الشماس، عيسى. (2012). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- النغيمشي، سليمان بن عبد العزيز، وسعودي، علاء الدين حسن. (2018). معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ودرجة استخدامهم له، المجلة العلمية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (5)، ص ص 247-295.

المراجع الإنجليزية :

- **Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. English Language Teaching Journal, 55(2) 186–188.**
- **Ocaña-Fernandez, Y., Valenzuela-Fernandez, L., & Garro-Aburto, L. (2019). Artificial Intelligence and its Implications in Higher Education. Propósitos y Representaciones, 7(2), …**
- **Pajares, F. (2002). Academic motivation of adolescents. Charlotte, NC:**
- **Information Age Publishing.**
- **Thompson, G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In M. V. Grouws)Eds.(, Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 127-146). New York: Macmillan.**

استبانة درجة تقبل

المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المعلم/ المعلمة.....المحترم/ المحترمة

تهدف هذه الاستبانة إلى تعرف درجة تقبل المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

يرجى التفضل بالإجابة عن هذه البنود حسب رأيك، المعلومات لغاية البحث العلمي فقط. شاكرًا تعاونكم.

النوع الاجتماعي: ذكر ..... أنثى.....

والمؤهل العلمي: بكالوريوس...، ماجستير ...، دكتوراة....

عدد سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات.... ومن 5 إلى أقل من 10 سنوات... وأكثر من 10 سنوات....

الباحث/ رشيد بن نصير الحضرمي

باحث دكتوراة بجامعة السلطان قابوس

99459915

rasheed.alhadrami@gmail.com

البنود	درجة الموافقة				
	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
معرفة المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي					
1. اعتقد أن أنظمة التدريس الذكية Intelligent Tutoring Systems: من أكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي استخدامًا في التدريس					
2. اعتقد أن الروبوتات التعليمية قادرة على القيام بالمهام التعليمية بدلًا من المعلم					
3. أرى أن توظيف التعلم التكيفي الذكي تساعد في تلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة لكل متعلم بصورة فعالة					
4. أرى أنه يمكن للروبوتات التعليمية إنشاء محتوى رقمي ذكي بنفس الدرجة من البراعة التي يتمتع بها نظراؤها من البشر					
5. أرى أن توظيف تقنية الواقع الافتراضي تتيح للمتعلم فرصة التفاعل والانغماس والتحكم والإبحار أكثر من الواقع الحقيقي					
6. اعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي اللغوية توفر نظمًا تعليمية قابلة للتكيف وفقًا لحاجات المتعلمين الشخصية					
7. اعتقد أن الروبوتات توفر النص والكلام؛ مما يسمح للطلاب بممارسة كل مهارة من مهارات الاستماع والقراءة					
8. أمتلك المهارات الكافية حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الناطقين بغيرها					
9. استخدم تطبيق ChatGPT في الإجابة عن أسئلة المتعلمين					
10. استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد النصوص القرائية					
استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية					
11. أرى أن هناك حاجة ماسة؛ لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية					
12. أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد في توضيح معاني الكلمات بشكل فعال					
13. أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد في إكساب المهارات اللغوية للمتعلمين					
14. أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في تبادل الخبرات بين الطلاب					
15. أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد في تشجيع الدافعية الذاتية لدى المتعلمين					
16. أظن أن تكاليف توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية باهظة جدًا					
17. ألمس ضعفًا في البنية التحتية اللازمة؛ لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية					
18. أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تهدد الأمن الوظيفي للمعلم					
19. أرى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يجرّد تجربة التعلم من إنسانيتها					
20. أرى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن يكون مكلفًا للمعلمين والقائمين على التنفيذ					
21. أرى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم توظيف قد يكون ذا أثر سلبي على المتعلمين					
22. أرى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يسهم في إبطاء عملية التفكير					
23. أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في تدني مستويات الطلاب					
24. استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الغرفة الصفية					
25. أناقش المتعلمين بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي					
26. أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين المهارات اللغوية					

27. أنصح المعلمين دائما بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية					
مجالات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية					
28. أفضل توظيف التطبيقات الذكية في تفكيك الجملة إلى عناصرها الأولية (أي تحليلها إعرابيًا)					
29. أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتيح للطلاب استخدام مجموعة من التراكيب اللغوية التي لا تتاح لهم عادةً فرصة لاستخدامها.					
30. أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في ترتيب عناصر الجملة العربية باستخدام برامج حاسوبية					
31. أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد في تطوير المعالجة الآلية للغة بشكل أفضل من الطرق اليدوية					
32. أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في تصنيف التعبيرات اللغوية دلاليًا بصورة أفضل بشكل يدوي					
33. اعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتيح المعالجة الآلية للخصائص الدلالية للغة العربية كتعدد المعنى للكلمة الواحدة أفضل منها بالطريقة اليدوية					
34. أعتقد أن المعاجم الآلية توفر ميزات الدقة والشمول والوضوح أكثر من اليدوية					
35. أرى أن استعمال الترجمة الآلية أدق من الترجمة اليدوية					
36. أرى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في علاج عيوب النطق.					
37. أرى أن تطبيقات تحويل النص إلى كلام تزيد من فعالية تعليم اللغة العربية					

الثقافة التنظيمية وعلاقتها بمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان

رخية جميل الجابرية
المديرية العامة للتربية والتعليم بشمال الباطنة
سلطنة عُمان

Rukhaiya Jameel Said Aljabri
General Directorate of Education in North Al Batinahr
Sultanate of Oman

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
29 / 07 / 2025

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
13 / 08 / 2025

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
17 / 11 / 2025

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
الجابريه، رخيه. (2025) الثقافة التنظيمية وعلاقتها بمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عمان. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، ، 3(5) ، 43-56

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الثقافة التنظيمية ومجتمعات التعلم المهنية في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي والذي يُعد واحدًا من أهم أنواع المناهج الوصفية منهجًا للدراسة، ويستعان به في قياس العلاقة بين متغيرين)متغير مستقل، متغير تابع، بلغ عدد العينة 376 معلمًا ومعلمة من معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وكشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥0.05) بين الثقافة التنظيمية، وتطبيق مجتمعاتالتعلم المهنية في مدارس التعليمالأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينةالدراسة حول المحور الأول: الثقافة التنظيمية تُعزىلمتغيرالجنس في كل من)القيم التنظيمية، المعتقدات التنظيمية، الأعراف التنظيمية، التوقعات التنظيمية، والمتوسط العام، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول: الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في كل من)القيم التنظيمية، المعتقدات التنظيمية،البعدالثالث: الأعراف التنظيمية، التوقعات التنظيمية، والمتوسط العام، فضلًا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول: الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في كل من)القيم التنظيمية، المعتقدات التنظيمية، الأعراف التنظيمية، التوقعات التنظيمية، والمتوسطالعام، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينةالدراسة حول المحور الأول: الثقافة التنظيمية تعزىلمتغير المحافظة التعليمية في كل من)القيم التنظيمية، المعتقدات التنظيمية، الأعراف التنظيمية، التوقعات التنظيمية، والمتوسط العام). وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بضرورة اهتمام إدارة المدارس بترسيخ مفهوم الثقافة التنظيمية، وخاصة التوقعات والقيم التنظيمية، لفاعليتها في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس من خلال عقد العديد من الندوات التثقيفية للمعلمين التي تناقش أهمية الثقافة التنظيمية، وضرورة انتهاج إدارة المدارس لمعايير وسياسات معينة تنشر روح العمل الجماعي والتعاوني بين العاملين بالمدرسة،وتحفز ممارساتالعمل الفعالة.

الكلمات المفتاحية: الثقافة التنظيمية، مجتمعات التعلم المهنية، التعليم الأساسي، المدارس، سلطنة عُمان.

Organizational culture and its relationship to professional learning communities in basic education schools in North and South Al Batinah Governorates in the Sultanate of Oman

Abstract

The study aimed to identify the relationship between organizational culture and professional learning communities in schools in the North and South Al Batinah Governorates in the Sultanate of Oman, relying on the descriptive correlational approach, one of the most important types of descriptive approaches as a study methodology, and it is used to measure the relationship between two variables (independent variable, dependent variable). The sample size amounted to 376 male and female teachers from basic education schools in the North and South Al Batinah Governorates in the Sultanate of Oman. Due to the large size of the study community, which exceeded (5000) male and female teachers, the questionnaire was applied as a tool for collecting data. The results of the current study revealed the existence of a statistically significant correlation at a significance level of (α≥0.05) between organizational culture and the application of professional learning communities in basic education schools from the point of view of teachers in the North and South Al Batinah Governorates in the Sultanate of Oman, as well as the absence of statistically significant differences at a significance level of (0.05) between the average scores of the study sample members on the first axis: organizational culture attributed to the gender variable in each of (organizational values, organizational beliefs, Organizational norms, organizational expectations, and the overall average, as well as the absence of statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the study sample members on the first axis: organizational culture attributed to the educational qualification variable in each of (organizational values, organizational beliefs, the third dimension: organizational norms, organizational expectations, and the overall average), in addition to the absence of statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the study sample members on the first axis: organizational culture attributed to the variable of years of experience in each of (organizational values, organizational beliefs, organizational norms, organizational expectations, and the overall average), with the absence of statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the study sample members on the first axis: organizational culture attributed to the variable of educational governorate in each of (organizational values, organizational beliefs, organizational norms, organizational expectations, and the overall average). The study recommends the need for school administration to pay attention to consolidating the concept of organizational culture, especially organizational expectations and values, for its effectiveness in implementing professional learning communities in schools by holding many seminars. An educational program for teachers that discusses the importance of organizational culture and the need for school administrations to adopt specific standards and policies that promote a spirit of teamwork and cooperation among school staff and encourage effective work practices.

Keywords
Organizational culture, professional learning communities, basic education, schools, Sultanate of Oman.

مقدمة البحث

تُعد ثقافة المنظمة في الآونة الأخيرة واحدة من أهم ملامح الإدارة الحديثة المعاصرة، لتمثل الإطار الأيديولوجي الذي يرسم سياسة المؤسسة، ويعبر عنها من خلال المعتقدات، والقيم والأفكار السائدة، والتوقعات التي يشترك فيها أفراد المنظمة، وكذا الممارسات العملية التي لابد أن تكون داعمة ومناسبة لاستراتيجية المؤسسة.

وتشير الثقافة التنظيمية بالمؤسسة إلى مجموعة القيم، والمعتقدات، وأشكال السلوك التي تمثل هوية المنظمة في النمط الإداري بها، والسلوكيات المتبعة لحل المشكلات، والتحديات التي تواجه أعضاء المنظمة)محمود، (2022، كما تشمل الثقافة التنظيمية نظام القيم، والمعتقدات، والعادات المقبولةالتي تنفذ بشكلجماعي،مع الوعي الكامل بالسلوكيات الطبيعيةالتي تشكلهاالبيئة، وتعزز الوعي لدى جميعأفراد المدرسة2019) Mujiati) .al., et

ومن هنا يتضح أهمية الثقافة التنظيمية من كونها تعمل على تقوية الصلة بين المنظمة والمعلمين، وتشعر كل فرد فيها بذاته، وبدوره المؤثر فيها، كما تساعد الثقافة التنظيمية على خلق روح الولاء والالتزام بين المعلمين تجاه المؤسسة، وتحقيق الاستقراردا خل المنظمة كنظام اجتماعي منسق ومتكامل)البارودي، .(2015

وللثقافة التنظيمية عدة مكونات تتمثل في القيم التنظيمية التي تعمل على توجيه سلوك المعلمين ضمن مختلفالظروف التنظيمية، والمعتقدات التنظيمية التيتشير إلىأفكار مشتركةثابتةفي أذهان المعلمين في المنظمةحول بيئةالعمل وطبيعته،والأعراف التنظيمية، أي: المعايير التي يلتزم بها العاملون في المنظمة، والتوقعات التنظيمية وهي التنبؤات المستقبلية التي يتوقعها الفرد العامل من المنظمة، وكذلك تتوقعها المنظمة من الفرد العامل خلال فترة عمله فيها)المغربي،2016).

وقد اهتمت وزارة التربية والتعلم العمانية بتنمية كافة الجوانب، التي تساهم في تطوير كل ما يخص العملية التعليمية من خلال بناء خطط استراتيجية واضحة؛ من أجل تحقيق أهداف الوزارة، واعتمادها على أهداف قصيرة المدى بحيث يمكن تنفيذها بسهولة؛ حيث توصلت دراسة (الشيباني، 2023) أن حرص الوزارة على تنمية الثقافة التنظيمية جاء بدرجة عالية تتمثل في فتح قنواتالاتصال بينها وبين العاملين، من خلال مشاركتهم في عمليات اتخاذ القرار والأخذ بمقترحاتهم في عمليات التغيير، وإقامة العديد من الأنشطة الاجتماعية،لتكوين علاقات إنسانية مع العاملين وبينهم وبين بعضهم البعض؛ لتحقيق الاستقرار من الجانب النفسي والعقلي، وتطبيق السياسات التي تسهم في تحقيق العدالة في القرارات الإدارية التي تقرها، وتعمل الوزارة على تصميم خطط تطويرية تساعد على ترجمة التغيير التنظيمي للمؤسسة، واعتبرت أن الثقافة التنظيمية تشكل عددًا من الاتجاهاتالتي تساهم في تكوين القواعد الرئيسة لأداء العاملين طبقًا للفاعلية والكفاءة، والذي لا يتأثر بالنوع بقدر تعلقه بالثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الثقافة التنظيميةلهادور أساسي في جميع المستويات داخل التنظيم الإداري بالمؤسسات التعليمية، وتسهم في تطبيق المناخ التنظيمي الملائم لمجتمع التعلم المهني، وهو ما أشار له "كاربينتر" (Carpenter, 2015) أن الثقافة التنظيمية داخل المؤسسات المدرسية ترتبط بقيادة مجتمعات التعلم المهنية، إذ توفر القيادات المدرسية البنيات القيادية الداعمة والتشاركية؛ لضمان تُعزيز الثقافة المدرسية الإيجابية، ومجتمعات التعلم المهنية الفعالة التي تسهم في التطوير المدرسي، كما تعملالقيادات المدرسية مباشرة على خلقالسياسات والإجراءات التي توفر البنيةالقيادية للمعلمين، فتساعد في تطويرالمدرسة من خلال الجهود التعاونيةلمجتمع التعلم المهني.

وارتبطت الثقافة التنظيمية بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية، فالمعلم لا يعمل منفردًا في مدرسته، بل يعمل ضمن بيئة مدرسية لها ثقافة تنظيمية تميزها عن غيرها من المؤ'سسات المجتمعية، والمناخ المدرسييتشارك الجميع في صياغة بنائهالفكري والشعوري)طالب، (2020؛ ومن ثم ظهرت مجتمعات التعلم المهنية ساعية إلى إنشاء هياكل تنظيمية جديدة، وأدوار مختلفة تعمل على تحويل الفلسفة التعليمية لممارسات أكثر فعالية وكفاءة، باعتبارها أحد الأساليب الواعدة لتطوير النظم التعليمية من خلال التنمية المهنية المستدامة للمعلم، التي تؤدي بدورها إلى تطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها.

ويشار إلى مجتمعات التعلم المهنية أنها فكرة تعليمية حديثة تهدف إلى تحويل التعليم من الأسلوب التقليدي إلى أسلوب أكثر تفاعلية، وذلك من خلال دمج المعلمين ضمن فريق دراسي موحد؛ من خلال الاعتماد على تطبيق التفاعل الإيجابي بينهم؛ لضمان نجاح جميع أفراد المجتمع المهني في تحقيق متطلبات التعليم)محمدين وموسى، (2017،

والمدرسة وصفها مجتمعا تعليميًا مهنيًا، لا بد أن تتيح فرص التعلم أمام جميع الأعضاء والأطراف المعنية بالعمل المدرسي تحت قيادة حكيمة واعية، وعلى أن يتم الاتفاق حول تحقيق هدف مشترك، والعمل على تحقيقه)جايل، 2020).

وعليه، قد حرصت وزارة التربية والتعليم العُمانية على تزويد منسوبي المدارس بمجموعات متنوعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعد في بناء مجتمعات التعلم المهنية، وتشكيل فرق العمل وفقًا لأسس علمية سليمة، كما دعمت ثقافة التعاون بين المعلمين، وأولياء الأمور، والاهتمام بتعلم الطلبة، والعمل بتركيز مع هيئة العاملين لتنفيذ استراتيجيات التغيير في المدارس، هذا إلى جانب تشكيل اللجان وفرق العمل المدرسية في ضوء الأهداف وقدرات وإمكانات الأفراد وميولهم، وتقديمالدعم اللازممن التوجيهوالتدريب والتسهيلات، ونشر ثقافة التعاونوتقسيم العمل وتبادل الخبرات)إبراهيم والنافعي، .(2021

وبناءًعلى الدراسات السابقة في هذا المجال، ولحاجة الحقلالتربوي؛ ترى الباحثة ضرورة إجراءدراسات تسهم في الارتقاء بالعمليات الفنيةوالمهنية للمعلمين في المؤسسات التعليمية بسلطنة عُمان، وعليه تأتي الدراسة الحالية؛ لتقصي العلاقة بين الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم الأساسي بمحافظةشمال بسلطنة عُمان، ومجتمعات التعلمالمهنية التي تسهم في توفير بيئةللإبداع، والتعلم المستمر، وإدارة المعرفةالضمنية.

مشكلة البحث وتساؤلاته

تواجه المدارس بمختلف مراحلها اليوم جملة من التحديات والثراء المعرفي في ثورة المعرفة الإنسانية التي تتجدد بشكلمتوسع ومستمر،وهنا يبرزدور المدارسكمؤسسات تعليمية لتقوم على إثراء المنظومة القيمية من خلال العمل على تحقيق الثقافة التنظيمية، إذ ترى السعدية (2014) أن لكل مدرسة ثقافة تنظيمية تختلف عن الأخرى؛ لذلك إذا كانت إدارات المدارس ترغب في تحقيق التميز، فهذا يتطلب منها فهم الثقافة التنظيمية، ومحاولة إيجاد ثقافة تنظيمية تحدد السلوك الوظيفي المرغوب لدى العاملين في المؤسسة التعليمية، ولكن أشارت الدراسة إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية في مجال المعتقدات التنظيمية بالمدارسالعمانية جاء بدرجة متوسطة.

ويشير محمد والشعيلي (2016) إلى وجود جوانب قصور في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، تتمثل في الخلط بين صياغة مفهوم، ورؤية، ورسالة المدرسة، وضعف القدرة على تحديد الفرص، والتهديدات في البيئة الخارجية للمدرسة، إلى جانب وجود قصور في صياغة الأهداف الإستراتيجية، وهذا ما أكدته دراسة المعايطة والراجحي (2017)، إذ أشارت إلى أن هناك الكثير من مدارس مرحلة

التعليم الأساسي بسلطنة عُمان تعلي من شأن القيم الشخصية، وتقدمها على القيم التنظيمية فيالعمل الإداري.

وأضافت دراسة البرواني (2021) أن مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان تعاني من غموض في سمات الثقافة التنظيمية؛ نتيجةلمقاومة التطوير بسبب قلة الصلاحياتالممنوحة لمديري المدارس، وندرة الأخذ بآرائهم عن تصميم أي تطوير، وقلة الدورات التدريبية، وقلة الكادر الإداري، وضبابية الأهداف؛نتيجة لقلةالمشاركة في صنع القرار.

وقد توصلت دراسة البلوشي وإبراهيم (2022) إلى أن درجة توافر مقومات مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان جاءت بصورة مرتفعة، وي عزى ذلك إلى جهود وزارة التربيةوالتعليم الع مانية فيجعل المدارسوحدة إنماءمهني،وإعداد القيادات الإدارية، والمعلمينبمدارس التعليم الأساسي، وذلك من خلال تقديم مجموعة من البرامج التدريبية التي قد أسهمت بصورة كبيرةفي اكتسابالمهارات والقدرات التي تساعدهم منممارسة دورهم في بناء مجتمعاتالتعلم المهنية في مدارسهم.

وقد توصلت دراسة المسروري وآخرين (2020) إلى أن واقع تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عُمان قد جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك قصورًا في توافرها، يتمثل في ضعف إشراك إدارات المدارس للمعلمين في صنع القرارات، وقلة توظيف المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فيتحققأهداف التعلمالمهني، وعدم بناء قاعدة معرفيةتربويةمشتركة، وضعف توافر درجة عاليةمن الشفافية، وإتاحةالمعلومات، وتبادلها بين المعلمين.

وعليه، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما علاقة الثقافة التنظيمية بمجتمعات التعلم المهنية في مدارس محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان؟

ومنه تتفرع أسئلة الدراسة الفرعية، والمتمثلة في الآتي:

1.ما درجة الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان؟

2.ما درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان؟

3.هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الثقافة التنظيمية وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان؟

4.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الثقافة التنظيمية وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان تُعزي لمتغيرات (الجنس والمؤهل والخبرة)؟

أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى تحقيق هدف عام، يتمثل في "التعرف على علاقة الثقافة التنظيمية بمجتمعات التعليم المهنية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال بسلطنة عُمان" ويخرج من عدة أهداف فرعية تتمثل في الآتي:

1.التعرف على درجة الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة شمال بسلطنة عُمان.

2.تحديد درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة شمال بسلطنة عُمان.

3.الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الثقافة التنظيمية وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة شمال بسلطنة عُمان.

4.الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الثقافة التنظيمية وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة شمال بسلطنة عُمان تُعزي لمتغيرات (الجنس والمؤهل والخبرة).

أهمية البحث

أهمية علمية (نظرية):

·تستمد الدراسة أهميتها منخلال أهميةالموضوع الذي تناولته، وهو الثقافةالتنظيمية، الذي يعد أحد القضاياالأساسية التي تساعد في نجاحالمؤسسات بشكل كبير.

·تظهر أهمية تلكالدراسة من خلال مرحلة التعليمالأساسي في سلطنة عُمان، ويعتمد تحقيق أهداف هذهالمرحلة بدرجة كبيرة على مدىتحسن وتطورمواردها البشرية.

·. كما تكتسب الدراسة أهميتها من خلال التركيز على مجتمعات التعلم المهنية كأحد الاتصالات الحديثة فيمجال الإدارةالتربوية.

·إثراء ورفد المكتبة العربية التربوية -وبخاصة المكتبة العُمانية- بالدراسات والأبحاث التي تدور حول المداخل الحديثة في تطوير العملية التعليمية، ومنها مجال مجتمعات التعلم المهنية.

أهمية تطبيقية (عملية في الواقع التربوي):

·اكتسبت الدراسة أهميتها منتسليطها الضوء على العلاقة بينالثقافة التنظيمية، ومجتمعات التعلم المهنية فيمدارس التعليمالأساسي في سلطنة عُمان.

·يمكن أن تسهم نتائج الدراسة فيالكشف عنالعوامل التنظيمية، التي تؤثر فيبيئة التعلمفي مدارس التعليم الأساسي في شمال الباطنة، وبالتالي تسهم في توجيه جهود تحسين البيئة التعليمية، بمافي ذلكتطوير سياساتوإجراءات تعزز ثقافة التعلم والتعاون.

·يؤمل أن تفيد الدراسة في توفير رؤى قيمة للمسؤولين التعليميين،وصناع القرار، والمعلمينفي تُعزيزمجتمعات التعلم المهنية، وتحسين جودةالتعليم في مدارس التعليم الأساسيفي شمال الباطنة.

مصطلحات الدراسة

- الثقافةالتنظيمية: عرف حسين وآخرون (2022) الثقافة التنظيمية بأنها: "تتمثل في مجموعة من المدخلات العملية الإدارية الحديثة التي تسعى إلى تخريج بيئة عمل مناسبة؛ للوصول إلى الأهداف المرجوة، وتتمثل هذه المدخلات في القيم التنظيمية، والمعتقدات التنظيمية، والسياسات والإجراءات، والتوقعات التنظيمية، والأعراف التنظيمية، والاتجاهات التنظيمية")ص. .(73

و'تعرف الباحثة الثقافة التنظيمية إجرائيا بأنها: "مجموعة من القيم والتوجهات، والآراء، والأفكار، والمعاني المشتركة، والممارسات الإدارية، والعلاقات التنظيمية السائدة بين المعلمين في مدارس التعليم الأساسيبسلطنة عمان، وتقاس بالدرجةالكلية التي يحصل عليها عينةالدراسة على استبانةالثقافة التنظيمية."

-مجتمعات التعلم المهنية: عرف البلوشي وإبراهيم (2022) مجتمعات التعلم المهنية بأنها: "جماعات أو فرق عمل تتفق على تحقيق أهداف مشتركة، والمشاركة الفع'الة في صنع القرارات، وتبادل المعارف، والممارسات، والمهارات، والخبرات المهنية فيما بينهم؛ لتحسين وتطوير أداء العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية"(ص417).

وتعرف الباحثة مجتمعات التعلم المهنية إجرائيا بأنها: "جماعات أو فرق عمل تقوم بتبادل المعارف، والممارسات، والمهارات، والخبرات فيما بينهم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظ شمال الباطنة،

ويعملون على بناء رؤية وقيم هادفة ومشتركة، وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليهاعينة الدراسةعلى استبانةمجتمعات التعلم المهنية.

حدود الدراسة

اشتملت حدود الدراسة على المحددات الموضوعية، والمكانية، والزمانية، والبشرية التي تسير الباحثة وفقا لها، ويمكن تناولها كالآتي:

- الحدودالموضوعية: تمثلت الحدود الموضوعية في الثقافة التنظيمية وفق أبعادها التي تتضمن)القيم التنظيمية، والمعتقدات التنظيمية، والأعراف التنظيمية، والتوقعات التنظيمية(، وعلاقتها بمجتمعات التعلم المهنية)القيادة الداعمة، القيم والرؤى المشتركة، واالهياكل التنظيمية،والممارسات الشخصية(في مدارس التعليم الأساسيبمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان.
-الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2022/2023.
-الحدود البشرية: طبقتعلى عينةعشوائية لبعض المعلمين داخل مدارسالتعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنةبسلطنة عُمان

الدراسات السابقة

يشتمل هذا الجزء على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية المتصلة بموضوع الدراسة التي تسعى الباحثة إلى الاطلاع عليها؛ وذلك بهدف الاستفادة منها في توضيح الحاجة إلى إجراءالدراسة الحالية وتحديد منهجها، هذافضلًاعن معرفة أهم ماتوصلت إليه مننتائج قدتفيد فيبناءالدراسة الحالية، وتأصيل إطارها النظري، وأخيرًا إبراز موقع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة، وما يمكن أن تسهمبه فيهذا المجالوفي تلكالمرحلة.

أولاً: دراسات المحور الأول: الثقافة التنظيمية:

هدفت دراسة مقابلة(2022) إلى معرفة مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية للثقافة التنظيمية على الممارسات الإدارية التابعة لمديري المدارس الحكومية التابعة لمحافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، واشتملت عينة الدراسة على (108) معلمين، واستخدمت الباحثةالمنهجالوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداةللدراسة، وقد توصلت الباحثةللعديد من النتائج أهمها: إن مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة جرش بدرجة متوسطة من وجهةنظر المعلمين؛إذ جاءفي الترتيبالأول)مجالالتوقعات(، ويليها فيالترتيب الثاني)مجال القيم(، ويليهم في الترتيب الأخير)مجال الأعراف(، وتبين وجودعلاقة ارتباطيهموجبة وذاتدليل إحصائي للثقافة التنظيمية على الممارسات الإدارية التابعة لمديري الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين.

هدفت دراسة مصالحة(2021) إلى التعرف على المستوى التنظيمي للثقافةالسائد في المدارس الابتدائية داخل الخطالأخضر في فلسطين من وجهةنظر أفراد عينةالدراسة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الثقافة التنظيمية للمديرين تعزى لمتغيرات الدراسة، والكشفعن وجودعلاقة ارتباطيةبين مستوىالثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر، وتنمية السلوك الإبداعي للمعلمين، واشتملتعينةالدراسة على (387) مديرًا ومعلمًا، بواقع (56) مديرا، و(331) معلمًا، واستخدم الباحث المنهجالوصفي الارتباطي كمنهج للدراسة، واستعان بالمقابلةالشخصية كأداة للدراسة، وقدتوصلالباحث للعديد من النتائج أهمها: جاء مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس البَتدائية داخل الخط الأخضر بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ إذ جاء في الترتيب الأول مجال الأعرافالتنظيمية، ويليها في الترتيب الثانيمجال القيمالتنظيمية، ويليهم في الترتيب الأخيرمجالالممارسات التنظيمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الثقافة التنظيمية للمديرين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح المديرين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الثقافة التنظيمية للمديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح فئةالدراسات العليا، ووجود علاقةارتباطية موجبة بين مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الابتدائية داخلالخط الأخضر،وتنمية السلوك الإبداعي للمعلمين.

هدفت دراسة طواهري (2019) إلى معرفة واقع الثقافة التنظيميةفي مدارسالتعليم العام بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة، حول واقع الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (492) معلمًا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقدتوصلالباحث للعديد من النتائج أهمها: إن واقع الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمنطقة جازان جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين؛ إذ جاء في الترتيب الأول)بعد ثقافة النظم والأدوار(، ويليها في الترتيب الثاني)بعد ثقافة الإنجاز(، ويليهم في الترتيب الأخير)بعد ثقافة القوة(، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول واقعالثقافة التنظيمية في مدارس التعليمالعام بمنطقةجازان منوجهة نظرالمعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

ثانيًا: دراسات المحور الثاني: مجتمعات التعلم المهنية:

هدفت دراسة البلوشي وإبراهيم (2022) إلى معرفة مستوى توافر مقومات مجتمعات التعلم المهنية، في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البريمي في سلطنة عمان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة، حول درجة توافر مقومات مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البريمي في سلطنة عمان تعزى لمتغيرات الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (494) معلمًا ومعلمة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي منهجا للدراسة، والاستبانة أداة للدراسة، وقد توصل الباحثان للعديد من النتائج أهمها: جاء مستوى توافر مقومات مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البريمي في سلطنة عمان بدرجة عالية، إذ جاء في الترتيب الأول بعد القيادة المشتركة، ووجود فروق ذات طابع إحصائي بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر مقومات مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البريمي في سلطنة عمان تعزى لمتغير الجنس،وجاءت الفروقالإحصائية لصالح المعلمات، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر مقومات مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البريمي في سلطنة عمان تعزى لمتغيرسنوات الخبرة.

هدفت دراسة موكلي وزيلعي(2022) إلى تعرف مستوى المعيقاتالإدارية

والمادية التي تواجه معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول الصعوبات، التي تواجه معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية ت عزى لمتغيرات الدراسة، وقد تك 'ون مجتمع الدراسة من جميع معلميالرياضيات في مدارس إدارة تعليمصبيا فيالمملكة العربية السعودية، البالغ عددهم(716) معلمًا، وضمت عينة الدراسةعلى (279) معلمًا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفيالمسحي منه منهجا للدراسة، واستعانا بالاستبانةأداة للدراسة، وقد توصل الباحثان للعديد من النتائج أهمها: أن مستوى المعيقات الإدارية التي تواجه العديد من معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية جاء بدرجة متوسطة، إذ جاء في الترتيب الأول عبارة)قلة البرامج التدريبية حول مجتمعات التعلم المهنية(، وجاء مستوى المعوقات المادية التي تواجه العديد من معلمي الرياضيات في تفعيلمجتمعات الخاصة بالتعلم المهني بدرجة مرتفعة، إذ جاء في الترتيب الأول عبارة)ارتفاع أنصبة المعلمينالتدريسية(، بالإضافة إلىعدم وجودفروق ذاتطابع إحصائيعند مستوى(0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول المعيقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنيةتعزى لمتغيرسنوات الخبرة.

هدفت دراسة السعيدي والمنوري (2022) إلى معرفة مستوى توظيف المشرفين التربويين لمجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين الأوائل، وتعرف مستوى التحديات التي تواجه المشرفين التربويين في توظيف مجتمعات التعلم المهني من وجهة نظر المشرفين التربويين، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه المشرفيين التربويين في توظيف مجتمعات التعلم المهنية تعزي لمتغيرات الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الأوائل، بالإضافة إلى المشرفين التربويين العاملين في مدارس التعليمالأساسي الحلقة الثانية، ومدارس التعليمما بعدالأساسي في محافظة مسقط، وشمال الباطنة، وجنوب الباطنة، والظاهرة في سلطنة عمان، واشتملت عينة الدراسة على (323) معلمًا ومشرفًا تربويًا ، بواقع (251) معلمًا ، و(72) مشرفًا تربويًا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي منهجًا للدراسة، واستعانا بالاستبانة أداة للدراسة، وقد توصل الباحثان للعديد من النتائج أهمها: أن مستوى توظيف المشرفين التربويين لمجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين الأوائل جاء بدرجة قليلة، كماجاء مستوىالتحديات التي تواجه المشرفين التربوييننفي توظيفمجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المشرفين التربويين بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه المشرفيين التربويين في توظيف مجتمعات التعلمالمهنية تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروقالإحصائية لصالح الإناث.

ثالثًا: دراسات المحور الثالث: الثقافة التنظيمية ومجتمعات التعلم المهنية:

دراسة "جعفر وآخرون" (Jafar) al., et (2022 تهدف إلى فحص العلاقات بينأبعادالثقافة المدرسية)التعاون، الزمالة، التركيز على التعلم، القيمة المهنية، تخطيط المشاركة، القيادة التحويلية(ومجتمع التعلم المهني،وقد تكون مجتمع الدراسة منجميعالمعلمين في ماليزيا، واشتملت عينة الدراسة على (612) معلمًا، وقد تبنت الدراسة المنهج المسحي الارتباطي، كما تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وقد تم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أنه يوجد علاقةارتباطية بين السياسة التعليمية، وبينمجتمع التعلمالمهني؛ إذ إن مجتمع التعلمالمهني أصبح أساسيا في وضع السياسات التعليمية في ماليزيا، بالإضافة إلى وجود تأثير إيجابي لثلاثة من أبعاد الثقافة التنظيمية في المدارس على مجتمعات التعلم المهني، وهي القيمة المهنية، والقيادة التحويلية، وتخطيط المشاركة، ويمكن رؤية ذلك في مشاركة التخطيط، وقيادة التحول.

هدفت دراسة "كاربنتر" (Carpenter, 2015) إلى استكشافالهياكل القيادية الداعمة والمشتركة فيقيادة المدارسبوصفها مجتمعًا للتعلم المهني، وعلاقتهابالثقافة التنظيمية، إذ يتضمن مجتمع الدراسة من جميع الإداريين والمعلمين في (3) مدارس ثانوية في الغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية،واشتملت عينة الدراسةعلى(3) إداريين و(12) مدرسعلوم،وقد تبنت الدراسة المنهج النوعي، كما استعانت بالمقابلاتأداةا للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية بين توفير هياكل قيادية داعمة ومشتركة للمعلمين؛ من أجل ضمان الثقافة التنظيمية المدرسية الإيجابية، ومجتمعات التعلم المهنية الفعالة التي تعزز التطويرالمدرسي، ويوفر تعامل القادة بشكل مباشر مع المعلمين؛ لإنشاء سياسات وإجراءات هيكل القيادة للتأثير بشكلمباشر فيالتطوير المدرسي من خلال الجهودالتعاونية في مجتمع التعلم المهني،وتعدالقيادة التشاركية عنصرًا مركزيا فيمجتمع التعلمالمهني الفع ال الذييوفر مكانااللتحسين المستمر في المدارس والقيم،والرؤية المشتركة، وتحصيل الطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة

يشتمل هذا الجزء على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية المتصلة بموضوع الدراسة التي سعتالباحثة إلى الاطّلاع عليها؛ بهدف الاستفادةمنها فيتوضيح الحاجةإلى إجراءالدراسة الحالية، وتحديد منهجها،هذا فضلًاعن معرفةأهم ماتوصلت إليهمن نتائجقد تفيدفي بناءالدراسة الحالية، وتأصيل إطارها النظري، وأخيرًا إبراز موقع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة، وما يمكنأن تسهمبه فيهذا المجالوفي تلكالمرحلة.

- اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناول متغير الثقافة التنظيمية مثل: دراسة مقابلة (2022)، ودراسة مصالحة (2021)، ودراسة طواهري .(2019)

- اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فياستخدام المنهج الوصفي مثل: دراسة مقابلة (2022)، دراسة السعيدي والمنوري (2022)، ودراسة مصالحة (2021)، ودراسة طواهري .(2019)

منهجية البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي واحدا من أهم أنواع المناهج الوصفية منهجًا للدراسة، ويستعان به في قياس العلاقة بين متغيرين)متغير مستقل، متغير تابع(؛ إذ يقوم بجمع المعلومات والبيانات المتصلة بمشكلةالدراسة، وتحديد العلاقة القائمة بينمتغيرات الدراسة الحالية، وهل هذه العلاقةموجبة أمسالبة؟ ومن ثم يتماستنتاج مستوى معين من الدلالةفي صورةرقمية. وهذا المنهج المناسب للدراسة الحالية؛ لكونها تهدف إلى معرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة الثقافة التنظيميةومجتمعات التعلم المهنية، في مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة فيسلطنة عُمان.

مجتمع وعينة الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان، والبالغ عددهم (18498) معلمًا بواقع (11183) معلما بمحافظة شمال الباطنة،

و(7315) معلمًا بمحافظة جنوب الباطنة عن العام الدراسي الحالي 2023 بناءعلى بيانات كتاب الإحصاء السنوي)وزارة التربية والتعليم2020.
أما عينة الدراسة تم أخذ عينة الدراسة من مجتمعها بالطريقة العشوائية البسيطة، إذ بلغ عدد العينة 376 معلما ومعلمة من معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان، وقد تم توزيع استجابات عينة الدراسة حسب البيانات الديموغرافية على النحوالآتي:

جدول (1) البيانات الديموغرافية لاستجابات عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	192	51.1
	انثى	184	48.9
المؤهل العلمي	بكالوريوس فاقل	288	76.6
	ماجستير فاعلى	88	23.4
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	110	29.3
	5-10 سنوات	192	51.1
	10 سنوات فاكثر	74	19.7
المحافظة التعليمية	جنوب الباطنة	183	48.7
	شمال الباطنة	193	51.3
	المجموع	**376**	**100**

يتبين من الجدول (1) أن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب الجنس هي (51.1%)، وهي الخاصة بـ)ذكر(، ويليها نسبة(48.9%) وهي الخاصة بـ)أنثى(، وأن أكبرنسبة حصلعليهاأفراد العينة حسب المؤهل العلمي هي (76.6%)، وهي الخاصة بـ)بكالوريوس فأقل(، ويليها نسبة (23.4%) وهي الخاصة بـ)ماجستير فأعلى(، وتصل أكبر نسبة قد حصل عليها أفراد العينة تبعًا لعدد سنوات الخبرة هي(51.1%)، والخاصة بـ)من 5 إلى 10 سنوات(، ويليها نسبة(29.3%) والخاصة بـ)أقل من 5 سنوات(، وجاءت أقل نسبة (19.7%) والخاصة بـ10) سنوات فأكثر(، وأن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب المحافظة التعليمية هي (51.3%)، وهي الخاصة بـ)شمال الباطنة).

أداة البحث (الاستبانة)

من أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تطوير أدائها بعد الرجوع إلى الأدب النظري، وأدوات الدراسات السابقة المتعلقة بالثقافة التنظيمية، منها دراسة مقابلة (2022)، ودراسة حسين وآخرون (2022)، وكذلك الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمجتمعات التعلم المهني، منها دراسة المعايطة (2022)، ودراسة المطيري .(2022)
وتكونت أداة الدراسة الحالية في صورتها الأولية من ثلاثة أجزاء:

- الجزء الأول: تضمن البيانات الأساسية الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة من حيث)الجنس، المؤهل العلمي،عدد سنواتالخبرة.(
- الجزء الثاني: المحور الأول: الثقافة التنظيمية، وتكونت من أربعة أبعاد هي:)القيم التنظيمية، المعتقدات التنظيمية، الأعراف التنظيمية، التوقعات التنظيمية(، وبلغ عدد العبارات (20) عبارة.
- الجزء الثالث: المحور الثاني: مجتمعات التعلم المهني، وتكونت من أربعة أبعاد هي:)القيادة الداعمة، القيم والرؤى المشتركة، الهياكل التنظيمية، الممارسات الشخصية(، وبلغ عدد العبارات (17) عبارة.

صدق الأداة

بعد إعداد الاستبانة تم التحققمن صدقها بطريقتين هما: الصدق الظاهري، وحساب صدق عبارات الاستبانة؛وذلك لحساب درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالمحور الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بيرسون (pearson)؛ لحساب ارتباط محاور الأداة مع الدرجة الكلية لها.

الصدق الظاهري:
تم استخدام الصدق الظاهري، أو ما يعرف بصدق المحكمين، إذ تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية، والقياس والتقويم، والإحصاء، والبالغ عددهم (12) محكمًا من جامعات مختلفة داخل سلطنة عُمان وخارجها، ومنها جامعة السلطان قابوس، والجامعة العربية المفتوحة، وبعض المختصين من حملة الدكتوراه في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، ومختلف مديرياتها، بالإضافة إلى بعض الأكاديميين من جامعة الشرقية، وجامعة اليرموك في الأردن، وبعض المختصين من حملة الدكتوراه في وزارة التربية والتعليم الأردنية،، وأجمع المختصون علىصدقها، ومناسبتها لقياس الأبعاد التيوضعت من أجلها بعد إجراء التعديلاتالملائمة من خلال ملاحظات المحكمين وتعليماتهم، وتم إجراء التعديلات اللازمةفي ضوء أراء (84%) من ملحوظاتالمحكمين.

