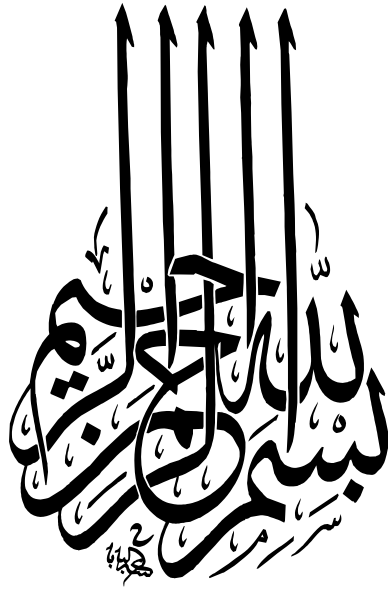




مجلة العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية - علمية - محكمة

المجلد السابع والثلاثون - العدد الثالث
نوفمبر (2025 م)
جمادى الأولى (1447 هـ)
ردمد 1658-7863

<http://jes.ksu.edu.sa>

دار جامعة
الملك سعود للنشر



مجلة العلوم التربوية

رئيس التحرير

أ. د. ناعم بن محمد العمري
جامعة الملك سعود (السعودية)

مدير التحرير

أ. د. إسماعيل سلامة البرصان
جامعة الملك سعود (السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. مساعد بن عبد الله النوح

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. مصطفى قسيم الهيلات

جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن)

أ. د. سليمان بن محمد البلوشي

جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان)

أ. د. محمد بن شديد البشري

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ. د. محمد بن محمد الحربي

جامعة طيبة (السعودية)

أ. د. ريم بنت عبدالمحسن العبيكان

جامعة الملك سعود (السعودية)

سكرتير المجلة

أ. فهد بن عيسى العبد اللطيف

jes@ksu.edu.sa

أ. حارث محمد المساوي

التصميم والإخراج

أ. فهد بن عيسى العبد اللطيف

الهيئة الاستشارية

أ. د. راشد بن حسين العبد الكريم
جامعة الملك سعود

(السعودية)

أ. د. سعيد بن سليمان الظفري

جامعة السلطان قابوس

(سلطنة عمان)

أ. د. شادية أحمد محمد التل

جامعة اليرموك

(الأردن)

أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

جامعة الملك سعود

(السعودية)

أ. د. عبد الله بن سليمان البلوي

جامعة تبوك

(السعودية)

أ. د. هبه فتحي الدغدي

الجامعة الأمريكية بالقاهرة

(مصر)

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية - علمية - محكمة) تصدر عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، ثلاث مرات في السنة (فبراير - مايو - نوفمبر) وتعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

تقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصلية، التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمننديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.



الرؤية:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

الرسالة:

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم التربوية.

الأهداف:

1. توفير مرجع علمي متميز للباحثين في العلوم التربوية.
2. تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.
3. المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقديمه.



«تاريخ المجلة»

- 1397هـ / 1977م صدر أول عدد من المجلة بعنوان «دراسات».
- 1404هـ / 1984م تغير اسم المجلة إلى: «دراسات تربوية» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ / 1989م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية».
- 1412هـ / 1992م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية والدراسات الإسلامية».
- 1433هـ / 2012م فصلت المجلة إلى مجلتين: «مجلة العلوم التربوية» و«مجلة الدراسات الإسلامية».
- 1434هـ / 2013م صدر أول عدد من «مجلة العلوم التربوية».



للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص.ب: 2458 الرمز البريدي: 11451
كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

هاتف: 11-4674454 (+966) فاكس: 11-4679965 (+966)
البريد الإلكتروني: jes@ksu.edu.sa الموقع الإلكتروني: <http://jes.ksu.edu.sa>



الاشتراك والتبادل:

دار جامعة الملك سعود للنشر - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

ص.ب: 68953 الرمز البريدي: 11537

ثمن العدد: 15 ريالاً سعودياً، أو ما يعادله بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.



© 2025 (1446هـ) جامعة الملك سعود.
جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.



دار جامعة
الملك سعود للنشر



قواعد وضوابط النشر

1. يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة المستخلصين: العربي والإنجليزي والمراجع.
2. يعد مستخلصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا يتجاوز عدد كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي المستخلصين: العربي والإنجليزي كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد عن خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في الكشف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (الأعلى - الأسفل - الأيمن - الأيسر) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (Arabic, 1-2-3...) في جميع ثلثي البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. (باللغتين عربي وإنجليزي) ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى، حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. ينظم البحث وفق الآتي:
أ/ البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم أسئلته أو فروضه، يلي ذلك تحديد الأهداف، والأهمية، والحدود والمصطلحات، ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة المنهج، ومجتمع البحث وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتسرد قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
ب/ البحوث النظرية: يورد الباحث مقدمة يمهّد فيها للفكرة الأساسية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية في مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة الأساسية للبحث. ثم يختم البحث بملخص شامل متضمناً أهم النتائج. وتسرد قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس: (American Psychological Association – APA – 6th ED)
13. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء المطبعية واللغوية.
14. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام الآتي:
أ/ إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ج/ تسرد قائمة المراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

- فيما يأتي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:
الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 3(1)، 143 - 170.

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.

15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، وتفيد هيئة التحرير بالاعتذار عن نشر البحث في المجلة.

16. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

17. في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

18. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

19. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

20. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني (jes@ksu.edu.sa).