صدق البناء:
تم استخراج معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2) الارتباط معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية في محور الثقافة التنظيمية

محور الثقافة التنظيمية	القيم التنظيمية	المعتقدات التنظيمية	الأعراف التنظيمية	التوقعات التنظيمية	الثقافة التنظيمية
القيم التنظيمية	1				
المعتقدات التنظيمية	.99**	1			
الاعراف التنظيمية	.99**	.99**	1		
التوقعات التنظيمية	.99**	.97**	.95**	1	
الثقافة التنظيمية	.99**	.96**	.96**	.97**	1

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)
ويتضح من الجدول (2) أن معامل الارتباطات البينية بين الأبعاد ببعضها، وبالدرجةالكلية، كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، إذ تتصف بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيًا، ومناسب لأهداف الدراسة

جدول(3) معاملات الارتباطبين العبارةوالدرجة الكلية والبُعْدِ الذي تنتميإليه فيمحور مجتمعاتالتعلم المهني

رقم العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم معامل	معامل البعد	العبارة	الارتباط مع	الارتباط مع
28	.94**	.89**	38	.95**			.98**
القيم	.90**	.87**	39	.97**			.98**
والروى	.89**	.84**	40	.93**	الهياكل		.81**
المشتركة	.85**	.85**	41	.93**	التنظيمية		.82**
			42	.87**			.88**
			43	.91**			.78**
32	.94**	.76**	44	.89**			.84**
33	.98**	.86**	45	.86**			.84**
القيادة 34	.88**	.81**	46	.94**	الممارسات		.93**
الداعمة 35	.94**	.85**	47	.94**	الشخصية		.93**
36	.92**	.80**	48	.86**			.82**
37	.93**	.74**					

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)
يتبين من الجدول (3) أن معاملات ارتباط العبارات مع الأداة ككل تراوحت ما بين (.74-**) (.98**)، ومع البعد(.98**-.86-**)، وكانت دالةإحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، إذ تتصفبمعاملارتباط مرتفع ودال إحصائيًا ومناسب لأهداف الدراسة؛ ولذلك لم يتم حذف أي من هذه العبارات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحليل

من أجل الضبط الإحصائي لمقياسي الدراسة، ولتحليل النتائج استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)؛ إذ تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1التكرارات والنسب المئويةلمعرفة خصائص أفراد عينة الدراسةوفقا للبياناتالديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.
2. استخدام معامل ارتباط بيرسونلحساب الصدق الداخلي؛ لمعرفة العلاقةالارتباطية بين الثقافة التنظيميةومجتمعات التعلم المهني؛ من أجلالإجابة عن السؤال الخامس.
3. استخدام معامل ألفا كرونباخ؛ من أجل استخراج ثبات أداة الدراسة .
4. الإجابة عن أسئلةالدراسة الأول والثالث باستخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
5. الإجابة عنالسؤال الثاني والرابع باستخدام اختبار)ت(للعينات المستقلةلمتغيرات)الجنس، المؤهل العلمي- المحافظة التعليمية(، واستخدام (one anova) (Way لمتغير)سنوات الخبرة(، لمعرفة دللتالفروق بين المتوسطات الحسابية.

نتائج البحث

أولًا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول الذي أشار إلى: "ما درجة ممارسة الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الباطنة بسلطنة عُمان"؟ وللإجابة عنالسؤال تم حساب المتوسطات الحسابيةوالانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الأول:
الثقافة التنظيمية، ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدولالتالي:

جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن الثقافة التنظيمية

م	الرتبة	أبعاد المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	1	البعد الثالث: الأعراف التنظيمية	3.09	1.03	متوسطة
2	2	البعد الثاني: المعتقدات التنظيمية	3.02	1.18	متوسطة
4	3	البعد الرابع: التوقعات التنظيمية	2.99	1.07	متوسطة
1	4	البعد الأول: القيم التنظيمية	2.86	1.27	متوسطة
		المجموع الكلي	**2.99**	**1.08**	**متوسطة**

يظهر جدول (4) أن درجة ممارسة الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان جاءت بمتوسط حسابي2.99) ، وانحرافمعياري (1.08)، وبدرجة متوسطة،إذ تراوحالمتوسط الحسابي بين (2.86-3.09)، وانحراف معياري لأكبر متوسط وأقل متوسط بين (1.03-1.27)، وجاء في الترتيب الأول)البعْد الثالث: الأعراف التنظيمية(بمتوسط حسابي (3.09)، وانحراف معياري (1.03)، ويليه في الترتيب الثاني)البعد الثاني: المعتقدات التنظيمية(بمتوسط حسابي (3.02)، وانحراف معياري (1.18)، وجاء في الترتيب الثالث)البعد الرابع: الت وق عات التنظيمية(بمتوسط حسابي (2.99)،وانحراف معياري (1.07)، وجاء في الترتيب الرابع والأخير)البعد الأول: القيم التنظيمية(بمتوسط حسابي (2.86)، وانحراف معياري (1.27)، وجاءت جميع أبعاد المحور الأول بدرجة متوسطة.

وفيما يلي تم تناول أبعاد المحور الأول: الثقافة التنظيمية بمزيد من التفصيل على النحو التالي:

-البعد الأول: القيم التنظيمية
تم حساب المتوسطات الحسابية والنَحرافات المعيارية لعبارات البعد الأول: القيم التنظيمية، ثم ترتيب هذه العبارات تنازليا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول (5) المتوسطات الحسابيةوالانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنةبشأن البُعْدِالأول: القِيم التنظيمية

م	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	النحراف المعياري	الدرجة
4	1	تهتم المدرسة بتكوين العلاقات الإنسانية بين المعلمين.	3.09	1.54	متوسطة
1	2	تهتم المدرسة بمواعيد العمل الرسمية وفقًا للقرارات الوزارية المنظمة لذلك.	2.98	1.61	متوسطة
3	3	تسند المدرسة المهام للمعلمين وفقا لكفاءاتهم المهنية.	2.86	1.47	متوسطة
5	4	تهتم المدرسة بوجود ثقة متبادلة بين المعلمين والإدارة المدرسية.	2.84	1.49	متوسطة
6	5	تشجع المدرسة على أداء المهام والواجبات دون إشراف مباشر.	2.82	1.46	متوسطة
7	6	تحرص المدرسة على إدارة الوقت بشكل مميز لإنجاز الأعمال.	2.77	1.40	متوسطة
2	7	تشجع المدرسة على العمل الجماعي بين المعلمين في المدرسة.	2.67	1.39	متوسطة
		المتوسط العام	**2.86**	**1.27**	متوسطة

يتبين من الجدول (5)أن القيم التنظيميةجاءتبدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدرة (2.86)، وانحراف معياري(1.27)، إذ تراوحالمتوسط الحسابي بين (2.67-3.09)، وانحراف معياري لأكبر متوسط وأقل متوسط بين (1.39-1.61)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة (4))تهتم المدرسة بتكوين العلاقات الإنسانية بين المعلمين(بمتوسط حسابي (3.09)، وانحراف معياري (1.54)، وجاءت في الترتيب الثاني العبارة (1))تهتم المدرسة بمواعيد العمل الرسمية)، وفقا للقرارات الوزارية المنظمة لذلك(بمتوسط حسابي (2.98)، وانحراف معياري (1.61)،وجاءت في الترتيب الأخير العبارة (2))تشجع المدرسة على العمل الجماعي بين المعلمين فيالمدرسة(بمتوسط حسابي(2.67)، وانحراف معياري(1.39)، وجاءت جميعالعبارات بدرجة متوسطة.

- البعد الثاني: المعتقدات التنظيمية:
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثاني: المعتقدات التنظيمية؛ ثم ترتيبهذه العباراتتنازليا حسب المتوسط الحسابي لكلعبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن البُعْدِ الثاني: المعتقدات التنظيمية

م	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	النحراف المعياري	الدرجة
11	1	تحرص المدرسة على تحديث قاعدة البيانات بشكل مستمر.	3.22	1.51	متوسطة
12	2	تساعد المدرسة على تبادل الأفكار المبتكرة بين المعلمين جميعهم.	3.19	1.50	متوسطة
10	3	تعمل المدرسة على مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار واتخاذه.	3.09	1.46	متوسطة
8	4	توفر المدرسة البرامج التدريبية التي تسهم في تطوير القدرات الإبداعية للمعلمين	2.97	1.60	متوسطة
13	5	تحرص المدرسة بإتباع نظام إداري قائم على تبادل الأفكار بين المعلمين.	2.94	1.47	متوسطة
9	6	تهتم المدرسة بتشكيل فرق عمل بما يتناسب مع الأسس الموضوعية التي يتم وضعها بصورة مناسبة.	2.71	1.34	متوسطة
		المتوسط العام	**3.02**	**1.18**	متوسطة

يتبين من جدول (6)أن المعتقداتالتنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسطحسابيقدرة (3.02)، وانحراف معياري (1.18)، إذ تراوح المتوسط الحسابي بين (2.71-3.22)، وانحراف معياري لأكبر متوسط وأقل متوسط بين (1.34-1.60)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة (11))تحرص المدرسة على تحديث قاعدة البيانات بشكل مستمر(بمتوسط حسابي (3.22)، وانحراف معياري(1.51)، وجاءت فيالترتيب الثاني

العبارة (12))تساعد المدرسة على تبا دل الأفكار المبتكرة بين المعلمين جميعهم(بمتوسط حسابي (3.19)، وانحراف معياري(1.50)، وجاءت فيالترتيب الأخير العبارة (9))تهتم المدرسة بتشكيلفرق عملبما يتناسبمع الأسس الموضوعيةالتي يتموضعها بصورةمناسبة(بمتوسط حسابي (2.71)، وانحراف معياري (1.34)، وجاءت جميع العبارات بدرجة متوسطة.

البعد الثالث: الأعراف التنظيمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثالث: الأعراف التنظيمية؛ ولذلك تم ترتيب هذه العبارات تنازليا تبعا للمتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافاتالمعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأنالبُعْدِ الثالث: الأعراف التنظيمية

م	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
17	1	تهتم المدرسة بتوسيع المعرفة وتطويرها.	3.38	1.43	متوسطة
19	2	تهتم المدرسة بتوظيف التكنولوجيا في توسيع العمليات المعرفية وانتشارها.	3.27	1.50	متوسطة
18	3	تحرص المدرسة على تطبيق اللوائح والقوانين التي تضمن حقوق المعلمين.	3.25	1.54	متوسطة
15	4	تعمل المدرسة على إيجاد حلول للتحديات التي يتعرض لها المعلمون في أثناء العمل.	3.11	1.59	متوسطة
16	5	تطبق المدرسة سياسات تشجع التعلم	3.02	1.51	متوسطة
14	6	تهتم المدرسة بمواكبة التطورات الحديثة كافة في العمليات الإدارية والتعليمية.	2.82	1.40	متوسطة
20	7	تدعم المدرسة عمليات التطوير المستمر في العملية التعليمية.	2.76	1.50	متوسطة
		المتوسط العام	**3.09**	**1.03**	متوسطة

يتبين من جدول (7) أن الأعراف التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدرة (3.09)، وانحراف معياري (1.03)، إذ تراوح المتوسط الحسابي بين (2.76-3.38)، وانحراف معياري لأكبر متوسط وأقل متوسط بين (1.40-1.59)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة (17)) تهتم المدرسة بتوسيع المعرفة وتطويرها (بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (1.43)، وجاءت في الترتيب الثاني العبارة (19))تهتم المدرسة بتوظيف التكنولوجيا في توسيع العمليات المعرفية وانتشارها(بمتوسط حسابي (3.27)، وانحراف معياري (1.50)، وجاءت في الترتيب الأخيرالعبارة (20))تدعم المدرسة عملياتالتطوير المستمر في العملية التعليمية(بمتوسط حسابي (2.76)، وانحراف معياري(1.50)، وجاءت جميعالعبارات بدرجة متوسطة.

البعد الرابع: التوقعات التنظيمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الرابع: التوقعات التنظيمية، ثم ترتيبهذه العباراتتنازليا حسب المتوسط الحسابي لكلعبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول(8) المتوسطات الحسابيةوالانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنةبشأن البُعْدِالرابع: التوقّعات التنظيمية

م	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
24	1	تحرص المدرسة على تطوير العمل بصفة مستمرة.	3.13	1.48	متوسطة
21	2	تقدم المدرسة الدعم المعنوي اللازم للمعلمين.	3.07	1.59	متوسطة
27	3	تشجع المدرسة الابتكار والتجديد لتحسين جودة العمل.	3.06	1.44	متوسطة
25	4	تقوم المدرسة بربط المكافآت الإدارية بصورة واضحة بالأداء.	3.00	1.50	متوسطة
23	5	تهتم المدرسة بتحقيق التنمية المستدامة.	2.97	1.41	متوسطة
26	6	تحرص المدرسة على تنمية مهارات المعلمين بشكل دوري.	2.90	1.44	متوسطة
22	7	تسعى المدرسة لتلبية احتياجات المعلمين بشكل مستمر.	2.80	1.47	متوسطة
		المتوسط العام	**2.99**	**1.07**	متوسطة

يتبين من جدول (8) أن التوقعات التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدرة (2.99)، وانحراف معياري (1.07)، إذ تراوح المتوسط الحسابي بين (2.80-3.13)، وانحراف معياري لأكبر متوسط وأقل متوسط بين (1.41-1.59)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة (24))تحرص المدرسة على تطوير العمل بصفة مستمرة(بمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري(1.48)، وجاءت فيالترتيب الثاني العبارة (21))تقدم المدرسة الدعم المعنوي اللازم للمعلمين(بمتوسط حسابي (3.07)، وانحراف معياري (1.59)، وجاءت في الترتيب الأخير العبارة (22))تسعى المدرسة لتلبية احتياجات المعلمين بشكل مستمر(بمتوسط حسابي (2.80)، وانحراف معياري (1.47)، وجاءت جميع العبارات بدرجة متوسطة.

ثانيًا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "ما درجة تطبيق مجتمعات التعلمالمهنية في مدارس التعليم الأساسيمن وجهةنظر المعلمينفي محافظةشمال بسلطنة عُمان"؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الثاني: مجتمعات التعلم المهني، ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازليا حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لستجابات أفراد العيِّنة بشأن المحور الثاني: مجتمعات التعلم المهني

م	الرتبة	أبعاد المحور الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	1	البعد الثاني: القيادة الداعمة	3.12	.92	متوسطة
4	2	البعد الرابع: الممارسات الشخصيه	2.98	.84	متوسطة
3	3	البعد الثالث: الهياكل التنظيميه	2.97	.77	متوسطة
1	4	البعد الأول: القيم والروئ المشتركه	2.97	1.11	متوسطة
		المتوسط العام	**3.03**	**.679**	متوسطة

يتبين من جدول (9) أن مجتمعات التعلم المهني جاءت بمتوسط حسابي (3.03)، وانحراف معياري (.679)، وبدرجة متوسطة، وتراوح المتوسط الحسابي بين (2.97-3.12)، وتراوح والانحراف المعياري بين (0.77.-1.11)، وجاء في الترتيب الأول)البعد الثاني: القيادة الداعمة(بمتوسط حسابي (3.12)، وانحراف معياري (.92)، ويليه في الترتيب الثاني)البعد الرابع: الممارسات الشخصية(بمتوسط حسابي (2.98)، وانحراف معياري (.84)، وجاء في الترتيب الثالث)البعد الثالث: الهياكل التنظيمية(بمتوسط حسابي (2.97)، وانحراف معياري(.77)، وجاء في الترتيبالرابع (البعد الأول: القيم والروئ المشتركة(بمتوسط حسابي (2.97)، وانحراف معياري (1.11)، وجاءت جميعأبعاد المحورالثاني بدرجة متوسطة.

وتم تناول أبعاد المحور الثاني: مجتمعات التعلم المهني بمزيد من التفصيل على النحو التالي:

- البعد الأول: القيم والروئ المشتركة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الأول: القيم والروئ المشتركة، وترتيب هذه العبارات تنازليا حسب المتوسط الحسابيلكل عبارة، ويبينها الجدول التالي:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة بشأن البُعْدِ الأول: القيم والروئ المشتركة

م	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
31	1	تشجع المدرسة المعلمين على عمليات التعلم المستمر.	3.06	1.54	متوسطة
28	2	تحرص المدرسة على الاستفادة من خبرات المعلمين في تطوير العمل.	3.05	1.49	متوسطة
30	3	تهتم المدرسة بإشباع نظام الحوافز لدعم المعلمين وزيادة الدافعية لديهم	2.94	1.49	متوسطة
29	4	تحرص المدرسة على استشارة المعلمين عند اتخاذ القرارات	2.85	1.36	متوسطة
		المتوسط العام	**2.97**	**1.11**	متوسطة

يتبين من جدول (10) أن القيم والروئ المشتركة جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدرة (2.97)، وانحراف معياري (1.11)، وتراوح المتوسط الحسابي بين (2.85-3.06)، وتراوح الانحراف المعياري بين (1.36-1.54)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة (31))تشجع المدرسة المعلمين على عمليات التعليم المستمر(بمتوسط حسابي (3.06)، وانحراف معياري (1.54)، وجاءت في الترتيب الثاني العبارة (28))تحرص المدرسة على الاستفادة من خبرات المعلمين في تطوير العمل(بمتوسط حسابي (3.05)، وانحراف معياري (1.49)، وجاءت في الترتيب الأخير العبارة (29))تحرص المدرسة على استشارة المعلمين عند اتخاذ القرارات(بمتوسط حسابي(2.85)، وانحراف معياري (1.36)، وجاءت جميعالعبارات بدرجة متوسطة.

-البعد الثاني: القيادة الداعمة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافاتالمعيارية لعبارات البعد الثاني،ثم ترتيبهذه العباراتتنازليا ويبين ذلك الجدولالتالي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافاتالمعيارية لاستجابات أفراد العينة بشأنالبُعْدِ الثاني: القيادة الداعمة

م	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
34	1	تتماشى رؤية المدرسة مع الأهداف الموضوعة.	3.28	1.45	متوسطة
36	2	تسعى المدرسة لتحقيق التميز ضمن حدود الثقافة التنظيمية المتوفرة	3.24	1.45	متوسطة
32	3	تستخدم المدرسة منهجية موحدة لتطوير القيم الرؤى المشتركة بين المعلمين.	3.16	1.41	متوسطة
35	4	يثق بقدرات المعلمين عند إسناد المهام إليهم	3.14	1.45	متوسطة
33	5	تركز المدرسة على المخرجات التعليمية المطلوبة.	3.01	1.35	متوسطة
37	6	تقدم المدرسة فرصاتدريبية تساعد في تنمية قدرات المعلمين بشكل إيجابي.	2.86	1.34	متوسطة
		المتوسط العام	3.12	.92	متوسطة

يتبين من جدول (11) أن القيادة الداعمة جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدرة (3.12)، وانحراف معياري (.92)، وتراوح المتوسط الحسابي بين (2.86-3.28)، وتراوح الانحراف المعياري بين (1.34-1.45)، وجاءت فيالترتيب الأول العبارة (34))تتما َشى رؤية المدرسة مع الأهداف الموضوعة(بمتوسط حسابي (3.28)، وانحراف معياري (1.45)، وجاءت في الترتيب الثاني العبارة (36))تسعى المدرسة لتحقيق التميز ضمن حدود الثقافة التنظيمية ال مت ب َع َة(بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري (1.45)، وجاءت في الترتيب الأخير العبارة (37) تقدم المدرسة فرصا تدريبية تساعد في تنمية قدرات المعلمين „بشكل إيجابي(„ بمتوسط حسابي (2.86)، وانحراف معياري (1.34)، وجاءت جميع العبارات بدرجة متوسطة.

- البعد الثالث: الهياكل التنظيمية
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثالث: الهياكل التنظيمية؛ ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازليا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافاتالمعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأنالبُعْدِ الثالث:الهياكل التنظيمية

م	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
40	1	توفر المدرسة البيانات التي يحتاج إليها المعلمون في تحسين أدائهم الوظيفي.	3.10	1.85	متوسطة
41	2	تعمل المدرسة على تحديد مواضع الضعف ونقاط القوة، لدى المعلمين.	3.04	1.83	متوسطة
39	3	تحرص المدرسة على عقد اجتماعات لمجتمعات التعلم المهنية بشكل مستمر	3.00	1.64	متوسطة
42	4	تحرص المدرسة على تطوير أنشطة التنمية المهنية للمعلمين.	2.88	1.75	متوسطة
38	5	توفر المدرسة نظم معلومات تساعد في التواصل الفعال بين الإدارة والمعلمين.	2.78	1.80	متوسطة
43	6	الكفاءات العلمية، والمهنية، التي تدعم التنمية المهنية في المدرسة.	3.03	1.42	متوسطة
		المتوسط العام	2.97	.77	متوسطة

يتبين من جدول (12) أن الهياكلالتنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسطحسابي قدرة (2.97)، وانحراف معياري (.77)، وتراوح المتوسط الحسابي بين (2.78-3.10)، وتراوح الانحراف المعياري بين (1.42-1.85)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة (40))توفر المدرسة البيانات التي يحتاج إليها المعلمون في تحسين أدائهم الوظيفي(بمتوسط حسابي (3.10)، وانحراف معياري (1.85)، وجاءت في الترتيب الثاني العبارة (41)) تعمل المدرسة علىتحديد مواضعالضعف ونقاط القوة، لدى المعلمين (بمتوسط حسابي (3.04)، وانحراف معياري (1.83)، وجاءت فيالترتيب الأخير العبارة (38))توفر المدرسة نظم معلوماتتساعد فيالتواصل الفعال بين الإدارة والمعلمين(بمتوسط حسابي (2.78)، وانحراف معياري (1.80)، وجاءت جميع العبارات بدرجة متوسطة.

البعد الرابع: الممارسات الشخصية
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الرابع: الممارسات الشخصية؛ ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازليا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

جدول (13) المتوسطات الحسابيةوالانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنةبشأن البُعْدِالرابع: الممارسات الشخصية

م	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
44	1	يتبادل المعلمون الزيارات الصفية فيما بينهم.	3.24	1.47	متوسطة
46	2	يحرص المعلمون على تبادل الخبرات المشتركة فيما بينهم.	2.97	1.42	متوسطة
45	3	يحرص المعلمون على تقديم التغذية الراجعة لبعضهم فيما يتعلق بممارساتهم المهنية.	2.92	1.39	متوسطة
47	4	يشارك المعلمون الخبرات التعليمية مع المعلمين في المدارس الأخرى.	2.89	1.64	متوسطة
48	5	يعمل المعلمون على مشاركة أساليب التخطيط والتدريس، والتقويم، التي يتم الاعتماد عليها في العمليات التدريسية.	2.88	1.32	متوسطة
		المتوسط العام	2.98	.84	متوسطة

يتبين من جدول (13) أن الممارسات الشخصية جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي قدرة (2.98)، وانحراف معياري (.83)، وتراوح المتوسط الحسابي بين (2.88-3.24)، وتراوح الانحراف المعياري بين (1.32-1.64)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة (44))يتبادل المعلمون الزيارات الصفية فيما بينهم(بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري (1.47)، وجاءت في الترتيب الثاني العبارة (46))يحرص المعلمون على تبادل الخبرات المشتركة فيما بينهم(بمتوسط حسابي (2.97)، وانحراف معياري(1.42)، وجاءت في الترتيبالأخير العبارة (48))يعمل المعلمون على مشاركةأساليب التخطيط، والتدريس، والتقويم،التي يتمالاعتماد عليها في العمليات التدريسية(بمتوسط حسابي (2.88)، وانحراف معياري (1.32)، وجاءت جميع العبارات بدرجة متوسطة.

ثالثا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث الذي نص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عندمستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة الثقافةالتنظيمية وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظتي

شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخداممعامل ارتباطبيرسون، واستخدام المعيار التالي لتفسير قوة معامل الارتباط كما وردعند دويدين(2018)، والجدول التالييوضح ذلك:

جدول (14) تفسير مستوى قوة معامل الارتباط

قيمة معامل الرتباط	مستوى قوة معامل الرتباط
0.000-أقل من 0.30	ضعيفة جدا
0.30-أقل من 0.50	ضعيفة
0.50-أقل من 0.70	متوسطة
0.70-أقل من 0.90	قوية
0.9-إلى 1	قوية جدا

كما تم استخدام مقياس معامل ارتباطبيرسون بين تقديرات أفراد عينةالدراسة الحالية على أبعاد الثقافةالتنظيمية، ومجتمعات التعلم المهني، كمايظهر ذلكفي جدول (14)

جدول (15) معامل ارتباط بيرسونبين الثقافةالتنظيمية ومجتمعات التعلّم المهنية فيمدارس التعليمالأساسي بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة فيسلطنة عُمان

	القيم والرؤى المشتركة	القيادة الداعمة	الهياكل التنظيمية	الممارسات الشخصية	المجموع الكلي)مجتمعات التعلم المهنية(
القيم التنظيمية (معامل بيرسون) قوة العلاقة	.44**	.86**	.35**	.47**	.76**
	ضعيفة	قوية	ضعيفة	ضعيفة	قوية
المعتقدات التنظيمية)معامل بيرسون(	.40**	.76**	.26**	.44**	.66**
قوة العلاقة	ضعيفة	قوية	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة
الأعراف التنظيمية)معامل بيرسون(قوة العلاقة	.43**	.82**	.34**	.43**	.74**
	ضعيفة	قوية	ضعيفة	ضعيفة	قوية
التوقعات التنظيمية)معامل بيرسون(قوة العلاقة	.39**	.85**	.32**	.47**	.73**
	ضعيفة	قوية	ضعيفة	ضعيفة	قوية
المجموع الكلي)الثقافة التنظيمية(معامل بيرسون قوة العلاقة	.44**	.87**	.34**	.48**	.76**
	ضعيفة	قوية	ضعيفة	ضعيفة	قوية

**دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (15) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين أبعاد الثقافة التنظيمية ومجتمعات التعلم المهني، إذ تراوحت العلاقة بين الضعيفة، والمتوسطة، والقوية، وتراوح معامل ارتباط بيرسون بين (.26**)، (.87**)، وقد يعني ذلك أنه كلما ارتفعت درجة ممارسة الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساس أدى ذلك إلى ارتفاع درجة الاهتمام بتطبيق مجتمعات التعلم المهني، وخاصة من وجهة نظر المعلمين.

رابعًا:عرض ومناقشة وتفسيرنتائج السؤالالرابع الذي نص على: "هل توجدفروق ذاتدلالةإحصائية عند مستوى دللة (α≥0.05) لدرجة تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة شمال بسلطنة عُمان تعزىلمتغيرات الدراسة)الجنس-المؤهل-الخبرة "(؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way) Anova على النحو التالي:

1 الفروق الإحصائية باختلاف متغير الجنس:

تم استخدام اختبار (T-test) لتعرف الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير الجنس:

جدول (16) اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة للثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	النحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
القيم التنظيمية	ذكر	192	2.82	1.315	.641-	.522	غير دال إحصائيا
	أنثى	184	2.91	1.219			
المعتقدات التنظيمية	ذكر	192	2.97	1.234	.885-	.377	غير دال إحصائيا
	أنثى	184	3.08	1.131			
الأعراف التنظيمية	ذكر	192	3.00	1.099	1.621-	.106	غير دال إحصائيا
	أنثى	184	3.17	.936			
التوقعات التنظيمية	ذكر	192	2.92	1.099	1.299-	.195	غير دال إحصائيا
	أنثى	184	3.06	1.036			
المتوسط العام	ذكر	192	2.93	1.129	1.146-	.253	غير دال إحصائيا
	أنثى	**184**	**3.05**	**1.019**			

**دالة عند مستوى (0.05)، درجة حرية (374)

يتبين من جدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفرادعينة الدراسةحول المحورالأول: الثقافة التنظيمية تعزىلمتغير الجنس في (القيم التنظيمية، المعتقدات التنظيمية، الأعراف التنظيمية، التوقعات التنظيمية، والمتوسط العام.)

·الفروق الإحصائية باختلاف متغير المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار (T-test)؛ لتعرف الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي على النحو التالي:

جدول (17) اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفرادعينة الدراسةللثقافة التنظيمية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	النحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة
القيم التنظيمية	بكالوريوس فاقل	288	2.88	1.274	.388	.699	غير دال إحصائيا
	ماجستير فاعلى	88	2.82	1.255			
المعتقدات التنظيمية	بكالوريوس فاقل	288	3.01	1.203	-.205-	.837	غير دال إحصائيا
	ماجستير فاعلى	88	3.04	1.129			
الاعراف التنظيمية	بكالوريوس فاقل	288	3.13	1.034	1.528	.127	غير دال إحصائيا
	ماجستير فاعلى	88	2.94	.985			
التوقعات التنظيمية	بكالوريوس فاقل	288	3.01	1.084	.572	.568	غير دال إحصائيا
	ماجستير فاعلى	88	2.93	1.027			
المتوسط العام	بكالوريوس فاقل	288	3.01	1.091	.591	.555	غير دال إحصائيا
	ماجستير فاعلى	**88**	**2.93**	**1.033**			

**دالة عند مستوى (0.05)، درجة حرية (374)

يتبين من جدول (17) عدم وجود فروق ذاتدلالة إحصائيةعند مستوىالدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفرادعينة الدراسةحول المحورالأول: الثقافة التنظيمية تعزىلمتغير المؤهل العلمي فيكل من)القيم التنظيمية، المعتقدات التنظيمية،الأعراف التنظيمية، التوقعات التنظيمية،والمتوسط العام).

·الفروق الإحصائية باختلاف متغير سنوات الخبرة:
تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) التعرف على الفروق الإحصائية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، ويوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (18) التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الفروق بينتقديرات أفراد عيّنة الدراسة للثقافة التنظيمية وفقًا لمتغيرسنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
القيم التنظيمية	بين المجموعات	5.355	2	2.677		
	داخل المجموعات	597.533	373	1.602	1.671	.189
	المجموع	602.887	375	--		
المعتقدات التنظيمية	بين المجموعات	4.083	2	2.042		
	داخل المجموعات	521.893	373	1.399	1.459	.234
	المجموع	525.976	375	--		
الأعراف التنظيمية	بين المجموعات	1.907	2	.954		
	داخل المجموعات	391.956	373	1.051	.907	.404
	المجموع	393.863	375	--		
التوقعات التنظيمية	بين المجموعات	2.765	2	1.382		
	داخل المجموعات	426.435	373	1.143	1.209	.300
	المجموع	429.199	375	--		
المتوسط العام	بين المجموعات	3.295	2	1.647		
	داخل المجموعات	431.690	373	1.157	1.423	.242
	المجموع	434.984	375	--		

**دالة عند مستوى (0.05)

يتبين من جدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجاتأفراد عينةالدراسة حول المحور الأول: الثقافة التنظيمية تعزىلمتغير سنوات الخبرة في كلمن)القيم التنظيمية، المعتقداتالتنظيمية، الأعراف التنظيمية، التوقعات التنظيمية، والمتوسط العام).

مناقشة النتائج

مناقشة السؤال الأول:
أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة ممارسة الثقافة التنظيمية بأبعادها)القيم التنظيمية، المعتقدات التنظيمية، الأعراف التنظيمية،التوقعات التنظيمية(في مدارس التعليم الأساسيمن وجهة نظر المعلمين في محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان جاءت متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى الحرص على تطبيق الثقافة التنظيمية لدى مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان، فتهتم المدرسة بترسيخ المبادئ والمعتقدات الأساسية، التي توجه سلوك وتصرفات جميع أفراد المجتمع المدرسي بما في ذلك الطلاب، والمعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور، والاهتمام بالأفكار والتصورات الراسخة التي تؤثرعلى سلوكياتهم وتصرفاتهم، ولكن يوجد قصور في ذلك ولربما يعود إلى مقاومة التغيير، والتي تشكل أحد العوائق التي تواجهها ممارسات الثقافة التنظيميةفي المدارس،فعندما يشعر الأفراد بعدم الرغبةفي تبني أساليب وثقافات جديدة، قد يتراجعون عن تطبيق الممارسات الجديدة ويفضلون الاحتفاظ بالأساليب التقليدية.
وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة البرواني (2021) التي توصلت إلى أن مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان تعاني من غموضفي سمات الثقافة التنظيمية؛ نتيجة لمقاومة التطوير بسبب قلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وندرة الأخذ بآرائهم عن تصميم أي تطوير، وقلة الدورات التدريبية، وقلة الكادر الإداري، وضبابية الأهداف؛ نتيجة لقلة المشاركة في صنع القرار.
كما اتفقت مع نتيجة دراسة مقابلة (2022) التي أشارت إلى أن مستوى الثقافة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة جرش جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت أيضًا مع نتيجة دراسة طواهري (2019) التي أشارت إلى أن واقع الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمنطقة جازان جاء بدرجةمتوسطة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة أورتيزكولون وآخرون (Ortiz-Colón et al., 2017) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الثقافة التنظيمية في الجامعة.
أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة ممارسة الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان بالنسبة لبعد القيم التنظيمية جاءت متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى اهتمام المدرسة بالقيم التنظيمية السائدة في المدرسة، منها توزيع المهام على المعلمين وفقا لقدراتهم، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية والعمل الجماعي بين المعلمين وبعضهم البعض، ولكن يوجد بعض القصور في تطبيق ذلك، ولربما يعود إلى ضعف قنوات التواصل والتفاعل بين جميع أفراد المدرسة، مما يؤدي إلى حدوث قصور في نشر وتُعزيز القيم التنظيمية، فينبغي أن يكون هناك تواصل مستمر وشفافية فيما يتعلق بالأهداف المؤسسية والتوجيهات والقرارات المهمة.

مناقشة السؤال الثاني:
أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان جاءت متوسطة، وقد يعزى ذلكإلى حرص المدارس على وضع وتحديد المبادئ الأساسية، والصورة المستقبلية التي تسعي المدرسة لتحقيقها، والاهتمام بوجود قيادة تؤمن بقدرات الطلاب والمعلمين، وتشجيعهم على تحقيق أقصى إمكاناتهم،والاهتمام بتحسين السلوكيات التي يظهرها أفراد المجتمع التعليمي، ولكن يوجد قصور في أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ وربما يعود ذلك إلى ضعف مشاركة الإدارات المدرسية للمعلمين في صنع القرار، ونقص استخدام المعلمين لتقنيات المعلومات والاتصالات لتحقيق أهداف التعلم المهني،وعدم بناء قاعدة مشتركة للمعرفة التربوية.
وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة موكلي وزيلعي (2022) التي توصلت إلى أن مستوى المعوقات الإدارية التي تواجه العديد من معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية جاء بدرجة متوسطة، واتفقت مع نتيجة دراسة السعيدي والمنوري (2022) التي توصلت إلى أن مستوى توظيف المشرفين التربويين لمجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين الأوائل جاء بدرجة قليلة، كما جاء مستوىالتحديات التي تواجه المشرفين التربوي ينفي توظيف مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المشرفين التربويين بدرجة كبيرة، واتفقت أيضا مع نتيجة دراسة دامسون (Dampson, 2021) التي توصلت إلى أن مستوى أنشطة مجتمعات التعلم المهني في المدارس الأساسية جاء بدرجة منخفضة، وأن المعلمين والمدير ينفي المدارس الأساسية يفتقرون إلى المعرفة والمهارات التربوية حول مجتمعات التعلم المهنية، وأدوارهم في التطوير المهني للمعلمين، واتفقت مع نتيجة دراسة المسروري وآخرون (2020) التي توصلت إلى أن واقع تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنةعُمان قد جاءت بدرجة متوسطة، وأن هناك قصورًا في توافرها يتمثل في ضعف إشراك إدارات المدارس للمعلمين في صنع القرارات، وقلة توظيف المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق أهداف التعلم المهني،وعدم بناء قاعدة معرفية تربوية مشتركة، وضعف توافر درجةعالية من الشفافية، وإتاحة المعلومات وتبادلها بين المعلمين.

وهذا ما يختلف مع نتيجة دراسة المعايطة (2022) التي توصلت إلى أن مستوى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء جاء بدرجة كبيرة، كما تباينت أيضا نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البلوشي وإبراهيم (2022)، التي توصلت إلى أن مستوى توافر مقومات مجتمعات التعلم المهنية فيمدارس التعليمالأساسي بمحافظة البريمي في سلطنة عُمان جاءت بدرجة عالية.

مناقشة السؤال الثالث:

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالةإحصائية عند مستوى دللة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة ممارسة الثقافة التنظيمية وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة شمال بسلطنةعُمان"؟

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$) بين الثقافةالتنظيمية، وتطبيق مجتمعات التعلم المهنيةفي مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظتي شمال وجنوب الباطنة بسلطنة عُمان، وقد يعزى ذلك إلى وجود علاقة وثيقة مع الثقافة التنظيمية ومجتمعات التعلم المهني، إذ إن الثقافة التنظيمية تشجع على التعلم المستمر والتطوير المهني، وتكون تحفيزا لإنشاء وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وعندما يكون هناك تركيز على تعزيز المهارات، وتبادل المعرفة، وتحسين الممارسة التعليمية، فإن ثقافة التنظيم ستدعم إنشاء بيئة مشتركة للتعلم، وتنمية مجتمعات التعلم المهنية، بالإضافة إلى أن الثقافة التنظيمية تشجع على التواصل الفعال، والتعاون بين أعضاء الفريق التعليمي وتعزز فرص تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، فعندما يكون هناك رغبة في مشاركة الأفكار، والخبرات، والموارد بين المعلمين والإداريينوغيرهم من أعضاء الفريق، فإن ذلك يسهم في بناء مجتمعات قويةللتعلم المهني، علاوة على ذلك الثقافة التنظيمية تشجع على التعلممن خلال الممارسة والتجربة والتفكير النقدي؛وبالتالي تعزز تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.

وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة جعفر وآخرون2022) jafar) al., et التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين السياسة التعليمية وبين مجتمع التعلم المهني؛ إذ إن مجتمع التعلم المهني أصبح أساسيا في وضع السياسات التعليمية في ماليزيا، ووجود تأثير إيجابي لثلاثة من أبعاد الثقافة التنظيمية في المدارس على مجتمعات التعلم المهني، وهي القيمة المهنية، والقيادة التحويلية،وتخطيط المشاركة، ويمكن رؤية ذلك في مشاركة التخطيط، وقيادة التحول، واتفقت أيضا مع نتيجة دراسة كاربنتر 2018) (carpenter, التي أشارتإلى وجودعلاقة ارتباطية بين ثقافة المدرسة وبين ثقافة التعاون بين المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ وفرت مجتمعات التعلم المهنية إطارا أكثر شمول للمدارس للوصول إلى القيم، والرؤية، والأهداف، والقيادة المتبادلة، وتطوير التعليم، والتعلم، وتغيير، وتطوير ثقافة المدرسةللأفضل، وكانت الثقافة التعليمية جزءا من عملية تحسين المدرسة التي شكلت أهداف الإداريين والمعلمين المرتبطة بتطوير أنظمة التعليم والتعلم، واتفقت مع نتيجة دراسة يعقوب ويونس 2016) yunus, & yaakob) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ثقافة المدرسة ومجتمعات التعلم المهنية، كما اتفقت أيضًا مع نتيجة دراسة كاربنتر 2015) (carpenter, التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين توفير هياكل قيادية داعمة ومشتركة للمعلمين؛ من أجل ضمان الثقافة التنظيمية المدرسية الإيجابية، ومجتمعات التعلم المهنية الفعالة، التي تعززالتطوير المدرسي، ويوفر تعامل القادة بشكل مباشر مع المعلمين؛لإنشاء سياسات وإجراءات للمعلمين خاصة بهيكل القيادة للتأثير بشكل مباشر على التطوير المدرسي؛ من خلال الجهود التعاونية في مجتمع التعلم المهني.

مناقشة السؤال الرابع:

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لدرجة تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة شمال بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس- المؤهل- الخبرة ")؟

.1 متغير الجنس:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينةالدراسة حول المحور الأول: الثقافة التنظيمية تعزىلمتغيرالجنس في كل من الاجتماعية متقاربة بين الجنسين، مما يقلل من احتمالية وجود فروق في تقييمهم للثقافة التنظيمية.

وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسةفروم وكعوان(2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة،حول دور الثقافة التنظيمية فيما يتعلق بمدى تحسين أداء العاملين داخل المؤسسات تعزى لمتغير الجنس، كما اتفقت مع نتيجة دراسة "اجواريل وجيل" 2020) Jain, & Agrawal) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الثقافة التنظيمية طبقا لمتغير الجنس،واتفقت أيضا مع دراسة أحمدوآخرون 2012) Ahmad) et al., التي أوضحت بأنه لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالتزام معلمي مرحلة التعليم الأساسي تنظيميا تعزى لمتغير الجنس بين المعلمين والمعلمات.

وهذا ما يختلف مع نتيجةدراسةحجازي وقشوع (2021) التي توصلتإلى وجودفروقذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول مقياس الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس،وجاءت الفروق الإحصائية لصالح الذكور.

.2 متغير المؤهل العلمي:

بينت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول: الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في كل من)القيم التنظيمية، المعتقدات التنظيمية، البعد الثالث: الأعراف التنظيمية، التوقعات التنظيمية، والمتوسط العام(، وقد يعزى ذلك إلى أن اختلاف المؤهلات العلمية لجميع العاملين بالمجتمع المدرسي ليؤثرفي رؤيتهم حول الثقافةالتنظيمية؛ إذ إن الثقافة التنظيمية تعمل كوسيلة رقابية لمتابعة سلوكيات العمل، وطرق أدائه، وتحقيق الاستقرار التنظيمي، إلى جانب تحديد مجالات الاهتمام المشتركة بين العاملين، ورسم قواعد السلوك المرغوب، بالإضافة إلى العوامل الشخصية الخاصة بعينة الدراسة، فقد تلعب العوامل الشخصية، مثل: الدافع، والالتزام دورا أكبر في تقييم الثقافة التنظيميةمن المؤهل العلمي.، حيث اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة"اجواريل وجيل" (2020 Jain, & Agrawal) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الثقافة التنظيمية طبقا لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت مع نتيجة دراسة حجازي وقشوع (2021) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول مقياس الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح البكالوريوس مقابل الماجستير فأعلى، كما اختلفت أيضا مع نتيجة دراسة مصالحة (2021) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الثقافة التنظيمية للمديرين تعزى لمتغير

المؤهل العلمي،وجاءت الفروق الإحصائية لصالح فئة الدراسات العليا.

.3 متغير سنوات الخبرة:

أبرزت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول: الثقافة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في كل من)القيم التنظيمية، المعتقدات التنظيمية، الأعراف التنظيمية، التوقعات التنظيمية، والمتوسط العام(، وقد يعزى ذلك إلى أن رؤية أفراد عينة الدراسة حول الثقافة التنظيمية لا تختلف باختلاف سنوات خبرتهم وخدمتهم، ويرجع ذلك إلى أن الثقافة التنظيمية ترتبط بالأفراد والمجتمعات، وتشير إلى القيم السائدة في المنظمة، ومدى تأثيرها على السلوك التنظيمي للعاملين داخل المنظمة، وبالتالي الفروق فيسنوات الخبرةلم تؤدِ إلى فروق في الثقافة التنظيمية بين أفراد عينة الدراسة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحاليةمع نتيجةدراسة "اجواريل وجيل") Jain, & Agrawal (2020 التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الثقافة التنظيمية طبقا لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات

·ضرورة اهتمام إدارة المدارس بترسيخ مفهوم الثقافة التنظيمية، وخاصة التوقعات والقيم التنظيمية، لفاعليتها في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس من خلال عقد العديد من الندوات التثقيفية للمعلمين التي تناقش أهمية الثقافة التنظيمية.

·ضرورة انتهاج إدارة المدارس لمعايير وسياسات معينة تنشر روح العمل الجماعي والتعاوني بين العاملين بالمدرسة، وتحفز ممارسات العمل الفعالة.

·ضرورة اهتمام مديري المدارس بتقديم الدعم المادي والمعنوي للمعلمين،والتشجيع وإيجاد ثقافة تنظيمية تدعم وتقود المعلمين والمتعلمين اتجاه التطور والبناء.

·ضرورة وجود قيادة داعمة لضمان استمرار ونجاح هذا المجتمع يحتاج إلى جهد سواء كان من المشرفيين الإداريين، أو من المسؤولين والمديرين أنفسهم في تفعيل مجتمعات التعلم المهني في الإنماء المهني في المدارس، وتخص المعلمين الأوائل وغيرها، وإعطاء مساحة أكبر في هذا الجانب.

·ضرورة اهتمام إدارة المدارس مشرفيها بتطوير البرامج والأنشطة التي تقدمها المدارس لتنمية قدرات المعلمين، من خلال عقد المزيد من الدورات التدريبية، التي تقدم العديد من البرامج، والأنشطة اللازمة لتنمية مهارات المعلمين المهنية في المدارس.

مقترحات الدراسات مستقبلية

يمكن إجراء مزيد من الدراسات في الموضوعات الآتية:

·دور الثقافة التنظيمية في تحسين مستوى أداءالمعلمين- دراسة تطبيقية على مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

·واقع التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

·دور الثقافة التنظيمية في تحسين مستوى الإبداع المؤسسي في المؤسسات التعليمية بسلطنة عُمان.

·التحديات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية وطرق التغلب عليها في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

·نموذج مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهني وتنمية مهارات التنمية المستدامة في المؤسسات التعليمية بسلطنة عُمان.

المراجـــــــع

المراجع العربية:

- إبراهيم، حسام الدين؛ النافعي، تركي بن خالد. 1-3)أكتوبر .(2021 جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في دعم مديري المدارس لبناء مجتمعات التعلم المهنية: دراسة وثائقية. المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي. الرياض.
- البارودي، منال. .(2015) الطرق الإبداعية في حل المشكلات واتخاذ القرارات. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- البرواني، محمد بن أحمد. .(2021) التطوير المنظمي في مدرسة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان وفق الاتجاهات الإدارية الحديثة. مجلة جامعة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (44)،44-83.
- البلوشي، محمد بن حمد؛ إبراهيم، حسام الدين. .(2022) درجة توافر مقومات مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البريمي في سلطنة عُمان. . مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث مركز ابن العربي للثقافة والنشر، (7)2، -401 460.
- جايل، عفاف. .(2020) تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية والرقمية بمدارس التعليم الثانوي العام محافظة أسيوط. مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة، (2)1، -254 271.
- حجازي، جولتان؛ قشوع، شادي. .(2021) القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية في محافظة قلقيلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (2)9، -690 709.
- حسين، بانقا طه، ريتا ديفيد، علي، أميرة. .(2022) دور الثقافة التنظيمية في تحقيق الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية بحري. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية جامعة تعز فرع التربة، (21)، -67 84.
- السعدية، حمدة. .(2014) الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديرات مدارس الحلقة الثانية والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمات بولاية السويق في محافظة شمال الباطنة. مجلة جرش للبحوث والدراسات،(2)15، -1 16.
- السعيدي، حميد؛ المنوري، سعيد. .(2022) توظيف المشرفين التربوي'ين لمجتمعات التعلم المهنية في تطوير العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة ُعمان. المجلة التربوية لجامعة الكويت، (143)36، -201 230.
- الشيبانية، سهام. .(2023) مبادرة إدارة التغيير)نموذج كوتر(وأثرها على الثقافة التنظيمية بوزارة التربية والتعميم في سلطنة عُمان. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا،)يناير(، -10811114.
- طالب، دعاء. .(2020) تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.)رسالة ماجستير غير منشورة(، جامعة الأقصى، فلسطين.
- طواهري، على. .(2019) واقع الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم العام بمنطقة جازان.)رسالة ماجستير غير منشورة.(جامعة جازان، المملكة العربية السعودية.
- فروم، صفية؛ كعوان، محمد. .(2021) دور الثقافة التنظيمية في تحسين أداء العاملين داخل المؤسسات. مجلة العلوم الإنسانية،(2)32، .174-159

- محمد، حسام الدين؛ الشعيلي، سعود. .(2016) نموذج مقترح للتخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج العالمية. مجلة عالم التربية المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (56)، 1- 41.
- محمدين، حشمت؛ موسى، أحمد. .(2017) متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (172)1، 13- 72.
- المسروري، فهد؛ المشايخي، سعيد؛ المجعلية، عائشة. .(2020) درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، (27)، 1- 28.
- مصالحة، محمد. .(2021) مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بدور الإدارة المدرسية بتنمية السلوك الإبداعي للمعلمين: العقبات والحلول.)رسالة دكتوراه غير منشورة.(جامعة اليرموك، إربد.
- المطيرى، بدرية. .(2022) قيادة مجتمعات التعلم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام في محافظة عنيزة. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، (4)2، 260- 284.
- المعايطة، عبد العزيز؛ الراجحي، سليمان. .(2017) درجة توافق القيم الشخصية والقيم التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظتي شمال وجنوب الشرقية في سلطنة عُمان. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع كلية الإمارات للعلوم التربوية، (18)،126- 145.
- مصالحة، محمد. .(2021) مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الابتدائية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بدور الإدارة المدرسية بتنمية السلوك الإبداعي للمعلمين: العقبات والحلول.)رسالة دكتوراه غير منشورة.(جامعة اليرموك، إربد.
- المطيرى، بدرية. .(2022) قيادة مجتمعات التعليم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام في محافظة عنيزة. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، (4)2، 260- 284.
- المعايطة، علا. .(2022) مدى توافر متطلبات أبعاد مجتمعا التعلم المهنية في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر قادة المدارس. المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، (3)3، 139- 92.
- المغربي، محمد. .(2016) أصول الإدارة والتنظيم. الأردن: دار الجنان للنشر والتوزيع.
- مقابلة، رشا محمد خالد محمد. .(2022) الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالممارسات الإدارية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، 28(9)، 179- 212.
- موكلي، فهد؛ زيلعي، أحمد. .(2022) المعوقات التي تواجه معلمات الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وفقا لآرائهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (36)6، 73- 57.
- وزارة التربية والتعليم. .(2019) دليل المجالس واللجان المدرسية. سلطنة عُمان: المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية دائرة تطوير الأداء المدرسي.

المراجع الأجنبية:

- Azeem, M., Ahmed, M., Haider, S., & Sajjad, M. (2021). Expanding Competitive Advantage Through Organizational Culture, Knowledge Sharing And Organizational Innovation. Technology In Society, 66, 1-10
- Carpenter, D. (2015). School Culture And Leadership Of Professional Learning Communities. International Journal Of Educational Management, 29(5), 682-694.
- Carpenter, D. (2018). Intellectual And Physical Shared Workspace: Professional Learning Communities And The Collaborative Culture. International Journal Of Educational Management, 32(1), 121- 140.
- Jafar, M. F., Yaakob, M. F. M., Awang, H., Zain, F. M., & Kasim, M. (2022). Disentangling The Toing And Froing Of Professional Learning Community Implementation By Reconnecting Educational Policy With School Culture. International Journal Of Instruction, 15(2), 307-328.
- Mujiati, M., Suriansyah, A., & Effendi, R. (2019). Effect Of Academic Supervision And School Culture On Teacher's Teaching Quality In Public Islamic Senior High School Banjarmasin. Journal Of K6 Education And Management, 2(2), 126-132.
- Ortiz-Colón, A. M., Flores, L. A. O., Moreno, L. A., & Montoro, M. A. (2017). Organizational Culture From The Teaching Perspective In Higher Education. Espacios, 38(60), 1-12.
- Yaakob, M. F. M., & Yunus, J. (2016). The Relationship Between School Culture and Professional Learning Community in Malaysia. International Journal of Academic Research in Business And Social Sciences, 6(12), 2222-6990.

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج بكلية التربية جامعة ام درمان الإسلامية

د. عبد السلام الخضر إبراهيم حسب الله
الأستاذ المساعد بقسم تكنولوجيا التعليم
جامعة ام درمان الإسلامية - كلية التربية
د. بانقا طه الزبير حسين
جامعة الخرطوم – كلية التربية
الأستاذ المشارك بقسم أصول التربية والإدارة التربوية

Dr. Abdul Salam Al-Khidr Hasaballah
Assistant Professor, Department of Educational Technology
Omdurman Islamic University - College of Education
Dr. Banqa Taha Al-Zubair Hussein
University of Khartoum - College of Education
Associate Professor, Department of Principles of Education and Educational Administration

الملخـــص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج بكلية التربية – جامعة أم درمان الإسلامية. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي باستخدام أداة المقابلة، وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (60) عضو هيئة تدريس موزعين بالتساوي على التخصصات التربوية، الأدبية، والعلمية. توصلت النتائج إلى أن هناك معرفة متفاوتة بمفاهيم الذكاء الاصطناعي، حيث أظهرت التخصصات العلمية أعلى مستويات المعرفة. كما تبين وجود تجارب فعلية في استخدام أدوات مثل ChatGPT وأنظمة التصحيح التلقائي، خصوصًا في التخصصين العلمي والتربوي. وقد أبرز المشاركون فوائد متعددة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، منها: تفريد التعليم، وتسهيل التخطيط، وتحسين التقييم. من جهة أخرى، مثل ضعف البنية التحتية ونقص التدريب أبرز المعوقات. أظهرت النتائج أيضًا استعدادًا كبيرًا لتطوير المهارات بشرط توفير التدريب والدعم المؤسسي. وأوصت الدراسة بضرورة تبني برامج تدريبية وتطوير البنية التقنية وتعزيز تكامل الذكاء الاصطناعي ضمن الخطط الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تدريس المناهج، التكنولوجيا التعليمية، الاتجاهات، التعليم الجامعي.

Faculty Members' Attitudes Toward Integrating AI-Supported Technology in Curriculum Instruction at the Faculty of Education, Omdurman Islamic University

Abstract

This study aimed to explore faculty members' attitudes toward integrating AI-powered technology in curriculum instruction at the Faculty of Education, Omdurman Islamic University. The research employed a qualitative methodology using structured interviews, with a purposive sample of 60 faculty members equally distributed among educational, literary, and scientific disciplines. Findings revealed varying levels of knowledge regarding AI concepts, with scientific disciplines demonstrating the highest awareness. Actual experiences using tools such as ChatGPT and automated grading systems were reported, especially among scientific and educational faculty. Participants identified several educational benefits of AI integration, including personalized learning, streamlined lesson planning, and improved assessment. However, key challenges included weak technical infrastructure and insufficient training. The study also revealed a strong willingness to develop AI-related skills, provided that training and institutional support are available. Recommendations included implementing targeted training programs, enhancing infrastructure, and incorporating AI technologies into educational planning.

Keywords: Artificial Intelligence, Curriculum Instruction, Educational Technology, Attitudes, Higher Education.

تاريـــخ استـــلام البحـــــث:
Date of Submission:
31 / 07 / 2025

تاريـــــــخ القبـــــول:
Date of acceptance :
28 / 10 / 2025

تاريـــــخ النشـــر الرقمـــي:
Date of publication online :
17 / 11 / 2025

لإقتبـــــاس هذا المقـــــال:
For citing this article:
ابراهيم، عبد السلام. الزبير، بانقا. (2025) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج بكلية التربية جامعة ام درمان الإسلامية. الخليل للدراسات التربوية والنفسية ، 3(5) ، 65-57

مقدمة الدراسة

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم الرقمي، برز الذكاء الاصطناعي كواحد من أهم الأدوات التكنولوجية التي بات لها أثر واضح في مختلف ميادين الحياة، وعلى رأسها التعليم. فقد أفرزت الثورة الصناعية الرابعة موجة من الابتكارات التي تسهم في إعادة تشكيل العملية التعليمية، وتغيير أدوار كل من المعلم والمتعلم، مما يفرض على مؤسسات التعليم العالي ضرورة مواكبة هذه المستجدات، خاصة في مجال تدريس المناهج. وأصبح توظيف التكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي يمثل أحد التوجهات الإستراتيجية الحديثة، حيث تقدم هذه التقنيات حلولاً متقدمة في تحليل بيانات التعلم، وتخصيص المحتوى، وتقديم التغذية الراجعة الذكية، فضلاً عن دعم المعلم في اتخاذ قرارات تدريسية مبنية على البيانات. ومع ذلك، فإن نجاح إدماج هذه التكنولوجيا لا يتوقف على مدى توافرها فحسب، بل على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدامها، وقناعتهم بفاعليتها، واستعدادهم للتفاعل معها. وقد تناولت عدة دراسات هذا الموضوع من زوايا متعددة، حيث توصلت دراسة النعيمي (2021) إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي كانت إيجابية بنسبة (72%)، إلا أن هناك ضعفًا في الاستخدام العملي نتيجة نقص التدريب والتأهيل. كما أظهرت دراسة Zawacki-Richter et al. (2019) أن الاستخدام الفعلي للذكاء الاصطناعي في التعليم العالي لا يزال محدودًا، وأن هناك فجوة واضحة بين الإمكانات التقنية والواقع الأكاديمي من حيث القبول والتطبيق. أما دراسة Sampson et al. (2022) فقد أكدت على أهمية تعزيز جاهزية أعضاء هيئة التدريس من خلال برامج مهنية تُعنى بالتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي.

في السياق السوداني، ورغم تزايد الاهتمام بالتقنيات الحديثة في الجامعات، إلا أن هناك نقصًا واضحًا في الدراسات الميدانية التي تستكشف مدى تقبّل أعضاء هيئة التدريس لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس، خاصة في مجال تدريس المناهج الذي يتطلب توازنًا دقيقًا بين المحتوى والمعالجة التربوية والتقنية.

مشكلة الدراسة

شهدت البيئة التعليمية في السنوات الأخيرة تطورًا متسارعًا في توظيف التكنولوجيا التعليمية، ولا سيما تقنيات الذكاء الاصطناعي، التي أصبحت تُستخدم لتقديم أدوات ذكية تسهم في دعم عمليتي التعليم والتعلم (البدري، 2023). وقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة أنّ الذكاء الاصطناعي يمكّن من تحسين جودة التدريس، وتخصيص المحتوى التعليمي، وتعزيز التفاعل بين المعلم والطالب (النجار، 2022؛ Holmes et al., 2021).

ورغم الإمكانات الكبيرة لهذه التقنيات في تحسين تدريس المناهج الجامعية، إلا أن مدى فاعلية توظيفها يتوقف بدرجة كبيرة على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحوها، من حيث مدى تقبّلهم لها، واستعدادهم لاستخدامها، وقدرتهم على دمجها في الممارسات الصفية (حسين، 2021؛ Al-Azawei & Lundqvist, 2022).

وفي ظل التحوّل العالمي نحو التعليم الذكي Smart Education، يُلاحظ أن هناك فجوة بحثية واضحة في البيئة الجامعية السودانية تتعلق بمدى استعداد أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التكنولوجيا المدعّمة بالذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج، من حيث المعرفة التقنية، والبنية التحتية، والدعم المؤسسي (عبد الرحيم، 2023)

تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ماهي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج بكلية التربية جامعة ام درمان الإسلامية؟ وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

1.ما مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة أم درمان الإسلامية بمفاهيم وتطبيقات التكنولوجيا المدعّمة بالذكاء الاصطناعي في مجال التعليم؟

2.ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج الجامعية؟

3. ما الفوائد التي يمكن أن تحققها تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

4. ما أبرز المعوقات التي تحدّ من توظيف التكنولوجيا المدعّمة بالذكاء الاصطناعي في بيئة التعليم الجامعي؟

ما مدى استعداد أعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم واكتساب خبرات جديدة في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول أحد أبرز التوجهات المعاصرة في التعليم الجامعي، والمتمثلة في توظيف التكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي. فهي تسهم في:

1.تسليط الضوء على واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في بيئة التعليم الجامعي.

2.التعرف على الاتجاهات الفكرية والنفسية لأعضاء هيئة التدريس تجاه دمج هذه التقنيات في تدريس المناهج.

3.إبراز التحديات والعوامل المؤثرة في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

4.تقديم بيانات يمكن أن تفيد صناع القرار في الجامعات في وضع استراتيجيات وخطط تدريبية فعّالة.

أهداف الدراسة

1.التعرّف على مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة أم درمان الإسلامية بمفاهيم وتطبيقات التكنولوجيا المدعّمة بالذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

2.تحليل واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج.

3. تحديد الفوائد التعليمية والإدارية التي يعتقد أعضاء هيئة التدريس أنّ توظيف الذكاء الاصطناعي يحققها في العملية التعليمية.

4.التعرّف على أبرز المعوقات والتحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في استخدام التكنولوجيا المدعّمة بالذكاء الاصطناعي.

5.الكشف عن مستوى استعداد أعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم في مجال استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس الجامعي.

مصطلحات الدراسة

1.اتجاهات أعضاء هيئة التدريس

اصطلاحاً: الاتجاه هو استعداد نفسي مكتسب يجعل الفرد يستجيب بطريقة إيجابية أو سلبية نحو موضوع معين (Zawcki,2019). أما أعضاء هيئة التدريس فهم الأكاديميون العاملون في مؤسسات التعليم العالي، ويشمل ذلك الأساتذة والمحاضرين والمدرسين.

إجرائياً: الاتجاهات في هذا البحث تشير إلى آراء ومواقف أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس في الجامعات السودانية تجاه توظيف التكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي، كما يتم قياسها من خلال استبانة معدة لهذا الغرض.

2. توظيف التكنولوجيا

اصطلاحاً: التوظيف يشير إلى استخدام الأدوات والتقنيات الحديثة في العملية التعليمية من أجل تحسين نوعية التعلم وزيادة فاعليته (Mishra,2020).

إجرائياً: تُقصد به في هذا البحث الطرق والاستراتيجيات التي يعتمدها أعضاء هيئة التدريس لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي داخل الفصل الدراسي أو في إعداد المحتوى وتقييم الطلاب.

3. الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence - AI) اصطلاحاً: الذكاء الاصطناعي هو فرع من علوم الحاسوب يهتم بتصميم أنظمة ذكية قادرة على أداء مهام تتطلب ذكاءً بشرياً، مثل الفهم، والاستدلال، واتخاذ القرار، والتعلم الذاتي (Sampson, 2022).

إجرائياً: في هذا البحث يُقصد بالذكاء الاصطناعي مجموعة من الأدوات أو التطبيقات (مثل ChatGPT، أو نظم التوصية الذكية، أو أدوات التصحيح التلقائي) التي يمكن دمجها في العملية التعليمية لتسهيل تدريس المناهج الجامعية.

4. تدريس المناهج

اصطلاحاً: يشير إلى مجموعة العمليات التربوية التي تتم لتقديم محتوى المنهج إلى الطلاب من خلال طرق واستراتيجيات تعليمية محددة تهدف إلى تحقيق أهداف المنهج (Bergdhi,2020).

إجرائياً: في هذا البحث يُقصد به طريقة استخدام أعضاء هيئة التدريس للتكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي أثناء شرح محتويات المقررات الدراسية النظرية والعملية داخل الجامعة.

حدود الدراسة

تُحدد هذه الدراسة في إطارها الموضوعي الذي يتمثل في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج بكلية التربية جامعة ام درمان الإسلامية، وذلك خلال عام 2025. وتعتمد الدراسة على المنهج النوعي، وتستخدم أداة المقابلة لجمع البيانات. وقد تم اختيار عينة قصدية مكونة من (60) عضو هيئة تدريس من التخصصات: التربوية، الأدبية، العلمية بمعدل (20) عضو لكل تخصص.

معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة أم درمان الإسلامية وفق مجموعة من المعايير العلمية التي تضمن تنوع العينة وتمثيلها لمجتمع الدراسة على نحوٍ شامل، وذلك على النحو الآتي: التخصص الأكاديمي، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، التوزيع الجندري (النوع)، التوافر والموافقة على المشاركة.

مفهوم الذكاء الاصطناعي المدعم للتعليم

يشير الذكاء الاصطناعي في التعليم إلى استخدام الأنظمة الذكية والبرمجيات القادرة على التعلم الذاتي والتفاعل مع المتعلمين، بما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية، وتقديم محتوى تكيّفي يتناسب مع قدرات الطلاب (الشرقاوي، 2021). ويعد توظيف هذه التكنولوجيا أحد أهم التحولات الحديثة في التعليم الجامعي، حيث تسهم في تعزيز التعلم الذاتي، وتحليل أداء المتعلمين، وتقديم تغذية راجعة فورية. (إبراهيم، سليمان، 2020)

2. تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج

توظف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم محتوى المناهج، وتحليل مدى تحقق الأهداف التعليمية، وبناء بيئات تعلم تفاعلية، من خلال أدوات مثل أنظمة التعليم الذكية (ITS) والمساعدات الذكية. (الغامدي، 2022) كما تتيح هذه التقنيات للمعلمين فرصاً لتكييف أساليب التدريس مع أنماط تعلم الطلاب (الخليفي، 2023).

3. أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في المناهج الجامعية

يساعد الذكاء الاصطناعي في تحقيق تعليم أكثر فاعلية من خلال تخصيص المحتوى، وتقليل الفاقد الزمني، وزيادة الدافعية لدى الطلاب، وتحسين مخرجات التعليم (القحطاني، 2022). كما يعزز الابتكار في تصميم وتقديم المناهج من خلال أدوات التحليل التنبئي، والتغذية الراجعة الفورية. (سلامه، 2021)

4. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الذكاء الاصطناعي

تعد تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج من أبرز الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم، إذ أسهمت في إحداث نقلة نوعية في طرق تصميم المحتوى وتقديمه للمتعلمين. فقد أصبح الذكاء الاصطناعي عنصرًا محوريًا في تحليل البيانات التعليمية وتخصيص الخبرات التعليمية بما يتناسب مع احتياجات كل متعلم.

تُوظف هذه التقنيات في تصميم المناهج التعليمية من خلال تحليل أهداف التعلم والمخرجات المتوقعة، وتوليد محتوى رقمي متنوع يعتمد على الذكاء التوليدي، مما يتيح إعداد وحدات دراسية مرنة تراعي الفروق الفردية. كما تُستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي في تحليل أداء المتعلمين، عبر تتبع تقدمهم وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، مما يمكّن المعلمين من تحسين خططهم التعليمية وفقاً للبيانات الدقيقة.

أما في مجال بناء بيئات التعلم التفاعلية، فقد مكّن الذكاء الاصطناعي من تطوير أنظمة التعليم الذكية (Intelligent Tutoring Systems - ITS) التي تقدم تغذية راجعة فورية للطلاب، وتوجههم خطوة بخطوة نحو تحقيق أهداف التعلم. كما أُدخلت المساعدات الذكية (Smart Assistants) في الفصول الدراسية الافتراضية، لتيسير عملية التواصل والإرشاد، وتقديم الدعم الأكاديمي المستمر.

ووفقًا لما أشار إليه الغامدي (2022)، فإن هذه الأنظمة الذكية تُسهم في رفع جودة التعليم من خلال تحسين كفاءة عمليات التقويم والتخطيط التعليمي، في حين يرى الخليفي (2023) أن الذكاء الاصطناعي أتاح للمعلمين فرصًا غير مسبوقة لتكييف طرائق التدريس بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة للطلاب، مما عزز من فاعلية العملية التعليمية.

كما برزت تطبيقات أخرى مثل التحليل التنبئي الذي يعتمد على خوارزميات الذكاء الاصطناعي لتوقع أداء الطلاب المستقبلي واقتراح التدخلات المناسبة، والواقع المعزز والافتراضي الذكي الذي يتيح للمتعلمين التفاعل مع المحتوى بطريقة محاكاة واقعية. كذلك، تُستخدم روبوتات التعليم في مساعدة الطلاب على الفهم من خلال الحوار الذكي والممارسة التفاعلية.

5. معوقات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي

على الرغم من الفوائد الكبيرة لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية، إلا أن هناك عددًا من المعوقات التي تعيق تبنيها بشكل واسع في الجامعات. وتشمل هذه المعوقات عدة محاور أساسية:

1. ضعف البنية التحتية التقنية:

تعاني بعض الجامعات من محدودية الإمكانيات التقنية اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي، بما في ذلك ضعف شبكات الإنترنت، نقص أجهزة الحاسوب الحديثة، وعدم وجود بيئات تعليمية رقمية متكاملة. وقد أشار الزيود (2021) إلى أن ضعف البنية التحتية يمثل أحد أبرز التحديات أمام توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العربي.

2. نقص التدريب والمهارات لدى أعضاء هيئة التدريس:

يعتبر عدم كفاية التدريب المتخصص في مجال الذكاء الاصطناعي من أبرز المعوقات. فالعديد من المعلمين لا يمتلكون المعرفة الكافية بالبرمجيات والأدوات الذكية، مما يحد من قدرتهم على توظيف هذه التقنيات بكفاءة (سليمان، 2022؛ العريفي، 2020). وتشير الدراسات إلى ضرورة إعداد برامج تدريبية متخصصة لتعزيز قدرات الكادر التعليمي في هذا المجال.

3. محدودية الوعي والفهم لدى الطلاب والمعلمين:

يواجه بعض الطلاب وأعضاء هيئة التدريس صعوبة في فهم كيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي واستغلالها بفعالية في التعلم. وقد أظهرت الدراسات أن نقص الوعي بأهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم يؤدي إلى مقاومة استخدامه أو الاكتفاء بالطرق التقليدية (الحربي، 2021؛ القحطاني، 2022).

4. المخاوف الأخلاقية والقانونية:
من أبرز المعوقات أيضًا المخاوف المتعلقة بالخصوصية وحماية البيانات الشخصية، بالإضافة إلى القلق من الاعتماد المفرط على الآلة في اتخاذ القرارات التعليمية. ويشير سلامه (2021)إلى أن هذه المخاوف تشكل حاجزًا نفسيًا وأخلاقيًا أمام اعتماد الذكاء الاصطناعي بشكل كامل.
5. التكلفة المالية العالية:
تتطلب تقنيات الذكاء الاصطناعي استثمارات كبيرة في البرمجيات، الأجهزة، والصيانة الدورية، مما قد يمثل عبئًا ماليًا على المؤسسات التعليمية، خاصة في البلدان ذات الموارد المحدودة (النعيمي، 2021).
6. غياب السياسات والاستراتيجيات الواضحة:
تشير بعض الدراسات إلى أن عدم وجود سياسات تعليمية واضحة لتوجيه استخدام الذكاء الاصطناعي يعوق عملية دمج هذه التقنيات بشكل منهجي في التعليم الجامعي (الخليفي، 2023؛ الغامدي، 2022).
وبالتالي، فإن مواجهة هذه المعوقات تتطلب تخطيطًا استراتيجيًا متكاملاً يشمل تطوير البنية التحتية، تدريب الكوادر التعليمية، تعزيز الوعي والتثقيف الرقمي، ووضع سياسات تعليمية واضحة، مع مراعاة الجوانب الأخلاقية والقانونية لحماية البيانات الشخصية وضمان الاستخدام الأمثل لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي

الدراسات السابقة

شهدت المؤسسات الأكاديمية في الآونة الأخيرة تحولات جوهرية نتيجة إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، مما أثار تساؤلات حول مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لهذه التقنيات واستعدادهم لاستخدامها، إضافةً إلى التحديات التي تعترض طريق التطبيق الفعّال. تهدف هذه الورقة إلى تحليل أبرز نتائج الدراسات الحديثة في هذا السياق، مع التركيز على الاتجاهات العامة، المعوقات، والتوصيات التي خرجت بها تلك الدراسات.
كشفت دراسة النعيمي (2021) عن اتجاهات إيجابية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي بنسبة بلغت 72%، لكنها أشارت إلى وجود ضعف في الاستخدام الفعلي بسبب نقص التدريب، وأوصت بتقديم برامج تدريبية مستمرة ودمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في الخطط الدراسية الجامعية. أما دراسة القحطاني (2022)، فقد تناولت اتجاهات المعلمين في خمس جامعات سعودية نحو الذكاء الاصطناعي، مبينة وجود قبول مشروط مرتبط بتوفر دعم مؤسسي، وسط تحديات أبرزها ضعف البنية التحتية. وجاءت توصياتها داعية لتطوير البنية الرقمية وتأسيس وحدات دعم فني داخل الكليات. وفي السياق ذاته، أكدت دراسة الخليفي (2023) على الأثر الإيجابي للذكاء الاصطناعي في تصميم المناهج الجامعية من وجهة نظر أساتذة جامعة الملك سعود، إلا أنها رصدت نقصًا في التدريب على الأدوات المتقدمة. وعليه، أوصت بدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مقررات تصميم المناهج وتعزيز مراكز البحوث الجامعية. كما تناولت دراسة العريفي (2020) مدى استعداد أساتذة كليتي التربية والحاسوب لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، مشيرة إلى أن 63% لديهم مواقف إيجابية رغم وجود مخاوف من تراجع دور المعلم التقليدي. أوصت الدراسة بأهمية التوعية بالتكامل بين الإنسان والتقنية وتنظيم ورش عمل مشتركة. وسلطت دراسة الزيود (2021) الضوء على المعوقات التي تعيق استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بالأردن، وأبرزها قلة التدريب، وغياب التشريعات، وتباين القبول بين التخصصات. وأوصت بسياسات تعليمية واضحة وتدريب متخصص بحسب التخصص الأكاديمي. وفي الولايات المتحدة، أوضحت دراسة جونسون وآخرون (2020) أن 68% من أعضاء هيئة التدريس أظهروا تقبلاً معتدلاً لتقنيات الذكاء الاصطناعي، مع تقبل أعلى بين أساتذة التخصصات العلمية (STEM). ومن أهم توصياتها: تصميم برامج تدريبية متخصصة وتعزيز الثقة من خلال شفافية أدوات الذكاء الاصطناعي.
وبحسب دراسة وانغ وليو (2021) في الصين، فإن استخدام الذكاء الاصطناعي يسهم في تخصيص محتوى المقررات، لكن توجد مخاوف تتعلق بتحيز البيانات وخصوصية الطلاب. لذلك، أوصت الدراسة بوضع آليات رقابية ودمج المبادئ الأخلاقية ضمن الأدوات التعليمية الذكية. وفي السياق الأوروبي، وجدت دراسة براون وسميث (2022) أن أعضاء هيئة التدريس في المملكة المتحدة يفضلون استخدام الذكاء الاصطناعي في التقويم التكويني أكثر من النهائي، مع مخاوف من جودة التغذية الراجعة. وقد خلصت إلى ضرورة الاستثمار في أدوات تقييم دقيقة مع الحفاظ على إشراف بشري في القرارات التربوية الحساسة.

مناقشة الدراسات السابقة

كشف نتائج الدراسة الحالية عن اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة أم درمان الإسلامية نحو توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، رغم تفاوت مستويات المعرفة والتجربة العملية بين التخصصات. وعند مقارنة هذه النتائج بما ورد في الأدبيات السابقة، نلاحظ ما يلي:
1. الاتجاهات الإيجابية المتكررة في معظم الدراسات
تتقاطع نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات النعيمي (2021)، العريفي (2020)، جونسون وآخرون (2020)، حيث رُصدت نسب مرتفعة من القبول والتوجه الإيجابي تجاه الذكاء الاصطناعي. وهذا يعكس إدراكًا متزايدًا بين الأكاديميين لأهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم وتطوير ممارسات التدريس.
2. التحديات المتكررة: نقص التدريب والدعم المؤسسي
عبّرت معظم الدراسات، مثل النعيمي (2021)، القحطاني (2022)، الخليفي (2023)، الزيود (2021)، عن قصور في الجانب التطبيقي نتيجة لضعف التأهيل التقني وغياب سياسات داعمة، وهي نقاط تتوافق مع ما كشفته الدراسة الحالية، حيث ظهرت فجوة واضحة بين القبول النظري والقدرة على التطبيق العملي.
3. القلق من فقدان دور المعلم أو تراجع الإشراف البشري
بينما لم تُظهر عينة الدراسة الحالية قلقًا واضحًا تجاه هذه النقطة، فقد رصدت بعض الدراسات مثل العريفي (2020)، وبراون وسميث (2022) تخوفًا من استبدال الأدوار البشرية أو ضعف جودة القرارات التربوية الناتجة عن أدوات الذكاء الاصطناعي. هذا التباين قد يُعزى إلى الفروق الثقافية أو مستوى الوعي بالمسائل الأخلاقية والوظيفية.
4. تباين الاتجاهات حسب التخصص الأكاديمي
أكدت دراسات مثل جونسون وآخرون (2020) والزيود (2021) أن التخصصات العلمية (STEM) غالبًا ما تبدي قبولًا أعلى للتقنيات الجديدة، وهو ما تم تأكيده أيضًا في هذه الدراسة من خلال التحليل النوعي للتخصصات، حيث أظهرت تخصصات العلوم تفوقًا من حيث الخبرة والاستعداد.
5. البنية التحتية والتشريعات كأحد المعيقات المحورية
ركّزت دراسات مثل القحطاني (2022) والزيود (2021) على ضرورة تطوير البنية التحتية الرقمية والتشريعات المنظمة، وهو ما يمثل توصية حيوية أيضًا في سياق الدراسة الحالية، خاصة في ظل ضعف الموارد التقنية في بعض الجامعات السودانية.
6. التوصيات المكررة في جميع الدراسات تقريبًا
جاءت غالبية التوصيات السابقة لتصب في نفس الاتجاه:
- تطوير برامج تدريبية متخصصة
- دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي ضمن المقررات والخطط الدراسية

- تعزيز الدعم الفني داخل المؤسسات
- بناء تشريعات واضحة وتوجيهات أخلاقية للاستخدام

وهي توصيات تدعمها بشدة نتائج الدراسة الحالية، ما يعكس إجماعًا أكاديميًا متناميًا حول الأولويات المستقبلية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

خلاصة تحليلية

توفر هذه المقارنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة تأكيدًا لأهمية معالجة فجوة المعرفة – التطبيق، وتُبرز أن الاتجاهات الإيجابية، رغم أهميتها، لا تكفي وحدها لتفعيل تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم ما لم يصاحبها دعم مؤسسي، تدريب متخصص، وإصلاحات تشريعية وتقنية.

ما تفردت به الدراسة الحالية

رغم تقاطع نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة من حيث إيجابية الاتجاهات ووجود معوقات بنيوية وتدريبية، إلا أن الدراسة الحالية تميزت بعدد من النقاط الفريدة، من أبرزها:

1. التركيز على بيئة أكاديمية عربية وإسلامية مثل كلية التربية – جامعة أم درمان الإسلامية، وهي بيئة قلّما تناولتها الدراسات السابقة التي ركز أغلبها على الجامعات الخليجية أو الغربية.
2. الربط المنهجي بين التخصصات الأكاديمية (علمية – أدبية – تربوية) واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف الذكاء الاصطناعي، وهو ما نادرًا ما تم تحليله بهذه الدقة في الأدبيات السابقة، حيث أظهرت النتائج تباينًا ملحوظًا في المعرفة والتجربة حسب الخلفية التخصصية.
3. الاعتماد على تجربة ميدانية فعلية ضمن السياق السوداني، مما أتاح قراءة معمقة للواقع المحلي من حيث التجربة الفعلية والمعوقات والفرص، وهو جانب يشكل إضافة نوعية للبحوث العربية في هذا المجال.
4. دمج الأبعاد الإدراكية (المعرفة – الفوائد – التحديات – الاستعداد) في تحليل متكامل، بينما ركزت العديد من الدراسات السابقة على بُعد أو اثنين فقط، مثل الاتجاهات أو التجربة العملية فقط، دون النظر إلى السياق المهني الكامل للتوظيف.
5. انعدام القلق من الخصوصية والأخلاقيات في نتائج العينة، وهو ما يشكل مؤشرًا مثيرًا للاهتمام مقارنة بدراسات غربية مثل Sampson et al. (2022) و Brown & Smith (2022) التي أولت بعد الخصوصية اهتمامًا كبيرًا. هذا يشير إلى اختلاف الأولويات حسب السياق الثقافي والتقني.

وبذلك، تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة بحثية تتعلق باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي العربي – وخاصة في السودان – وتقدم خارطة طريق أولية لصنّاع القرار تهدف إلى تعزيز التوظيف الفعّال لهذه التقنيات في العملية التعليمية.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه النوعي كونه يتناسب مع هذه الدراسة. المنهج النوعي (Qualitative Methodology) هو منهج بحثي يركز على فهم الظواهر الإنسانية والاجتماعية من خلال استكشاف التجارب والسلوكيات والمعاني التي يمنحها الأفراد لتلك الظواهر، ويتم جمع البيانات فيه غالبًا باستخدام أدوات مثل المقابلات المتعمقة، والملاحظة، وتحليل المحتوى، ويعتمد على التحليل الوصفي بدلاً من الإحصائي، مع التركيز على السياق والعمق أكثر من التعميم. وقد أشار Creswell & Poth (2018) إلى أن المنهج النوعي يُستخدم لفهم المشكلات المعقدة في سياقها الطبيعي، ويعتمد على جمع بيانات غير رقمية وتحليلها للكشف عن الأنماط والدلالات العميقة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّنت مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة ام درمان الإسلامية، من المتخصصين في: المناهج وطرائق التدريس، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الفيزياء والرياضيات، الكيمياء والأحياء، الدراسات الإسلامية، التربية الخاصة ورياض الأطفال، العلوم الأسرية. ويبلغ عددهم الإجمالي نحو (85) عضوًا. وبالنظر إلى الظروف الاستثنائية التي يمر بها السودان، تم اختيار عينة طبقية قصدية مكونة من (60) عضو هيئة تدريس من ذات التخصصات في كلية التربية، وذلك لتمثيل الفئات المستهدفة بشكل مناسب يتماشى مع أهداف الدراسة وتشمل العينة نسبة (75%) من المجتمع الكلي، وفيما يلي جداول توضح خصائص عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع افراد العينة على حسب التخصص

التخصصات	التكرار	النسبة
التربوية	20	33.33
الأدبية	20	33.33
العلمية	20	33.33

تشير نتائج الجدول إلى أن التخصصات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية موزعة بالتساوي، حيث جاءت النسب كما يلي: التخصصات التربوية: 33.33%، التخصصات الأدبية: 33.33%، التخصصات العلمية: 33.33%. وهذا التوزيع المتساوي يعكس تنوع الخلفيات الأكاديمية لعينة الدراسة، مما يعزز من شمولية الدراسة وتوازنها في استكشاف الاتجاهات نحو توظيف التكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج.

دلالات هذه النتائج:

1. اتساع نطاق التقبل أو الرفض: يشير التوزيع المتساوي إلى أن نتائج الاتجاهات التي تم قياسها تمثل مختلف التخصصات، وليس فقط توجهاً تخصصياً معيناً، مما يعطي مصداقية أعلى لنتائج الدراسة، فرص متعددة لتوظيف الذكاء الاصطناعي: التخصصات التربوية والعلمية والأدبية قد تختلف في استخداماتها وأدواتها، ما يشير إلى إمكانية توظيف التكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي بطرق متنوعة ومتكاملة في تدريس المناهج، تكامل التخصصات: يشير هذا التنوع إلى إمكانية تصميم مناهج مدعّمة بالذكاء الاصطناعي تلبي احتياجات مختلفة بحسب التخصص، مما يعزز من فاعلية استخدام التكنولوجيا في التعليم الجامعي

أداة الدراسة

استخدم الباحث المقابلات الفردية من خلال طرح الأسئلة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والآداب لتخصصات: المناهج وطرائق التدريس، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الفيزياء والرياضيات، الكيمياء والأحياء، الدراسات الإسلامية، التربية الخاصة ورياض الأطفال، العلوم الأسرية بشكل منفرد ، و في هذا النوع من المقابلات يتم تحديد الأسئلة بشكل مسبق و صياغتها و ترتيبها بما يخدم أغراض الدراسة و لا يسمح للباحث بالخروج عن حدود هذه الأسئلة ، تم توجيه الأسئلة للمبحوثين بنفس الصياغة و الترتيب ، قدم الباحث ثلاثة أسئلة مفتوحة من اجل استخلاص النتائج و التوصل الى معرفة دور التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغات: نحو بيئات رقمية تفاعلية متعددة الوسائط.