المحتويات

الصفحة	العنوان
	✧ افتتاحية العدد: بقلم مدير تحرير مجلة العلوم التربوية أ.د إسماعيل سلامة البرصان
223	✧ تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة "نموذج مقترح" مرام بنت رميح الرميحي
247	✧ تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي McKinsey 7S أروى بنت محمد الاحم و فاطمة عبد المنعم معوض
274	✧ أثر استخدام التقويم الرقمي بين الأقران المستدام على اتجاهات واداء الطلبة في مادة الرياضيات بالتعليم العالي مها بنت سعد السعيد
294	✧ من الإثراء إلى التطبيق: دراسة حالة نوعية لتعليم الموهوبين في البرنامج الإثرائي الصيفي عمرة عبدالرحمن صالح محمد
314	✧ عرض عن كتاب: التعليم الإلكتروني خيار إستراتيجي للمستقبل (التعليم الجامعي أنموذجاً) سلطان بن هويدي المطيري

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

أ.د. إسماعيل سلامة البرصان - مدير تحرير مجلة العلوم التربوية

افتتاحية العدد

إن من أول ما يأخذ حيِّزاً في تفكير الباحث عند نشوء فكرته البحثية هو الأدوات التي يجمع بواسطتها البيانات البحثية سواءً كانت نوعية أو كمية، وهناك خصائص لا غنى عنها لا بد من اتصاف أدوات البحث بها، ويأتي في مقدمتها الصدق (validity) والثبات (Reliability)، وقد تمّ التعرض لصدق أدوات البحث في إحدى الافتتاحيات السابقة، أما الثبات فهو موضوع افتتاحية هذا العدد (الثالث من المجلد السابع والثلاثين).

التعريف الشائع للثبات أنه "استقرار نتائج الأداء على أداة القياس إحصائياً" بمعنى أنه إذا طبق باحث أداة ما مرتين فإن معامل الارتباط بين الدرجتين يعبر عن الثبات، والحقيقة أن الأصل النظري للثبات أعمق من ذلك إذ إن مختصي القياس يعرفونه أنه "نسبة التباين الحقيقي للدرجات إلى تباين الدرجات الملاحظة" وهذا التعريف مأخوذ من النظرية التقليدية في القياس التي تسمّى أحياناً بنظرية الثبات، هذه النظرية التي تنظر إلى أن الدرجة على أداة القياس وتسمّى الدرجة الملاحظة تتكون من جزئين هما الدرجة الحقيقية التي تعبر عمّا لدى المفحوص أو المستجيب من سمة والدرجة الخطأ التي يحصلها المفحوص بطرق أخرى لا تعتمد على ماله من سمة، ويُعبّر عن ذلك بالمعادلة:

$$O=T+E$$

حيث يشير الحرف اللاتيني O إلى الدرجة الملاحظة (Observed Score) والحرف T يشير للدرجة الحقيقية (True Score) في حين يشير الحرف E للدرجة الخطأ (Error Score).

فإذا اقتربت الدرجة الملاحظة من الدرجة الحقيقية قلّ الخطأ؛ وبالتالي يرتفع الثبات الذي يعبر عن دقة القياس في النظرية التقليدية للقياس.

ويرتبط بالثبات مفهوم آخر مهم يقيس دقة أداة القياس وهو الخطأ المعياري في القياس ويتم اشتقاقه رياضياً باستخدام المعادلة المذكورة والتعريف الدقيق للثبات الذي هو تباين الدرجات الحقيقية مقسوماً على تباين

الدرجات الملاحظة. ويمكن التعبير عنه بالمعادلة: $\sigma_e = \sigma_o \sqrt{1 - r_{xx}}$

حيث σ_e الخطأ المعياري.

σ_0 الانحراف المعياري لدرجات الاختبار الملاحظة.

r_{xx} معامل الثبات.

ويظهر من المعادلة التناسب العكسي بين الثبات والخطأ المعياري بمعنى أنه كلما زاد معامل الثبات كلما نقص الخطأ المعياري والعكس صحيح، وباختصار شديد فإن الدرجة الحقيقية للمفحوص أو المستجيب تتراوح بين درجته الملاحظة على أداة القياس مضاف إليها خطأين معياريين ودرجته مطروح منها خطأين معياريين وبنسبة (درجة) ثقة 95%.

وفيما يأتي استعراض طرق تقدير الثبات التي أولها ما يرتبط بالمفهوم الأصلي للثبات وهي طريقة الثبات بالإعادة بمعنى أن يتم تطبيق أداة القياس على المستجيبين أنفسهم مرتين يفصل بينهما فترة زمنية مثل أسبوع أو أسبوعين ثم يجري حساب معامل الثبات عن طريق معامل الارتباط ويسمى ثبات الاستقرار. وحينما رأى بعض المختصين أن المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين ربما تؤثر في الأداء الثاني بها لا يتصل بالسمة أو القدرة المقيسة جاء ما يسمى بثبات التكافؤ وهو تطبيق صورتين متكافئتين للأداة في ذات الوقت واستخراج الثبات باستخدام معامل الارتباط بين الصورتين، لكن إذا تم تطبيق الصورتين بفواصل زمنية يسمى الثبات هنا بثبات التكافؤ والاستقرار، وهناك علة في الطريقتين الأخيرتين وهي عدم ضمان تكافؤ الصورتين.

بعد ذلك جاءت طريقة عامة تسمى الاتساق الداخلي لتجنب تطبيق الاختبار مرتين ، وهي تتفرع إلى طرق عديدة على رأس تلك الطرق ما يسمى بثبات الأنصاف بتقسيم الاختبار إلى نصفين وأخذ معامل الارتباط بينهما وهنا يواجه الباحث مشكلة تكافؤ النصفين وأن ما يحصل عليه هو ثبات لنصف الاختبار، وقد جرى التصحيح هنا باستخدام معادلة سبيرمان براون للحصول على ثبات الاختبار كاملاً، وقد واجه الباحثون هنا مشكلة عدم تساوي النصفين فجاءت معادلتا جتمان ورولون وغيرهما، ويمكن الرجوع إليها في كتب القياس، ثم جاءت معادلات لا تعتمد على تجزئة الاختبار باستخدام مجموعات من الفقرات بل تعتمد على الفقرات المفردة مثل معادلة كودر ريتشاردسون 20 التي تُستخدم مع الفقرات الاختبارية ثنائية التدرج (مثل فقرات الاختيار المتعدد التي تصحح بدرجة صفر للإجابة الخطأ ودرجة واحدة للإجابة الصحيحة) ومعادلة كودر ريتشاردسون 21 التي تستخدم الفقرات متعددة التدرج (مثل الفقرات ذات الإجابة المنشأة) ثم أخيراً تم الوصول إلى المعادلة الأكثر انتشاراً لدى الباحثين لسهولة استخدامها وهي معادلة ألفا كرونباخ وتصلح لكلا النوعين من الاختبارات بما فيها الاستبانات.

لكن لا بد من التنبيه هنا إلى أن معادلة كرونباخ تفترض أن كل الفقرات لها التباين نفسه بمعنى أن كل فقرة من أداة القياس تحتوى المقدار نفسه من السمة وهذا غالباً مالا يتحقق، الأمر الذي قاد إلى طرق جديدة من طرق تقدير الثبات تعتمد على التحليل العاملي ومنها طريقة ماكدونالد أوميجا وهو لا يفترض أن كل الفقرات لها المقدار نفسه من السمة، وكذلك الثبات المركب (Composite Reliability) الذي يعتمد على التحليل العاملي التوكيدي، ويتبع ذلك طريقة المتغير الكامن (Latent Variable Method) التي تعتمد على المعادلات البنائية (Structural Equation Modeling) والطرق الثلاث الأخيرة تعطي قيماً أعلى للثبات من ألفا كرونباخ. وهناك طرق أخرى للثبات تتبع هذه الطرق مثل الثبات بين المقدّرين، وثبات التحليلات التي تقاس بمعادلتى كوبر وهولستي.

وفي ختام هذا التقديم لمفهوم الثبات وطرق تقديره فإنه يؤمل من الباحثين عدم الوقوف عند طريقة ألفا كرونباخ لليلة المذكورة أعلاه والانتباه لطرق التقدير الأخرى خصوصاً معامل ثبات ماكدونالد والثبات المركب وطريقة المتغير الكامن، ويعتمد ذلك على نوعية أداة القياس وظروف تطبيقها، ويمكن للباحثين الرجوع لكتب القياس المتخصصة للاستزادة في الموضوع. وفي النهاية نسأل الله التوفيق للجميع.

تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة

"نموذج مقترح"

د. مرام بنت رميح الرميحي⁽¹⁾

(قدم للنشر في 2/3/1447؛ وقبل للنشر في 24/4/1447هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى تقديم نموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة؛ من خلال التعرف على واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة المستدامة، وتحديد متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة، واستخدم المنهج المرحلي بالتصميم التتابعي التفسيري، وتكونت عينة الاستبانة من (108) مشرف للإدارة المدرسية ومشرفة لها، و(380) معلمًا ومعلمة، إضافة إلى أفراد عينة المقابلة، وعددهم (12) خبيراً. وتوصلت النتائج إلى أن واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة متحقق بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.050)، وأن متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة جدًا من الموافقة، وبمتوسط حسابي (4.306). الكلمات المفتاحية: الاستدامة، النمو المهني، المؤسسات التعليمية

Developing the performance of public secondary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the dimensions of sustainable leadership "a proposed model"

Dr. Maram Rumaih Al-Rumaihi⁽¹⁾

(Received 25/8/2025; Accepted 16/10/2025)

ABSTRACT: The research aimed to present a proposed model for developing the performance of government secondary school performance of government secondary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the dimensions of sustainable leadership. By identifying the reality of the performance of government secondary school principals for sustainable leadership, and determining the requirements for developing the performance of government secondary school principals in light of the dimensions of sustainable leadership. The mixed approach was used with an interpretive sequential design . and The questionnaire sample consisted of (108) school administration supervisors, male and female, and (380) male and female teachers, in addition to the interview sample, which numbered (12) experts. The results concluded that the reality of the performance of public secondary school principals in light of the dimensions of sustainable leadership was achieved to an average degree and with an arithmetic average of (3,050), and that the requirements for developing the performance of public secondary school principals in light of the dimensions of sustainable leadership of the study came with a very high degree of approval and with an arithmetic average of (4,306).

Keywords: Sustainability, Professional Development, Educational Institutions.

(1) Qassim University- Email: Marram660@gmail.com

(1) جامعة القصيم - البريد الإلكتروني: Marram660@gmail.com

مقدمة

استندت رؤية المملكة 2030 إلى الاستدامة بكونها محوراً أساسياً للارتقاء بمستقبل المملكة العربية السعودية، ولذا؛ فقد انسجمت إستراتيجياتها، ومبادراتها، وبرامجها مع هذا التوجه، ولا سيما مع التزام المملكة بأهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، فضلاً عن تأثيراتها البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية الإيجابية؛ لكونها تُكوّن توازناً بين الاحتياجات الحالية، وتلك المستقبلية. وبما أنه لا يمكن بناء صرح التنمية الشاملة، والمستدامة دون إعطاء أولوية قصوى للتعليم؛ لهذا أصبح مؤثر التعليم، وجودته أحد أهم مؤشرات التنمية المستدامة (كشان، 2022). وقد أعلنت الأمم المتحدة -ممثلة في منظمة اليونسكو- مبادرتها لتفعيل دور التعليم، بوصفه جزءاً لا يتجزأ من خطة التنمية المستدامة لعام 2030، وعنصرًا تمكينياً رئيساً لجميع أهداف التنمية المستدامة الذي تمثل هدفه في إعادة توجيه التعليم، والتعلم، وتعزيزهما؛ للإسهام في جميع الأنشطة التي تشجع التنمية المستدامة؛ إذ يركّز تركيزاً أكبر على الدور المحوري للمؤسسات التعليمية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (اليونسكو، 2022). وهو الأمر الذي يقتضي السعي؛ لتطوير أداء المؤسسات التعليمية، وتحسين الأداء