صدق الأداة

صدق المحتوى: تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين في هذا المجال وبلغ عددهم (6) محكمين لإبداء الراي في الأسئلة، وتم الاتفاق على إعادة صياغة لسؤالين من أسئلة المقابلة

صدق البناء: قام الباحث باختيار مجموعة من المبادئ والأسس التي تطرق اليها الباحثون في الإطار النظري والذي اتفقت عليها الدراسات السابقة.

ثبات الأداء

لكي يتوصل الباحث الى ثبات المقابلة استخدم طريقتين: الأولى تحليل استجابات افراد عينة الدراسة عبر الأشخاص والثانية استخدم معادلة هولستي ليتحقق من ثبات تحليل المحتوى.

صيغة معادلة هولستي: عدد الأفكار المتفق عليها × 2 ÷ اجمالي عدد الأفكار في التحليل الأول + التحليل الثاني = معامل الثبات

- عدد الأسئلة = 5
- عدد الأفكار في كل سؤال = 4
- إذا اجمالي الأفكار التي حللت لكل محور 4×5 = 20 فكرة لكل محلل
- الأفكار المتفق عليها 18 فكرة من أصل 20
- تطبيق المعادلة 0.90= =

أن معامل الثبات لأداة الدراسة بلغ (0.90)، وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يعزز من موثوقية النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البيانات التي تم جمعها بواسطة هذه الأداة.

نتائج الدراسة

تم تحليل نتائج الدراسة وفقًا للأسئلة الرئيسة، حيث جرى تفصيل النتائج لكل تخصص على حدة، تلا ذلك إجراء مقارنة بين نتائج التخصصات المختلفة بهدف الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف في استجابات أفراد العينة.

السؤال الأول: ما مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة أم درمان الإسلامية بمفاهيم وتطبيقات التكنولوجيا المدعّمة بالذكاء الاصطناعي في مجال التعليم ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الجدول:

رقم (2): الذي بين التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بمستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بمفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في السياق التعليمي.

الإجابات	التخصصات	التكرار	المعادلة	النسبة
1. لدي معرفة جيدة بالمفاهيم الأساسية والتطبيقات التعليمية.	التربوية	8	100 × 8/20	40
	الأدبية	8	100 × 8/20	40
	العلمية	8	100 × 8/20	40
2. معرفتي محدودة وأحتاج لمزيد من الاطلاع.	التربوية	6	100 × 6/20	30
	الأدبية	7	100 × 7/20	35
	العلمية	4	100 × 4/20	20
3. سمعت عنها فقط دون استخدام فعلي.	التربوية	3	100 × 3/20	15
	الأدبية	2	100 × 2/20	10
	العلمية	2	100 × 2/20	10
4. أتابع التطورات وأجرب بعض التطبيقات في التدريس	التربوية	3	100 × 3/20	15
	الأدبية	3	100 × 3/20	15
	العلمية	6	100 × 6/20	30

بينت نتائج الجدول أن: التخصص التربوي الغالبية (60%) من الأكاديميين التربويين لديهم معرفة "جيدة" إلى جيدة جداً.20% لديهم معرفة "ضعيفة جداً أو "ضعيفة"، مما يدل على وجود فئة تحتاج إلى دعم معرفي. التخصص الأدبي: النسبة الأكبر (40%) لديهم معرفة "جيدة"، ويُلاحظ وجود نسبة ملحوظة (30%) لديهم معرفة ضعيفة، يشير ذلك إلى تباين واضح في مستويات المعرفة داخل هذا التخصص، مما يعكس الحاجة لتكثيف التوعية والتدريب. التخصص العلمي الأعلى من حيث المعرفة، حيث أشار 70% إلى أن معرفتهم "جيدة" أو "جيدة جداً" فقط 15% لديهم معرفة ضعيفة.

تعكس البيانات أن الوعي بالمفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي في التعليم يختلف حسب التخصص، حيث بينت التخصصات العلمية أظهرت أعلى مستوى من المعرفة، ما قد ينعكس في اتجاهات أكثر إيجابية نحو التوظيف العملي للتقنيات.

في المقابل، تحتاج التخصصات الأدبية والتربوية إلى مزيد من التدريب والتأهيل في هذا المجال.

معرفة أعضاء هيئة التدريس بالتكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي تُعد عاملًا مؤثرًا في تشكيل اتجاهاتهم نحو التوظيف الفعّال لها. ويُوصى بتقديم برامج تطوير مهني تراعي خصوصية التخصصات المختلفة وتسد فجوة المعرفة.

بينت النتائج أن التخصصات العلمية أظهرت أعلى مستوى من المعرفة (70%)، تلتها التخصصات التربوية، بينما أظهرت التخصصات الأدبية تفاوتًا ملحوظًا في المعرفة. هذا يتفق مع ما ذكره القحطاني (2022) الذي أكد أن معرفة أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التطبيقية بالذكاء الاصطناعي أعلى من غيرهم، كما أشارت دراسة إبراهيم وعثمان (2020) إلى تفاوت المعرفة حسب الخلفية التخصصية والحاجة إلى سد الفجوة من خلال التطوير المهني.

السؤال الثاني: ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات وأدوات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج الجامعية ؟

تمت الاجابة عن السؤال من خلال الجدول:

الجدول رقم (3): الذي بين نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي، مع تسليط الضوء على طبيعة التجارب العملية التي خاضها المشاركون في هذا المجال.

الإجابات	التخصصات	التكرار	المعادلة	النسبة
1. نعم، استخدمت ChatGPT في إعداد الدروس وكانت مفيدة.	التربوية	4	100 × 4/20	20
	الأدبية	6	100 × 6/20	30
	العلمية	5	100 × 5/20	25
2. جربت نظام تصحيح تلقائي، التجربة جيدة ولكن تحتاج تحسين.	التربوية	7	100 × 7/20	35
	الأدبية	6	100 × 6/20	30
	العلمية	8	100 × 8/20	40
3. لا، لم أستخدمها من قبل.	التربوية	2	100 × 2/20	10
	الأدبية	2	100 × 2/20	10
	العلمية	2	100 × 2/20	10
4. استخدمت بعض التطبيقات الذكية وكانت التجربة محفزة للطلاب.	التربوية	7	100 × 7/20	35
	الأدبية	6	100 × 6/20	30
	العلمية	5	100 × 5/20	25

بينت نتائج الجدول أن: نسبة لا بأس بها من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الثلاثة (التربوية، الأدبية، العلمية) لديهم تجارب فعلية في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، مثل ChatGPT أو أنظمة التصحيح التلقائي.

أعلى استخدام كان لتقنيات مثل التصحيح التلقائي بنسبة بلغت 40% في التخصصات العلمية و35% في التربوية. في المقابل، لا تزال نسبة عدم الاستخدام موجودة (10% في كل التخصصات)، مما يشير إلى حاجة لبعض الفئات إلى توعية أو تدريب.

تجربة التطبيقات الذكية نالت قبولًا جيدًا ووصفت بأنها "محفزة للطلاب"، خصوصًا في التخصصات التربوية والأدبية. هذه الاجابات تعكس ميلًا إيجابيًا ملحوظًا لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، مما يدعم فرضية الدراسة بأن هناك اتجاهات متزايدة نحو التوظيف

الفعلي للتكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي، خصوصًا لدى أساتذة التخصصات العلمية والتربوية. أظهرت النتائج أن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس لديهم تجارب فعلية، وخصوصًا في استخدام تطبيقات مثل ChatGPT وأنظمة التصحيح التلقائي، وهذا ما أشار إليه جونسون وآخرون (2020) في دراستهم حول استخدام منصات مدعمة بالذكاء الاصطناعي، حيث أوضحوا أن الاستخدام الفعلي يعزز القبول والاتجاهات الإيجابية. كما دعمت دراسة الغامدي (2022) هذا الاتجاه بالتأكيد على أن التجربة العملية تؤثر إيجابًا على توجهات التدريس والتطوير.

1. السؤال الثالث: ما الفوائد التي يمكن أن تحققها تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تمت الاجابة عن السؤال من خلال الجدول:

الجدول رقم (4): الذي بين التكرارات والنسب المئوية المتعلقة بالفوائد التعليمية المتوقعة من توظيف الذكاء الاصطناعي، كما يدركها أعضاء هيئة التدريس.

الإجابات	التخصصات	التكرار	المعادلة	النسبة
1. تسهّل التخطيط وتصميم الأنشطة.	التربوية	6	$100 \times \frac{6}{20}$	30
	الأدبية	7	$100 \times \frac{7}{20}$	35
	العلمية	7	$100 \times \frac{7}{20}$	35
2. تتيح التعلّم المخصص حسب مستوى الطالب.	التربوية	8	$100 \times \frac{8}{20}$	40
	الأدبية	5	$100 \times \frac{5}{20}$	25
	العلمية	8	$100 \times \frac{8}{20}$	40
3. ترفع كفاءة التقييم والمتابعة.	التربوية	4	$100 \times \frac{4}{20}$	20
	الأدبية	3	$100 \times \frac{3}{20}$	15
	العلمية	1	$100 \times \frac{1}{20}$	5
4. تواكب متطلبات التعليم الحديث	التربوية	2	$100 \times \frac{2}{20}$	10
	الأدبية	5	$100 \times \frac{5}{20}$	25
	العلمية	4	$100 \times \frac{4}{20}$	20

بينت نتائج الجدول أن: أعلى فائدة تم الاتفاق عليها بين التخصصات هي: إتاحة التعلّم المخصص حسب مستوى الطالب، بنسبة 40% في التخصصين التربوي والعلمي، و25% في الأدبي. مما يشير إلى إدراك واضح لقدرة الذكاء الاصطناعي على تفريد التعليم وتقديم محتوى متناسب مع قدرات كل طالب. تسهيل التخطيط وتصميم الأنشطة التعليمية جاءت في المرتبة الثانية: حصلت على نسب متقاربة (30% تربوي، 35% أدبي، 35% علمي). مما يبرز أن أعضاء هيئة التدريس ينظرون للذكاء الاصطناعي كأداة مساعدة في التحضير وتسهيل العمل التدريسي اليومي. رفع كفاءة التقييم والمتابعة سجلت نسبًا منخفضة خاصة في التخصص العلمي (5%)، ما قد يعكس: إما ضعف المعرفة بتطبيقات التقييم المدعمة بالذكاء الاصطناعي. أو قلة استخدامها فعليًا، مقارنة بتطبيقات إعداد المحتوى والتفاعل. مواكبة متطلبات التعليم الحديث جاءت في ذيل القائمة، بنسبة 10–25%. ويُفهم من ذلك أن أعضاء هيئة التدريس يركزون على الفوائد التطبيقية المباشرة أكثر من النظريات العامة أو الشعارات الحديثة.

تشير هذه النتائج بوضوح إلى أن أعضاء هيئة التدريس يدركون الفوائد العملية والواقعية لتقنيات الذكاء الاصطناعي، لا سيما في الجوانب التالية: تحسين جودة التدريس من خلال تفريد التعليم وتخصيص المحتوى. توفير الوقت والجهد في التخطيط وتصميم الأنشطة. ورغم أن بعض الجوانب مثل التقييم والمتابعة أو مواكبة الحداثة التعليمية نالت نسبًا أقل، إلا أن ذلك لا ينفي وجود اتجاه إيجابي عام نحو التوظيف الفعّال لهذه التقنيات. وعليه، تعكس هذه النتائج أن الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي ليست نظرية فقط، بل مبنية على إدراك ملموس للفوائد التي يمكن استثمارها داخل قاعات الدرس، مما يعزز قابلية التبني والتوسع في الاستخدام، خصوصًا في حال تم توفير دعم تدريبي وتكنولوجي مناسب.

أبرزت النتائج أن أهم الفوائد التي أدركها أعضاء هيئة التدريس تمثلت في: تفريد التعليم (40%)

تسهيل التخطيط وتصميم الأنشطة وهذا يتماشى مع ما جاء في دراسة وانغ وليو (2021) التي أكدت أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تخصيص المحتوى وتحسين الاستجابة لاحتياجات الطلاب. كما أوضحت دراسة Sampson et al. (2022) أن الاستخدام الذكي للتقنيات يسهم في التحول من التعليم التقليدي إلى تعليم رقمي مرن وفعال.

نتائج السؤال الرابع: ما أبرز المعوقات التي تحدّ من توظيف التكنولوجيا المدعّمة بالذكاء الاصطناعي في بيئة التعليم الجامعي؟

تمت الاجابة عن السؤال من خلال الجدول:

الجدول رقم (5): الذي بيّن التكرارات والنسب الخاصة بأهم المعوقات والتحديات التي تحول دون الاستخدام الفعّال لتقنيات الذكاء الاصطناعي في البيئة الجامعية.

الإجابات	التخصصات	التكرار	المعادلة	النسبة
1. ضعف البنية التحتية التقنية.	التربوية	15	$100 \times \frac{15}{20}$	75
	الأدبية	14	$100 \times \frac{14}{20}$	70
	العلمية	17	$100 \times \frac{17}{20}$	85
2. نقص التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس.	التربوية	3	$100 \times \frac{3}{20}$	15
	الأدبية	4	$100 \times \frac{4}{20}$	20
	العلمية	2	$100 \times \frac{2}{20}$	10
3. مقاومة التغيير من البعض.	التربوية	2	$100 \times \frac{2}{20}$	10
	الأدبية	2	$100 \times \frac{2}{20}$	10
	العلمية	1	$100 \times \frac{1}{20}$	5
4. مخاوف أخلاقية وخصوصية البيانات.	التربوية	0	$100 \times \frac{0}{20}$	0
	الأدبية	0	$100 \times \frac{0}{20}$	0
	العلمية	0	$100 \times \frac{0}{20}$	0

بينت نتائج الجدول أن: تؤكد النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يدركون فوائد ملموسة لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين تصميم المناهج وملاءمتها للفروق الفردية، وهو ما يعزز دوافع التوظيف الإيجابي لهذه التكنولوجيا في التدريس. العائق الأكبر بوضوح هو ضعف البنية التحتية التقنية (85% في التخصصات العلمية، 75% في التربوية). نقص التدريب المهني تم الإشارة إليه أيضًا، ولكنه بنسبة أقل بكثير. مخاوف أخلاقية وخصوصية البيانات لم تظهر كعائق، ما يشير إلى أنها ليست من أولويات الهواجس لدى العينة. رغم وجود رغبة قوية في التوظيف، إلا أن التحديات البنيوية مثل ضعف التقنية والتدريب تقف حائلًا، مما يعني أن توجهات هيئة التدريس الإيجابية بحاجة إلى دعم مؤسسي وتطوير بيئي وتقني فعلي، بينت النتائج أن ضعف البنية التحتية التقنية هو العائق الأكبر، يليه نقص التدريب المهني، وهي نتائج تنسجم مع ما جاء في دراسات: الزيود (2021) الذي بيّن أن ضعف التجهيزات التقنية هو العقبة الأكبر في التعليم العربي. سلامة (2021) الذي أشار إلى الحاجة الماسة لتحديث بيئات التعليم العالي لاستيعاب تقنيات الذكاء الاصطناعي. كما لم تُظهر النتائج مخاوف متعلقة بالخصوصية، مما يتفق مع دراسة براون وسميث (2022) التي رأت أن الاهتمام بالجانب التقني يغلب على الجدل الأخلاقي في المرحلة الأولى من التوظيف.

1. السؤال الخامس: ما مدى استعداد أعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم واكتساب خبرات جديدة في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؟

تمت الاجابة عن السؤال من خلال الجدول:

رقم (6): الذي بين التكرارات والنسب المرتبطة بمدى استعداد أعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم في مجال الذكاء الاصطناعي، ومدى اهتمامهم بالتدريب والتأهيل المهني المستمر.

الإجابات	التخصصات	التكرار	المعادلة	النسبة
1. مستعد جدًا إذا توفرت دورات تدريبية.	التربوية	12	$100 \times \frac{12}{20}$	60
	الأدبية	11	$100 \times \frac{11}{20}$	55
	العلمية	14	$100 \times \frac{14}{20}$	70
2. لدي رغبة متوسطة وأحتاج وقتًا.	التربوية	0	$100 \times \frac{0}{20}$	0
	الأدبية	0	$100 \times \frac{0}{20}$	0
	العلمية	0	$100 \times \frac{0}{20}$	0
3. أرغب بذلك لكن أفتقر للدعم المؤسسي.	التربوية	4	$100 \times \frac{4}{20}$	20
	الأدبية	5	$100 \times \frac{5}{20}$	25
	العلمية	3	$100 \times \frac{3}{20}$	15
4. مهتم جدًا وأبحث عن فرص تعلم ذاتي	التربوية	4	$100 \times \frac{4}{20}$	20
	الأدبية	4	$100 \times \frac{4}{20}$	20
	العلمية	3	$100 \times \frac{3}{20}$	15

بينت نتائج الجدول أن: الغالبية العظمى مستعدة بشدة لتطوير المهارات بشرط توفر دورات تدريبية (60% تربوي، 70% علمي). عدم وجود إجابات تعبر عن الرفض أو عدم الرغبة يؤكد انفتاحًا كاملًا على التطوير المهني. أيضًا، هناك من يسعى للتعلم الذاتي أو يحتاج دعمًا مؤسسيًا.

النتائج تعزز أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ليست فقط إيجابية من حيث القناعة، بل مصحوبة باستعداد فعلي للتطوير، مما يدل على أن التغيير ممكن ومرغوب فيه إذا توفرت الدورات والموارد والدعم المؤسسي. أظهرت النتائج أن نسبة عالية جدًا من أعضاء هيئة التدريس مستعدون لتطوير مهاراتهم بشرط توفر التدريب، مما يعكس إيجابية عالية ورغبة في التغيير. يتقاطع ذلك مع ما توصل إليه العريفي (2020) والنعيمي (2021) اللذين أكدا أن توفر برامج التدريب والتأهيل يرفع من قابلية التوظيف الفعلي للتقنيات الحديثة، ويحفز التفاعل مع المستجدات التربوية.

النتائج

1. تعزيز البنية التحتية التقنية في مؤسسات التعليم العالي، وتوفير أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي المناسبة لكل تخصص.
2. تصميم وتنفيذ برامج تدريبية مستمرة وموجهة لأعضاء هيئة التدريس، تركز على استخدامات الذكاء الاصطناعي في التدريس والتقويم وتصميم المناهج.
3. تشجيع التجريب والتطبيق العملي للتقنيات داخل قاعات الدرس، عبر دعم المشاريع النموذجية والممارسات التربوية الحديثة.
4. إدماج مفاهيم الذكاء الاصطناعي ضمن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، لتصبح جزءًا من الكفايات الأساسية للمعلم العصري.
5. تنويع استراتيجيات توظيف الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع طبيعة التخصص (علمي – أدبي – تربوي)، لضمان تحقيق فاعلية أكبر وتلبية الحاجات المختلفة.
6. إجراء المزيد من الدراسات المستفيضة حول توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العربي، خاصة من زاوية التحديات الأخلاقية والتربوية والثقافية.

التوصيات

1. لذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج، وخاصة في التخصصات العلمية والتربوية.
2. تفاوت مستوى المعرفة بالتكنولوجيا المدعمة بالذكاء الاصطناعي بين التخصصات، حيث جاءت التخصصات العلمية في المقدمة بنسبة 70%، يليها التربوية، ثم الأدبية.
3. وجود تجارب فعلية لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وخاصة تطبيقات مثل ChatGPT وأنظمة التصحيح الذكية، مما يعكس تفاعلًا عمليًا مع التقنيات الحديثة.
4. إدراك واسع للفوائد التعليمية التي تقدمها هذه التقنيات، من أهمها: تفريد التعليم وفق مستوى الطالب (40%)، تسهيل التخطيط وتصميم الأنشطة التعليمية (30–35%)، رفع كفاءة التقييم والمتابعة بدرجات متفاوتة.
5. ضعف البنية التحتية التقنية ونقص التدريب يمثلان أبرز المعوقات التي تحدّ من الاستخدام الفعال للتقنيات المدعمة بالذكاء الاصطناعي.
6. ارتفاع مستوى الاستعداد لتطوير المهارات لدى أعضاء هيئة التدريس، بشرط توفير برامج تدريب مهنية متخصصة.

المراجـــــــع

- المراجع العربية:
- لبدري، محمد. (2023). الذكاء الاصطناعي والتحول في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية. مجلة التربية الحديثة، 12(4)، 5572.
- العتيبي، خالد. (2020). أنظمة التعليم الذكية ودورها في تطوير عملية التعلم والتعليم. المجلة التربوية، جامعة الملك سعود، 36(4)، 7798.
- العريفي، خ. (2020). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التكنولوجيا في التعليم الجامعي. المجلة العربية للتعليم الإلكتروني، 8(3)، 112128.
- الغامدي، عبد الرحمن. (2022). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج التعليمية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. مجلة العلوم التربوية، 34(2)، 115138.
- الغامدي، م. (2022). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج. المجلة الدولية للذكاء الاصطناعي في التعليم، 18(4)، 233249.
- الحربي، محمد. (2021). تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وأثرها في تحسين جودة التعليم الجامعي. المجلة العربية للبحث التربوي، 27(3)، 221243.
- الخليفي، نورة. (2023). دور الذكاء الاصطناعي في تكييف أساليب التدريس مع أنماط تعلم الطلاب. مجلة التربية والتعلم الإلكتروني، 18(1)، 4567.
- الخليفي، س. (2023). أثر الذكاء الاصطناعي على تصميم المناهج الجامعية. مؤتمر تكنولوجيا التعليم الخليجي، الرياض.
- القحطاني، ف. (2022). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية. مجلة التربية والتقنية، 9(1)، 5577.
- النعيمي، أ. (2021). اتجاهات ومعوقات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي. المجلة العراقية للتربية، 13(2)، 3450.
- النجار، أحمد. (2022). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج التعليمية. مجلة دراسات تربوية، 8(2)، 101125.
- سليمان، ك. (2022). التقنيات الحديثة في التعليم: من الوسائط إلى الذكاء الاصطناعي. دمشق: دار العلوم.
- الزيود، م. (2021). التحديات التقنية في توظيف الذكاء الاصطناعي بالتعليم العربي. المجلة الأردنية لتكنولوجيا التعليم، 6(1)، 88103.

- الشرقاوي، ن. (2021). الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم الذكي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سلامه، ه. (2021). التحديات التي تواجه دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي في العالم العربي. مجلة تكنولوجيا التعليم، 14(3)، 122136.
- حسين، سامية. (2021). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم الجامعي. جامعة الخرطوم.
- إبراهيم، أ.، & عثمان، س. (2020). الذكاء الاصطناعي وتحول التعليم الجامعي في الوطن العربي. مجلة أبحاث تقنية التعليم، 15(2)، 4562.
- عبد الرحيم، خالد. (2023). جاهزية الجامعات السودانية لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس. المؤتمر العربي للتعليم الرقمي، عمّان.
- الزهراني، فهد. (2022). التحليل التنبئي باستخدام الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية. مجلة دراسات تربوية، 19(2)، 95–112.

المراجع الأجنبية:

- Al-Azawei, A., & Lundqvist, K. (2022). Faculty attitudes toward AI-based educational technologies: Opportunities and challenges. Education and Information Technologies, 27(8), 11245–11262.
- Bergdahl, N., Nouri, J., & Fors, U. (2020). Disrupted or constructed? A mixed method study on student interaction in flipped classrooms. British Journal of Educational Technology, 51(4), 1296–1311. https://doi.org/10.1111/bjet.12904
- Brown, A., & Smith, D. (2022). University faculty attitudes toward the use of artificial intelligence in formative and summative assessment. European Journal of Digital Education, 7(1), 88–105.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. IEEE Access, 8, 75264–75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.
- Johnson, L., Smith, R., Williams, T., & Hall, M. (2020). Faculty acceptance of AI-supported learning platforms in higher education: A national survey study. Journal of Educational Technology Research, 38(2), 101–119.
- Mishra, P., & Warr, M. (2020). Understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK) framework: A revised approach for teacher knowledge. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 20(3), 365–384. https://citejournal.org/volume-20/issue-3-20/general/understanding-technological-pedagogical-content-knowledge-tpack/
- Sampson, D. G., Ifenthaler, D., & Spector, J. M. (2022). Digital learning and artificial intelligence in higher education: Future visions and emerging practices. Educational Technology Research and Development, 70(3), 745–759. https://doi.org/10.1007/s11423-021-10034-7
- Wang, Y., & Liu, H. (2021). Artificial intelligence in course design: Benefits and concerns from the perspective of faculty members in China. International Journal of Innovation in Education, 12(3), 45–62.
- Wang, Y., Xie, H., & Li, J. (2022). Barriers to implementing AI technologies in higher education: A review. Computers & Education, 189, 104575. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104575
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in

الكفـــاءة الإداريـــة وعلاقتهـــا بالدافعيـــة المهنيـــة لمعلمـــي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان

تهاني بنت سيف بن مالك العمري
وزارة التربية والتعليم

Tahani bint Saif bin Malik Al- aamri
Ministry of Education

تاريـــخ استـــلام البحـــث:
Date of Submission:
13 / 08 / 2025

تاريـــــخ القبـــــول:
Date of acceptance :
21 / 08 / 2025

تاريـــخ النشـــر الرقمـــي:
Date of publication online :
17 / 11 / 2025

لإقتبـــاس هذا المقـــال:
For citing this article:
العمري، تهاني. (2025) الكفاءة الإدارية وعلاقتها بالدافعية المهنية لمعلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان. الخليل للدراسات التربوية والنفسية ، 3(5) ، 66-85

الملخـــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على مدى توافر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة، وقياس مستوى الدافعية المهنية لدى المعلمين في المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، في المدارس الأحادية والثنائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت أداة الاستبانة أيضًا لجمع البيانات والمعلومات. وتكوّنت عينة الدراسة من (359) معلّمًا/معلّمة من المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أنّ مدى توافر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة جاء بدرجة متوسطة؛ حيث جاء بُعد التنظيم في الرتبة الأولى بدرجة توافر كبيرة، وجاء بُعد حل المشكلات في الرتبة الأخيرة. كما كشفت النتائج أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وباستثناء بُعد التنظيم في نوع المدرسة جاء دالًا إحصائيًا لصالح معلمي أحادية اللغة. كما كشفت نتائج الدراسة أنّ مستوى الدافعية لدى المعلمين في المدارس الخاصة بسلطنة عُمان جاء بمستوى متوسط بشكل عام؛ حيث جاء بُعد الطموح المهني في الرتبة الأولى بمستوى دافعية كبيرة، وجاء بُعد الرغبة في مساعدة الطلبة في الرتبة الأخيرة بمستوى دافعية ضعيف. كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مستوى الدافعية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمان تُعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة)، باستثناء بُعد الطموح المهني الذي جاء دالًا إحصائيًا لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل من (5 سنوات). وكشفت نتائج الدراسة أنّ العلاقة بين الدرجة الكلية للكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة، والدرجة الكلية للدافعية المهنية لدى المعلمين بمحافظة مسقط بسلطنة عُمان، موجبة ودالة إحصائيًا. كما أنّ العلاقة بين أبعاد الكفاءة الإدارية وأبعاد الدافعية المهنية دالة إحصائيًا، باستثناء العلاقة بين (التخطيط) وكل من (الدافعية للإنجاز، والرغبة في مساعدة الطلبة) فقد كانت غير دالة إحصائيًا. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة، توصي الدراسة بضرورة قيام قسم إشراف الإدارة المدرسية بحث المديرين على وضع خطط لتحسين موارد المدرسة، وتحسين ميزانيتها، وتحسين أداء المعلمين. وكذلك توجيه مشرف الإدارة المدرسية للمديرين بضرورة مشاركة المعلمين في تحديد الأهداف التربوية، وفي وضع خطط لرعاية ومتابعة الطلاب غير العاديين، مع متابعة المديرين من قبل مشرف الإدارة المدرسية للتأكد من عقد لقاءات دورية مع المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الإدارية، الدافعية المهنية، المدارس الخاصة، محافظة مسقط، سلطنة عُمان.

Administrative efficiency and its relationship to the professional motivation of private school teachers in the Governorate of Muscat in the Sultanate of Oman

Abstract

The current study aims to identify the availability of administrative competence among principals and measure the level of motivation among teachers in monolingual and bilingual private schools in Muscat, Sultanate of Oman. In order to achieve the objectives of the study, the descriptive correlative approach was used, as well as the questionnaire tool, which was used in the study to collect data and information. The study group consisted of (359) persons from private schools in Muscat Governorate, Sultanate of Oman. The most significant findings of the study are as follows: Administrative competence among the principals of private schools was found at a medium degree of availability. The organization aspect ranked first with a high degree of availability while problem-solving ranked last. The findings also showed that there were no statistically significant differences between the mean of the ranks of the study group attributed to the variables of gender, educational qualification, and years of experience, except for the aspect of organization in the type of school, which was statistically significant in favor of the teachers of monolingual schools. The findings of the study also showed that the level of motivation of teachers in private schools in the Sultanate of Oman came at an average level in general, while professional ambition ranked first with a high level of motivation. However, the desire to help students ranked last with a poor level of motivation. The findings of the study also showed that there were no statistically significant differences in the level of the motivation variable in the assessments of the study group among private school teachers in Muscat Governorate attributed to the following variables (gender, academic qualification, years of experience, type of school), except for the professional ambition aspect, which showed statistical significance in favor of teachers with less than (5 years) of experience. The findings of the study showed a positive statistically significant relationship between the total degree of administrative competence among private school principals, and the total degree of professional motivation among teachers in Muscat. The findings also showed a statistically significant relationship between the aspects of administrative competence and professional motivation and showed no statistically significant relationship between (planning) and both (achievement motivation, and the desire to help students). In light of the findings of this study, a set of recommendations were concluded The school administration supervision department is required to motivate principals to develop plans to improve school resources, its budget, and teachers' performance. It is also required to instruct the school administration supervisor to draw the attention of the principals to the need for engaging teachers in setting educational goals and developing plans for the care and monitoring of exceptional students, as well as following up on the principals by the school administration supervisor to ensure that the principals hold periodic meetings with the teachers.

Keywords: administrative competence, professional motivation, private schools, Muscat Governorate, Sultanate of Oman

المقدمـة

يحظى التعليم في سلطنة عُمان بأهمية بالغة لما له من أثر في تطوّر ورُقِيّ المجتمع، وتولي سلطنة عُمان اهتمامًا كبيرًا بالتعليم والتعلّم، لنشره في جميع أجزائها؛ اعتقادًا منها بأنّ التعليم أحد الطرائق في إعداد الكفاءات البشرية المؤهلة التي تسهم في بناء المجتمع ورُقِيّه وتطوّره وازدهاره واستقراره.

وتمر المرحلة التعليمية عادةً بتغييرات مستمرة على المستويات الاجتماعية والإنسانية والنفسية؛ الأمر الذي يستوجب امتلاك من يقوم بالدورين الإداري والقيادي – ومنهم مديرو المدارس – الكفاءة الإدارية والمهارات اللازمة لإدارة العمل التربوي، وبناء الخطط والسياسات والسعي نحو تحقيقها على أكمل وجه. ونظرًا للدور المهم الذي تضطلع به المدارس الخاصة في تأدية الرسالة التربوية والتعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة؛ فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على تفعيل هذا الدور بالمستوى المطلوب منذ عام 1970م، حيث أتاحت الحكومة العُمانية الفرصة للقطاع الخاص – أفرادًا ومؤسسات وشركات – للاستثمار في مجال التعليم من خلال إنشاء المدارس الخاصة التي تقدم خدمات التعليم لأبناء المواطنين والمقيمين. وحسب الإحصائيات التعليمية المتوافرة لدى وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي (1972–1973م)، فقد سعت الوزارة إلى الارتقاء بمستوى التعليم، وتدريب الكوادر الإدارية في المعاهد التخصصية، ورفع مستوى الدافعية للمعلمين من خلال الحوافز المادية والمعنوية.

فالمدير الناجح في عمله هو ذلك الشخص الذي يكون مُلمًّا بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها، فيضع الخطط والبرامج التي تساعد على ذلك، كما يتابع وينسّق الجهود ويحدّد الأخطاء ليقوم بتصحيحها في وقتها. وهذه المهام ليست سهلة، إذ لا بدّ أن يكون المدير على درجة من التأهيل الأكاديمي والخبرة المهنية؛ فالإدارة علم وفن، كما تتطلب مزيجًا فريدًا من المعرفة والمهارات والمواقف والسلوكات التي يشار إليها عادة بالكفاءة. ولهذا فإن الإدارة القائمة على الكفاءة تُعَدّ أداة فعّالة اعتمدتها أغلب المؤسسات في وقتنا

لذلك من الضروري الاهتمام بأداء مدير المدرسة ورفع مستواه الوظيفي وتوفير الإمكانات الممكنة كافةً للقيام بدوره على أكمل وجه؛ لما له من انعكاس إيجابي في أداء المعلمين وزيادة دافعيتهم للعمل. كما يجب أن تتوافر لدى المدير الكفاءات الفنية التي تمكنه من القيام بدوره القيادي التربوي، إلى جانب مجموعة من الكفايات الإنسانية التي تجعله قادرًا على التعامل مع الهيئة التعليمية والإدارية في المدرسة بنجاح، بالإضافة إلى امتلاك الكفايات الإدارية التي تساعده في تخطيط العمل وتحديد الاستراتيجيات المستقبلية (حامد، 2009).

مشكلة الدراسة

تُعَدّ الكفاءات الإدارية للمديرين من أهم مقومات العمل الإداري لديهم؛ فالإدارة لها مقوماتها، وقادتها الذين يمتلكون المهارات الفنية والإنسانية والتصورية التي تساعدهم على تحقيق مهامهم المرجوة، بهدف تطوير المؤسسات والارتقاء بها (أبو عواد، 2006).

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان لتطوير منظومة التعليم؛ فإن الباحثة لاحظت وجود قصور وضعف في مستوى كفاءات مديري المدارس، إلى جانب ضعف في مهارات الإدارة والإشراف لديهم، الأمر الذي يسبب العديد من المشكلات التي تعوق المدارس عن تحقيق أهدافها. وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة هذا الواقع؛ منها دراسة العبرية (2009) التي كشفت وجود بعض نواحي القصور في عدد من الممارسات مثل التخطيط وبناء فرق العمل لدى مديري المدارس. فضلًا عن ذلك أوصت بعض الدراسات بضرورة الاهتمام بمجالات الإدارة والإشراف لدى مديري المدارس.

كما أكدت دراسة البوسعيدي (2011) أنّ مديري المدارس يفتقرون إلى التأهيل والتدريب على الكفايات اللازمة في إدارتهم، والمسؤوليات والواجبات المرتبطة بهم في مهامهم الوظيفية. وقد أوصت الدراسة بضرورة رفع كفايات مديري المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم من خلال برامج تدريبية، وتحديد قائمة بالكفايات اللازمة للأداء الفعّال، ومنح المديرين المتميزين فرصة لاستكمال دراستهم العليا والمشاركة في اللقاءات والمؤتمرات العربية والعالمية، ومتابعتهم في بيئة عملهم، وتوفير قنوات للتواصل بينهم وبين زملائهم من مديري المدارس في المحافظات الأخرى داخل السلطنة.

كما أوصت دراسة الشندودية (2016) التي أَوْصَتْ باعتماد قائمة الكفايات التي توصَّلت إليها الدراسة كمعايير عند اختيار مديري المدارس ومساعديهم والوظائف الإشرافية الأخرى، وتنفيذ برامج ودورات تدريبية لمديري مدرسة المستقبل لتنميتهم مِهْنِيًّا في الكفايات التي توصَّلت إليها الدراسة، وزيادة أعداد المرشَّحين من مديري المدارس لزيارة المدارس في الدول المتقدمة سنويًّا.

وأكَّدَتْ دراسة الصالحية والمنذرية (2013) إلى أن هناك ضعفًا في دافعية المعلمين للعمل، ويتضح ذلك في أمورٍ عِدَّة؛ منها كثرة الغياب وعدم التحديث في أساليب التدريس وغيرها من الأمور، وإنَّ الأسباب وراء ضعف الدافعية المهنية لدى المعلمين والمعلمات هي: كثرة الأعباء المهنية للمعلمين، وازدحام الأعمال والأنشطة اليومية، وقِلَّة الحوافز التشجيعية، وقِلَّة التقدير من قبل المديرين والمسؤولين، وكثرة الأعمال الورقية، وعدم التجديد في المناهج التدريسية، وقِلَّة الدورات التدريبية، وعدم وجود سياسة واضحة في توزيع المعلمين حسب محافظاتهم ومناطقهم، فضلًا عن افتقاد المعلم للمكانتين العلمية والاجتماعية؛ مع ضعف التحفيز والتقدير المعنوي، وقِلَّة الحوافز المشجعة.

وأَوْصَتْ دراسة حدة (2022) بضرورة تخفيف الأعباء عن المعلمين، ورفع الطموح المهني للمعلمين وتشجيعهم من خلال منحهم حوافز تشجيعية مادية ومعنوية؛ وذلك لتجنب الجوانب السلبية لديهم. كذلك أَثْبَتَتْ دراسة الزدجالي (2010) معاناة المنظومة التعليمية من مجموعة من المشكلات الإدارية؛ أهمُّها: عدم تَوَفُّر الكفايات والمهارات الإشرافية لدى المشرفين التربويِّين.

كما أَظْهَرَ المفرج (2021) أنَّ القيادة المدرسية تُؤَثِّرُ في دوافع العمل لدى المعلمين.

هنا تَكْمُنُ مشكلة الدراسة الحالية في تسليط الضوء على الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان والدافعية المهنية للمعلمين في مدارسهم، هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الإدارية لدى مديري تلك المدارس والدافعية المهنية لدى المعلمين.

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن الأسئلة التالية:

1.ما درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى للمتغيرات التالية: (الجنس والمُؤَهِّل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة)؟

3.ما مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؟

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الدافعية لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى للمتغيرات التالية: (الجنس والمُؤَهِّل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة)؟

5.هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)؛ بين الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان والدافعية المهنية للمعلمين؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عند درجة توافر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى للمتغيرات التالية: (الجنس والمُؤَهِّل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة).
- التَّعَرُّف على مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ من وجهة نظرهم.
- التَّعَرُّف على الفروق التي تُعْزَى للمتغيرات التالية: (الجنس والمُؤَهِّل العلمي وسنوات الخبرة ونوع المدرسة)؛ في الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان.
- الكشف عما إن كانت هناك علاقة بين الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ والدافعية المهنية للمعلمين في تلك المدارس.

أهمية الدراسة

نظرًا لأهمية مشكلة الدراسة؛ فإنَّها تكتسب أهميتها في الاتي:

الأهمية النظرية:

1. بما تُوَفِّرُهُ الدراسة الحالية من أدبٍ تربويٍّ ودراساتٍ سابقةٍ بشأن متغيرات الدراسة الحالية (الكفاءة الإدارية، والدافعية المهنية)؛ فهي تُمَهِّدُ الطريق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بهذا المجال.
2. محاولة تكوين قاعدة للمعلومات تكون الأساس في تشكيل القاعدة المعرفية للعلاقة بين الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان والدافعية المهنية للمعلمين، الأمر الذي سَيُسْهِمُ في تخطيط البرامج الهادفة إلى زيادة الوعي بأهمية الكفاءة الإدارية لدى الباحثين، وإمكانية الاستفادة من هذه البيانات المُجَمَّعَة في البحوث النظرية والتطبيقية ذات الصِّلَة بالكفاءة الإدارية والدافعية المهنية.
3. تُعَدُّ الدراسة الحالية إحدى الدراسات التي تُجْرَى على مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ فالدراسات السابقة أُجْرِيَتْ في مدارس حكومية، لذا تَكْمُنُ الأهمية هنا بحداثة الدراسة الحالية.

الأهمية التطبيقية:

1. إن الأهمية الأسمى التي تسعى الدراسة الحالية إلى تأكيدها هو الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان والدافعية المهنية للمعلمين.
2. تَكْمُنُ أهمية الدراسة الحالية في النتائج التي يُرَجَّى التَّوَصُّل إليها، التي سَتُعَدُّ تغذيةً راجعةً لمديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان في الأبعاد التالية: التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والاتصال والتواصل وحل المشكلات، فضلًا عن الدافعية المهنية للمعلمين في المدارس نفسها والتي تمثلت في أبعاد الطموح المهني والدافع للإنجاز والاستمتاع بالأداء والرغبة في مساعدة الطلبة.
2. الحدود المكانية: اقتصرت إجراء الدراسة الحالية على المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان.
3. الحدود الزمانية: تَمَثَّلَتْ الحدود الزمانية للدراسة الحالية في المدة الزمنية المستغرَقة لإنجازها، التي طُبِّقَتْ في العام الدراسي 2022/2023م.
4. الحدود البشرية: تَمَثَّلَتْ في معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان خلال مدة تنفيذ الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان في الأبعاد التالية: التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والاتصال والتواصل وحل المشكلات، فضلًا عن الدافعية المهنية للمعلمين في المدارس نفسها والتي تمثلت في أبعاد الطموح المهني والدافع للإنجاز والاستمتاع بالأداء والرغبة في مساعدة الطلبة.
2. الحدود المكانية: اقتصرت إجراء الدراسة الحالية على المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان.
3. الحدود الزمانية: تَمَثَّلَتْ الحدود الزمانية للدراسة الحالية في المدة الزمنية المستغرَقة لإنجازها، التي طُبِّقَتْ في العام الدراسي 2022/2023م.
4. الحدود البشرية: تَمَثَّلَتْ في معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان خلال مدة تنفيذ الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية مصطلحات تم تعريفها اصطلاحيا وإجرائيًا على النحو الآتي:

- الكفاءة الإدارية: "هي الخصائص والصفات السلوكية التي يجب أَنْ تتوفَّر في المدير أو المسؤول وتتمثَّل التفكير الاستراتيجي وتمكين الموظفين من تطوير وتنمية قدراتهم ومهاراتهم؛ أَيْ دفعهم نحو التغيير للوصول إلى الأهداف المحدَّدة مُسَبَّقًا". (ملياني، 2016، ص. 132)

وتُعَرِّفُ الكفاءة الإدارية إجرائيًا: إنَّهَا قدرة ومهارة مديري المدارس الخاصة على التأثير الإيجابي في (المعلمين والمعلمات)، من خلال رفع الروح المعنوية وتطوير إمكاناتهم ومهاراتهم وتشجيعهم وتحفيزهم ماديًّا ومعنويًّا، ويُعَبَّرُ عنها في الدراسة الحالية في فقرات الاستبانة التي أَعَدَّتْها الباحثة.