الإداري لمديري المدارس من خلال اتباع أساليب إدارية حديثة داخل المدارس، تساعد على تحقيق أهدافها في التنمية المستدامة، ويحصل ذلك من خلال تحسين الموارد المتاحة وتنظيمها، واستثمارها؛ لتصبح المؤسسة التعليمية قادرة على التكيف مع كل المستجدات، والمتغيرات العالمية (أبو شرح، 2010). وحرصاً على التماشي مع هذه المستجدات، والتغيرات المتسارعة، والمتجددة؛ لم تعدّ آليات تطوير مديري المدارس محصورة في التفكير بمتطلبات الإنسان الحاضرة، وحاجاته بقدر ما هي موجهة للتفكير في تطوير قدرات الإنسان ومهاراته؛ للتعامل مع متطلبات المستقبل (قشوع، 2023). وهو ما استدركته القيادة المستدامة من خلال التركيز على التحسين المستمر لمهارات مديري المدارس الحاضرة، والمستقبلية داخل المؤسسات التعليمية، لذلك؛ فهي تعدّ النمط القيادي المناسب الذي يساعد في تجويد الأداء المؤسسي (هلال ومحمد، 2021). وتجدر الإشارة إلى أن القيادة المستدامة ضرورة ملحة، تركّز على النمو الأكاديمي للطلاب، والنمو المهني لدى المعلمين، وتؤثر إيجابياً على البيئة التنظيمية للمدرسة من خلال إشراك جميع الأطراف في المجتمع المدرسي في القيادة (Yue&Ye, 2021). وانطلاقاً مما سبق؛ يبرز

الأثر الإيجابي للقيادة المستدامة في إدارة العملية التعليمية، فضلاً عما تواجهه المؤسسات التعليمية من تحديات؛ مما يستدعي نمطاً قيادياً مستداماً، يواكب التطور، ويستطيع تجاوز التحديات؛ لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة، وفاعلية؛ وذلك من خلال بناء نموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء القيادة المستدامة.

مشكلة البحث:

يعدّ برنامج تنمية القدرات البشرية من البرامج التي تسعى إلى مواكبة التطورات المتجددة، والمتسارعة، وتعزيز التنافسية المستدامة، ومواجهة التحديات التي تعوق الأداء التي توجب تنمية المعرفة، والقدرات، والتطوير المستمر للمهارات لجميع الموظفين في كل القطاعات، ومنها: قطاع التعليم؛ لدوره الرئيس في التنمية المستدامة. ومن هذا المنطلق؛ تزايد الاهتمام، وبُذلت الجهود في تطوير المؤسسات التعليمية، خاصة في ظلّ الواقع الذي يشير إلى وجود قصور في أداء مديري المدارس، وهذا ما أكدته نتائج دراسة الغامدي (2020)، ودراسة المنقاش وبخاري (2021) أنّ واقع أداء القيادات المدرسية بالملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة، وما تعانيه عملية التطوير لمديري

المدارس من مشكلات؛ إذ أكدت دراسة المنقاش وبخاري (2021) وجود معوقات تُحد من تطبيق الممارسات الداعمة لتطوير أداء قادة المدارس، ومن أهمّها: المعوقات البشرية التي تتمثل في استعداد مديري المدارس وكفاياتهم، وآليات اختيارهم المعمول بها حالياً. وهذا الأمر يستدعي وضع إستراتيجية، ومنظومة طويلة المدى؛ لإعداد مديري المدارس، وتطويرهم بما يتوافق مع التغيرات العالمية المعاصرة، وهو ما أيدته الدراسات؛ فقد أشارت دراسة آل سليمان والحبيب (2017) إلى مدى الحاجة لبناء إستراتيجية محددة لإعداد القيادات المدرسية قبل الخدمة وأثنائها في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم، فيما دعت دراسة عوض وآخرون (2019) إلى ضرورة تطوير أداء مديري المدارس على ضوء بعض المداخل الحديثة، وأكدت نتائج دراسة ين وآخرون (Yen & et al, 2021) أن التدريب وتعزيز القدرات القيادية وتطويرها ساعدا المديرين على الاستعداد للقيادة المدرسية. وتعدّ القيادة المستدامة أحد المداخل الإدارية الحديثة التي اهتمت به العديد من الدراسات، فقد كشفت دراسة السعدية والحبسية (2024) أنه كلما زادت درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المستدامة؛

- زاد مستوى تحقيق أبعاد التنمية المستدامة في المدارس الحكومية، وأشارت دراسة عبد الرحمن (2022) إلى وجود علاقة بين درجة التميز التنظيمي في المدارس، ومستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة المستدامة، بينما أكدت نتائج دراسة الشعيلي (2021) وجود علاقة إيجابية مباشرة بين القيادة المستدامة، والإبداع الإداري. وتناولت بعض الدراسات أثر القيادة المستدامة في المعلمين؛ مثل دراسة الزبيدي وآخرون (2023) التي بينت وجود علاقة قوية بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المستدامة، وسلوك العمل الابتكاري لدى المعلمين، في حين أوضحت بعض الدراسات أثرها في التعلُّم، والطلاب؛ مثل دراسة إيرتاس (Ertaş,2020) التي توصلت إلى أن القيادة المستدامة تؤثر في منظمة التعلُّم؛ فعندما يُظهر مديرو المدارس ممارسات قيادية مستدامة؛ تصبح مدرستهم منظمة متعلمة، ودراسة كريتيان وايني (Chretien-Winey,2022) التي أكدت ضرورة ممارسة القيادة المستدامة داخل المدارس؛ لدورها في الحفاظ على تحصيل الطلاب. الجدير بالذكر أنه على الرغم من هذه الأهمية، والآثار الإيجابية للقيادة المستدامة؛ فإنَّ تطبيقها في المدارس ما زال يواجه بعض الصعوبات؛ إذ كشفت دراسة الراشد (2023)، ودراسة الجهني والسيبي (2020) عن مجيء واقع أداء القيادات المدرسية لأبعاد القيادة المستدامة بدرجة متوسطة، وهذا ما يؤكد لنا أن تطبيق القيادة المستدامة يستدعي وجود متطلبات بشرية، إضافة إلى المتطلبات الماديّة، والتنظيميّة، وهو ما أكدته دراسة الجهني والسيبي (2020)، ودراسة الخضير (2021). وتأسيساً على ما سبق من تأييد الدراسات لأهمية القيادة المستدامة، ورغبة في تحقيق مضامين التطوير؛ تتبلور مشكلة البحث في الحاجة إلى بناء نموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة.
- أسئلة البحث:** تمثلت أسئلة البحث في الآتي:
- ما واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر أفراد الدراسة؟
 - ما متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر أفراد الدراسة والخبراء؟
 - ما النموذج المقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة؟

أهداف البحث: تمثلت أهداف البحث في الآتي:

- التعرف على واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

- تحديد متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر أفراد الدراسة والخبراء.