- الدافعية المهنية: هي القوى الداخلية المحرِّكة والمؤثِّرة التي تدفع الفرد نحو العمل من أجل إشباع حاجات محدَّدة، وذلك من خلال توظيف معرفته ومهاراته وخبراته السابقة في محيط وظيفته. (قطامي وعدس، 2002)

وتُعَرِّفُ الباحثةُ الدافعية المهنية إجرائيًا أنَّها: الدوافع الداخلية للمعلمين المستهدَفين في الدراسة الحالية في المدارس الخاصة بمحافظة مسقط، التي تتأثر ببيئة العمل المدرسية من أجل القيام بالأعمال والمهام المحدَّدة بكفاءة وفاعلية وإبداع لتحقيق الأهداف

المدرسية على أكملِ وَجْهٍ، ويُعَبَّرُ عنها في الدراسة الحالية بالمستوى الذي يَضَعُهُ المبحوثون على فقرات الاستبانة التي صَمَّمَتْها الباحثة.

ثانيًا: الدراسات السابقة والتعليق عليها:

بعد الاطِّلاع على عددٍ من الدراسات السَّابقة التي اهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية، والكفاءة الإدارية لمديري المدارس والدافعية المهنية للمعلمين، تَمَّ تقسيم الدراسات السَّابقة إلى محورَيْن: المحور الأول: الدراسات التي تناولت الكفاءة الإدارية لمديري المدارس، والمحور الثاني: الدراسات التي تناولت الدافعية المهنية للمعلمين. وتمَّ أيضًا عَرْضُ دراسات كلِّ محورٍ وَفْقًا للترتيب الزمني لإجرائِها من الأحدث إلى الأقدم؛ يلي ذلك التَّعليق على الدراسات السَّابقة.

1. الدراسات التي تناولتِ الكفاءة الإدارية:

هدفت دراسة الكندي وآخرون (2022) إلى معرفة واقع الكفاءة الإدارية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمَان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداةً، وطُبِّقَتْ على العيِّنة من (88) مديرَ ومديرةَ مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمَان، وقد أشارتِ النَّتائجُ إلى أنَّ درجة واقع الكفاءة الإدارية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمَان كانت كبيرة، كما أظهرت عدم وجود تأثير جوهري لمتغيِّرَيِ النوع والخبرة في المجالات جميعها.

ودراسة تشوكوبويز (Chukwubueze, 2022) التي تهدُف إلى تحديد الكفاءات الإدارية وإنتاجية المعلم في مدارس ولاية دلتا الثانوية، نيجيريا. اعتمدتِ الدراسة أسلوب المَسْح الارتباطي. يتكون مجتمع الدراسة من 13531 مديرًا ومُعَلِّمًا في المدارس الثانوية الحكومية في ولاية دلتا، وتمَّ اختيار العيِّنات بالطريقة الطبقية لعَيِّنَة 862 مديرًا ومُعَلِّمًا في المدارس الثانوية. كانت الأداةُ المستخدَمةُ لجمعِ البيانات استبانةً منظَّمةً بشأن الكفاءة الإدارية واستبانة إنتاجية المعلمين، التي تمَّ استخدامُها لجمعِ المعلومات من المستجيبين. وَاسْتُخْدِمَتْ إحصاءات ارتباط بيرسون لاختبار الفرضيَّات جميعها. تُظْهِرُ النتائج أنَّ الكفاءات الإدارية والتزام المديرين بالعمل والإدارة الفعَّالة للمَرَافِق التعليمية تتنبَّأ بإنتاجية المعلمين في مدارس ولاية دلتا الثانوية. فكشفت النتائج أنَّ هناك ارتباطًا كبيرًا بين التزام المدير بالعمل وإنتاجية المعلمين؛ فالمدير المنتظِم في المدرسة والملتزِم بعملِهِ سَيُعَزِّزُ إنتاجية عمل المعلمين.

وهدفت دراسة تشيديبير (Chidiebere (2022 الكشف عن احتياجات الكفاءة الإدارية للمديرين من أجل الإدارة الفعَّالة في مدارس ولاية أنامبرا الثانوية بنيجيريا، وتمَّ اعتماد تصميم المَسْح الوصفي للدراسة. وتألَّفَتْ عيِّنة الدراسة من (243) مديرًا لمدرسة ثانوية حكومية في أنامبرا من (262) مديرًا، هُمْ كُلُّ مجتمع الدراسة. وتمَّ استخدام استبانة تألَّفَتْ من 57 فقرةً لقياس الكفاءة الإدارية، وتمَّ تحليل البيانات باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار الفروق t-Test. ركَّزَتِ الدراسة على أربعة جوانب من استراتيجيات الكفاءة الإدارية: القيادة التربوية، وشُؤُون العاملين، وبناء القدرات المالية والبشرية. تَوَصَّلَتِ الدراسة إلى أنَّ القيادة التعليمية وكفاءة إدارة الأفراد هي الأدوات اللازمة للكفاءة الإدارية في المدارس الثانوية العامة بولاية أنامبرا إلى حَدٍّ ما، وتوصَّلت أيضًا إلى أنَّ هناك حاجةً ماسَّةً إلى الكفاءات الإدارية المالية جميعها، وبناء القدرات لتحقيق فعَّاليَّة الإدارة في المدارس الثانوية العامة في ولاية أنامبرا.

وسعت دراسة Igbokwe & Egboke (2021) إلى تطبيق المديرين للكفاءات الإدارية للإدارة الفعَّالة للمدارس الثانوية في منطقة أوكا التعليمية بولاية أنامبرا، وقد استخدمتِ الدراسة تصميم البحوث المَسْحِيَّة الوصفية. تَأَلَّفَ مجتمع الدراسة من 1,338 مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً من المدارس الثانوية العامة جميعها؛ وتمَّ تحليل البيانات التي تمَّ جمعُها باستخدام المتوسط والانحراف المعياري. وكشفتْ نتائجُ الدراسة أنَّ مديري المدارس يطبِّقون كفاءة القيادة التعليمية من أجل الإدارة الفعَّالة للمدارس الثانوية في منطقة أوكا التعليمية.

كما سعت دراسة حميدي (2020) إلى دراسة وتقويم الكفاءة الإدارية لمديري المدارس المهنية المسائية من وجهة نظر المُعلِّمين، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي والاستبانة أداةً لجمعِ البيانات. وقد توصَّلَتِ الدراسة إلى أنَّ مستويات أداء المديرين للمهارات الإدارية ومستويات كفاءتهم كان بمستوًى عالٍ جِدًّا في محافظة البصرة وعَالٍ في محافظَتَيْ بغداد والتأميم، وإنَّ مديري المدارس لهم خبرةٌ عمليةٌ في ميادين العمل في مؤسَّسات مختلفة أَكْسَبَتْهُمُ الخبرة في العمل الإداري والعمل التدريسي، وإنَّ طُلَّاب هذه الثانويات هُمْ أكبرُ سِنًّا من أقرانهم في الثانويات المهنية الصباحية وأكثر تَحَمُّلًا للمسؤوليات؛ لذلك فَهُمْ عَوْنٌ للإدارة في تسيير شؤون هذه الثانويات دُونَ مشكلات كبيرة أو مُحْرِجَة تُذْكَرُ.

وتهدف دراسة أوان وأجونوا (Owan & Agunwa, 2019) لمعرفة "الكفاءة الإدارية للمديرين وأداء عمل المعلمين" في منطقة كالابار التعليمية. وقد تمَّ اعتماد التصميم البحث الارتباطي، بينما تمَّ استخدام أسلوب أخذ العيِّنات المعتَمَدة في اختيار عيِّنة قوامها 800 معلِّم. وتمَّ استخدام أداتَيْن لجمعِ البيانات: "استبانة الكفاءة الإدارية للمديرين"، و"استبانة الأداء الوظيفي للمعلمين"، واستخدام تحليل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدِّد لمعالجة البيانات إحصاءً. كشفت نتائج الدراسة أَنَّ كفاءات المديرين الإشرافية والقيادية والتَّوَاصُلِيَّة مرتبطة بشكلٍ كبيرٍ بأداء عمل المعلمين من حيث تقديم التدريس وحضور الفصول والملحوظات الكتابية، وحفظِ السِّجِلَّات على التَّوالي، كما تمَّ الكشف عن أَنَّ كفاءات المديرين الإشرافية والقيادية والتَّوَاصُلِيَّة لها تأثيرٌ دالٌّ في الأداء المهني للمعلمين من حيث تقديم التدريس والحضور إلى الفصول، وكتابة الملحوظات، وحفظ السجلات.

وكان الغرض من دراسة أنام (Anam, 2018) هو معرفة العلاقة بين الكفاءة الإدارية للمديرين والأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية في منطقة الحكومة المحلية لبلدية كالابار بنيجيريا. وهو أيضًا لمعرفة إذا كانت هناك علاقة دالَّة بين توفير المواد التعليمية والأداء الوظيفي للمعلمين، وفرض الانضباط، ومشاركة المعلمين في صنع القرار، وتوفير مرافق الرعاية الاجتماعية. تكوَّنتِ العيِّنة من (10) مديرين و(190) مُعَلِّمًا، وتمَّ أخذ العيِّنات باستخدام أسلوب العيِّنات العشوائية الطَّبَقِيَّة. وقدِ استُخْدِمَ المعلِّمون لتقييم كفاءة الأداء الإداري لمديريهم، وتمَّ استخدامُ استبانة الكفاءة الإدارية للمديرين، واستبانة الأداء الوظيفي للمعلمين، وتحليل البيانات إحصاءً باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد كشفتِ الفرضيَّات جميعُها التي تمَّ اختبارُها بشأن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في الدراسة، حيث وُجِدَتْ علاقة بين الكفاءة الإدارية للمديرين مُتَمَثِّلَةً في توفير الموارد التعليمية وتحقيق الانضباط والمشاركة في صنع القرار وتوفير مرافق الرعاية من ناحية، والأداء الوظيفي للمعلمين من ناحية أخرى، وخَلُصَتِ الدراسة إلى تمَتُّعِ مديري المدارس بالكفاءة الإدارية وارتباط ذلك إيجابًا بالأداء الوظيفي للمعلمين.

ودراسة فيكتور (Victor, 2017) التي تهدفِ إلى بحثِ الكفاءات الإدارية لمديري المدارس من أجل الإدارة الفعَّالة لموارد المدرسة في المدارس الثانوية في ولاية أنامبرا. بلغت عينة الدراسة 257 مديرَ مدرسة ثانوية حكومية بالولاية. اعتمدتِ الدراسة تصميمَ المَسْحِ الوصفي، واستخدمتِ استبانةَ الكفاءات الإدارية للإدارة الفعَّالة للموارد

المدرسية مكوَّنةً من 24 عنصرًا لجمع البيانات، وكشفت نتائجها أَنَّ مديري المدارس الثانوية في ولاية أنامبرا ليس لديهم كفاءات إدارية في شراء المواد المادية والتعليمية، وتوفير مرافق المكتبة الإلكترونية وتجهيز الفصول الدراسية والمكاتب مع الأثاث اللازم للإدارة الفعَّالة للموارد المادية. وتوصَّلتِ الدراسة أيضًا إلى أَنَّ مديري المدارس لديهم كفاءات إدارية في تحديد الأولويات المالية المخصَّصة وَفْقًا لاحتياجات المدرسة، والاحتفاظ بالمعلومات المالية الدقيقة للمدرسة، وضمان المساءلة في نفقات المدرسة جميعها، وإجراء تدقيق دوري لميزانيات المدرسة، واعتماد استراتيجيَّات توفير التكاليف من أجل إدارة فعَّالة للموارد المالية من بين أمور أخرى.

وهدفت دراسة Saggaf (2017) إلى تحديد تأثير الكفاءة التربوية للمعلم على دافعية تَعَلُّم الطلاب؛ فقد كانت هذه الدراسة بحثًا كَمِّيًا يُظْهِرُ علاقةً سببيَّةً. تكوَّنت عيِّنة هذا البحث من 64 طالبًا وطالبةً، وكانت الأداةُ المستخدَمةُ هي الملاحظة والاستبانات والتوثيق. وقدِ استخدمتِ الدراسةُ منهجَ تحليلٍ إحصائيٍّ وصفيٍّ. وأظهرت النتائجُ أَنَّ الكفاءة التربوية للمعلم في فئة جيِّدة جِدًّا، ويمكن ملاحظة ذلك من نتيجة تحليل الانحدار الخطي. في حين أَنَّ نتائج تحليل ارتباط لحظة المنتج التي تمَّ الحصول عليها بلغت 0.796 مع مستوى ارتباط قوي؛ ويمكن القول: أَنَّ هناك علاقة معنوية بين الكفاءة التربوية للمعلم وتحفيز الطلاب.

كما سعت دراسة الشندودية (2016) إلى تحديد الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمَان في ضوء بعض النماذج العالمية، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تمَّ استخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتمَّ تطبيقها على عيِّنة مكوَّنة من (180) مديرًا ومديرةً. وتوصَّلتِ الدراسة الحالية إلى العديد من النتائج؛ أهمُّها: أن درجة موافقة مديري المدارس على الكفايات المقترحة لمديري مدرسة المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمَان جاءت بدرجة كبيرة، وجاء محور التنمية المهنية للمعلمين في المرتبة الأولى، يليه محاور التنظيم، ثم التقويم، ثم التخطيط الاستراتيجي، ثم المباني والتجهيزات المدرسية، ثم الشراكة المجتمعية بدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الأخيرة محور إدارة المناهج الدراسية بدرجة موافقة متوسطة.

وسعت دراسة إيكجبوسي (Ikegbusi, 2016) إلى بحث احتياجات الكفاءة الإدارية لمديري المدارس من أجل الإدارة الفعَّالة للمدارس الثانوية على مستوى المدارس الثانوية العليا. اعتمدتِ الدراسةُ تصميم المَسْح بالعيِّنة. تكوَّنتْ عيِّنة الدراسة من 100 من مديري المدارس الثانوية العليا في المنطقة الجغرافية السياسية الجنوبية الشرقية في نيجيريا، وقد تمَّ اختيارهم بطريقة العيِّنات العشوائية الطَّبَقِيَّة، واستخدام استبانة مهارات الإدارة للمديرين لجمع البيانات.

في حين بحثتْ دراسة بيسونج (Besong, 2014) في الكفاءة الإدارية وآثارها الإدارية تجاه إنتاجية الموظفين من حيث إدارة الموارد البشرية والمادية والعلاقات الشخصية والإدارة المالية المدرسية والانضباط وتحفيز العاملين. وقدِ اعتمدتِ الاستبانةَ أداةً لجمع البيانات، فقد صمَّمَ الباحثُ استبانةَ الكفاءة الإدارية للمديرين، واستبانةً وَصْفِيَّةً للعاملين. تكوَّنتِ العيِّنة من 300 موظَّفًا يعملون بالمدارس الثانوية في المنطقة المستهدَفة للدراسة؛ تمَّ اختيارُهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وتمَّ تحليل البيانات باستخدام اختبار t-test لِلْعَيِّنات المستقلَّة. وأظهرتْ نتائجُ الدراسة الارتباطَ الإيجابي الدَّالَّ بين الكفاءة الإدارية للمديرين والعلاقات الشخصية والإدارة المالية للمدرسة وتحفيز العاملين، وارتباطها بشكلٍ سلبيٍّ بإدارة الموارد البشرية والمادية. ومع ذلك، لم تكن الكفاءة الإدارية لمديري المدارس متوقِّفة على جنسِ كُلٍّ منهم من الذكور أم الإناث، كما أشارتِ النتائجُ إلى أَنَّ مُدِيري المدارس الذكور في الكاميرون أكثر كفاءةً من نظرائِهم من الإناث من حيث الكفاءة الإدارية في متغيِّرات الدراسة جميعها.

وهدفت دراسة أبو عواد (2006) لِلتَّعَرُّف إلى واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، والتَّعَرُّف إلى واقع هذه الكفاءة في ضوء متغيرات الدراسة المستقلة: جنس المعلم، ومُؤَهِّله العلمي، وخبرته، وموقع المدرسة، والمنطقة التعليمية. من أجل تحقيق ذلك؛ قامتِ الباحثةُ باستخدام المنهج الوصفي، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (380) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً يدرسون في (22) مدرسة تمَّ اختيارهم بالطريقة العنقودية. ولأغراض الدراسة؛ قامتِ الباحثةُ ببناء استبانة لقياس واقع الكفاءة الإدارية لمديري مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية مكوَّنة من (54) فقرةً؛ مُوَزَّعَةً على مجالات الدراسة الخمسة: التخطيط، والتنظيم، والاتصال، واتخاذ القرار، والتقويم.

أهم النتائج التي توصلت لها: إعداد برنامج تدريب للمديرين يساعد في رفع وتعزيز الكفاءة الإدارية لديهم في مجال التخطيط، واستخدام التقنيات الحديثة، وتحديد احتياجات المعلمين، اطلاع المعلمين على ما هو جديد وحديث في مجال العمل التربوي، ضرورة فتح قنوات الاتصال مع المجتمع المحلي للتغلب على الصعوبات التي تواجه المدرسة.

2. الدراسات التي تناولتِ الدافعية المهنية للمعلمين:

كما هدفت دراسة الركابي (2021) إلى معرفة الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلِّمي مادة الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية، وتَمَّ اتِّبَاعُ المنهج الوصفي. ومن أجل تحقيق أهداف البحث اختار الباحث عيِّنة عشوائية تكوَّنت من 200 مُعَلِّم ومُعَلِّمَةٍ، كما تَوَصَّلَ إلى أهمِّ النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية والدافعية المهنية لدى معلِّمي الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية.

دراسة أبو شنب (2020) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأمن الوظيفي والدافعية للعمل لدى المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، وقدِ اتَّبَعَتِ الدراسة المنهج الوصفي، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (335) مُعَلِّمًا وَمُعَلِّمَةً من مُعَلِّمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة.

كذلك دراسة أبو عيشة (2019) التي هدفت إلى الكشف عن درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، فتكوَّن مجتمع الدراسة من (19482) من المعلمين الذكور والإناث.

وكان الهدف من دراسة الصقراني (Sakerani et al., 2019) هو استكشاف آثار مقاربات القيادة الخاصة بالمدير وتحفيز المعلم على الأداء بين معلِّمي المدارس الثانوية من ثلاث مدارس في مدينة بانجارماسين بإندونيسيا. وقد تَمَّ اعتمادُ إطارٍ بحثيٍّ نوعيٍّ، وكانت عيِّنة الدراسة من مديري ثلاث مدارس مِمَّنْ أَمْضَوْا في عملِهم مديرين أكثر من ثلاث سنوات، وعدد (120) من المعلمين في تلك المدارس. وَتَمَّ أُجْرِيَتْ مقابلاتٌ شِبْه مُقَنَّنَة مدَّتها 60 دقيقة. وأشارتِ النتائج إلى أَنَّه في المؤسَّسات المختارة يكون للمديرين تأثيرٌ مباشرٌ على تحفيز المعلم من خلال توفير الحوكمة الداعمة. بالإضافة إلى ذلك، تعمل القيادة المدرسية بشكل غير مباشر على تشكيل أداء المعلم من خلال الضغط من أجل الحصول على أجرٍ عادلٍ لِمَرْؤُوسِيهم وضمان الوصول إلى موارد التدريس، التي بدورِها تُؤَثِّرُ في مستويات تحفيز المعلم. وقد أشارتْ نتائجُ الدراسة من خلال النَّقْنِيَّة الكَمِّيَّة إلى تأثيرٍ مُهِمٍّ وإيجابيٍّ للقيادة التحويلية في أداء المعلم.

دراسة أكمان (Akman, 2018) تَمَّ في هذه الدراسة التَّحَقُّق من العلاقات بين العدالة التنظيمية ودوافع العمل وأداء المعلم من وجهة نظر المعلمين. وتألَّفَتِ المجموعة الدراسية لهذه الدراسة من 290 مُعَلِّمًا مُتَطَوِّعًا مُنَاوِبًا في المدارس الحكومية في العام الدراسي 2016-2017م. وَتَمَّ استخدام مقاييس العدالة التنظيمية ودوافع العمل ومقاييس الأداء الوظيفي للمعلم، وتحليل بيانات الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي وبرامج SPSS، وتحديد العدالة التنظيمية ودوافع العمل بِعَدِّها متغيِّراتٍ مستقلَّةً، وأداء المعلم بِعَدِّهِ متغيِّرًا تابِعًا في الدراسة. وأشارت النتائج إلى أَنَّ دوافع العمل وتَصَوُّراتهم للعدالة التنظيمية جاءت متوسطة نسبيًّا، وكان إدراك المعلمين مرتفع نسبيًّا. وإنَّ هناك علاقةً ذات دلالة إحصائية إيجابية متوسطة بين العدالة التنظيمية ودافعية العمل وأداء المعلم. ختامًا، أظهرَ تحليل SEM أَنَّ دافِعَ العمل كان له دورٌ متغيِّرٌ وسيطٌ جزئيٌّ بين العدالة التنظيمية وأداء المعلم؛ وَفْقًا لنتائج الدراسة. وأظهرتِ التحليلات الإحصائية أَنَّ الدافعية للعمل بشكلٍ جزئيٍّ قامت بدور المتغيِّر المُعَدَّل بين العدالة التنظيمية وأداء المعلِّم، وإنَّ الممارسات التي من شأنها زيادة تحفيز الموظفين وأداءاتهم كانت هي الكفاءات القيادية لمديري المدارس.

وهدفت دراسة بيرو (Börü, 2018) إلى تقديم تحليل عميق للأسباب الداخلية والخارجية المؤثِّرة في الدافعية المهنية للمعلمين، التي تُعَدُّ من البحوث الكيفية، وقد استخدمت دراسة الحالة. تكوَّنَتْ عيِّنة الدراسة من الذين تَمَّ اختيارهم وَفْقًا لبعض معايير الأداء الناجح لمدرسة العلوم والفنون؛ فتعليم الطُّلَّاب الموهوبين يَتِمُّ في إحدى المدارس الوطنية في تركيا (كان عدد المعلمين وَفْقًا لهذه المعايير 14 مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً)، وقد تَمَّ جمعُ بيانات الدراسة من خلال المقابلات شِبْه المُقَنَّنَة مع المعلمين. تَمَّ كذلك استخدام طريقة تحليل المحتوى في تحليل البيانات. وَوَفْقًا لأهداف البحث تَمَّ تحديد "مصادر التَّحفيز الداخلي" موضوعًا أَوَّلَ للدراسة، وتَضَمَّنَ موضوعاتٍ فرعيَّةً هي: "الأهداف غير المادية"، و"النجاح"، و"الخصائص الشخصية". وَتَمَّ تحديدُ "مصادر الدافعية الخارجية" موضوعًا ثَانِيًا للدراسة، وتَضَمَّنَ موضوعاتٍ فرعيَّةً هي: "الطلاب"، و"سياسات التعليم الوطنية"، و"مديري المدارس"، و"الزملاء". في الختام، تَمَّ تحفيز المشاركين الذين كانوا في ظروف عمل ناجحة وفعَّالة، وكانوا يمتلكون الرَّغبةَ في التَّعَلُّم، وكانوا أكثرَ استقلالية، وَتَمَّ التَّعامُل معهم بإنصافٍ وكانوا أكثرَ توافُقًا مع مَنْحَى التعليم القائم إلى المشروع. وكان لإنصاف مديري المدارس ومهارات الاتِّصَال لديهم ومهارات الإدارة والعدالة آثارٌ إيجابيَّةٌ في تحفيز المعلمين. وكان المصدرُ الأساسُ لتحفيز المعلمين المشاركين في البحث هو رغبتهم في النجاح وأهدافهم غير المادية المُتَمَثِّلَة في حُبِّ المهنة والضمير وحُبِّ البلد. كما كانت لسياسات التعليم في المدرسة مَحِلَّ الدراسة ومواقف وسلوكيات الطُّلَّاب ومدير المدرسة والزملاء من العوامل المؤثِّرة في النجاح في مهنة التدريس، وأشار المعلمون المشاركون إلى أَنَّ المناهج غير المُتَّسِقَة وسياسات التعليم غير العادلة تُؤَثِّرُ سَلْبًا في دوافع المعلمين نحو العمل.

دراسة حسين (2016) التي هَدَفَتْ إلى استكشاف مستوى الدافعية المهنية للتدريس لدى معلِّمي الرياضيات في البيئة الثقافية العربية بدراسة تحليلية مستعرَضة، من خلال تحديد مستويات الدافعية المهنية للتدريس عبرَ مراحلِ النُّمُوِّ المهني للمعلم، ودراسة الأسباب المؤدِّية لارتفاعها أو انخفاضها. وقدِ استخدمَ الباحثُ مقياسَ مستوى الدافعية المهنية للتدريس لدى معلِّمي الرياضيات، تَمَّ تطبيقُهُ إلكترونيًّا على مجموعة الدراسة التي تَضَمَّنَتْ معلِّمي الرياضيات في مرحلة الإعداد قبل الخدمة في كُلِّيَّات إعداد المعلم، وأثناء الخدمة في (9) دول عربية؛ هي: (مصر - السعودية - الإمارات - سلطنة عُمَان - البحرين – لبنان - فلسطين - العراق – المغرب)، عددُهُم (213) طالبًا ومعلِّمًا ومُشْرِفًا تربويًّا. وتَمَّ إجراء مقابلات شخصية فردية إلكترونية عبرَ وسائلِ التَّواصُلِ الاجتماعيِّ مع بعض المعلمين من مجموعة الدراسة من مستوياتٍ دافعية متنوعة (مرتفعة - متوسطة – منخفضة)، بلغ عددهم (15)، وفي ضوء نتائج تطبيق المقياس والمقابلات الشخصية، تَمَّ التَّوَصُّل إلى تحديد مستويات الدافعية المهنية للتدريس لدى معلِّمي الرياضيات في البيئة الثقافية العربية أَنَّها من متوسطة إلى مرتفعة، وأَنَّه لا يُوجَدُ اختلاف في مستويات الدافعية المهنية للتدريس لدى معلِّمي الرياضيات تُعْزَى لمتغيرات (النوع، والمُؤَهِّل الدراسي، وسنوات الخبرة، والوظيفة التي يشغلها، والمرحلة التعليمية والدولة التي يعمل بها)، وتَمَّ تحديد العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض الدافعية لديهم.

وهدفت دراسة إسماعيل (2016) لِلتَّعَرُّف إلى درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم وعلاقتها بالدافعية لدى العاملين في مديريات التربية في المحافظات الشمالية في فلسطين، من وجهة نظر العاملين فيها، في ضوء متغيِّرات الدراسة المستقلَّة: الجنس، والعُمُر، والمُؤَهِّل العلمي، والخبرة، والمُسَمَّى الإداري، ومكان السكن. اِتَّبَعَتِ الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وَتَمَّ اختيار عيِّنة طَبَقِيَّة عشوائية مُمَثِّلَةً لعددِ الموظفين العاملين في مديريات التربية والتعليم، وكان عددُها (404) موظَّفين، واستُخْدِمَت الاستبانةُ أداةً لجمعِ البيانات. تَبَيَّنَ من نتائج الدراسة أَنَّ درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم كانت عالية، كما أظهرت النتائج أَنَّ درجة الدافعية للعاملين في مديريات التربية والتعليم جاءت بدرجة عالية. وقد وُجِدَتْ علاقة إيجابية دالَّة إحصائيًّا بين ممارسة القيادة التحويلية والدافعية؛ فقد كانت هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الحافز الإلهامي والدافعية، وكذلك وُجِدَت علاقة إيجابية دالَّة إحصائيًّا بين الإثارة الفكرية والدافعية، وعلاقة إيجابية دالَّة إحصائيًّا بين التأثير المثالي والدافعية.

وهدفت دراسة Thalib & Manda (2016) إلى تحليل تأثير كفاءة مُشْرِفي المدارس ومديري المدارس على تحفيز العمل وأداء معلِّمي المرحلة الإعدادية في ماروس ريجنسي. تكوَّنَتْ عيِّنة الدراسة من (50) مُعَلِّمًا. وأظهرت النتائج أَنَّ كفاءة مديري المدارس يُمْكِن التَّنَبُّؤ بها من خلال خمسة مؤشِّرات: التَّعَلُّم والإنجاز، والقيادة التربوية، وإدارة بيئة التَّعَلُّم، ومسؤولية التَّعَلُّم والتَّقييم، والشخصية الاجتماعية. في حين يُسْهِمُ بُعْدُ القيادة التربوية بشكلٍ كبيرٍ في كفاءة المديرين والمشرفين. إنَّ كفاءة مديري المدارس تُؤَثِّر بشكلٍ إيجابيٍّ على مستوى الدافعية المهنية للمعلمين بأبعادها كافة، وتُؤَثِّر كذلك على أداء المعلم، في حين تُؤَثِّر كفاءة مُشْرِفي المدرسة بشكلٍ إيجابيٍّ على دوافع المعلمين للعمل. أما البُعْد الأكثرُ تأثيرًا في أداء المعلمين فهو بُعْدُ مديري المدارس في إدارة بيئة التَّعَلُّم، الذي يُعَدُّ أكبرَ إسهامٍ في زيادة الدافعية المهنية للمعلمين.

دراسة تكين (Tekin, 2015) هدفتْ إلى بحثِ دافعية معلِّمي الطفولة المبكرة العُمَانيِّين للعمل في التدريس قبل التحاقهم به؛ فقد تَمَّ دراسة مستويات الدافعية الذاتية بما في ذلك: الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية المكوِّنة من الدوافع الخارجية. كما تَمَّت دراسة آثار العُمُر، ومستوى الصف، ومتوسط المعدَّل التراكمي في دوافعهم للتدريس. وضَمَّتِ العيِّنة (62) عُمَانِيًّا من مُعَلِّمي الطفولة المبكِّرة قبل الخدمة، وَتَمَّ استخدام مقياس التحفيز للمعلمين أداةً لجمع البيانات، وتحليلها باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين المتعدِّد. أشارت نتائج الدراسة إلى أَنَّ المشاركين لديهم دوافع داخلية أعلى من الدوافع الخارجية للتدريس، وأظهرت أيضًا أَنَّ أعمار المشاركين والصف الدراسي كان لهما تأثير كبير في دوافعهم الداخلية، وإنَّ لدى المشاركين بشكلٍ عام دافعيَّة عالية نحو العمل في التدريس.

أمَّا دراسة علقم (2013) فهدفتْ إلى معرفة العلاقة بين النَّمَط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية ودافعية المعلمين في محافظة رام الله والبيرة، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداتَيْن: الأولى لوصف الأنماط القيادية، والثانية لقياس مستوى الدافعية عند المعلمين. وتمَّ اختيار عيِّنة الدراسة بالطريقة الطَّبَقِيَّة العشوائية، التي تكوَّنت من (322) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً مِمَّنْ يعملون في المدارس الثانوية الحكومية. توصَّلت الدراسة إلى نتائجَ عدة، من أهمِّها أنَّ مستوى الدافعية لدى المعلمين كان متوسطًا، وأنَّ هناك علاقةً ارتباطيَّةً دالَّة إحصائيًا بين الأنماط القيادية ودافعية المعلمين، وكانت العلاقة إيجابية مع النَّمَط الديمقراطي، وسلبية مع النَّمَط الأوتوقراطي والتَّسَيُّبي. وإنَّ النَّمَطَ القيادي الأوتوقراطي هو السَّائد لدى مديري المدارس الثانوية، يليه النَّمَط الديمقراطي في المرتبة الثانية، ثم النَّمَط القيادي التَّسَيُّبي. ولا تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية في النَّمَط القيادي ومستوى الدافعية لدى المعلمين تُعْزَى لمتغيِّرات الجنس والمُؤَهِّل العلمي وسنوات الخبرة، ولكنْ تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية للنَّمَط التَّسَيُّبي تُعْزَى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

أما دراسة الفضلي (2013) فهدفت إلى تحديد مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمات رياض الأطفال في ضوء متغيِّرات الخبرة، والحالة الاجتماعية، والمشاركة في الدورات التدريبية، ونوع التَّخَصُّص. تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (563) مُعَلِّمَةً من معلِّمات رياض الأطفال في 19 روضةً بمنطقة مبارك الكبير، وتمَّ اختيارُهن بالطريقة العشوائية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما تمَّ تطوير مقياس الدافعية المهنية، الذي تَكَوَّن من 34 فقرةً مُوَزَّعَةً على مجالَيْن: مجال الدافعية الداخلية، ومجال الدافعية الخارجية. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمات رياض الأطفال في الكويت كان مرتفعًا؛ وجاءت الدافعية الداخلية في المرتبة الأولى، بينما جاءت الدافعية الخارجية في المرتبة الأخيرة. وُجِدَت فروق إحصائيَّة تُعْزَى لمتغيِّر الخبرة في الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والدرجة الكلية، جاءت لصالح فئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لمتغيِّر الحالة الاجتماعية. كما وُجِدَت فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لمتغيِّر المشاركة في الدورات التدريبية في الدافعية الداخلية والدرجة الكلية، وجاءت لصالح المشاركين في الدورات، بينما لم تَظْهَر فروق دالَّة إحصائيًا في الدافعية الخارجية. وختامًا أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لمتغيِّر التَّخَصُّص في الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والدرجة الكلية.

منهجية الدراســـة

استخدمتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ، كَوْنُهُ الأنسبَ لأهداف الدراسة الحاليَّة؛ من أجلِ التَّوَصُّلِ إلى معلومات وحقائق عن الظاهرة التي تبحث فيها الدراسة، وجمع هذه المعلومات من مجتمعها الأصلي، وتحليلِ ووصفِ البيانات المُتَحَصَّل عليها كَمًّا وكيفًا بسلطنة عُمَان. (البادري، 2016).

مجتمع الدراســـة

تَأَلَّفَ مجتمع الدراسة الحالية من المعلِّمين والمعلِّمات، جميعهم من العاملين بالمدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان، البالغُ عددُهُم (5410) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً؛ وَفْقًا لكتاب الإحصاء السنوي لوزارة التربية والتعليم 2021/2022م. (وزارة التربية والتعليم، 2022).

عينة الدراســـة

وقد أُخْتِيرَتْ عيِّنة الدراسة بالطريقة المتيَّسرة؛ فقد تَمَّ تصميم الاستبانة إلكترونيًّا في برنامج فورم (Google Form) وتم توزيعها على معلِّمي ومعلِّمات المدارس الخاصة في محافظة مسقط عبرَ نظام المراسلات والبريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي، وبلغ عدد المُسْتَجِيبِين (359) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً من مجتمع الدراسة الحالية الأصلي؛ وَفْقًا لمعادلة روبرت ماسون (Robert Mason Equation) كما هو مُوَضَّح في التالي:

معادلة روبرت ماسون

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

حيـــــث إنَّ:

M: حجم المجتمع: (5410).

S: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0,95)؛ أَيْ قسمة نسبة الخطأ 0.05 على 1,96.

P: نسبة تَوَفُّر الخاصية: (0,50).

q: النسبة المتبقية من الخاصية: (0,50).

وكانت الاستباناتُ التي تَمَّ جمعُها من العيِّنة المستهدَفة جميعُها صالحةً للتحليل الإلكتروني، ولم يكن هناك استبانات غير مكتملة؛ ورابط الاستبانة الإلكتروني هو

https://docs.google.com/forms/d/1uJO7nCyCSv_5ZMaCuZ31nHaxA1vbr5BMyTWvmX7qZ44/viewform?edit_requested=true،

والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العيِّنة حسب متغيرات الدراسة الحالية.

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	78	21,73%
	أنثى	281	78,27%
الخبرة	من 1 - أقل من 5 سنوات	111	30,92%
	من 5 – 10 سنوات	116	32,31%
	10سنوات فأكثر	132	36,77%
المُؤَهِّل العلمي	بكالوريوس فأقل	242	67,41%
	ماجستير فأعلى	117	21,73%
نوع المدرسة	أحادي اللغة	189	52,65%
	ثنائي اللغة	170	47,35%
	المجموع	359	100.0%

أداة الدراســـة

بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة قامتِ الباحثةُ بتطوير استبانة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السَّابقة وأدواتها التي تناولت موضوعات الكفاءة الإدارية لمديري المدارس، وكذلك الدراسات التي تناولت الدافعية المهنية للمعلمين. وتكوَّنت أداة الدراسة الحالية في صورتها الأولية من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول شمل البيانات الديموغرافية لأفراد عيِّنة الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمُؤَهِّل العلمي، ونوع المدرسة).

والجزء الثاني يشتمل على الكفاءة الإدارية؛ وقد بُنِيَ هذا الجزء بعد الرجوع إلى دراسة الشندودية (2016)، ودراسة أبو عواد (2006)، ودراسة العبري (2009)، ودراسة البوسعيدي (2011)، وتكوَّنَ من خمسة أبعاد: (التخطيط له (6) فقرات، والتنظيم له (6) فقرات، واتِّخَاذ القرار له (6) فقرات، والاتصال له (6) فقرات، والتَّواصُل له (6) فقرات، وحَلُّ المشكلات له (6) فقرات).

والجزء الثالث اشتمل على الدافعية المهنية للمعلمين؛ فقد بُنِيَ هذا الجزء بعد الرجوع إلى دراسة المنذرية (2013)، ودراسة الجاسر (2003)، ودراسة حدة (2022)، وتكوَّنَ من أربعة أبعاد: (الطموح المهني له (5) فقرات، والدافعية للإنجاز لها (5) فقرات، والاستمتاع بالأداء لها (5)

فقرات، والرغبة في مساعدة الطلبة لها (4) فقرات).
وللإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة اعْتُمِدَ تَدَرُّج مقياس الدراسة "ليكرت" الخماسي المُتَمَثِّل في (كبير جِدًّا = 5، كبير = 4، متوسط = 3، قليل = 2، قليل جِدًّا = 1)؛ لتحديد درجات تَوَفُّر الكفاءة الإدارية، وقياس مستوى الدافعية المهنية تِجَاهَ تلك الفقرات

الصـــدق والثبـــات

صـــــــدق الأداة:
بعد الانتهاء من الصورة الأولية لأداة الدراسة الحالية (الاستبانة)؛ تَمَّ حسابُ صدقِها بطريقتين هُمَا: الصدق الظاهري، وحساب صدق فقرات الاستبانة؛ وذلك لحساب درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالمحور الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بيرسوس (Pearson)؛ لحساب ارتباط محاور الأداة مع الدرجة الكلية له.

الصدق الظاهري:
تَمَّ استخدام الصدق الظاهري أو ما يُعْرَفُ بِصِدْقِ المُحَكِّمِين؛ فقد عُرِضَتِ الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المُحَكِّمِين من ذَوِي الاختصاص في الإدارة التربوية، والقياس والتقويم، والإحصاء، البالغُ عددُهُم (11) مُحَكَّمًا من الجامعات المختلفة داخل سلطنة عُمَان وخارجها؛ منها: جامعة السُّلطان قابوس، وجامعة نزوى، وكلية صور التطبيقية، وبعض المسؤولين من حَمَلَةِ الدكتوراه في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمَان ومديريَّاتها المختلفة، وبعض المسؤولين من حَمَلَةِ الدكتوراه في وزارة التربية والتعليم الأردنية؛ وذلك من أجل إبداء الآراء والملحوظات بشأن صلاحية الفقرات ومناسبتها، ومستوى ارتباطها بالمحاور، ومستوى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات، وإمكان إضافة أيِّ فقرة أو حذف أخرى.
بناءً إلى ملحوظاتهم تَمَّ إجراء التعديلات المقترَحة بما يتلاءَم مع أهداف الدراسة الحالية، وقد نَتَجَ عن عملية التحكيم في الجزء الثاني، في محور الكفاءة الإدارية لمديري المدارس؛ فقد حُذِفَتِ الفقرات (4-20-7)، وإعادة صياغة الفقرة (1) التي نَصُّها "يضعُ المدير خطة لتحسين موارد المدرسة لتحسين الأداء المؤسَّسي للمدرسة"، وأصبح نَصُّها "يضعُ خطة لتحسين الأداء المدرسي في إدارة الموارد البشرية المدرسية. وتمَّتْ إعادة صياغة الفقرة (11) التي كان نَصُّها "يُنَظِّمُ المجالس المدرسية ويُحَدِّدُ اختصاصاتها"، وأصبحت "يُشَكِّلُ لجانَ عملٍ منظَّمةً لتجويد التعليم". وتَمَّتْ صياغة الفقرة (34) التي كان نَصُّها "تهتَمُّ الإدارة بعقدِ الاجتماعات لمناقشة المشكلات التعليمية التي تُوَاجِهُها المدرسة وطرائق حَلِّها"، وأصبح نَصُّها بعد التعديل "يعقد المدير اجتماعات لمناقشة المشكلات التي قد تظهر في المدرسة".
أمَّا فيما يتعلق بمحور الدافعية المهنية للمعلمين؛ فقد نَتَجَ عن ذلك إعادة صياغة الفقرة (45) التي كان نَصُّها "المهامُّ الصَّعْبَةُ لا تَعُوقُنِي عن أداء عملي"، وأصبح نَصُّها "أَمْتَلِكُ من المهارات التي تُمَكِّنُنِي من تَجَاوُز الصعوبات"، وحَذْف الفقرتَيْن (48-54). بناءً إلى تلك التغييرات أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (49) فقرة؛ تَوَزَّعَتْ فقرات الاستبانة في صورتها النهائية على ثلاثة أجزاء على النحو التالي:

الجزء الأول: اشتمل على تعريفٍ عامٍّ بعنوان الدراسة والتعاريف الخاصة بمصطلحاتها، والبيانات الديموغرافية (الجنس، وسنوات الخبرة، والمُؤَهِّل العلمي، ونوع المدرسة)، والجزء الثاني شمل محور الكفاءة الإدارية، والجزء الثالث اشتمل على محور الدافعية المهنية للمعلمين، الجدول (2) يوضِّح توزيع الفقرات على محاور الدراسة الحالية.