- تقديم نموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة.

أهمية البحث: تمثلت أهمية البحث في الآتي:

أ- الأهمية النظرية:

- يتوافق هذا البحث مع متطلبات الاستدامة في رؤية 2030.

- يأتي هذا البحث في ضوء ما أشارت إليه المنظمات، والاتفاقات الدولية: كمجموعة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة التي تطالب بتعزيز الممارسات المستدامة في قطاع التعليم.

- إثراء المجال ببحث حديث حول تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة.

ب- الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم نتائج البحث في تحديد الاحتياجات، وإعداد البرامج التدريبية؛ لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء أبعاد القيادة المستدامة.

- من المأمول أن يقدم النموذج المقترح لأصحاب القرار، والمسؤولين في وزارة التعليم آليات عمل، يمكن أن تسهم في تعزيز القيادة المستدامة في المدارس.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على إعداد نموذج مقترح؛ لتطوير الأداء في ضوء أبعاد القيادة المستدامة وفقاً لنموذج هارغريفس وفينك وهي: (استدامة التعلم والنجاح، استدامة القيادة لدى الآخرين، القيادة الموزعة، الحفاظ على الموارد المادية، والبشرية، العدالة، المنظور طويل الأمد، التعلم من الماضي) بكون هذا النموذج -أساساً- مصمماً لتطبيق أبعاد القيادة المستدامة في المدارس.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على معلمي المدارس الثانوية الحكومية ومعلماتها، ومشرفي الإدارة المدرسية ومشرفاتها.

الحدود المكانية: شمل البحث (5) مناطق إدارية بالمملكة العربية السعودية، وهي: المنطقة

الشرقية، والقصيم، ومكة المكرمة، وحائل، وعسير؛ مراعاة

للتوزيع الجغرافي.

الحدود الزمانية: طُبِّقَت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام 1445هـ.

مصطلحات البحث:

تطوير الأداء: "يشير إلى الجهود المبذولة؛ لإكساب الأفراد القابلية التي يحتاجونها مستقبلاً وفقاً للتصورات، والتغيرات البيئية، والتقنية، والمعلوماتية" (منصور، 2021، ص 89). ويقصد به إجرائياً أنه: الجهود المبذولة؛ لتحسين ممارسات مديري المدارس الثانوية الحكومية؛ لتأهيلهم؛ لمواكبة التغيرات في ظلّ التحوّلات العالمية المتسارعة.

القيادة المستدامة: إنها القيادة التي تهتم باتخاذ قرارات مستنيرة، وإجراءات مسؤولة من أجل السلامة البيئية، والجدوى الاقتصادية، وتحقيق مجتمع عادل للأجيال الحالية، والمستقبلية،

واحترام التنوع الثقافي من أجل تكوين مجتمع مستدام بيئياً، واجتماعياً، واقتصادياً (Haan,2020,p.26). وتُعرّف إجرائياً أنها: مجموعة من الممارسات القيادية التي تعزّز الإحساس بالمسؤولية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية؛ وذلك في ضوء الأبعاد التي حدّدها نموذج هارغريفس وفينك؛ بهدف تحقيق التوازن للأجيال الحالية، والمستقبلية.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استُخدِم المنهج المزجي، واعتمد التصميم التفسيريّ التتابعي، ويعدّ تفسيرياً من حيث إنّ البيانات الكمية تُفسّر -تفسيراً متوسّعاً- من خلال البيانات النوعية، ويعدّ تتابعياً؛ لأنّ مرحلة جمع البيانات الكميّة يتبعها مرحلة جمع البيانات النوعيّة (كريسويل، 2019).

مجتمع البحث:

جدول (1): مجتمع الدراسة

م	إدارة التعليم	مشرفو الإدارة المدرسية		معلمو المدارس		المجموع
		بنين	بنات	بنين	بنات	
1	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة	16	14	2725	3336	6091
3	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم	16	16	2025	2319	4376
3	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الشرقية	13	12	3513	3977	7515
4	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل	14	8	2010	1773	3805
5	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير	14	16	2052	2692	4774
المجموع		139		26422		

المصدر: (إحصائية وكالة التخطيط والتطوير).

عيّنة البحث:

السؤال الأول، والجزء الكميّ من

السؤال الثاني، وصُممت في ضوء

نموذج من خلال الرجوع للأدبيّات،

والاستفادة من الإطار النظريّ،

والدراسات السابقة.

أ-صدق الاستبانة: للتحقق من صدق الاستبانة؛

اعتمد على طريقتين، الأولى: صدق المحكمين؛ إذ

عُرِضت الاستبانة على مجموعة من المتخصّصين،

وعددهم (18) محكمًا، وحظيت عبارات الاستبانة

باتفاق أكثر من (80%) من المحكمين مع بعض

التعديلات التي أُجريت على الصورة النهائية من

الاستبانة، والأخرى: طريقة الاتساق الداخلي،

وتُحَقَّق باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو

موضح بالجدول (2)

- عيّنة تطبيق الاستبانة: تكوّنت من (108)

مُشرفين ومُشرفات إدارة مدرسية، و(380)

معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية الحكومية

بالمملكة العربية السعودية، اختيروا بطريقة

عشوائية طبقية؛ وفقًا لمعادلة روبرت

ماسون، وطُبِّقت الاستبانة في الفصل الثاني

من العام الدراسي 1445هـ.

- العيّنة المتعلّقة بالمقابلة: اختيرت بصورة

قصديّة، وأُجريت مع (12) مُشرفًا ومُشرفة

للإدارة المدرسية باستخدام أحد أساليب

البحوث النوعيّة، وهو التشبع.

أدوات جمع البيانات: استخدم البحث أداتين من

أدوات جمع البيانات، هما:

• الأداة الأولى (الاستبانة): استُخدمت؛

لجمع البيانات الكميّة، والإجابة عن

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة أبعاد الاستبانة ودرجة المحور المتمي إليه البُعد

الأبعاد	معامل الارتباط	الأبعاد	معامل الارتباط
المحور الأول: واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة المستدامة بالمملكة العربية السعودية			
استدامة التعلُّم والنجاح	**0.992	العدالة	**0.996
استدامة القيادة لدى الآخرين	**0.993	المنظور طويل الأمد	**0.991
القيادة الموزعة	**0.987	التعلُّم من الماضي	*0.987
المحافظة على الموارد البشرية والمادية	**0.994		
المحور الثاني: متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء القيادة المستدامة بالمملكة العربية السعودية			
متطلبات شخصية المدير	**0.917	متطلبات تنظيمية	**0.885

** دالة عند مستوى دلالة 01.

يتضح من الجدول (2) أنَّ معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة، والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه البعد معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائية عند مستوى⁰¹، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد كل محور فيما بينها، وتماسك بعضها مع بعض.

جدول (3): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور وأبعاد الاستبانة

المحاور	الأبعاد	معامل الثبات
المحور الأول: واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة المستدامة بالملكة العربية السعودية	استدامة التعلم والنجاح	.993
	استدامة القيادة لدى الآخرين	.991
	القيادة الموزعة	.989
	المحافظة على الموارد البشرية والمادية	.995
	العدالة	.995
	المنظور طويل الأمد	.996
	التعلم من الماضي	.995
	ثبات المحور الأول عامة	.999
المحور الثاني: متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء القيادة المستدامة بالملكة العربية السعودية	متطلبات شخصية المدير	.980
	متطلبات تنظيمية	.855
	ثبات المحور الثاني عامة	.944

يتضح من الجدول (3) أنَّ لمحاور الاستبانة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة، ومقبولة إحصائية؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات للمحور الأول للاستبانة⁹⁹⁹، وبلغت للمحور الثاني⁹⁴⁴، وتراوحت معاملات ثبات أبعاد الاستبانة بين⁸⁵⁵ و⁹⁹⁶، وهو ما يؤكد أن لمحاور الاستبانة، وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة، ومقبولة إحصائية.

الأداة الثانية: المقابلة: استخدمت في البحث؛ لتقديم تفسير وفهم أعمق لنتائج الاستبانة المتطرفة في السؤال الثاني من أسئلة البحث.

المصادقية: من خلال استهداف أكثر من مشارك في أكثر من مكان، والتسجيل الصوتي للبيانات، والتأكد من تفرغها تفرغاً دقيقاً، ومراجعتها، والمحافظة على إجابات المشاركين دون تدخل فيها، أو تعديل،

وإعطاء كل مشارك الوقت اللازم للإجابة،
وللاستماع إلى آرائه.

-معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات الأعداد والمجالات المختلفة.

-الاعتمادية: من خلال وصف لتصميم البحث،
ودليل المقابلة متضمناً عنوان البحث، والهدف
من المقابلة، وبيانات المشارك، وأسئلة المقابلة،
ومراجعة البيانات، والتأكد من ترميزها،
وتحليلها، وصف إجراءات تطبيق المقابلة،
وعرض آلية تحليل بياناتها.

- المتوسطات والانحرافات المعيارية: للإجابة عن أسئلة البحث.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول "ما واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر أفراد الدراسة؟".

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

-معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.

(4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المستدامة في بعد:

استدامة التعلم والنجاح

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	تركز رؤية المدرسة على تحقيق التعلُّم مدى الحياة.	3.117	1.754	متوسطة	2
2	يُحَثُّ مدير المدرسة المعلمين على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.	3.098	1.760	متوسطة	3
3	يواكب مدير المدرسة المستجدات التعليمية.	3.145	1.773	متوسطة	1
4	يضع مدير المدرسة إستراتيجيات وقائية؛ للحدّ من المشكلات المتوقعة.	3.051	1.721	متوسطة	4
5	يسعى مدير المدرسة نحو دمج ممارسات الاستدامة في جميع الأنشطة التعليمية.	3.002	1.697	متوسطة	5
الدرجة الكلية لواقع استدامة التعلُّم والنجاح		3.083	1.741	متوسطة	

يتضح من الجدول (4) أنّ واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة المستدامة فيما يتعلق باستدامة التعلّم والنجاح متحقق بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.083)، وقد يرجع

ذلك إلى أن بعض مديري المدارس قد يكون بحاجة إلى بذل جهود أكبر في دعم إستراتيجيات ما وراء المعرفة وتشجيعها؛ لرفع المستوى التحصيلي للطلاب، وتوفير مقومات البيئة

المدرسية الجاذبة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزبيدي وآخرين (2023)؛ إذ كانت النتيجة حسين (2024)؛ التي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البُعد الثاني: استدامة القيادة لدى الآخرين:

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المستدامة في بعد:

استدامة القيادة لدى الآخرين

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يسعى مدير المدرسة نحو نمذجة الدور القيادي في جميع ممارساته القيادية.	3.020	1.684	متوسطة	3
2	يزوّد مدير المدرسة المعلمين بالتغذية الراجعة حول أدائهم.	3.060	1.714	متوسطة	1
3	يعزّز مدير المدرسة القدرات القيادية لدى المعلمين.	3.060	1.732	متوسطة	2
4	يفوض مدير المدرسة بعض الصلاحيات القيادية للمعلمين في المدرسة.	2.980	1.699	متوسطة	4
5	يهتم مدير المدرسة بإيجاد صف من الكوادر القيادية من خلال تخطيط عملية التعااقب القيادي.	2.910	1.660	متوسطة	5
الدرجة الكلية لواقع استدامة القيادة لدى الآخرين.		3.006	1.698	متوسطة	

يتّضح من الجدول (5) أنّ واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة المستدامة فيما يتعلق باستدامة القيادة لدى الآخرين متحقق بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.006)، وقد يعزى ذلك إلى قلة المعلمين الذين يرغبون في تولّي المناصب القيادية؛ بسبب الأعباء الإدارية، وضعف الحوافز، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة

دراسة الراشد (2023) التي توصّلت إلى أنّ واقع أداء القيادات المدرسية فيما يتعلق باستدامة القيادة جاء بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الرحمن (2022)؛ إذ كانت النتيجة متحققة بدرجة عالية.

البُعد الثالث: القيادة الموزعة:

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المستدامة في بعد:

القيادة الموزعة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يُشارك مدير المدرسة المعلمين في عمليات صُنع القرارات المدرسية.	3.004	1.726	متوسطة	4
2	يُشارك مدير المدرسة المعلمين في التخطيط للأنشطة المدرسية.	3.092	1.751	متوسطة	1
3	يهتم مدير المدرسة بمقترحات المعلمين المتعلقة بالعمل.	3.068	1.735	متوسطة	2
4	يشرك مدير المدرسة المعلمين في تقييم نتائج العمل الإداري.	2.881	1.667	متوسطة	5
5	يتيح مدير المدرسة استقلالية المعلمين في تنفيذ الأنشطة المدرسية.	3.006	1.696	متوسطة	3
الدرجة الكلية لواقع القيادة الموزعة		3.010	1.715	متوسطة	

يُتضح من الجدول (6) أنَّ واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة المستدامة فيما يتعلق بالقيادة الموزعة متحقق بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.010)، وقد يُعزى ذلك إلى الحاجة لتطوير مهارة التفويض لدى مدير المدرسة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مرتضى والزركة (Murtada and Al-Zar'ah, 2022)؛

إذ كانت النتيجة متحققة بدرجة عالية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة قشوع (2023) التي أظهرت أهمية تنمية مهارات مديري المدارس في الجوانب القيادية، ومنها: التمكين، وتفويض الصلاحيات، وتكوين فرق العمل.

البُعد الرابع: المحافظة على الموارد البشرية والمادّية:

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المستدامة في بعد: المحافظة على الموارد البشرية والمادّية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يكلّف مدير المدرسة المعلمين بالأعمال التي تتناسب مع قدراتهم.	3.117	1.759	متوسطة	1
2	يطبّق مدير المدرسة أنظمة فعّالة؛ لتقدير جهود المعلمين المميزين.	2.990	1.712	متوسطة	5
3	يوجد مدير المدرسة المناخ المدرسي الداعم للعملية التعليمية.	3.084	1.750	متوسطة	3
4	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تقديم مبادرات؛ لتطوير الأداء.	3.102	1.740	متوسطة	2
5	يشجع مدير المدرسة المعلمين على الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة في المدرسة.	3.049	1.727	متوسطة	4
الدرجة الكلية لواقع المحافظة على الموارد البشرية والمادية		3.068	1.738	متوسطة	

يُتضح من الجدول (7) أنَّ واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة المستدامة فيما يتعلق بالمحافظة على الموارد البشرية، والمادّية متحقّق بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.068)، وقد يُعزى ذلك إلى الحاجة إلى تطوير إجراءات المحافظة على الموارد البشرية والمادّية في

المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسين (2024) التي جاءت نتائجها بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الزبيديّ (2023) التي جاءت نتائجها بدرجة عالية.

البُعد الخامس: العدالة:

جدول (8): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المستدامة في بعد: العدالة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يُقدّم مدير المدرسة المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	3.121	1.765	متوسطة	1
2	يوزّع مدير المدرسة الموارد المتاحة للمدرسة على المعلمين حسب الاحتياجات دون تحيّز.	3.082	1.744	متوسطة	3

تابع/ الجدول (8)

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
3	يطبق مدير المدرسة القرارات تطبيقاً عادلاً على جميع المعلمين.	3.092	1.768	متوسطة	2
4	يتصف مدير المدرسة بالموضوعية في توزيع الحوافز على المعلمين.	3.020	1.724	متوسطة	5
5	يبحث مدير المدرسة طرائق متنوعة؛ لمشاركة الموارد التعليمية مع المؤسسات التعليمية الأخرى.	3.027	1.702	متوسطة	4
الدرجة الكلية لواقع العدالة		3.068	1.741	متوسطة	

يتضح من الجدول (8) أنّ واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة المستدامة فيما يتعلق بالعدالة متحقق بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.068)، وقد يُعزى ذلك إلى عدم فهم مدير المدرسة وإلمامه بالدليل التنظيمي، والإجرائي للمدارس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد ودروزة (2023) التي دعت إلى توفير بيئة مدرسية داعمة، ومريحة، وبناء العلاقات في المدرسة على أساس العدل، وعدم التمييز، وتختلف مع نتيجة دراسة الزبيدي (2023)، ودراسة عبد الرحمن (2022) التي جاءت نتائجها بدرجة عالية.