الجدول (2) توزيع الفقرات على محاور الدراسة الحالية.

المحور	الأبعاد	عدد الفقرات
الكفاءة الإدارية	التَّخطيط	6
	التَّنظيم	6
	اتِّخاذ القرار	6
	الاتِّصال والتَّواصُل	6
	حَلُّ المشكلات	6
	المجموع	30
الدافعية المهنية	الطُّموح المهني	5
	الدَّافعيَّة للإنجاز	5
	الاستمتاع بالأداء	5
	الرَّغبة في مساعدة الطلاب	4
	المجموع	19

وللإجابة عن كلِّ فقرة من فقرات الاستبانة؛ اعتمدَتْ الباحثةُ تَدَرُّجَ مقياس الدراسة "ليكرت" الخماسي المُتَمَثِّل في (كبير جِدًّا = 5، كبير = 4، متوسط= 3، قليل = 2، قليل جِدًّا = 1)؛ لتحديد درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية ومستوى الدافعية المهنية للمعلمين تِجَاهَ تلك الفقرات.

صـــــــدق البنـــــــاء:
أَوَّلًا: صدق بناء مقياس الكفاءة الإدارية
لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس؛ تَمَّ استخراج معاملات ارتباط كل فقرة بين الدرجة الكلية وكل فقرة؛ وارتباطها بالبُعْد الذي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية؛ في عيِّنة استطلاعية من خارج عيِّنة الدراسة الحالية تكوَّنت من (30) مُعَلِّمًا وَمُعَلِّمَةً، والجدول (3) يُبَيِّنُ ذلك:

جدول (3) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية؛ والبُعْد الذي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الإدارية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
م التخطيط		م التنظيم		م اتخاذ القرارات		الاتصال والتواصل		م حل المشكلات	
1	**0,735	7	**0,680	13	**0,880	19	**0,766	25	**0,464
2	**0,632	8	**0,486	14	**0,855	20	**0,770	26	*0,417
3	**0,519	9	**0,827	15	**0,942	21	**0,545	27	*0,394
4	**0,613	10	**0,737	16	**0,795	22	**0,497	28	**0,775
5	**0,698	11	**0,660	17	**0,884	23	**0,579	29	**0,773
6	**0,786	12	**0,634	18	**0,769	24	**0,670	30	**0,812

(0.01) دالة إحصاءً عند مستوى الدلالة** (α ≤ 0.05) دالة إحصاءً عند مستوى الدلالة*

يتَّضِح من جدول (3) السَّابق؛ إنَّ قِيَمَ معاملات الارتباط جميعَها دالَّةٌ إحصاءً عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05)، لذا فهي مقبولة، كما تَمَّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعْدٍ والدرجة الكلية؛ والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) معاملات ارتباط كل بُعْدٍ من أبعاد الكفاءة الإدارية؛ بالدرجة الكلية للمحور

م	الكفاءة الإدارية	معامل الارتباط
1	التخطيط	**0,788
2	التنظيم	**0,833
3	اتخاذ القرارات	**0,789
4	الاتصال والتواصل	**0,787
5	حل المشكلات	**0,653

*دالة إحصاءً عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) ** دالة إحصاءً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من جدول (4) أن معاملات الارتباط بين ابعاد الكفاءة الإدارية والدرجة الكلية جاءت جميعها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(0.01)،وهو ما يدل على وجود علاقة ارتباطيه قوية بين هذه الأبعاد والكفاءة الإدارية الكلية .

المحور الثاني: الدافعية المهنية

جدول (5) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية؛ والبُعْد الذي تنتمي إليه لمقياس الدافعية المهنية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	الطموح المهني		الدافع للإنجاز		الاستمتاع بالأداء		الرغبة في مساعدة الطلاب
1	**0,732	6	**0,765	11	**0,504	16	**0,646
2	**0,550	7	**0,701	12	**0,490	17	**0,692
3	**0,777	8	**0,874	13	**0,538	18	*0,681
4	**0,805	9	**0,751	14	**0,631	19	**0,646
5	**0,797	10	**0,700	15	**0,790		

يتَّضِحُ من جدول (5) أَنَّ قِيَمَ معاملات الارتباط جميعَها دالَّةٌ إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ولذا فهي مقبولة، كما تَمَّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعْدٍ والدرجة الكلية؛ ما يُشِيرُ إلى مناسبة صدق البناء.

جدول (6) معاملات ارتباط كل بُعْدٍ؛ بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه

م	الدافعية المهنية	معامل الارتباط
1	الطموح المهني	**0,824
2	الدافع للإنجاز	**0,746
3	الاستمتاع بالأداء	**0,712
4	الرغبة في مساعدة الطلاب	**0,719

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ** ($\alpha \leq 0.05$) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.01)

يتَّضِحُ من الجدول (6) أَنَّ قِيَمَ معاملات الارتباط جميعَها دالَّةٌ إحصاءً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ولذا فهي مقبولة.

ثبات مقياس: الكفاءة الإدارية

لِلتَّحَقُّق من ثبات الاستبانة؛ قامتِ الباحثةُ باحتساب معامل الاتِّسَاق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) على نتائج استجابات العيِّنة الاستطلاعية المكوَّنة من (30) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً.

جدول (7) معامل الاتِّسَاق الداخلي (ألفا كرونباخ) لِلْبُعْدِ؛ والدرجة الكلية لمقياس مهارات الكفاءة الإدارية والدافعية المهنية

م	المحور الأول: الكفاءة الإدارية	معامل الثبات
1	التخطيط	0,802
2	التنظيم	0,795
3	اتخاذ القرارات	0,941
4	الاتصال والتواصل	0,766
5	حل المشكلات	0,733
	الدرجة الكلية للمحور الأول	0,928
	المحور الثاني: الدافعية المهنية للمعلمين	
1	الطموح المهني	0,853
2	الدافع للإنجاز	0,783
3	الاستمتاع بالأداء	0,733
4	الرغبة في مساعدة الطلاب	0,713
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	0,889

يَتَبَيَّنُ من الجدول (7) أَنَّ معامل الاتِّسَاق الداخلي (ألفا كرونباخ) لمقياس الكفاءة الإدارية بلغت قيمتُهُ (0.928)، كما تراوحت قيمتُهُ للأبعاد بين (0.733-0.941)، وهي قيمة مرتفعة في مقاييس العلوم الإنسانية؛ ما يُشِيرُ إلى أَنَّ المقياس يتمتَّع بدرجة ثبات جيدة ومناسبة لأهداف الدراسة الحالية.

كما يتَّضِح من الجدول (7) أيضًا أَنَّ معامل الاتِّسَاق الداخلي لمقياس الدافعية المهنية بلغت قيمتها (0,889)، كما تراوحت قيمتُهُ للمجالات بين (0,713-0,853)؛ وهي قيمة مرتفعة وثابتة في قياس الاستبانة.

إجراءات الدراسة الميدانية

طُبِّقَتْ الدراسة الحالية بمجموعة من الإجراءات؛ هي:

1. بدأت إجراءات الدراسة الحالية بالحصول على كتاب تسهيل مَهَمَّة باحث الذي يتضمَّنُ تسهيل إجراءات الحصول على البيانات والمعلومات، وتحكيم الاستبانة، وتطبيقها على أفراد العيِّنة.
2. تَمَّ تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة جميعها وعيِّنتها؛ بعد الأخذ بتوجيهات وملحوظات المُحَكِّمين، والحصول على كتاب تسهيل مَهَمَّة باحث، واستخراج معامل الصدق والثبات.
3. تَمَّ تحويل الاستبانة الورقية إلى استبانة إلكترونية باستخدام برنامج (جوجل فورم)؛ لسهولة وصولها إلى عينة الدراسة الحالية.
4. تَمَّ إرسالها بنظام المراسلات والبريد الإلكتروني، وبرنامج الواتس اب.
5. تَمَّ بعد ذلك استخراج البيانات من برنامج جوجل فورم (Google Form).
6. تَمَّ جمعُ وتفريغُ البيانات ومعالجتها إحصاءً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).
7. تَمَّ عَرْضُ نتائج الدراسة الحالية، ومناقشتها، وتحليلها، وتفسيرها؛ بعد أَنْ تَمَّتْ معالجتها إحصاءً.
8. تَمَّ تقديم توصيات ومقترحات بناءً إلى نتائج الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية اعتمدتِ الدراسةُ الحاليةُ إلى برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لاستخراج نتائج الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها، وَفْقَ التالي:

1. معادلة ألفا كرونباخ(Cronbach – Alpha) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة الحالية.
2. معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الفقرات من خلال حساب ارتباط الفقرات والأبعاد الذي تنتمي إليه، وحساب ارتباط كل بُعْدٍ مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، كما اسْتُخْدِمَ معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الخامس.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالَيْن الأول والثالث.
4. اختبار ت لِلْعَيِّنات المستقلة (T-test)؛ لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات وَفْقًا لمتغير الجنس والمُؤَهِّل العلمي ونوع المدرسة، واختبار تحليل التَّباين الأحادي (ANOVA) لِلْعَيِّنات المستقلَّة؛ لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات وَفْقًا لمتغير سنوات الخبرة، والإجابة عن السؤالَيْن الثاني والرابع.

فَتَمَّ اعتماد المقياس الموضَّح في الجدول (8)؛ للحكم على المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة، وتحليل النتائج.

جدول (8) معيار الحكم على استجابات فقرات الاستبانة؛ حسب مدى المتوسط الحسابي

م	مدى المتوسط الحسابي	المدى
1	1.00-1.79	ضعيفة جدًّا
2	2.59 –1.80	ضعيفة
3	3.39 –2.60	متوسطة
4	4.19 – 3.40	كبيرة
5	5.00– 4.20	كبيرة جدًّا

نتائج الدراسة ومناقشتها

خَلُصَتْ نتائج الدراسة الحالية إلى أَنَّ درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وتراوحت الأبعاد بين كبيرة، ومتوسطة.

وقد تُعْزَى هذه النتيجة الإيجابية إلى أَنَّ بعض المديرين لديهم كفاءة إدارية جيدة، تساعدهم في ومسايرة الأعمال، كما تشير هذه النتيجة إلى أَنَّ بعض القادة يحرصون على الإلمام بالأهداف التعليمية، ووضعِ الخُطَط والبرامج التي تساعد في تحقيق هذه الأهداف، كما أَنَّهم يتابعون وينسِّقون الجهود ويحدِّدون الأخطاء، ويقوِّمونها في وقتها، وفي السياقِ ذاتِهِ فَإِنَّ أغلب القادة على درجة من التأهيل الأكاديمي والخبرة المهنية، ولديهم اهتمام برفع مستوياتهم المهنيَّة والوظيفيَّة والفَنِّيَّة، كما يتميَّزُ أغلبهم بمجموعة من الكفايات الإنسانية التي تجعلهم قادرين على التعامل مع الهيئة التعليمية والإدارية في مدارسهم بنجاح، ورُبَّمَا يحتاج البعض من مديري المدارس إلى اكتساب مجموعة من الكفايات الإدارية التي تساعدهم في تخطيط قائد، وله انعكاسات كبيرة على النواحي القيادية جميعها بالمدرسة.

العمل وتحديد الاستراتيجيات المستقبلية التي تُسْهِمُ في تنمية أداءاتهم.

تَتَّفِقُ هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات؛ منها: دراسة الكندي (2022) التي توصَّلَتْ إلى أَنَّ درجة واقع الكفاءة الإدارية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمَان لدى أفراد مجتمع الدراسة الحالية كانت كبيرة، ودراسة الشندودية (2016) التي أظهرتْ أَنَّ درجة موافقة مديري المدارس على الكفايات المقترحة لمديري مدرسة المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمَان جاءت بدرجة كبيرة، وكذلك دراسة ابن اسعيدي (2014) التي توصَّلَتْ إلى أَنَّ مديرات المدارس الابتدائية تمتلك كفاءة الاتصال بدرجة عالية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، ودراسة البوسعيدي (2011) التي أظهرتْ أَنَّ واقع الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلَّبات مدرسة المستقبل في سلطنة عُمَان من وجهة نظرهم تراوحت بين الدرجتين الكبيرة؛ والمتوسطة.

كما تشير النتائج إلى أَنَّ بُعْدَ التنظيم جاء في الرُّتْبَة الأولى، وجاء بُعْدُ التخطيط في الرُّتْبَة الثانية، وجاء بعد الاتِّصَال والتَّواصُل في الرُّتْبَة الثالثة، وجاء بُعْدُ اتِّخَاذ القرار في الرُّتْبَة الرابعة، وجاء بُعْدُ حَلِّ المشكلات في الرُّتْبَة الأخيرة.

وتَعْزُو الباحثةُ حصولَ بُعْدِ التنظيم في الرُّتْبَة الأولى إلى أَنَّ مديري المدارس الخاصة بمحافظة مسقط يتمتَّعون بمستويات مرتفعة من التنظيم؛ فَهُمْ ينظِّمون لقاءات مع مؤسَّسات المجتمع المدني لتحسين سيرِ العملية التعليمية، وينظِّمون برامج تحفيزية داعمة للطُّلَّاب المجيدين، ويشكِّلون لجانَ عملٍ منظَّمةً لتجويد التعليم، وينظِّم سيرَ العملية التعليمية بالمدرسة بما يتوافق مع الخُطَط الصادرة من وزارة التربية والتعليم، ويشاركون في تنظيم اجتماعات بين معلِّمي المواد المختلفة داخل وخارج المدرسة لتحسين أداء المعلمين، كما ينظِّمون دورات تدريبية لتلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين، ولعلَّ التنظيم من أهمِّ الكفاءات التي يجب أَنْ يتمتَّعَ به القائد، وله انعكاسات كبيرة على النواحي القيادية جميعها بالمدرسة.

وجاء بُعْدُ حَلِّ المشكلات في الرُّتْبَة الأخيرة، وقد يُعْزَى ذلك إلى أَنَّ العملية القيادية يُوَاجِهُها العديد من المشكلات، التي رُبَّمَا يَعْجَزُ المدير عن حَلِّها؛ فهناك العديد من المشكلات المتعلقة بالهيئة التدريسية، والمناهج الدراسية، والطُّلَّاب، ومستوياتهم المختلفة، والمبنى المدرسي ومتطلَّباته، والتَّواصُل مع المجتمع المحلِّي، وأولياء الأمور، والمؤسَّسات التعليمية المختلفة، فَقُدْرَةُ المدير على حَلِّ كل تلك المشكلات رُبَّمَا لا تكون في المستوى المطلوب؛ نظرًا لضعف امتلاك المدير لحلول متعددة وجديدة للمشكلات، واتِّبَاع الطَّرائق العلمية في حَلِّها، والتَّحلِّي بالصبر والضبط الذاتي، واستخدام الأجهزة التكنولوجية المتطورة في حَلِّ مشكلات العملية التعليمية بالمدرسة.

لمزيدٍ من التَّعَمُّق في مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول تمت مناقشة وتفسير كُلِّ بُعْدٍ على حِدَةٍ؛ يتَّضِحُ ذلك في التالي:

البُعْدُ الأول: التَّخطيطُ

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أَنَّ درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ التخطيط جاءت بدرجة تَوَفُّرٍ كبيرةٍ، وقد يرجع ذلك إلى أَنَّ المديرين بمحافظة مسقط يُخَطِّطُون بشكل عملي لتحسين العملية التعليمية؛ فَهُمْ يُشْرِكُون المعلمين في تحديد الاحتياجات اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة، ويضعون خُطَطًا منظَّمةً، وقابلةً للتنفيذ، وشاملةً لنواحي العملية التعليمية كلِّها؛ بما فيها متابعة الطُّلَّاب مُتَدَنِّي التحصيل، والصيانة الدورية للمدرسة، والاحتياجات المهنية للمعلمين، وسُبُل تلبيتها، وميزانية المدرسة، وتحسين الأداء المدرسي في إدارة الموارد البشرية المدرسية.

تَتَّفِقُ هذه النتيجة مع ما توصَّلتْ إليه دراسة الكندي والجرايدة (2022)؛ في أَنَّ مستوى الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في بُعْدِ التخطيط جاء بدرجةِ تَوَفُّرٍ كبيرةٍ.

كما أشارت نتائج دراسة حميدي (2020) إلى أَنَّ التخطيط لدى المديرين جاء بدرجةِ تَوَفُّرٍ كبيرةٍ؛ فالمديرون يقومون بإعداد القرارات التي سيتمُّ تنفيذها في المستقبل، من أجل تحقيق أهداف مُعَيَّنَة؛ في ضوء الإمكانات والوسائل المتاحة.

وأظهرتِ النتائجُ حصولَ الفقرة (6) التي نَصُّها "يُشْرِكُ المدير المعلمين في تحديد الاحتياجات اللَّازمة لتحقيق أهداف المدرسة" في الرُّتْبَة الأولى، وتُعَلِّلُ الباحثة ذلك أَنَّ المديرين لديهم إدراكٌ وَوَعْيٌ بأهمية العمل التعاوني، وليس لديهم انفراد بالتخطيط، واتِّخَاذ القرارات؛ إِنَّمَا المسؤولية جماعية يشارك فيها المَعْنِيُّون جميعهم: من معلِّمين، ومعلِّمات، وأخصَّائِيِّين، وفَنِّيِّين، وغيرهم، كما إِنَّ أغلب المديرين قد يكون لديهم رؤية أَنَّ هناك من المعلمين يقدِّمون أفكارًا إبداعيَّةً تُسْهِمُ بشكلٍ إبداعيٍّ في تحقيق أهداف المدرسة؛ تؤكِّدُ على ذلك دراسة الكندي والجرايدة (2022) التي جاءت فيها الفقرة (6) التي نَصُّها "يُشْرِكُ المدير المعلمين في تحديد الاحتياجات اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة" في الرُّتْبَة الأولى.

وجاءت الفقرة (4) "يُضَمِّنُ مدير المدرسة في خُطَطِهِ متابعة الطُّلَّاب مُتَدَنِّي التحصيل" في الرُّتْبَة الثانية، بدرجةِ تَوَفُّرٍ كبيرةٍ؛ وتُعَلِّلُ الباحثة هذه النتيجة أَنَّ أغلب مديري المدارس يضعُ في حُسْبانِهِ متغيِّراتِ العملية التعليمية كُلِّها، لا سِيَّما الطُّلَّاب غير العاديِّين، ولديه خطة واضحة منظَّمة لهم؛ من توفير دورات، ووسائل تعليمية مُعَزِّزَة لهم، ومتابعتهم، والتَّعَرُّف إلى مشكلاتهم، والعمل على حَلِّها؛ من أجل تحقيق أقصى استفادة ممكِنة تسمح بها قدراتهم، فالمديرُ الكُفْءُ يُرَاعي الطُّلَّاب مُتَدَنِّي التحصيل، ويحرص على رفع مستوياتهم، وتسهيل السُّبُل أمامهم من أجل تنمية قدراتهم التحصيلية، وتؤكِّد هذه النتيجة دراسة الكندي والجرايدة (2022)، (Victor, 2017)؛ التي أَكَّدَتْ على مشاركة المدير للمعلمين في متابعة الطُّلَّاب مُتَدَنِّي التحصيل، ووضعِ خطة لتنمية قدراتهم، وتحسينِ مهاراتهم.

كما خَلُصَتْ نتائجُ الدراسة الحالية إلى أَنَّ الفقرة (1) "يضع المدير خطة لتحسين الأداء المدرسي في إدارة الموارد البشرية المدرسية" جاءت في الرُّتْبَة الأخيرة، بدرجةِ تَوَفُّرٍ متوسِّطةٍ، وتُعَلِّلُ الباحثة مَجِيءَ هذه الفقرة في الرُّتْبَة الأخيرة أَنَّ بعض المديرين لا يهتمُّون كثيرًا بإدارة الموارد البشرية؛ فاهتمامُهُم الأكثرُ ينصبُّ على الطُّلَّاب، وعلى تسيير العمل المدرسي، ومتابعة الأداء داخل المدرسة، وبناءً إلى ذلك فَإِنَّ المديرين لا يُعْطُون أهمية كبيرة لعمل خطة توضح الأهداف اليومية والأسبوعية لهُم وللموظفين وسُبُل تطويرها والارتقاء بها، ورُبَّمَا يتمُّ في بعض الأحيان تكليف الموظفين ببعض الأعمال دون تخطيط مُسَبَّق لها. وتختلف هذه النتيجة مع ما أَكَّدَت عليه دراسة حامد (2009) في أَنَّ المدير الناجح يمتلك مجموعة من الكفايات التي تُؤَهِّلُهُ لوضعِ خطة للهيئة التعليمية والمدرسية بالمدرسة، والتخطيط للعمل، وتحديد الاستراتيجيات المستقبلية لأداء الأعمال الخاصة بإدارة الموارد البشرية.

البُعْدُ الثاني: التَّنظيمُ

أَوْضَحَتْ نتائج الدراسة الحالية أَنَّ درجة تَوَفُّرِ الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ التنظيم جاءت بدرجةِ تَوَفُّرٍ كبيرةٍ، كما تراوحتِ الفقرات بين درجات التَّوَفُّر (الكبيرة؛ والمتوسطة)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أَنَّ مديري المدارس الخاصة يتمتَّعُون بقدرات جيدة في

التنظيم، سواءٌ التنظيم الخاص بجداول الدراسة، أو بمتابعة العملية التعليمية، أو تنظيم تَعَلُّم الطُّلَّاب غير العاديِّين، وتنظيم دورات تدريبية لتلبية احتياجات المعلمين، والإداريِّين، وتنظيم الميزانية المُخَصَّصَة للمدرسة، وعدم إهدارها، وعدم إهدار الوقت.

تَتَّفِقُ هذه النتيجة مع ما توصَّلَتْ إليه دراسة العجمي (2007)، ودراسة الوهيبي ورضوان (2009)، ودراسة الكندي والجرايدة (2022)؛ في أَنَّ درجة تَوَفُّرِ الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في بُعْدِ التنظيم جاء بدرجةِ تَوَفُّرٍ كبيرةٍ.

كما أشارتِ النتائجُ إلى أَنَّ الفقرة (2) التي نَصُّها "ينظِّم المدير برامج تحفيزية داعمة للطُّلَّاب المجيدين" في الرُّتْبَة الأولى، بدرجةِ تَوَفُّرٍ كبيرةٍ، وَتُعَلِّلُ الباحثةُ ذلك أَنَّ أغلب مديري المدارس الخاصة يهتمُّون بالطُّلَّاب أكثر من أَيِّ شيءٍ آخَرَ؛ فيحرِصُون على تسهيل الصعوبات أمامهم من أجل الارتقاء بقدراتهم، وتوفير سُبُل ووسائل متطورة تُسْهِمُ في تقدُّمِهم ورُقِيِّهم، كما ينظِّمون برامج إثرائية وتحفيزية لِلطُّلَّاب المتميِّزين لتشجيعهم، وتُؤَكِّدُ هذه النتيجة دراسة لولر (1994) التي أشارتْ إلى أَنَّ مديري المدارس يستثمرون قدرات الأفراد والطُّلَّاب داخل المدرسة بطريقة صحيحة، كما يُشَجِّعُون الطُّلَّاب المتميِّزين على الاشتراك في المسابقات والأنشطة، ولديهم استجابة سريعة لحاجات الطُّلَّاب.

كما جاءت الفقرة (4) التي نصُّها "ينظِّم المدير سَيْرَ العملية التعليمية بالمدرسة بما يتوافق مع الخُطَط الصادرة من وزارة التربية والتعليم"، في الرُّتْبَة الثانية، بدرجةِ تَوَفُّرٍ كبيرةٍ، وتُعَلِّلُ الباحثةُ هذه النتيجة أَنَّ أغلب مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط يلتزِمُون بمعايير التطوير الشامل الصادرة من وزارة التعليم؛ ما يعني التزام المديرين بإظهار التَّمَيُّز والإبداع في أداء العمل المدرسي، والارتقاء بمهارات العاملين، وقدراتهم، وتطوير أساليب العمل المدرسي في ضوء رؤية وزارة التربية والتعليم، وبَذْلِ الجهد في تحسين البيئة المدرسية، وتحسين العلاقات المدرسية، والحَدِّ من الروتين.

في حين جاءت الفقرة (3) "يُشَكِّلُ المدير لجانَ عملٍ منظَّمةً لتجويد التعليم" في الرُّتْبَة الأخيرة، بدرجةِ تَوَفُّرٍ متوسِّطةٍ، وقد يُعْزَى ذلك إلى أَنَّ تلك الفقرة مع أَنَّها جاءت في الرُّتْبَة الأخيرة؛ إلَّا أَنَّها حصلت على درجةِ تَوَفُّرٍ متوسِّطةٍ، نظرًا لأَنَّ بعض مديري المدارس الخاصة يهتمُّون بتجويد العمل المدرسي، ولكنْ رُبَّما لا يشكِّلون لجانًا لذلك؛ فبعضُ المديرين يضعُونَ أهدافًا مُسَايِرَةً للتطوير والمستجدَّات العالمية ويَسْعَوْنَ نحو تحقيقها، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصَّلَتْ إليه دراسة الشقران (2022) في أَنَّ خُطَط التطوير المدرسي بعيدة عن المتطلَّبات الحالية، والمستقبلية. وإنَّ الخُطَطَ الاستراتيجية للمدرسة غيرُ قابلةٍ للتطبيق العملي.

البُعْدُ الثالث: اتِّخَاذُ القرار

أَوْضَحَتْ نتائج الدراسة الحالية أَنَّ درجةَ تَوَفُّرِ الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ اتِّخَاذ القرار جاءت بدرجةِ تَوَفُّرٍ متوسِّطةٍ، وتراوحت الفقرات بين (ضعيفة، وكبيرة)، وقد يُعْزَى ذلك إلى إدراك بعض مديري المدارس الخاصة لمصلحة العمل، واتِّخَاذ القرارات التي تتوافق مع مصلحة العمل، وتحقيق أهداف المدرسة، وإنَّهُم يُشَجِّعُون القرارات التي تُشَجِّعُ على الإبداع والتغيير؛ ما يؤدي إلى تعزيز مستوَى عَالٍ من الأداء والإنجاز، والمشاركة، ليتمَّ تبادُل الأفكار والآراء، ووجهات النَّظَر بِحُرِّيَّة؛ بالشكل الذي يُشَجِّعُ على إظهار الآراء دُونَ تَرَدُّدٍ. تختلف هذه النتيجة مع ما توصَّلَتْ إليه دراسات كُلٍّ من: الكندي والجرايدة (2022)؛ في أَنَّ تَوَفُّرَ الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في بُعْدِ التَّخطيط جاء بدرجةِ تَوَفُّرٍ كبيرةٍ.

كما أظهرتِ النتائجُ أَنَّ الفقرة (3) التي نَصُّها "يحرِص المدير على اتِّخَاذ القرارات التي تتوافق مع مصلحة العمل وتحقيق أهداف المدرسة" جاءت في الرُّتْبَة الأولى، بدرجةِ تَوَفُّرٍ كبيرةٍ؛ وتفسِّر الباحثة ذلك أَنَّ أغلب مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط حريصون الحِرْصَ كُلَّه على اتِّخَاذ القرارات بما يتوافق مع مصلحة العمل، ويُحَقِّق أهداف المدرسة؛ يأتي ذلك من كفاءةِ المدير، وفَهْمِهِ للواقع، وإلمامِهِ بالأهداف المراد تحقيقها، واطِّلَاعِهِ على كلِّ جديد، ومتابعة التَّطَوُّر المستمرِّ، والحرصِ على الاستفادة منه في تحقيق الأهداف.

وجاءت الفقرة (1) "يُشَارك المدير المعلمين في اتِّخَاذ القرارات المتعلقة بِسَيْرِ العملية التعليمية والتربوية" في الرُّتْبَة الثانية، بدرجةِ تَوَفُّرٍ كبيرةٍ، وتُعَلِّلُ الباحثةُ ذلك أَنَّ أغلب مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط يدركون أهمية التعاون، والعمل بروح الفريق، كما يؤمنون بقدرات المعلمين، ثم يشركونهم في اتِّخَاذ القرارات. تَتَّفِقُ هذه النتيجة مع ما توصَّلَتْ إليه دراسة (الكندي والجرايدة، 2022) التي أَكَّدَتْ على أَنَّ المديرين يُشْرِكُون المعلمين في تقديم حلول مختلفة للمشكلات، وفي اتِّخَاذ القرارات.

كما توصَّلَتِ النتائج إلى أَنَّ الفقرة (4) "يتحلَّى المدير بالثقة في النفس عند اتِّخَاذ القرارات" جاءت في الرُّتْبَة الأخيرة، بدرجةِ تَوَفُّرٍ ضعيفةٍ، وقد يُفَسَّرُ ذلك أَنَّ مديري المدارس بمحافظة مسقط لديهم بعض عدم الاكتراث على مصلحة العمل، ويبذلون جُهْدًا أَقَلَّ من المتوقَّع من أجل تحقيق أهدافها؛ فاتِّخَاذُ القرارات قد يتمُّ في بعض الأحيان دُونَ التَّشَاوُر مع العاملين، ونتيجةً لذلك فَإِنَّ مديري المدارس قد يتكوَّنُ لديهم ضعفٌ في الثقة بأنفسهم عند اتِّخَاذ تلك القرارات. تَتَّفِقُ هذه النتيجة مع ما أشارت إليه العبرية (2009)؛ التي بَيَّنَتْ أَنَّ مديري المدارس نادرًا يتمتَّعون بِسُلْطَة كافية لاتِّخَاذ القرارات المتعلقة بِسَيْرِ العملية التعليمية، ويَرجعون في كلِّ صغيرة وكبيرة إلى الإدارة العليا؛ فَهُمْ على غيرِ ثِقَةٍ في قدراتهم على مسايرة الأعمال بصورة مستقلة، ولديهم ضعف في تطبيق نظام المساءلة في المدارس.

البُعْدُ الرابع: الاتِّصَالُ والتَّواصُلُ

أشارتْ نتائجُ الدراسة الحالية أَنَّ درجةَ تَوَفُّرِ الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ الاتِّصَال والتَّواصُل جاءت بدرجةِ تَوَفُّرٍ متوسِّطةٍ، وتراوحت الفقرات بين (ضعيفة، ومتوسطة، وكبيرة)؛ وذلك قد يُعْزَى إلى أَنَّ المديرين يتفاوَتُون في درجات الاتِّصَال والتَّواصُل، سواءٌ مع المعلمين، أم مع الطُّلَّاب، أم أولياء الأمور، أم مع مؤسَّسات المجتمع المدني، أم مع مؤسَّسات التعليم المختلفة، كما إنَّ المديرين يستخدمون أدواتٍ وقنواتِ اتِّصَال مناسبة وفعَّالة، ويُشَجِّعُون العاملين معهم على التعاون، والعمل بروح الفريق.

تَتَّفِقُ هذه النتيجة مع ما توصَّلَتْ إليه دراسة الكندي (2022) التي توصَّلَتْ إلى أَنَّ المُدِيرين يُشَجِّعُون روح التعاون بين العاملين، ويهتمُّون بالتشجيع والإبداع والتغيير.

كما أشارتِ النتائجُ إلى أَنَّ الفقرة (2) "يُعَزِّزُ مدير المدرسة ومساعدُوهُ الأداء المتميِّز لدى العاملين" جاءتْ في الرُّتْبَة الأولى، بدرجةِ تَوَفُّرٍ كبيرةٍ، وتُعَلِّلُ الباحثةُ ذلك إلى أَنَّ أغلبَ مديري المدارس الخاصة يهتمُّ بتحفيز وتعزيز العاملين معه في المدرسة، وتشجيعهم من خلال التعزيز المادي؛ والمعنوي للأداء المتميِّز، ويَبُثُّ بينهم روح التعاون، والتنافس البَنَّاء؛ الذي فيه مصلحة المدرسة، كما يعاملهم بالعدل والمساواة، وإنَّ معيار التَّفَاضُل بينهم هو الأداء فَحَسْبُ؛ يُؤَكِّد ذلك ما تشوكوبويز Chukwubueze (2022) في أَنَّ مديري المدارس الخاصة يستثمرون قدرات العاملين معهم بدرجة كبيرة، ويشجِّعونهم على الأداء، ويُثِيبُونهم على الأداء المتميِّز.

وجاءت الفقرة (5) "يبذل المدير أقصى جهدٍ ممكنٍ في إزالة مُعَوِّقات وصعوبات الاتِّصَال داخل المدرسة" في الرُّتْبَة الثانية، بدرجةِ تَوَفُّرٍ

متوسِّطةٍ؛ يُعْزَى ذلك إلى أَنَّ كثير من مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط يحرِصُون على إزالة المُعَوِّقات والصعوبات من أجل تحقيق الأهداف، وهذا هدفٌ أساسٌ من أهداف الإدارة ينبغي أَنْ تُؤَدِّيه؛ فالإدارة تسعى بشكل سريع على تَجَنُّبِ من حدوث المشكلات قبل حدوثها، وإيجاد حلول لها سريعة إذا وقعت، ويُؤَكِّدُ ذلك ما ذَكَرَهُ ابن اسعيدي،(2020) في أَنَّ المدير ينبغي أَنْ يساعد العاملين في فَهْمِ وتطويرِ واكتسابِ المهارات والقدرات؛ التي تساعدهم في أداء وظائفهم بفاعلية، وإزالة المُعَوِّقات والصعوبات التي تَحُولُ دُونَ تحقيقهم للأهداف المرجوَّة.

كما أشارت النتائج إلى أَنَّ الفقرة (4) "يعتمد المديرُ على وسائل اتِّصَالات حديثة " في الرُّتْبَة الأخيرة، بدرجةِ تَوَفُّرٍ ضعيفة؛ ما يشير إلى أَنَّ الكثير من مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط لا يعتمد إلى وسائل اتصالات حديثة بالشكل الكافي، فالإلمام بالتكنولوجيا الحديثة يتطلب مهارات وقدرات مُعَيَّنَة؛ قد لا يمتلكها بعض مديري المدارس الخاصة، وفي الوقتِ ذاتِهِ فَإِنَّ تلك التَّطَوُّرات حديثة وقد مَضَى على تَخَرُّجِهِم من الجامعات مُدَّةٌ ليست بالقصيرة؛ ما يترتَّبُ عليهم مواكبة المستجدَّات. تَتَّفِقُ هذه النتيجة مع ما أشار إليه البوسعيدي، (2011) في وجود ضعف لدى المُدِيرين في توفير الموارد والتَّجهيزات والتِّقْنِيَّات والتكنولوجيا الحديثة واستخدامها.

البُعْدُ الخامس: حَلُّ المشكلات

أشارتِ النتائجُ إلى أَنَّ درجةَ تَوَفُّرِ الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ حَلِّ المشكلات جاءت بدرجة ضعيفة، ورُبَّمَا يُعْزَى ذلك إلى كثرة المشكلات التي تُوَاجِهُ المديرين، سواءٌ ما يتعلق بالمعلمين، أم الطُّلَّاب، أو البُنْيَة التَّحتيَّة، ومنها ما يتعلق بالمحتويات التعليمية والمناهج الدراسية، وطرائق تنفيذها، وغير ذلك، وفي الوقت نفسِهِ فَإِنَّ الصلاحية الممنوحة للمديرين قد لا تمنحهم فرصة حَلِّ تلك المشكلات، أو إنَّ المشكلات قد تكون أكبر من قدراتهم وطاقاتهم؛ فَهُمْ يستعِينون بالجهات الأعلى لِحَلِّ تلك المشكلات، ولذا كانت درجاتهم في حَلِّ المشكلات ضعيفة، كما إنَّ فقرات هذا البُعْدِ جاءت جميعها بدرجة ضعيفة؛ باستثناء الفقرة "يمتلك المدير القدرة على تقديم حلول متعدِّدة وجديدة للمشكلات" فجاءت بدرجة متوسطة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الخوالدة (2020) التي أظهرتْ أَنَّ دَوْرَ القيادة التشاركية في حَلِّ مشكلات مديري المدارس من وجهة نظر أفراد عيِّنة الدراسة جاء بدرجةِ تَوَفُّرٍ متوسِّطةٍ.

وأشارتْ نتائجُ الدراسة الحالية إلى أَنَّ الفقرة (1) "يمتلك المدير القدرة على تقديم حلول متعدِّدة وجديدة للمشكلات" جاءت في الرُّتْبَة الأولى، بدرجةِ تَوَفُّرٍ متوسِّطةٍ، وتُعَلِّلُ الباحثةُ هذه النتيجة إلى أَنَّ هناك وَعْيًا متفاوتًا لدى مديري المدارس الخاصة بشأن ضرورة امتلاك مهارات الحلول الإبداعية غير التقليدية، وإنَّهُ ينبغي أَنْ يكون لديه جِدِّيَّةٌ ومُرُونَةٌ في تلك الحلول، وأَنْ يُشْرِكَ العاملين معه في تَحَمُّلِ المسؤولية، ولكنَّ ذلك الدَّوْرَ ما زَالَ غائبًا عند كثير من المديرين؛ فالكثير منهم يعملون على حَلِّ المشكلات دُونَ مشاركة أحد، وقد يلجأ كثيرٌ منهم إلى السلبية وتَرْكِ المشكلات حتَّى تتفاقَمَ دُونَ التَّدَخُّلِ لِحَلِّها. تَتَّفِقُ هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (الخوالدة، 2020) في وجود مستوى متوسط لدى المديرين في تقديمهم حلولًا فعَّالةً للمشكلات، والعمل بروح الفريق.

كما توصَّلَتْ إلى أَنَّ الفقرة (2) "يَتَّبِعُ المديرُ الطَّرائق العلمية في حَلِّ المشكلات" بدرجةِ تَوَفُّرٍ ضعيفةٍ؛ وقد يُعْزَى ذلك إلى أَنَّ كثيرًا من المديرين يَتَّبِعُون في حَلِّ المشكلات التي تعترضهم طريقة المحاولة والخطأ، وقد يلجأ بعضهم إلى استطلاع الآراء، واتِّبَاع بعض الآراء التي يركنون إلى صِحَّتها، أو يتَّبِعُون مَنْ يثقون فيهم؛ فقدراتهم ضعيفة في اتِّبَاع خطوات علمية لِحَلِّ ما يعترِضُهم من مشكلات.

كما أشارتِ النتائجُ إلى أَنَّ الفقرة (3) "يتحلَّى المدير بالصبر والضبط الذاتي في حَلِّ المشكلات" في الرُّتْبَة الأخيرة، بدرجةِ تَوَفُّرٍ ضعيفةٍ؛ نظرًا لأَنَّ الكثير من المديرين قد يكون لديهم ضعفٌ القدرة علَى تقديم حلول للمشكلات، أو قد يقدِّم حلولًا ولكنَّها قد لا تَتَّصِفُ بالجِدِّيَّة، أو قد لا يتمُّ اتِّبَاعُ الطَّرائق العلمية في حَلِّها؛ يُؤَكِّدُ ذلك ما أشارت إليه دراسة البوسعيدي، (2011) في أَنَّ مدير المدرسة لا بُدَّ أَنْ يتحلَّى بالضبط الذاتي، والصبر، والرؤية النافذة، وأَنْ يكون دَوْرُهُ مُوَجِّهًا ومُرْشِدًا للعاملين معه؛ وليس مُتَصَيِّدًا للأخطاء.

عَرْضُ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل التَّعَرُّف إلى درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العَيِّنة، وترتيبها تنازُلِيًّا؛ يوضِّحُها الجدول(9).

جدول(9) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ من وجهة نظر المعلمين، وترتيبها تَنَازُلِياً

الرُّتْبَة	م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوَفُّر
1	2	التنظيم	3.44	0.88	كبيرة
2	1	التخطيط	3.43	0.89	كبيرة
3	4	الاتصال والتواصل	3.17	0.62	متوسطة
4	3	اتخاذ القرار	3.03	0.78	متوسطة
5	5	حل المشكلات	2.46	0.86	ضعيفة
		الكفاءة الإدارية ككل	3.10	0.62	متوسطة

يتَّضِحُ من جدول (9)، إنَّ درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي (3.10)، وانحراف معياري (0.62). وتراوحت المتوسطات الحسابية بين(3.44- 2.46) والانحرافات بين (0.89 – 0.88)، وجاءت الأبعاد بدرجات متفاوتة؛ فقد جاء بعد "التَّنظيم" في الرُّتْبَة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.44)، وانحراف معياري (0.88)، وجاء بُعْدُ "التَّخطيط" في المرتبة الثانية بدرجة تَوَفُّر كبيرة؛ بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (0.89)، وجاء بُعْدُ "الاتِّصال والتَّوَاصُل" في الرُّتْبَة الثالثة بدرجة تَوَفُّر متوسطة؛ فقد بَلَغَ المتوسط الحسابي (3.17)، والانحراف المعياري (0.62)، وجاء بُعْدُ "اتِّخَاذ القرار" في الرُّتْبَة الرابعة بدرجة تَوَفُّر كبيرة؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.03)، والانحراف المعياري (0.78)، وجاء بُعْدُ "حَلِّ المشكلات" في الرُّتْبَة الخامسة بدرجة تَوَفُّر ضعيفة؛ بمتوسط حسابي (2.46)، وانحراف معياري(0.86).

البُعْدُ الأول: التَّخطيط

تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة، بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ التَّخطيط، وترتيبها تَنَازُلِيًّا؛ يوضِّحُها جدول(10).

جدول(10) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ التَّخطيط، وترتيبها تَنَازُلِيّاً.

الرُّتْبَة	م	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوَفُّر
1	6	يُشْرِكُ المدير المعلمين في تحديد الاحتياجات اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة.	3.53	1.03	كبيرة
2	4	يُضَمِّنُ مدير المدرسة في خُطَطِهِ متابعة الطلبة متدنِّي التحصيل.	3.50	1.13	كبيرة
3	5	يضع المدير خُطَّةً للصيانة الدورية للمدرسة.	3.44	1.03	كبيرة
4	2	يضع المدير خُطَّةً لتنظيم ميزانية المدرسة؛ بالشكل الذي يساعد في تحقيق الأهداف.	3.43	1.08	كبيرة
4	3	يمتلك المدير رؤيةً لحاجات المعلمين مِهْنِيًّا.	3.43	1.08	كبيرة
5	1	يضع المدير خُطَّةً لتحسين الأداء المدرسي في إدارة الموارد البشرية المدرسية.	3.26	1.28	متوسطة
		البُعْدُ ككُلّ	3.43	0.88	كبيرة

يتَّضِحُ من الجدول (10)، إنَّ درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ التَّخطيط جاءت بدرجة كبيرة؛ بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (0.88) ومستوًى كبيرٍ، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البُعْدِ بين (3.53 – 3.26)، وجاءت درجات التَّوَفُّر بين (كبيرة ومتوسطة). وجاءت الفقرة (6) "يُشْرِكُ المدير المعلمين في تحديد الاحتياجات اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة" في الرُّتْبَة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (1.03)، ودرجة تَوَفُّر كبيرةٍ. تلتها الفقرة (4) "يُضَمِّنُ مدير المدرسة في خُطَطِهِ متابعة الطلبة مُتَدَنِّي التحصيل"؛ بمتوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (1.13)، ودرجة تَوَفُّر كبيرةٍ. وجاءت الفقرة (1) "يضع المدير خُطَّةً لتحسين الأداء المدرسي في إدارة الموارد البشرية المدرسية" في الرُّتْبَة الأخيرة؛ بمتوسط حسابي (3.26)، وانحراف معياري (1.28)، ودرجة تَوَفُّرٍ متوسِّطةٍ.

البُعْدُ الثاني: التَّنظيم

تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات أفراد العيِّنة، بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ التَّنظيم، وترتيبها تَنَازُلِيًّا؛ يوضِّحُها الجدول(11).

جدول(11) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ التَّنظيم، وترتيبها تَنَازُلِيّاً

الرُّتْبَة	م	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوَفُّر
1	2	ينظِّم المدير برامج تحفيزية داعمة للطلاب المجيدين.	3.64	1.04	كبيرة
2	4	ينظِّم المدير سَيْرَ العملية التعليمية بالمدرسة؛ بما يتوافق مع الخُطَط الصادرة من وزارة التربية والتعليم.	3.53	1.09	كبيرة
3	6	ينظِّم المدير دورات تدريبية لتلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين.	3.45	1.06	كبيرة
4	5	يشارك المدير في تنظيم اجتماعات بين معلِّمي المواد المختلفة داخل وخارج المدرسة؛ لتحسين أداء المعلمين.	3.44	1.12	كبيرة
5	1	ينظِّم المدير لقاءات مع مؤسَّسات المجتمع المدني؛ لتحسين سَيْرِ العملية التعليمية.	3.34	1.05	متوسطة
6	3	يُشَكِّلُ المدير لجانَ عملٍ منظَّمةً لتجويد التعليم.	3.25	1.16	متوسطة
		البُعْدُ ككُلّ	3.44	0.89	كبيرة

يتَّضِحُ من الجدول (11)، إنَّ درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ التَّنظيم جاءت بدرجة كبيرة؛ بمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (0.89)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البُعْدِ بين (3.64 – 3.25)، فجاءت الفقرة (2) "ينظِّم المدير برامج تحفيزية داعمة للطلاب المجيدين" في الرُّتْبَة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (1.04)، ودرجة تَوَفُّر كبيرة. تلتها الفقرة (4) "ينظِّم المدير سَيْرَ العملية التعليمية بالمدرسة بما يتوافق مع الخُطَط الصادرة من وزارة التربية والتعليم"؛ بمتوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (1.09)، ودرجة تَوَفُّر كبيرة. وجاءت الفقرة (3) "يُشَكِّلُ المدير لجانَ عملٍ منظَّمةً لتجويد التعليم" في الرُّتْبَة الأخيرة؛ بمتوسط حسابي (3.25)، وانحراف معياري (1.16)، ودرجة أهمية متوسطة.

البُعْدُ الثالث: اتِّخَاذ القرار

تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة، بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ اتِّخَاذ القرار، وترتيبها تَنَازُلِيًّا؛ يوضِّحُها الجدول(12).

جدول(12) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ اتِّخَاذ القرار، وترتيبها تَنَازُلِيّاً

الرُّتْبَة	م	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوَفُّر
1	3	يحرص المدير على اتِّخَاذ القرارات التي تتوافق مع مصلحة العمل وتحقيق أهداف المدرسة.	3.60	1.07	كبيرة
2	1	يشارك المدير المعلمين في اتِّخَاذ القرارات المتعلقة بسير العملية التعليمية والتربوية.	3.59	0.91	كبيرة
3	2	يجمع المدير المعلومات اللازمة قبل اتِّخَاذ القرار.	3.50	1.06	كبيرة
4	5	تُشَجِّعُ قرارات المدير الإبداع والتغيير.	2.57	1.11	ضعيفة
5	6	يتَّخِذ المدير القرارات المناسبة في المواقف الضاغطة.	2.48	1.17	ضعيفة
6	4	يتحلَّى المدير بالثقة بالنفس عند اتِّخَاذ القرارات.	2.45	1.16	ضعيفة
		البُعْدُ ككُلّ	3.03	0.78	متوسط

يتَّضِحُ من الجدول (12)، إنَّ درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ اتِّخَاذ القرار جاءت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي (3.03)، وانحراف معياري (0.78)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البُعْدِ بين (3.60 – 2.45)، فجاءت الفقرة (3) "يحرص المدير على اتِّخَاذ القرارات التي تتوافق مع مصلحة العمل وتحقيق أهداف المدرسة" في الرُّتْبَة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.60)، وانحراف معياري (1.07)، ودرجة تَوَفُّر كبيرةٍ. تلتها الفقرة (1) "يشارك المدير المعلمين في اتِّخَاذ القرارات المتعلقة بسير العملية التعليمية والتربوية"؛ بمتوسط حسابي (3.59)، وانحراف معياري (0.91)، ودرجة تَوَفُّر كبيرة. وجاءت الفقرة (4) "يتحلَّى المدير بالثقة بالنفس عند اتِّخَاذ القرارات" في الرُّتْبَة الأخيرة؛ بمتوسط (2.45)، وانحراف معياري (1.16)، ودرجة تَوَفُّرٍ ضعيفةٍ.

البُعْدُ الرابع: الاتِّصال والتَّواصُل:

تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العيِّنة، بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ الاتِّصال والتَّواصُل، وترتيبها تَنَازُلِيًّا؛ يوضِّحُها الجدول (13)

جدول(13) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ الاتِّصال والتَّواصُل، وترتيبها تَنَازُلِيّاً

الرُّتْبَة	م	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوَفُّر
1	2	يُعَزِّزُ مدير المدرسة ومساعدوه الأداء المتميز لدى العاملين.	3.41	1.09	كبيرة
2	5	يبذل المدير أقصى جهد ممكن في تجاوز مُعَوِّقات وصعوبات الاتِّصال داخل المدرسة.	3.39	1.33	متوسطة
3	6	يُشَجِّع المدير العاملين في المدرسة على العمل بروح الفريق.	3.37	1.34	متوسطة
4	1	يحرص مدير الدائرة ومساعدوه على الانطِّلاع والإلمام بالمستجدَّات الإدارية في مجال العمل، ونشرها بين الموظفين.	3.31	0.93	متوسطة
5	3	يستخدم المدير أدوات اتِّصال واضحة ومعلومة مع العاملين.	3.02	1.03	متوسطة
6	4	يعتمد المدير إلى وسائل اتصالات حديثة.	2.54	1.09	ضعيفة
		البُعْدُ ككُلّ	3.17	0.62	متوسطة

يتَّضِحُ من الجدول (13)، إنَّ درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ الاتِّصال والتَّواصُل جاءت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي (3.17)، وانحراف معياري (0.62)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البُعْد بين (3.41 – 2.54). وجاءت الفقرة (2) "يُعَزِّزُ مدير المدرسة ومساعدوه الأداء المتميز لدى العاملين" في الرُّتْبَة

الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (1.09)، ودرجة تَوَفُّرٍ كبيرةٍ. تلتها الفقرة (5) "يبذل المدير أقصى جهد ممكِن في تجاوُز مُعَوِّقات وصعوبات الاتِّصال داخل المدرسة"؛ بمتوسط حسابي (3.39)، وانحراف معياري (1.33)، ودرجة تَوَفُّرٍ متوسطةٍ. وجاءت الفقرة (4) "يعتمد المدير إلى وسائل اتصالات حديثة" في الرُّتْبَة الأخيرة؛ بمتوسط (2.54)، وانحراف معياري (1.09)، ودرجة تَوَفُّرٍ ضعيفةٍ.

البُعْدُ الخامس: حَلُّ المشكلات:

تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التَّوَفُّر لاستجابات أفراد العيِّنة، بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ حَلِّ المشكلات؛ يوضِّحُها الجدول(14)

جدول(14) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ حَلِّ المشكلات، وترتيبها تَنَازُلِيّاً

الرُّتْبَة	م	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التَّوَفُّر
1	1	يمتلك المدير القدرة على تقديم حلول متعددة وجديدة للمشكلات.	3.16	1.28	متوسطة
2	2	يَتَّبِعُ المدير الطُّرائق العلمية في حَلِّ المشكلات.	2.58	1.25	ضعيفة
3	6	يستمع المدير إلى مشكلات المعلمين ويحرص على حَلِّها.	2.50	1.05	ضعيفة
4	4	يستخدم المدير أجهزة تكنولوجية متطورة في حَلِّ مشكلات العملية التعليمية بالمدرسة.	2.22	1.06	ضعيفة
5	5	يعقد المدير اجتماعات لمناقشة المشكلات التي قد تظهر في المدرسة.	2.18	1.01	ضعيفة
6	3	يتحلَّى المدير بالصبر والضبط الذاتي في حَلِّ المشكلات.	2.13	1.05	ضعيفة
		البُعْدُ ككُلّ	2.46	0.86	ضعيفة

يتَّضِحُ من الجدول (14)، إنَّ درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ حَلِّ المشكلات جاءت بدرجة ضعيفة؛ بمتوسط حسابي (2.46)، وانحراف معياري (0.86)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البُعْد بين (3.16 – 2.13)، وجاءت الفقرة (1) "يمتلك المدير القدرة على تقديم حلول متعددة وجديدة للمشكلات" في الرُّتْبَة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.16)، وانحراف معياري (1.28)، ودرجة تَوَفُّر متوسطة. تلتها الفقرة (2) "يَتَّبِعُ المدير الطُّرائق العلمية في حَلِّ المشكلات"؛ بمتوسط حسابي (2.58)، وانحراف معياري (1.25)، ودرجة تَوَفُّرٍ ضعيفةٍ. وجاءت الفقرة (3) "يتحلَّى المدير بالصبر والضبط الذاتي في حَلِّ المشكلات" في الرُّتْبَة الأخيرة؛ بمتوسط حسابي (2.13)، وانحراف معياري (1.05)، ودرجة تَوَفُّرٍ ضعيفةٍ.

ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نَصُّهُ: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى للمتغيِّرات التالية (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة، نوع المدرسة)؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكلٍّ من (الجنس، والمُؤَهِّل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة)؛ للكشف عن دلالات الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات استجابات أفراد العيِّنة، فَتَمَّ استخدام اختبار ت لِلْعَيِّنات المستقلة (Independent Samples T. test) للجنس للمقارنة بين متوسطات استجابات الذكور ومتوسطات استجابات الإناث، وأيضًا للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العيِّنة أصحاب المُؤَهِّل العلمي بكالوريوس فأقل؛ ومتوسطات استجابة أصحاب المُؤَهِّل العلمي ماجستير فأعلى، فضلًا عن المقارنة بين متوسطات استجابات نوع المدرسة، وتَمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن أَثَرِ سنوات الخبرة؛ وَفْقَ التالي:

وتَمَّ عَرْضُ نتائج كل متغير على حِدَةٍ على النَّحْوِ التالي:

1- متغير الجنس:

لِلتَّحَقُّق من صحة الفرض السابق تَمَّ استخدام اختبار "ت" (T-Test)، لِعَيِّنَتَيْن مستقلَّتَيْن لِلتَّعَرُّف إلى الفروق بين درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لمتغير الجنس، يُوَضِّحُها جدول (15):

جدول(15) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري اختبار "ت" (T-Test) المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لمتغير الجنس

م	البُعْد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	اتِّجَاه الدلالة
1	التخطيط	ذكر	223	3.45	0.85	0.70	357	0.47	غير دالّة إحصائيًا
		أنثى	136	3.38	0.91				
2	التنظيم	ذكر	223	3.44	0.89	0.24	357	0.80	غير دالّة إحصائيًا
		أنثى	136	3.42	0.90				
3	اتخاذ القرار	ذكر	223	3.02	0.79	-0.16	357	0.87	غير دالّة إحصائيًا
		أنثى	136	3.04	0.78				
4	الاتصال والتواصل	ذكر	223	3.20	0.62	1.08	357	0.28	غير دالّة إحصائيًا
		أنثى	136	3.12	0.62				
5	حل المشكلات	ذكر	223	2.43	0.87	-0.68	357	0.49	غير دالّة إحصائيًا
		أنثى	136	2.50	0.86				
	الدرجة الكلية	ذكر	223	3.11	0.62	0.25	357	0.79	غير دالّة إحصائيًا
		أنثى	136	3.09	0.64				

باستقراء النتائج الموضَّحة في الجدول (15) يتَّضِح أَنَّ قيمة (ت) المحسوبة، أقل من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي 1.96 عند مستوى دلالة 0.05، وتساوي 2.59 عند مستوى دلالة 0.01؛ أَيْ إِنَّ الفروق غير دالَّة إحصاءً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)؛ ما يَدُلُّ على أَنَّه لا يوجد فروق دالَّة إحصائيًا في درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لمتغير الجنس، ما يَدُلُّ على اتِّفَاق عيِّنة الدراسة الحالية فيما يتعلق بدرجة تَوَفُّر أبعاد الكفاءة الإدارية والدرجة الكلية لها؛ لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظرهم.

2- متغير المُؤَهِّل العلمي:

لِلتَّحَقُّق من وجود فروق في درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير المُؤَهِّل العلمي؛ تَمَّ استخدام اختبار "ت" (T-Test) لِعَيِّنَتَيْن مستقلَّتَيْن، يوضِّحها جدول(16).

جدول(16) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة (T-Test) اختبار ت لِلْعَيِّنات تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير المُؤَهِّل العلمي

م	البُعْد	المُؤَهِّل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	اتِّجَاه الدلالة
1	التخطيط	بكالوريوس فأقل	152	3.41	0.88	-0.28	357	0.77	غير دالّة إحصائيًا
		ماجستير فأعلى	207	3.44	0.87				
2	التنظيم	بكالوريوس فأقل	152	4.43	0.88	-0.00	357	0.99	غير دالّة إحصائيًا
		ماجستير فأعلى	207	3.44	0.90				
3	اتخاذ القرار	بكالوريوس فأقل	152	3.08	0.79	1.10	357	0.26	غير دالّة إحصائيًا
		ماجستير فأعلى	207	3.99	0.77				
4	الاتصال والتواصل	بكالوريوس فأقل	152	3.15	0.62	-0.42	357	0.67	غير دالّة إحصائيًا
		ماجستير فأعلى	207	3.18	0.63				
5	حل المشكلات	بكالوريوس فأقل	152	2.50	0.85	0.83	357	0.40	غير دالّة إحصائيًا
		ماجستير فأعلى	207	2.42	0.87				
	الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	152	3.12	0.62	0.33	3,57	0.73	غير دالّة إحصائيًا
		ماجستير فأعلى	207	3.09	0.63				

باستقراء النتائج الموضَّحة في الجدول (16) يتَّضِح أَنَّ قيمة (ت) المحسوبة، أقل من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي 1.96 عند مستوى

دلالة 0.05، وتساوي 2.59 عند مستوى دلالة 0.01؛ أَيْ إنَّ الفروق غير دالَّة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ما يَدُلُّ على أنَّه عدم وجود فروق دالَّة إحصاءً في درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير المُؤَهِّل العلمي، ويَدُلُّ على اتفاق عيِّنة الدراسة الحالية فيما يتعلق بدرجة تَوَفُّر أبعاد الكفاءة الإدارية والدرجة الكلية لها لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظرهم.

3- سنوات الخبرة

للإجابة عن هذا السؤال تَمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتحقق من دلالةالفروق التي تُعْزَى لمتغيِّر سنوات الخبرة، كما هو مُوَضَّح في الجدول (17).

جدول(17) تحليل التباين الأحادي الإدارية لدى مديري المدارس (ANOVA) لأثر متغيِّر سنوات الخبرة على درجة تَوَفُّر الكفاءة الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان

م	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	اتِّجَاه الدلالة	مستوى الدلالة
1	التخطيط	بين المجموعات	3.984	2	1.99	2.59	0.07	دالّ إحصاءً
		داخل المجموعات	273.644	356	0.76			
		الكلي	277.628	358				
2	التنظيم	بين المجموعات	3.345	2	1.67	2.10	0.12	غيرُ دالٍّ إحصاءً
		داخل المجموعات	283.007	356	0.79			
		الكلي	286.351	358				
3	اتخاذ القرار	بين المجموعات	0.809	2	0.40	0.65	0.52	دالّ إحصاءً
		داخل المجموعات	220.773	356	0.62			
		الكلي	221.582	358				
4	الاتصال والتواصل	بين المجموعات	0.175	2	0.08	0.22	0.80	غيرُ دالٍّ إحصاءً
		داخل المجموعات	140.199	356	0.39			
		الكلي	140.374	358				
5	حل المشكلات	بين المجموعات	0.303	2	0.15	0.20	0.81	غيرُ دالٍّ إحصاءً
		داخل المجموعات	268.707	356	0.75			
		الكلي	269.010	358				
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.303	2	0.15	0.38	0.68	غيرُ دالٍّ إحصاءً
		داخل المجموعات	141.482	356	0.39			
		الكلي	141.785	358				

يتَّضِحُ من جدول (17) عدم وجود فروق دالَّة إحصاءً عند مُستوى الدلالة الإحصائيَّة (0.05) فأقل في إجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة الحالية بشأن درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات).

4- نوع المدرسة:

لِلتَّحَقُّق من وجود فروق في درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير نوع المدرسة، تَمَّ استخدام اختبار"ت" T-Test لعينتين مستقلتين يوضحهما الجدول(18)

جدول(18) ' اختبار"ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لمتغير نوع المدرسة

م	الأبعاد	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	اتِّجَاه الدلالة
1	التخطيط	أحادي اللغة	257	3.47	0.84	1.36	357	0.17	غيرُ دالٍّ إحصاءً
		ثنائي اللغة	102	3.33	0.95				
2	التنظيم	أحادي اللغة	257	3.50	0.89	2.04	357	0.04	دالّ لصالح أحادي اللغة
		ثنائية اللغة	102	3.28	0.88				
3	اتخاذ القرار	أحادي اللغة	257	3.03	0.77	0.25	357	0.80	غيرُ دالٍّ إحصاءً
		ثنائي اللغة	102	3.01	0.82				
4	الاتصال والتواصل	أحادي اللغة	257	3.19	0.62	0.84	357	0.40	غيرُ دالٍّ إحصاءً
		ثنائي اللغة	102	3.12	0.62				
5	حل المشكلات	أحادي اللغة	257	2.47	0.84	0.61	357	0.54	غيرُ دالٍّ إحصاءً
		ثنائي اللغة	102	2.41	0.92				
	الدرجة الكلية	أحادي اللغة	257	3.13	0.61	1.36	357	0.17	غيرُ دالٍّ إحصاءً
		ثنائي اللغة	102	3.03	0.65				

باستقراء النتائج الموضَّحَة في الجدول (18) يتَّضِحُ أَنَّ قيمة (ت) المحسوبة؛ أقل من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي 1.96 عند مستوى دلالة 0.05، وتساوي 2.59 عند مستوى دلالة 0.01؛ أَيْ إنَّ الفروق غير دالَّة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ ما يَدُلُّ على عدم وجود فروق دالَّة إحصاءً في درجة تَوَفُّر الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير نوع المدرسة؛ ما يَدُلُّ على اتفاق عيِّنة الدراسة الحالية فيما يتعلق بدرجة تَوَفُّر أبعاد الكفاءة الإدارية والدرجة الكلية لها لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظرهم، ما عَدَا بعد "التنظيم" بلغت مستوى الدلالة (0.04)؛ ما يَدُلُّ على وجود فروق ذات دالَّة إحصائية، ومن خلال المتوسط الحسابي جاءت الفروق لصالح مديري المدارس أُحَادي اللغة.

عَرْضُ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا التساؤل تَمَّ استخدام الوزن النسبي وَفْقًا لمقياس ليكرت الخماسي، من أجل التَّعَرُّف إلى مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى التَّوَفُّر لاستجابات أفراد العيِّنة، يُوَضِّحُها الجدول(19)

جدول(19) المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الأهمية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ من وجهة نظر المعلمين

الرُّتْبَة	الرقم	الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الدافعية
1	1	الطموح المهني	3.45	0.82	كبير
2	3	الاستمتاع بالأداء	3.11	0.66	متوسط
3	2	الدافعية للإنجاز	2.85	0.81	متوسط
4	4	الرغبة في مساعدة الطلبة	2.36	0.88	ضعيف
		الدرجة الكلية	2.97	0.58	متوسط

يتَّضِحُ من الجدول (19)، إنَّ مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي (2.97)، وانحراف (0.58). وجاءت أبعاد المحور بمستويات متفاوتة بين (كبير، ومتوسط، وضعيف)، فقد جاء البُعْدُ الأول "الطموح المهني" بمستوى كبير، في الرُّتْبَة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.45)، وانحراف معياري (0.82)، وحَصَلَ البُعْدُ الثاني "الاستمتاع بالأداء" على مستوى متوسط، وجاء في الرُّتْبَة الثانية؛ بمتوسط حسابي (3.11)، وانحراف معياري (0.66)، وجاء البُعْدُ الثالث "الدافعية للإنجاز" بمستوى متوسط، في الرُّتْبَة الثالثة؛ بمتوسط حسابي (2.85)، وانحراف معياري (0.81)، وجاء البُعْدُ الرابع "الرغبة في مساعدة الطلبة" بمستوى ضعيف، في الرُّتْبَة الرابعة؛ بمتوسط حسابي (2.36)، وانحراف معياري(0.88).

البُعْدُ الأول: الطُّمُوح المهني

تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العيِّنة، بشأن مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ الطموح المهني، وترتيبها تَنَازُلِيًّا؛ يُوَضِّحُها الجدول(20)

جدول(20) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ الطُّمُوح المهني، وترتيبها تَنَازُلِيًّا

الرُّتْبَة	م	الفقـــــــــــــرة	الحسابي المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	أُبَادِرُ لتقديم مقترحات لتحسين العمل بالمدرسة	3.53	1.09	كبير
2	3	أسعى دائمًا إلى تطوير أدائي في التدريس	3.53	1.03	كبير
3	1	أبذل قصارى جهدي في تحقيق الأفضل في عملي	3.50	1.13	كبير
4	2	أتطلّع إلى الحصول على ترقيات في مجال عملي	3.44	0.94	كبير
5	4	أحرص على تعلّم كل جديد في مجال تخصُّصي.	3.25	1.16	متوسط
		البُعْدُ ككُلّ	3.45	0.82	كبير

يتَّضِحُ من الجدول (20)، إنَّ مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ الطُّموح المهني جاء بمستوى كبير؛ بمتوسط حسابي (3.45)، وانحراف معياري (0.82)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراتِ البُعْدِ بين (3.53 – 3.25)، فجاءت الفقرة (5) "أُبَادِرُ لتقديم مقترحات لتحسين العمل بالمدرسة" في الرُّتْبَة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (1.09)، بمستوى كبير. تلتها الفقرة (3) "أسعى دائمًا إلى تطوير أدائي في التدريس"؛ بمتوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (1.03)، ومستوى كبير أيضًا. وجاءت الفقرة (4) "أَحْرِصُ على تَعَلُّم كل جديد في مجال تخصُّصي" في الرُّتْبَة الأخيرة؛ بمتوسط (3.25)، وانحراف معياري بمستوى متوسط(1.16).

البُعْدُ الثاني: الدَّافعيَّةُ للإنجاز

تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة، بشأن مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ الدَّافعيَّة للإنجاز، وترتيبها تَنَازُلِيًّا؛ يوضحها جدول(21)

جدول(21) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ الدَّافعيَّة للإنجاز، وترتيبها تَنَازُلِيًّا

الرُّتْبَة	م	الفقـــــــــــــرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
1	5	أرغب في التَّحَدِّي والمنافسة والمثابرة أثناء أداء عملي بالمدرسة	3.47	1.04	كبير
2	4	مشاركتي في اتِّخاذ القرارات بالمدرسة تدفعني إلى الارتقاء بعملي	3.31	0.93	متوسط
3	2	لديَّ إمكانات ذاتية تُمَكِّنُني من أداء عملي بكفاءة	2.57	1.11	ضعيف
4	3	امتلك من المهارات التي تُمَكِّنُني من تجاوز الصعوبات	2.49	1.17	ضعيف
5	1	لديَّ رغبة داخلية تدفعني إلى التَّغَلُّب على الصعوبات التي تواجهني في عملي بالمدرسة	2.45	1.16	ضعيف
		الدرجة الكلية للبُعْد الثاني	2.85	0.81	متوسط

يتَّضِحُ من الجدول (21)، إنَّ مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين، في بُعْدِ الدافعية للإنجاز جاءت بمستوى متوسط؛ بمتوسط حسابي (2.85)، وانحراف معياري (0.81)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراتِ البُعْدِ بين (3.47 – 2.45)، فجاءت الفقرة (5) "أَرْغَبُ في التَّحَدِّي والمنافسة والمثابرة أثناء أداء عملي بالمدرسة" في الرُّتْبَة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.47)، وانحراف معياري (1.04)، ومستوى كبير. تلتها الفقرة (4) "مشاركتي في اتِّخاذ القرارات بالمدرسة تدفعني إلى الارتقاء بعملي"؛ بمتوسط حسابي (3.31)، وانحراف معياري (0.93)، ومستوى متوسط. وجاءت الفقرة (1) "لديَّ رغبة داخلية تدفعني إلى التَّغَلُّب على الصعوبات التي تواجهني في عملي بالمدرسة" في الرُّتْبَة الأخيرة؛ بمتوسط (2.45)، وانحراف معياري (1.16)، ومستوى ضعيف.

البُعْدُ الثالث: الاستمتاعُ بالأداء

تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ الاستمتاع بالأداء، وترتيبها تَنَازُلِيًّا؛ يُوَضِّحُها الجدول(22).

جدول(22) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ الاستمتاع بالأداء، مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيّاً

الرُّتْبَة	م	الفقـــــــــــــرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
1	3	أحبُّ مهنتي معلِّمًا حتَّى إنْ كانت شاقَّة وكلَّفتني مجهودًا.	3.40	1.33	متوسط
2	4	أَنْسَجِم أثناء الشرح لدرجة أنِّي لا أشعر بمرور الوقت.	3.38	1.34	متوسط
3	5	إحساسي بالأمان في عملي يزيد استمتاعي به ويَدْفَعُ مزيدٍ من الجهد فيه.	3.18	1.27	متوسط
4	1	أشعر بالمتعة عندما أرى تغييرًا في سلوك الطلبة ومستوياتهم العلمية نحو الأفضل.	3.06	1.01	متوسط
5	2	استمتاعي بعملي يجعلني أذهب إليه مبكِّرًا.	2.58	1.08	ضعيف
		الدرجة الكلية	3.11	0.66	متوسط

يتَّضِحُ من الجدول (22)، إنَّ مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين، في بُعْدِ الاستمتاع بالأداء جاء بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي (3.11)، وانحراف معياري (0.66)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراتِ البُعْدِ بين (3.40 – 2.58)، فجاءت الفقرة (5) "أُحِبُّ مهنتي مُعلِّمًا حتَّى إنْ كانت شاقَّةً وكلَّفتني مجهودًا كبيرًا" في الرُّتْبَة الأولى؛ بمتوسط حسابي (3.40)، وانحراف معياري (1.33)، ومستوى متوسط. تلتها الفقرة (4) "أَنْسَجِم أثناء الشرح لدرجة أنِّي لا أشعر بمرور الوقت"؛ بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (1.34)، ومستوى متوسط. وجاءت الفقرة (1) "استمتاعي بعملي يجعلني أذهب إليه مبكرًا" في الرُّتْبَة الأخيرة؛ بمتوسط (2.58)، وانحراف معياري (1.08)، ومستوى ضعيف.

البُعد الرابع: الرَّغْبَةُ في مساعدة الطلبة:

تَمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ الرغبة في مساعدة الطلاب، وترتيبها تَنَازُلِيًّا؛ يُوَضِّحُها الجدول(23)

جدول(23) المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الأهمية لاستجابات أفراد العيِّنة بشأن مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط من وجهة نظر المعلمين؛ في بُعْدِ الرَّغْبَة في مساعدة الطلبة

الرُّتْبَة	م	الفقـــــــــــــرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
1	4	أحرص على استخدام تقنيات حديثة ووسائل تكنولوجية متطورة لإفادة الطُّلَّاب أكثر.	2.58	1.24	ضعيف
2	3	أشعرُ بالسعادة عندما أساعد الطُّلَّاب في حلِّ مشكلاتهم.	2.51	1.05	ضعيف
3	2	أتنوَّع في طرائق تدريسي حتَّى يفهم الطُّلَّاب الدرس.	2.21	1.03	ضعيف
4	1	أشجِّعُ الطُّلَّاب للاستفسار عن أيِّ معلومة غير واضحة.	2.15	1.01	ضعيف
		الدرجة الكلية	2.36	0.88	ضعيف

يتَّضِحُ من الجدول (23)، إنَّ مستوى الدافعية المهنية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظر المعلمين في بُعْدِ الرَّغْبَة في مساعدة الطُّلَّاب جاءت بدرجة ضعيفة؛ بمتوسط حسابي (2.36)، وانحراف معياري (0.88)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراتِ البُعْدِ بين (2.58 – 2.15)، فجاءت الفقرة (4) "أَحْرِصُ على استخدام تِقْنِيَّات حديثة ووسائل تكنولوجية متطورة لإفادة الطُّلَّاب أكثر" في الرُّتْبَة الأولى؛ بمتوسط حسابي (2.58)، وانحراف معياري (1.24)، ومستوى ضعيف. تلتها الفقرة (3) "أشعر بالسعادة عندما أساعد الطُّلَّاب في حَلِّ مشكلاتهم"؛ بمتوسط حسابي (2.51)، وانحراف معياري (1.05)، ومستوى ضعيف. وجاءت الفقرة (1) "أُشَجِّعُ الطُّلَّاب على الاستفسار عن أيِّ معلومة غير واضحة" في الرُّتْبَة الأخيرة؛ بمتوسط (2.15)، وانحراف معياري (1.01)، ومستوى ضعيف.

عَرْضُ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الدافعية لتقديرات أفراد عيِّنة الدراسة الحالية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى للمتغيرات (الجنس و المُؤَهِّل العلمي و سنوات الخبرة و نوع المدرسة)؟

تَمَّ عَرْضُ نتائج كل متغير على حِدَةٍ على النَّحْوِ التالي

1- متغير الجنس:

لِلتَّحَقُّق من صحة الفرض السابق؛ تَمَّ استخدام اختبار "ت" T-Test، لِعَيِّنَتَيْن مستقلَّتَيْن لِلتَّعَرُّف إلى الفروق في مستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير الجنس، يُوَضِّحُها جدول (24)

جدول (24) اختبار "ت" (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى مستوى الدافعية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عمان تعزى لمتغير الجنس

م	الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	اتِّجاه الدلالة
1	الطموح المهني	الذكور	223	3.46	0.80	0.39	357	0.69	غير دالَّة إحصاءً
		الإناث	136	3.42	0.85				
2	الدافعية للإنجاز	الذكور	223	2.85	0.85	-0.21	357	0.83	غير دالَّة إحصاءً
		الإناث	136	2.86	0.75				
3	الاستمتاع بالأداء	الذكور	223	3.10	0.66	-0.44	357	0.65	غير دالَّة إحصاءً
		الإناث	136	3.13	0.65				
4	الرغبة في مساعدة الطلبة	الذكور	223	2.32	0.89	0.86	357	0.38	غير دالَّة إحصاءً
		الإناث	136	2.41	0.88				
	الدرجة الكلية	الذكور	223	2.96	0.59	0.33	357	0.73	غير دالَّة إحصاءً
		الإناث	136	2.99	0.57				

باستقراء النتائج الموضَّحَة في الجدول (24) يتَّضِحُ أَنَّ قيمة (ت) المحسوبة، أقل من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي 1.96 عند مستوى دلالة 0.05، وتساوي 2.59 عند مستوى دلالة 0.01؛ أَيْ إِنَّ الفروق غير دالَّة إحصاءً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ما يَدُلُّ على عدم وجود فروق دالَّة إحصاءً في مستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير الجنس، واتِّفَاق عيِّنة الدراسة الحالية فيما يتعلق بمستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظرهم.

2- متغيِّر المُؤَهِّل العلمي:

لِلتَّحَقُّق من وجود فروق في مستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير المُؤَهِّل العلمي؛ تَمَّ استخدام اختبار "ت" T-Test، لِعَيِّنَتَيْن مستقلَّتَيْن، يُوَضِّحُها جدول (25)

جدول (25) اختبار "ت" (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة في مستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير المُؤَهِّل العلمي

م	الأبعاد	المُؤَهِّل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	اتِّجاه الدلالة
1	الطموح المهني	ماجستير فأعلى	152	3.45	0.83	0.04	357	0.96	غير دالَّة إحصاءً
		بكالوريوس فأقل	207	3.44	0.81				
2	الدافعية للإنجاز	ماجستير فأعلى	152	2.92	0.79	1.34	357	0.17	غير دالَّة إحصاءً
		بكالوريوس فأقل	207	2.80	0.83				
3	الاستمتاع بالأداء	ماجستير فأعلى	152	3.13	0.65	0.48	357	0.62	غير دالَّة إحصاءً
		بكالوريوس فأقل	207	2.10	0.67				
4	الرغبة في مساعدة الطلاب	ماجستير فأعلى	152	2.41	0.87	0.96	357	0.33	غير دالَّة إحصاءً
		بكالوريوس فأقل	207	2.32	0.89				
	الدرجة الكلية	ماجستير فأعلى	152	3.01	0.57	0.95	357	0.33	غير دالَّة إحصاءً
		بكالوريوس فأقل	207	2.95	0.59				

باستقراء النتائج الموضَّحَة في الجدول (25) يتَّضِحُ أَنَّ قيمة (ت) المحسوبة؛ أقل من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي 1.96 عند مستوى دلالة 0.05، وتساوي 2.59 عند مستوى دلالة 0.01؛ أَيْ إِنَّ الفروق غير دالَّة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ما يَدُلُّ على عدم وجود فروق دالَّة إحصاءً في مستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير المُؤَهِّل العلمي؛ ما يَدُلُّ على اتِّفَاق عيِّنة الدراسة الحالية فيما يتعلق بمستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان من وجهة نظرهم

3. سنوات الخبرة:

للإجابة عن هذا السؤال تَمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي ((ANOVA؛ لِلتَّحَقُّق من دلالة الفروق التي تُعْزَى لمتغير سنوات الخبرة، كما هو موضَّح في الجدول (26):

جدول (26) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفُروق في إجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة في مستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تَبَعًا لاختلاف سنوات الخبرة

م	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	اتِّجاه الدلالة
1	الطموح المهني	بين المجموعات	3.87	2	1.93	2.88	0.05	دالَّة إحصاءً
		داخل المجموعات	238.508	356	0.67			
		المجموع	242.377	358				
2	الدافعية للإنجاز	بين المجموعات	3.34	2	1.67	2.53	0.08	غير دالَّة إحصاءً
		داخل المجموعات	234.958	356	0.66			
		المجموع	238.298	358				
3	الاستمتاع بالأداء:	بين المجموعات	0.459	2	0.23	0.52	0.59	غير دالَّة إحصاءً
		داخل المجموعات	156.307	356	0.44			
		المجموع	156.766	358				
4	الرغبة في مساعدة الطلبة	بين المجموعات	0.282	2	0.14	0.17	0.83	غير دالَّة إحصاءً
		داخل المجموعات	282.121	356	0.79			
		المجموع	282.404	358				
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.070	2	0.03	0.10	0.90	غير دالَّة إحصاءً
		داخل المجموعات	124.491	356	0.34			
		المجموع	124.560	358				

يتَّضِحُ من الجدول (26) عدم وجود فروق دالَّة إحصاءً عند مُستوى الدلالة الإحصائيَّة (0.05) فأقل في إجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة بشأن مستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات)، ما عَدَا بعد "الطموح المهني"، ولمعرفة مصدر هذه الفروق؛ تَمَّ استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البُعْدِيَّة، وجدول (27) يوضِّح هذه النتائج:

جدول (27) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البُعْدِيَّة بين المتوسطات الحسابية بشأن مستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة؛ لمتغير سنوات الخبرة

محور	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من (5 – 10) سنوات	أكثر من 10 سنوات
الطموح المهني	أقل من 5 سنوات	3.51	-	.03	-
	من (5 – 10) سنوات	3.26	.03	-	-
	أكثر من 10 سنوات	3.50	-	-	-

*دالَّة عند مستوى (α=0.05).

يتَّضِحُ من جدول (27)، إِنَّ هناك فروقًا في مستوى الدافعية تُعْزَى لمتغير سنوات الخبرة بين معلِّمي المدارس الخاصة، وكُلٍّ من: أقل من 5 سنوات، ومن (5 – 10) سنوات، وبالعودة لجدول المتوسطات الحسابية؛ نُلاحِظ أَنَّ هذه الفروق كانت لصالح معلِّمين خبرتهم أقل من 5 سنوات.

4. نوع المدرسة:

لِلتَّحَقُّق من وجود فروق في مستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير نوع المدرسة؛ تَمَّ استخدام اختبار "ت" t-Test، لِعَيِّنَتَيْنِ مستقلَّتَيْنِ، يُوَضِّحُها جدول (28)

جدول (28) اختبار "ت" (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة لمستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لمتغير نوع المدرسة

م	الأبعاد	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
1	الطموح المهني	أحادي اللغة	257	3.49	0.80	1.67	357	0.09	غير دالَّة إحصاءً
		ثنائي اللغة	102	3.33	0.84				
2	الدافعية للإنجاز	أحادي اللغة	257	2.84	0.80	-0.62	357	0.53	غير دالَّة إحصاءً
		ثنائي اللغة	102	2.90	0.85				
3	الاستمتاع بالأداء	أحادي اللغة	257	3.14	0.65	1.33	357	0.18	غير دالَّة إحصاءً
		ثنائي اللغة	102	3.04	0.67				
4	الرغبة في مساعدة الطلاب	أحادي اللغة	257	2.38	0.87	0.82	357	0.41	غير دالَّة إحصاءً
		ثنائي اللغة	102	2.29	0.93				
	الدرجة الكلية	أحادي اللغة	257	2.99	0.58	1.03	357	0.30	غير دالَّة إحصاءً
		ثنائي اللغة	102	2.92	0.60				

باستقراء النتائج الموضَّحَة في الجدول (28) يتَّضِح أَنَّ قيمة (ت) المحسوبة؛ أقل من قيمة (ت) الجدولية التي تساوي 1.96 عند مستوى دلالة 0.05، وتساوي 2.59 عند مستوى دلالة 0.01؛ أَيْ إِنَّ الفروق غير دالَّة إحصاءً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ما يَدُلُّ على عدم وجود فروق دالَّة إحصاءً في مستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير نوع المدرسة؛ ما يَدُلُّ على اتِّفَاق عيِّنة الدراسة الحالية فيما يتعلق بمستوى الدافعية لدى معلِّمي المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان تُعْزَى لمتغير نوع المدرسة من وجهة نظرهم.

عَرْضُ النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان والدافعية المهنية للمعلمين؟

للإجابة عن هذه السؤال تَمَّ استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان والدافعية المهنية للمعلمين، وجدول (29) يُوَضِّحُ طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان والدافعية المهنية للمعلمين.

ولتحديد مستوى الارتباط تَمَّ الاعتماد على الجدول التصنيفي (Cohen,1988) معيارًا للحكم على مستوى الارتباط؛ وجاءت النتائج وَفْقَ الجدول (29):

جدول (29) تفسير مدى قوة معامل الارتباط

قيمة معامل الارتباط	قوة العلاقة
0.00 – أقل من 0.30	ارتباط ضعيف جدًّا
0.30 – أقل من 0.50	ارتباط ضعيف
0.50 – أقل من 0.70	ارتباط متوسط
0.70 – أقل من 0.90	ارتباط قوي

جدول (30) قِيَمُ معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة مسقط بسلطنة عُمَان والدافعية المهنية للمعلمين

الدافعية المهنية / الكفاءة الإدارية	معامل بيرسون	الطموح المهني	الدافعية للإنجاز	الاستمتاع بالأداء	الرغبة في مساعدة الطلاب	الدافعية المهنية ككل
التخطيط	الدلالة قوة الارتباط معامل بيرسون	0.90** قوية موجبة	0.01 ضعيفة جدا موجبة	0.39** ضعيفة موجبة	0.08 ضعيفة جدا موجبة	0.48** ضعيفة موجبة
التنظيم	الدلالة قوة الارتباط معامل بيرسون	0.90** قوية موجبة	0.17** ضعيفة جدا موجبة	0.67** متوسطة موجبة	0.34** ضعيفة موجبة	0.70** قوية موجبة
اتخاذ القرار	الدلالة قوة الارتباط معامل بيرسون	0.41** ضعيفة موجبة	0.86** قوية موجبة	0.47** ضعيفة موجبة	0.52** متوسطة موجبة	0.77** قوية موجبة
الاتصال والتواصل	الدلالة قوة الارتباط معامل بيرسون	0.65** متوسطة موجبة	0.55** متوسطة موجبة	0.67** قوية موجبة	0.53** متوسطة موجبة	0.86** قوية موجبة
حل المشكلات	الدلالة قوة الارتباط معامل بيرسون	0.25** ضعيفة جدًّا موجبة	0.62** متوسطة موجبة	0.71** قوية موجبة	0.90** قوية موجبة	0.83** قوية موجبة
الكفاءة الإدارية ككل	الدلالة قوة الارتباط معامل بيرسون	0.82** قوية موجبة	0.55** متوسطة موجبة	0.78** قوية موجبة	0.62** متوسطة موجبة	0.90** قوية موجبة

** دالَّة إحصاءً عند مستوى دلالة (0.01)

يتَّضِحُ من خلال جدول (30) أَنَّ العلاقة بين الدرجة الكلية للكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة، والدرجة الكلية للدافعية المهنية لدى المعلمين في المدارس الخاصة بمحافظة مسقط في سلطنة عُمَان موجبة دالَّة إحصاءً، كما إِنَّ العلاقة بين أبعاد الكفاءة الإدارية وأبعاد الدافعية المهنية دالَّة إحصاءً باستثناء العلاقة بين (التخطيط) وكلٍّ من: (الدافعية للإنجاز، والرغبة في مساعدة الطُّلَّاب) كانت غير دالَّة إحصاءً.

التَّوصيـــات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الدراسة الحالية بمجموعة من التَّوصيات مُقَسَّمَةً إلى مجموعتين:

أَوَّلًا: توصيات مرتبطة بِبُعْدِ الكفاءة الإدارية لمديري المدارس

- ضرورة قيام قسم إشراف الإدارة المدرسية بِحَثِّ المديرين على وَضْعِ خُطَطٍ لتحسين موارد المدرسة، وتحسين ميزانيتها، وتحسين أداء المعلمين.
- توجيه مشرف الإدارة المدرسية للمديرين بضرورة مشاركة المعلمين في تحديد الأهداف التربوية، وفي وَضْعِ خُطَطٍ لرعاية ومتابعة الطُّلَّاب غير العاديِّين، ووضعِ خُطَطِ الصيانة الدورية للمدرسة وملحقاتها، وفي تحديد احتياجات المدرسة.
- مشاركة مشرف الإدارة المدرسية مديري المدارس في تنظيم لقاءات مع مؤسَّسات المجتمع المدني ومؤسَّسات التعليم المختلفة لتحسين التعاون وتحسين سَيْرِ العملية التعليمية.
- قيام المعهد التَّخَصُّصي للتدريب المهني فرع محافظة مسقط بتدريب مديري المدارس الخاصة المديرين على اتِّخَاذ القرارات وحل المشكلات؛ مع إتاحة الفُرَص لهم لتنفيذها داخل مدارسهم مع تَحَمُّلِ المسؤولية بشأن ذلك، وتشجيع الأفكار الابتكارية التي تنهض بالمدرسة والنظام التعليمي كَكُلٍّ، وإعطاء الحُرِّيَّة للمديرين والمعلمين للتعبير عنها وتوضيحها دُونَ تَرَدُّدٍ أم خوفٍ.

ثانيًا: التَّوصيات المتعلقة بِبُعْدِ الدافعية المهنية للمعلمين:

- تشجيع مديري المدارس المعلمين على التعاون والإبداع والتغيير، والعمل بروح الفريق داخل المؤسَّسات التعليمية.
- قيام مديري المدارس بتوفير أدوات اتِّصَال واضحة ومعلومة لدى الجميع داخل المدارس؛ مع الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في ذلك، وتدريب المعلمين والمديرين على استخدامها.
- توجيه المشرف التربوي للمعلمين إلى بَذْلِ قصارى جهدهم في تحقيق الأفضل، والتعاون مع إدارة المدرسة، ومع الزملاء لتحسين سَيْرِ العملية التعليمية.
- ضرورة اهتمام مديري المدارس الخاصة ومُلَّاكِها بنظام الحوافز والمكافآت التي تُشَجِّعُ المعلمين على بَذْلِ مزيدٍ من الجهد في أداء الأعمال، مع تحسين مُرَتَّبَاتِهم، وأوضاعهم الاقتصادية؛ لتنمية الأمن الوظيفي لديهم.
- تخفيف العِبْء عن كاهِلِ المعلمين؛ حتَّى يتفرَّغُوا للتدريس، ويستطيعوا التعامل مع هذا الكَمِّ الهائلِ من المعلومات في عصر التكنولوجيا، وكذلك مع الكَمِّ الهائل من الطُّلَّاب داخل الفصول، والتَّعَرُّف إلى مشكلاتهم، ومساعدتهم في التَّغَلُّب عليها.
- تدريب المعلمين على استخدام طرائق التدريس الحديثة في التدريس، وإدخال التكنولوجيا والاستفادة منها.

بحوث ودراسات مقترحة:

تقترح الدارسة القيام بالبحوث والدراسات الآتية:

- ممارسة الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة بسلطنة عمان وعلاقته بالدافعية المهنية للمعلمين.
- التمكين الإداري وعلاقته بالكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الخاصة لرفع الدافعية المهنية.
- تصور مقترح لأساليب تطبيق الكفاءة الإدارية في المدارس الخاصة.
- الدافعية المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين والمديرين في المدارس الخاصة

المراجـــع

أوّلًا: المراجع العربية

- ابن اسعيدي، عيشة. (2020). تقييم الكفاءات الإدارية لمديرات المدارس الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بولاية المسيلة،] رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف[. الجزائر. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- أبو شنب، مريم حسين محمد. (2020). الأمن الوظيفي وعلاقته بالدافعية للعمل لدى المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة،]رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى[. غزة. قاعدة بيانات المنهل.
- أبو عواد، نزار إبراهيم. (2006). واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين،]رسالة ماجستير، جامعة القدس .[قاعدة بيانات دار المنظومة.
- أبو عيشة، أماني كمال. (2019). درجة الدافعية لدى المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم: محافظة العاصمة. دراسات، العلوم التربوية، 46(2)، 389- 400.
- الأبيض، عادل عبد المعطي. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أبعاد الدافعية المهنية في تحسين الرضا الوظيفي لدى معلمي الأزهر، مجلة التربية،40(190)، 1-60.
- اسعيدي، عيشة. (2014). تقييم الكفاءات الإدارية لمديرات المدارس الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي].رسالة ماجستير، جامعة المسيلية .[الجزائر. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- إسماعيل، محمد معين عبد الرحيم. (2016). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم وعلاقتها بالدافعية لدى العاملين في مديريات التربية في المحافظات الشمالية في فلسطين من وجهة نظر العاملين فيه.]رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية[، فلسطين. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- البادري، سعودُ مبارك (2016). مهارات البحث العلمي. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- بركات، عبير عبد الحافظ؛ العجيلي، شذى عبد الباقي. (2021). قيمة الذات وعلاقتها بالدافعية نحو العمل من وجهة نظر معلّمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد بالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(3)، 1-21.
- بلوله، محمد علي عثمان. (2014). اتجاهات معلمي مرحلة الأساس نحو مهنة التدريس و علاقتها ببعض المتغيرات : دراسة ميدانية بولاية الجزيرة السودان. مجلة مجمع (7)، 356- 376.
- البوسعيدي، حمد بن عبدالله بن محمد. (2011). الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلّبات مدرسة المستقبل في سلطنة عُمَان،]رسالة ماجستير، جامعة مؤتة[. قاعدة بيانات دار المنظوومة.
- الجاسر، عفاف بنت محمد بن صالح. (2003). انخفاض مستوى الدافعية للتدريس لدى معلمة اللغة الإنجليزية: أسبابه ومقترحات لعلاجه والتَّغَلُّب عليه، القاهرة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(89)، 86-111.
- حامد، سليمان هاشم، (2009). الإدارة التربوية المعاصرة .عمان: دار اسامه للنشر والتوزيع.
- حدة، تومي. (2022). أهمية الطموح المهني لدى المعلم في إنجاح العملية التعليمية، مجلة الإنسانية وعلوم المجتمع، 6 (1). 55-68
- حسان، حسن محمد إبراهيم، والعجمي، محمد حسنين، (2007).الإدارة التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حسن، أحمد محمد شبيب؛ عبد الواحد، إبراهيم سيد أحمد. (2020). الدافعية المهنية وعلاقتها بمهارات النجاح الأكاديمي لدى طُلَّاب الجامعة، مجلة التربية، جامعة الأزهر- كلية التربية، 4 (187). 343 – 376.
- حسين، هشام بركات بشر. (2016). الدافعية المهنية للتدريس لدى معلّمي الرياضيات في البيئة الثقافية العربية: دراسة تحليلية، مجلة الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية - جامعة بنها- مصر، 19 (12) ، 19- 66.
- حميدي، فضيلة عباس. (2020)، تقويم الكفاءة الإدارية لمديري المدارس المهنية المسائية من وجهة نظر المدرّسين في العراق، جامعة الزعيم الأزهري، المجلة العلمية المركزية،(2)، 94 - 110
- الخوالدة، بلال حسن عيد. (2015). مستوى دافعية المعلمين في المدارس الأقل حظًّا في مديرية التربية والتعليم لِلواء قصبة المفرق وعلاقتها ببعض المتغيرات،]رسالة ماجستير، جامعة آل البيت[قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الركابي، جاسم محمد. (2021). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلّمي الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية. مجلة المستنصرية للعلوم والتربية،(2) 619 - 632.
- الزدجالي. نجيب.(2010) تطوير الاشراف التربوي في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة بسلطنة عمان.]رسالة ماجستير جامعة نزوى[سلطنة عمان ، قاعدة بيانات دار المنظومة.
- شرف، علية محمد إسماعيل. (2018). الاحتياجات التدريبية اللازمة لرفع كفاءة مديري المدارس في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة نظرهم، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3 (2)، 269 – 291.
- الشندودية، ليلى علي عبدالله. (2016). الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمَان في ضوء بعض النماذج العالمية.] رسالة ماجستير، جامعة نزوى [قاعدة بيانات المقصورة.
- صادق، مروة صادق أحمد؛ عطا، سالي نبيل. (2020). تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة لدى المعلمين والمعلمات، مجلة العلوم التربوية،28 (1)، 109 - 200.
- الصالحية، فاطمة محمد سالم، المنذرية، ريا سالم (2013) أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالاً، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،35 (2)،75-96.
- عبد الواحد، أحمد عبد الستار. (2020). التفكير العلمي وعلاقته بالدافعية المهنية لدى مدرّسي ومدرّسات المواد الاجتماعية: دراسة ارتباطية مقارنة، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 59 (2)، 223 - 242.
- عبدالله عبدالكريم الشـــقران. (2022). مستوى الإبداع الإداري ومعوقاته من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في الرمثا سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 36(4)، 81 - 123.

- العبرية، نصراء علي عبيد. (2009). واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمَان في ضوء متطلّبات مدرسة المستقبل في سلطنة عُمَان،]رسالة ماجستير. جامعة السُّلطان قابوس[، سلطنة عُمَان.قاعدة بيانات المنظومة.
- عثمان، حنين إبراهيم ذيب. (2016). المشكلات التي تُوَاجِهُ معلّمي المرحلة الثانوية لمادة الرياضيات وعلاقتها بالروح المعنوية لهم من وجهة نظرهم،]رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط. [كلية العلوم التربوية، قاعدة بيانات دار المنظومة .
- العجمي، محمد، حسنين، (2008). القيادة التربوية الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزة. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.
- علقم، إسماعيل. (2013). العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية ودافعية المعلمين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين،]رسالة ماجستير جامعة بيرزيت[، فلسطين. قاعدة البيانات شمعة.
- فضل، أحمد ثابت. (2015). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة والدافعية المهنية لدى عيِّنة من معلّمي المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، كلية التربية - جامعة طنطا، (60)، 389 - 459.
- الفضلي، ياسمين هداد فاضل. (2013). الدافعية المهنية لدى معلّمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الذاتية،]رسالة ماجستير، جامعة عَمَّان العربية[، الأردن، قاعدة بيانات دار المنظومة.
- قطامي يوسف وعدس عبد الرحمن. (2002). علم النفس العام. دار الفكر الطباعة والنشر.
- الكندي، مصبح بن علي بن خلفان وآخرون. (2022). واقع الكفاءة الإدارية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمَان، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (141)، 217 – 242.
- المفرج، أماني تركي. (2021). دور القيادة الإدارية في إثارة الدافعية للعمل لدى الموظفين وأثر ذلك على تميز الأداء المؤسسي في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الجوف. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(27)، 140 166.
- ملياني، عبدالكريم. (2016). مستوى الكفاءات القيادية لدى مدراء المؤسسات التربوية، مجلة العلوم الاجتماعية ،جامعة الأغواط ،(19)،129-147.
- وزارة التربية والتعليم . (2022). كتاب الإحصاء السنوي. مسقط.
- الوهيبي، محمد بن علي بن سعيد، ورضوان، هنداوي محمد حافظة. (2009). تفعيل الممارسات الإدارية للعاملين بالمديرية العامة لتطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء مدخل إدارة التغيير: دراسة ميدانية.]رسالة ماجستير ، جامعة السلطان قابوس[، مسقط. قاعدة البيانات دار المنظومة .

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Anam, R. E. (2018). Principal's Administrative Effectiveness and Teachers'job Performance in Secondary Schools in Calabar Municipality of Cross River State, Nigeria (Doctoral Dissertation, University of Calabar Calabar).
- Appova, A., & Arbaugh, F. (2018). Teachers' motivation to learn: Implications for supporting professional growth. Professional development in education, 44(1), 5-21.
- Thalib, S. B., & Manda, D. (2016). The Effect of School Supervisors Competence and School Principals Competence on Work Motivation and Performance of Junior High School Teachers in Maros Regency, Indonesia. International Journal of Environmental and Science Education, 11(15), 7309-7317.
- Besong, B. J. (2014). Principals' administrative effectiveness and staff productivity in selected secondary school in South West Region, Cameroon. International Journal of Academic Research in Management, 3(2), 155-166.
- Börü, N. (2018). The Factors Affecting Teacher-Motivation. International Journal of Instruction, 11(4), 761-776.
- Chidiebere, U., M. (2022). Managemet Competency Needs Of Principals For Effective Administration In Anambra State Public Secondary Schools, Journal of Educational Research and Development, 5.(1);43 – 56.
- Chukwubueze, N., V., (2022).Administrative Efficiencies and Teachers Productivity in Delta State Secondary Schools, Nigeria, Asian Journal of Education and Social Studies 26(3): 1-9.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. Teaching and teacher education, 67, 53-66.
- Ikegbusi, N. G. (2016). Management competency needs of principals for effective administration of secondary schools in Nigeria. International Journal of Advanced Research in Education and Technology (IJARET), 3(3), 61-67.
- and Teacher Education, 27(3), 579-588.
- Owan, V. J., & Agunwa, J. N. (2019). Principals' Administrative Competence and Teachers' Work Performance in Secondary Schools in Calabar Education Zone of Cross River State, Nigeria. Online Submission, 7(1), 20-28.
- Saggaf, M. S., Nasriyah, N., Salam, R., & Wirawan, H. (2018). The influence of teacher's pedagogic competence on learning motivation of student of office administration expertise package.
- Sakerani, Ali Imron, Ery Try Djatmika, and Imron Arifind. (2019). The Impact of Principal Leadership on Teacher Motivation and Performance: A mixed Method Approach, International Journal of Innovation, Creativity and Change. 9 (10), 313- 334.
- Tekin, A. K. (2015). Autonomous motivation of Omani early childhood pre-service teachers for teaching. Early Child Development and Care, 186(7), 1096-1109.
- Victor, A. A. (2017). Analysis of Principals' Managerial Competencies for Effective Management of School Resources in Secondary Schools in Anambra State, Nigeria. Online Submission, 1(4), 236-245

تعزيز مخرجات التعليم من خلال التدريب العملي: تقييم تحسن الطلاب الكويتيين

ريم محمد القناعي
كلية الكويت التقنية

Dr. Reem Mohammed Al- AlQenai
Kuwait Technical College / Kuwait

تاريخ استلام البحث:
Date of Submission:
25 / 6 / 2025

تاريخ القبول:
Date of acceptance :
16 / 11 / 2025

تاريخ النشر الرقمي:
Date of publication online :
17 / 11 / 2025

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:
القناعي، ريم. (2025) تعزيز مخرجات التعليم من خلال التدريب العملي: تقييم تحسن الطلاب الكويتيين. الخليل للدراسات التربوية والنفسية ، 3(5) ، 66-85

الملخص

هذه الدراسة تفحص كيف يتم استخدام التدريب العملي (CBT) في الفصول الدراسية ومدى أهميته في رفع تحصيل الطلاب بشكل خاص على كيف يمكن المعلمين تقييم تقدم الطلاب بعد تنفيذ أساليب مبنية على التدريب العملي (CBT) بطريقة فعالة من خلال تحديد مواهب كل طالب بشكل فردي، ومراقبة تطورهم، وتقديم ملاحظات مركزة، يمكن للمعلمين تقييم تأثير CBT على أهداف التعلمز. تتناول هذه الدراسة أسلوب CBT المستخدم في تدريس اللغة الإنجليزية على طلاب جامعيين في الكويت.

الكلمات المفتاحية : التدريب العملي, الإنجليزية كلغة أجنبية, تقييم تحسن, الكويت

Enhancing Educational Outcomes through Competency-Based Training: Evaluating Learners' Improvement among Kuwaiti Students

Abstract:

This study examines how Competency-Based Training (CBT) is used in the classroom and how important it is for raising learner achievement. It specifically looks into how instructors can assess learners' progress after implementing competency-based methods in an efficient manner. By identifying each learner's unique talents, monitoring their development, and offering focused feedback, educators can evaluate the effect of CBT on learning objectives. This study looks into the CBT method used by educators of English as a foreign language in Kuwait. It makes two arguments. First, that this method is appropriate and workable in the specific context in which it is used; and second, that when learners are exposed to this such techniques within their education, their skills do indeed improve. The study used videotape analysis to examine pre- and post-training performance in order to assess whether or not learners' performance was improved by taking part in the training.

Keywords: Competency Based Training, EFL, Performance Skills, Kuwait.

Introduction

Students can learn actively using diverse pathways and varying pacing, according to the National Association for Colleges of Liberal Arts (iNACOL, 2019). Their success can also be based on proof of mastery rather than the quantity of time they spend sitting. Put differently, learning can happen at any time and any place. When people are initially introduced to the idea of competences in language instruction, one of the most common questions they have is, how is this different from other approaches? When the phrase "communicative approach" (Abrejo, 2019) is used to characterise a range of distinct educational activities, some of which closely resemble communicative methodologies and others of which fall well short. This question is frequently posed with a certain amount of skepticism. Political and social pressures—more specifically, concerns about insufficient educator preparation, poor academic achievement, and the prohibitively high cost of education—had a substantial influence on the implementation of CBT (McKenna, 1992).

A competency-based approach emphasises the specific language skills and abilities that a learner is expected to possess at a given stage of their learning journey. While this may appear similar to the objectives of a communicative approach, it is actually more precise in its focus. The aforementioned sequence of learning should ideally lead to the development of a framework for desired language proficiency, wherein learners can showcase their learning through tasks that simulate real-life language use in the target population (Sturgis and Pittenger 2011). A competency-based approach seeks to establish and organise explicit goals for learners and offer precise instructions and exercises to facilitate their demonstration of the attainment of each goal. The text commences by providing a clear definition of the language forms and functions that learners are expected to master.

The foundation of CBT is a set of precise, measurable objectives that are closely linked to instructional activities (Brightwell., & Grant, 2013). Trainees are given posttest performance assessments to determine whether they have mastered critical attitudes, skills, and information. Instructors and administrators evaluate these data, make any necessary programme modifications, and offer further training and mentorship to trainees who are still struggling with the content. Although the theoretical foundations of competency-based training (CBT) date back to the early 20th century, the phrase "competency-based" did not become widely used until state ministries of education started to support the idea in the middle of the 1960s (Nodine, 2016).

Many programmes lack explicit learner objectives, both at the macro and micro levels. Rather than focusing on the abilities that language learners will possess once they have completed their studies, it is common to characterise language acquisition in terms of what it looks like in the target language community. The aforementioned frequently leads to implicit learning as opposed to explicit instruction and learning, according to theories of skill acquisition. This does not imply that learners have not received instructions on how to acquire particular language forms and functions; rather, it is frequently the case that these instructions have not been organised into a lesson plan. Learners might not have truly mastered any of the language's forms and functions by the end of the day, having just studied a jumble of them.

The foundational presumptions about language and the objectives of language teaching and learning must be well understood in order to have an accurate and thorough grasp of any given method or approach to language education (O'Sullivan, & Bruce, 2014). This also holds true for language teaching methods that are competency-based. Subsequently, the discourse centres on the reasoning for adopting a competency-based approach and the ensuing creation of a communicative language use framework. Concerns about competency levels in language instruction are also taken into consideration, as the framework's development aims to assist users in transitioning to a competency-based approach. This research is primarily intended for people creating the materials and curriculum for language teaching and learning programmes, but language instructors and applied linguists may find it useful as well.

In order to create a better alternative technique for teaching languages, this research identifies the advantages and disadvantages of the current educational system. In place of the present pass/fail certification, this is done to emphasise the competency level of a learner. To ascertain the general competency levels necessary for the particular skill levels in any given field of education, academics and education policymakers must come to an agreement. This will make it possible to create an education system that is more standardised and to define requirements that are obvious for both educators and learners'.

Significance of the study

The influence of competency training on an enhanced learning environment for individuals enrolled in higher education programmes studying English is covered in this research article. The main topic of discussion is competency-based training (CBT), a training instrument created as a component of an ongoing initiative to standardise the method used in secondary, postsecondary, and higher education for teaching English. In an effort to meet the increasing need for proficient English speakers in the present job market, this is an endeavour to raise learners' overall language proficiency. This study will shed light on Kuwait based faculty members' and learners' expectations and opinions. Describe the current educational and learning system in brief, and then provide details regarding how CBT techniques have improved English language proficiency in contrast to the current system.

Kuwait's high school graduates tend to face difficulties when transitioning from high school to college. According to Assaf (2023) report, over half of Kuwait's school graduates lack confidence and communication skills. According to reports, the educational system will face numerous challenges in the twenty-first century. Globalisation, information technology, and the expansion of knowledge-based economies have all contributed to an increase need for a more creative and skilled workforce, as well as lifelong learners. This circumstance necessitates more difficult academic requirements as well as an environment that promotes higher order thinking and information processing skills. Since the Kuwaiti government is aware of this, attempts are being made to move the educational system's focus away from exams towards ability (Diab-Bahman et al, 2023). This has been an ongoing issue not only in Kuwait, but throughout the Arab world. Seeking a more efficient educational system stems from the requirement for people to have greater competency skills. While there have been advantages to this shift, it has not been without its challenges.

Research objectives

The present study looks at how well competency-based training works at a private university[KAAA1] [RMAQ2] in Kuwait to improve learner outcomes in structural English courses. Among the more precise goals are:

1. To ascertain whether implementing competency-based training for a single semester improves learner performance in the courses that are particularly taught and raises their general comprehension and composition skills in written English.
2. To inquire if learners' overall English proficiency will increase over time as a result of competency-based instruction.
3. To identify the characteristics and actions of learners who are more likely to benefit from competency-based instruction.
4. To determine the perceptions of learners on competency-based training.

Result and Discussion

1. Evaluating Learners' Improvement:

The implications suggest that assessments should adopt a more criterion-referenced approach, focusing on gathering information about specific learning targets (Hurtubise & Roman, 2014). The assessment results should clearly indicate the learners' performance and whether they have achieved the required competency. This level of assessment is quite distinct from what takes place in traditional education and will necessitate training for educators.

One of the key factors that greatly influences the nature of assessments in a competency-based approach is the idea of offering learner's various pathways for achieving success. The understanding that time can vary while learning remains constant is a core principle of competency-based education. Due to variations in the pace of learner progress in different competencies, there is a heightened focus on formative assessment and evaluating developmental skills. Competency-based education aims to eradicate the concept of 'permanent failure' by encouraging learners to persist until they achieve mastery in a particular competency (Evans, 2018). Effective data management of learner performance and the provision of targeted feedback to learners and parents are essential in this role.

Considering that assessment plays a crucial role in driving learning in high-performing systems, it is important for proponents of competency-based education to carefully consider a comprehensive assessment system. This system should be aligned with the desired outcomes and should provide valuable information to enhance learner learning.

In a competency-based education model, performance is of utmost importance. In order for learners to fully embrace the vision of competency-based approaches in schools, it is crucial for educators and others to undergo a significant shift in their understanding of learner learning and performance. An approach to education that prioritises competency is focused on fostering a higher level of learning and developmental skills for learners, encouraging them to think and act in new and innovative ways. To successfully make this transition, it is crucial to prioritise the collection and utilisation of information to enhance and facilitate learner learning. This shift necessitates a heightened focus on the types and standards of information collected, calling for a greater emphasis on assessment quality compared to previous practices.

Evaluating learners' progress in a competency-based framework requires a departure from conventional assessment methods. Educators have a vital role in assessing learners' progress through the use of different evaluation methods that are customised for CBT. Performance tasks, portfolios, rubrics, and self-assessments among others are effective tools that educators can utilise to accurately measure learners' proficiency and skill development. By implementing consistent assessment and feedback methods, educators can pinpoint strengths and areas for growth, allowing learners to make consistent strides forward.

Competency-based training has the potential to transform education by prioritising learners and their active involvement in the learning process. With a focus on expertise, individualised teaching, and precise evaluation, CBT has the ability to greatly improve educational results (Nodine, 2016). Educators have a crucial role in assessing learners' progress within this framework, guiding them towards success and supporting their ongoing growth. As educational institutions worldwide embrace competency-based approaches, it is crucial to acknowledge the significance of well-designed assessment strategies in evaluating the impact of CBT on student learning outcomes.

2. Learners' Opinion of Competency-Based Training

An important aspect of competency-based training is the active participation of learners in self-assessment and evaluation (Johnstone, & Soares 2014). Individuals take an active role in determining their learning objectives, recognising their areas of expertise and areas for improvement, and monitoring their advancement. Empowering learners to take ownership and responsibility for their own learning journey.

Opinions on competency-based training are divided into two groups: those who value its effectiveness and those who find it to be a demanding and daunting approach. Those who value a method often find it appealing for its emphasis on practical skills and its relevance in professional settings. They believe it equips them with the necessary skills to tackle the demands of their professional lives.

Nevertheless, certain learners may encounter difficulties with competency-based training. Some individuals might feel overwhelmed or uncertain about how to begin the process of self-assessment and evaluation. In addition, the nature of competency-based training may require learners to possess self-motivation and self-discipline, which can be challenging for certain individuals.

In spite of the obstacles, competency-based training provides numerous advantages for individuals and companies alike. This programme empowers learners to build a solid base of skills and knowledge, equipping them to effectively apply what they have learned in practical scenarios. It also encourages flexibility and adaptability, as learners are urged to take charge of their learning and make well-informed choices about their training requirements.

Competency-based training offers organisations a highly effective and efficient approach to training. By ensuring that training is tailored to job requirements, organisations can guarantee that employees are equipped with the necessary skills and competencies to excel in their roles (Nodine, 2016). These factors can contribute to higher levels of productivity, enhanced employee performance, and a more robust workforce in general.

Ultimately, individuals have varying perspectives on competency-based training. While some may find it challenging, others truly value its effectiveness in providing them with the necessary skills and knowledge for their professional endeavours. Regardless of individuals' opinions, competency-based training continues to be widely used in education because of its emphasis on practical skills and real-world application.

3. Determining the Impact of Competency-Based Training on Learner Outcomes and English Language Proficiency

There are several reasons why educators find competency-based training appealing in language learning. Firstly, it is an approach to teaching that is highly focused. The goal for both the educator and the learner is to cultivate language skills. It is expected in today's education industry for providers to prioritise both quality and value in the service they offer. This is typically showcased through public or internal systems of accountability. Competency-based training offers a well-defined language curriculum for educators (Nodine, 2016). CBT is a teaching methodology that incorporates various sources in the field of second language acquisition. Language competencies have been identified through careful observation of accomplished language learners. As a result, there is now a well-defined comprehension of the skills that learners should possess at different levels of language proficiency, known as "Can-Do Statements." (American Council on the Teaching of Foreign Languages) These documents outline the expected outcomes of a certain period of learning and are valuable for both educators and learners.

The success of an individual in a particular task or job hinges on their level of competence to effectively complete the task. A competency is described as the amalgamation of knowledge, skills, behaviors, and personal attributes required to effectively perform a job (Esther, 2022). Skills can be acquired and stored in a person's memory or developed through practice. When a task relies on a specific outcome, it is crucial to have a clear understanding of the competency required for that outcome. If there is a lack of expertise in relation to the desired result, there is a potential for unsuccessful outcomes. This is relevant for individuals who are learning English as a second language.

Competency-based training has gained significant popularity in the field of education and English language learning over the past decade or so. The idea of competency is based on the research of David McClelland (1965), who discovered three key motivators in human behaviour: the desire for connection, the drive for influence, and the pursuit of success. According to McClelland (1965), individuals who possess a strong desire for accomplishment are described as being focused on their goals. They are dedicated to achieving objectives through their own efforts and excel in tasks that require individual responsibility.

4. Benefits of Competency-Based Training for Overall English Ability

CBT provides numerous benefits compared to traditional teaching methods, as it fosters customised learning experiences and caters to individual learning needs (Fan, Wang et.al 2015). By clearly defining desired learning outcomes and competencies, educators can customise instruction to meet the individual needs of learners. This approach promotes a thorough comprehension of the subject matter and encourages learners to actively participate, resulting in improved educational results.

Adults may experience frustration when learning in environments that do not meet their needs or when engaging

in activities they perceive as irrelevant to their daily lives. Through assessment and educator-student rapport, both the educator and learner can establish a clear understanding of the learners' goals and the specific skills that need to be developed during the lessons (Alqenai, et al 2022). This phase requires significant input from the learner's and enables the formulation of a well-defined goal, which is crucial for fostering motivation in learning. This comprehension can also extend to a formal declaration, which ensures that both the learner and educator are responsible for the learning process, making it suitable for private tutoring scenarios.

In the initial stage of competency-based training, the learner's skills are evaluated to determine their proficiency level in a specific language. This can be accomplished in a more formal manner between educator and learner and can be evaluated using various methods. This has a significant benefit when it comes to acquiring another language. Even with minimal knowledge of a specific language, there is no need to start from scratch like a child would.

Competency-based training is an excellent method for enhancing learners' overall proficiency in the English language. Every competency is designed to enhance skills in a specific area, adding greater significance to the learning experience compared to other language training methods. This research discusses the advantages of competency-based training compared to traditional forms of language training. It specifically examines the learning environment, learning methods, and acquisition of language skills. The researcher delves into the potential advantages linked to competency-based training for learners' English skills.

- Customised Education

Personalised learning experiences for learners are one of the main benefits of competency-based training. Educators are able to create a curriculum that is specifically targeted at improving certain areas by evaluating the current proficiency levels of their learners and determining their unique language requirements. This guarantees that learners receive education that is pertinent to their needs and customised to meet those goals, allowing them to advance at their own speed and gain self-assurance in their language abilities.

- Contextualised Learning

The use of real-world language and circumstances in language instruction is emphasised by competency-based training. Learners can get a deeper comprehension of the language and its usage by giving them opportunities to interact with it in real-world contexts, including real-world texts, discussions, or projects. Learners are engaged in authentic language environments and are able to use their knowledge and skills in meaningful and pertinent ways right away, this contextualised method helps with language acquisition and retention.

- Independent Learning

Through competency-based instruction, learners are encouraged to take an active role in their own education. Learners can take charge of their own education by establishing specific learning goals and creating activities that encourage self-directed learning. Learners are given the chance to evaluate their strengths and areas for growth, create personal objectives, and take charge of their own learning process, this method promotes independence and autonomy.

- Progress Monitoring and Feedback

Regular progress monitoring and feedback are standard components of competency-based training programmes. Instructors evaluate learners' work closely and give timely feedback to help them get better. Learners can recognise their progress, set goals, and make appropriate adjustments to their learning practices with the support of this continuous evaluation and feedback system. By ensuring that learners receive appropriate support and intervention when needed, regular progress monitoring helps them to move steadily closer to their language proficiency objectives.

- Development of the Whole

Competency-based training acknowledges the significance of a comprehensive strategy for language acquisition (Khanna & Mehrotra, 2019). It stresses speaking, listening, reading, and writing skills development in addition to vocabulary, grammar, and sentence structure. Learners can build a well-rounded competency that enables them to speak more successfully in a variety of situations by addressing all four language skills. This all-encompassing method guarantees that learners are ready for language use in everyday settings and can confidently handle a variety of linguistic contexts.

To sum up, competency-based instruction has a number of long-term advantages for learners' general English proficiency. Learners can achieve excellence in their English language proficiency and become proficient communicators by offering personalised learning experiences, contextualised instruction, independent learning, progress monitoring and feedback, and a holistic development strategy.

5. Attributes and Behaviors of Learners Favorably Disposed to Competency-Based Training

Competency-based training (CBT) has become increasingly popular due to its emphasis on personalised and learner-focused education. Learners who excel in CBT have specific qualities and behaviours that contribute to their success in this type of learning environment. Here are some important qualities and behaviors demonstrated by learners who are well-suited for CBT by combining research-based insights with practical observation and assessment (Evans, 2018):

1. Motivated and Accountable: Learners who are inclined towards CBT are driven and take ownership of their learning. They have a strong grasp of the significance of setting goals and actively pursuing them.
2. Engaged Learning: Learners who prefer CBT actively participate in their learning materials. They inquire, seek

further understanding, and utilise their expertise in practical situations.

3. Strong Emphasis on Critical Thinking and Problem-Solving Skills: Learners who excel in CBT demonstrate a high level of proficiency in critical thinking and problem-solving abilities. They possess the skills for identifying issues, analysing problems, and devising innovative solutions.

4. Being adaptable and flexible is crucial in CBT as it demands learners to adjust their learning approach. Learners who have a strong understanding of CBT can adapt their learning styles and strategies to meet the unique requirements of different tasks or subjects.

5. Efficient Time Management: Learners who excel in CBT demonstrate strong abilities in effectively managing their time. They demonstrate a strong commitment to their studies and effectively manage their time to excel in academics, participate in extracurricular activities, and complete assignments.

6. Clear and concise communication is crucial for achieving success in CBT. Learners who have a strong grasp of CBT demonstrate excellent communication skills, actively engage with others' viewpoints, and offer valuable input.

7. Dedication to Lifelong Learning: Learners who have a positive attitude towards CBT are eager to continually expand their knowledge. They are always on the lookout for chances to enhance their knowledge and skills beyond their academic endeavours.

8. CBT can be a demanding and self-directed learning experience that requires resilience and perseverance. Individuals with a strong commitment to personal growth and a tenacious attitude are more likely to succeed in their educational journey, even in the face of difficulties.

9. Self-Assessment and Reflection: Learners who excel in CBT possess a strong ability to evaluate themselves and engage in thoughtful introspection. They carefully assess their own performance, recognise areas that can be enhanced, and contemplate their learning journey.

10. Working together and cooperating: CBT often involves working together and cooperating. Learners who have a strong inclination towards CBT demonstrate excellent teamwork skills, the ability to share knowledge, and a willingness to learn from their peers.

By acknowledging and nurturing these qualities and actions in learners, educators can establish a supportive and productive learning environment for competency-based training.

6. Competency-based Training's Impact on Learners' Engagement and Motivation

Competency-based training can have a significant impact on learner engagement and motivation in structural English courses. Focusing on particular abilities and information that are directly related to the objectives of the learner and the requirements of the course is known as competency-based training. This method boosts motivation and engagement among learners by offering precise goals, individualised learning experiences, and quick feedback. By outlining the precise competencies that learners are expected to gain, the programme enables learners to monitor their progress and identify their areas of strength and weakness. With personalised learning, learners can concentrate on their areas of weakness and advance at their own speed. Their learning process becomes more manageable because to this personalisation, which encourages motivation and involvement. Regular evaluations and comments on certain skills also aid in the learning process. By giving them insight into their areas of strength and weakness, this feedback encourages learners to keep trying and get better. The emphasis on competency mastery encourages learners to work hard to absorb and process the information, which boosts motivation and engagement.

Learners' motivation and engagement are further increased when they apply their knowledge and abilities in real-world situations. In structural English classes, competency-based training generally has a favorable effect on learner engagement and motivation because it offers possibilities for real-world application, mastering focus, relevance, clear objectives, personalization, and quick feedback (Lattuca, 2009).

Conclusion

This study's overarching goal is to investigate how well English classes outcomes are when learners receive competency-based instruction as part of their curriculum. This study shed light on the possibilities of competency-based training as a method of instruction by investigating the effects of this strategy on learners' interest and language competence. Learners in structural English courses may benefit from the study's findings if they are used to improve teaching methods and course outcomes. In order to determine the efficacy of CBT in improving learners' academic performance, this study looks at its implementation in the classroom within a private university in Kuwait. It focuses on how instructors can assess their learners' progress most effectively in light of competency-based approaches. Educators can assess the impact of CBT on learning goals by recognizing learners' individual strengths, tracking their progress, and providing targeted feedback. Learners of English as a foreign language in Kuwait are the focus of this investigation on competency-based training (CBT). It clearly demonstrates that this approach is viable and suitable for the given situation, and second that leaners' abilities do in fact improve after receiving this instruction. To determine if the training had any effect on the participants' performance, the study compared their performance before and after the training using videotape analysis.

References

- Al Qenai, R., Diab-Bahman, R., & Aftimos, S. (2022). Implication of hybrid learning on student-teacher rapport. Journal of Management Information and Decision Sciences. https://www.abacademies.org/articles/implication-of-hybrid-learning-on-studentteacher-rapport-15056.html

Assaf, H. M. (2023). A Comprehensive Exploration of Challenges That English as Foreign Language Learners in Kuwait Encounter and Suggestions for Enhancement. Online Submission.

Brightwell, A., & Grant, J. (2013). Competency-based training: who benefits?. Postgraduate medical journal, 89(1048), 107-110.

Diab-Bahman, R., & Marafie, D. (2023, September 14). Sustainable Development in Kuwait: Between Rhetoric and Action. Carnegie Endowment https://carnegieendowment.org/sada/90548

- Esther Hephzibah, S. (2022). Employee competency management initiative: A literature review. International Journal of Scientific Research and Management, 10(01), 2834–2843. https://doi.org/10.18535/ijsrm/v10i1.em1

Fan, J. Y., Wang, Y. H., Chao, L. F., Jane, S. W., & Hsu, L. L. (2015). Performance evaluation of nursing students following competency-based education. Nurse education today, 35(1), 97-103.

Henri, M., Johnson, M. D., & Nepal, B. (2017). A review of competency-based learning: Tools, assessments, and recommendations. Journal of engineering education, 106(4), 607-638.

Hurtubise, L., & Roman, B. (2014). Competency-based curricular design to encourage significant learning. Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 44(6), 164-169.

Johnstone, S. M., & Soares, L. (2014). Principles for developing competency-based education programs. Change: The Magazine of Higher Learning, 46(2), 12-19.

Khanna, R., & Mehrotra, D. (2019). The roadmap for quality improvement from traditional through competency based (CBE) towards outcome based education (OBE) in dentistry. Journal of oral biology and craniofacial research, 9(2), 139-142.

- Lattuca, L. R., & Stark, J. S. (2009). Shaping the college curriculum: Academic plans in context, 2nd edition. John Wiley & Sons.

McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. American Psychologist, 20(5), 321–333. https://doi.org/10.1037/h0022225

- Nodine, T. R. (2016). How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. The Journal of Competency-Based Education, 1(1), 5–11. https://doi.org/10.1002/cbe2.1004

O'Sullivan, N., & Bruce, A. (2014). Competency-based education: Learning at a time of change. In Proceedings of" European/National Initiatives to Foster Competency-Based Teaching and Learning" Europe Conference (pp. 37-44).

Sturgis, C., Patrick, S., & Pittenger, L. (2011). It's Not a Matter of Time: Highlights from the 2011 Competency-Based Summit. International association for K-12 online learning.

Suchyadi, Y., Sundari, F. S., Sutisna, E., Sunardi, O., Budiana, S., Sukmanasa, E., & Windiyani, T. (2020). Improving the Ability Of Elementary School Teachers Through the Development of Competency Based Assessment Instruments In Teacher Working Group, North Bogor City. Journal of Community Engagement (JCE), 2(1), 01-05.

Tan, K., Chong, M. C., Subramaniam, P., & Wong, L. P. (2018). The effectiveness of outcome based education on the competencies of nursing students: A systematic review. Nurse education today, 64, 180-189.

Voorhees, R. A. (2001). Competency-Based learning models: A necessary future. New directions for institutional research, 2001(110), 5-13.

Weinberger, S. E., Pereira, A. G., Iobst, W. F., Mechaber, A. J., Bronze, M. S., & Alliance for Academic Internal Medicine Education Redesign Task Force II*. (2010). Competency-based education and training in internal medicine. Annals of internal medicine, 153(11), 751-756.