البعد السادس: المنظور طويل الأمد:

جدول (9): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المستدامة في بعد: المنظور طويل الأمد

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يحرص مدير المدرسة على المواءمة بين رؤية المدرسة، ورؤية 2030.	3.150	1.774	متوسطة	1
2	يضع مدير المدرسة أهدافاً تشغيلية، تساهم في تحقيق الأهداف الإستراتيجية.	3.096	1.726	متوسطة	2
3	يحفّز مدير المدرسة على الإبداع بكونه نهجاً إستراتيجياً؛ لتحقيق المدرسة ميزة تنافسية مستدامة.	3.086	1.726	متوسطة	3
4	يتعامل مدير المدرسة مع التغيير بكونه عملية مستمرة، وينبغي أخذها بعين الاعتبار دائماً.	3.059	1.729	متوسطة	4
5	يستثمر مدير المدرسة التغذية الراجعة في رسم الأهداف المستقبلية.	3.031	1.705	متوسطة	5
الدرجة الكلية لواقع المنظور طويل الأمد		3.084	1.732	متوسطة	

يتضح من الجدول (9) أنّ واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة المستدامة فيما يتعلق بالمنظور طويل الأمد متحقق بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي وقد يُعزى ذلك إلى أنّ المدير مطالب بخطة تشغيلية سنوية فقط، وليست خطة إستراتيجية طويلة الأمد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخمايسة (2022) في أنّ درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة

المستدامة في مجال بناء أهداف طويلة المدى جاءت نتائجها بدرجة عالية.
جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة
عن نتيجة دراسة الزبيدي وآخرين (2023) التي

جدول (10): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المستدامة في بعد: التعلم من الماضي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يوجه مدير المدرسة بتوظيف أنظمة؛ لتخزين المعرفة المتعلمة في المدرسة.	2.988	1.682	متوسطة	5
2	يشجع مدير المدرسة مشاركة المعرفة على المستويات كافة في المدرسة.	3.053	1.708	متوسطة	2
3	يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعلم من أخطاء الماضي؛ لتحقيق واقع ومستقبل أفضل.	3.068	1.719	متوسطة	1
4	يتم مدير المدرسة بنقل تجارب المدارس الأخرى؛ للاستفادة، والتعلم منها.	3.027	1.709	متوسطة	3
5	يُتملّج مدير المدرسة التعلم بالخبرة؛ للاستفادة من دروس الماضي أمام المعلمين.	3.025	1.706	متوسطة	4
الدرجة الكلية لواقع التعلم من الماضي		3.032	1.705	متوسطة	

يتّضح من الجدول (10) أنّ واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة المستدامة فيما يتعلق بالتعلم من الماضي متحقّق بدرجة متوسطة بمتوسط حسابيّ (3.032)، وقد يُعزى ذلك إلى كثرة المهام الإدارية لمدير المدرسة؛ مما جعل المدير يعاني ضيق الوقت الذي لا يسمح له بتأمل الماضي، والتعلم منه، وهذا ما أكدته دراسة البلوشية (2023) التي أظهرت أن مديري المدارس يعانون كثرة الأعباء الوظيفية، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة مرتضى والزرعة (2022) (Murtada and Al-Zar'ah)، التي جاءت نتائجها متحققة بدرجة عالية جداً. ومُجمل ما تُوصّل إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول للدراسة الحالية يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (11): واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر أفراد الدراسة

واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة المستدامة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
استدامة التعلم والنجاح	3.083	1.741	متوسطة	2
استدامة القيادة لدى الآخرين	3.006	1.698	متوسطة	7
القيادة الموزّعة	3.010	1.715	متوسطة	6
المحافظة على الموارد البشرية والمادية	3.068	1.738	متوسطة	3
العدالة	3.068	1.741	متوسطة	4
المنظور طويل الأمد	3.084	1.732	متوسطة	1
التعلم من الماضي	3.032	1.705	متوسطة	5
الدرجة الكلية	3.050	1.724	متوسطة	

تطبيق القيادة المستدامة من مديري المدارس؛ إذ جاء الواقع بدرجة متوسطة، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة السعدية والحسبية (2024)، ودراسة الزبيدي وآخرين (2023)، ودراسة كاياك (Çayak, 2021)، ودراسة إيرتاس (Ertaş, 2020)، وكانت النتيجة متحققة بدرجة مرتفعة.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني "ما متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر أفراد الدراسة والخبراء؟".

المرحلة الأولى: نتائج الاستبانة:

♦ متطلبات شخصية المدير:

يتضح من الجدول (11) أنّ واقع أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية للقيادة المستدامة من وجهة نظر أفراد الدراسة متحقّق بدرجة متوسطة بمتوسط حسابيّ (3.050)، وهذا يعني أنّ واقع أداء مديري المدارس للقيادة المستدامة لا يرتقي للمأمول من وجهة نظر أفراد الدراسة، وقد يُعزى ذلك إلى القصور المعرفيّ به؛ لحدّاته الموضوع، وعدم إلمام مدير المدرسة بمتطلبات القيادة المستدامة، إضافة إلى أنّ تطبيق أبعاد القيادة المستدامة ما زال يتم وفق ممارسات، واجتهادات فردية، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلّ من حسين (2024)، ودراسة الراشد (2023)، ودراسة البلوشية (2022) التي أظهرت بعض جوانب القصور في واقع

جدول (12): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة فيما يتعلق بمتطلبات شخصية المدير

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	القدرة على التواصل مع المجتمع المحليّ.	4.453	0.670	كبيرة جدًا	1
2	القدرة على التنبؤ لاستشراف المستقبل.	4.334	0.720	كبيرة جدًا	9
3	إجادة استخدام الأسلوب العلمي في عملية اتخاذ القرارات.	4.391	0.691	كبيرة جدًا	5
4	القدرة على إدارة التغيير؛ لتقليل أثر المقاومة.	4.365	0.706	كبيرة جدًا	8
5	التمكن من قيادة العمليات التطويرية في المدرسة.	4.432	0.656	كبيرة جدًا	2
6	إجادة التخطيط في ضوء مستجدات العصر.	4.402	0.701	كبيرة جدًا	4
7	إتقان مهارات التفكير الإبداعيّ.	4.371	0.693	كبيرة جدًا	7
8	القدرة على التأثير.	4.408	0.656	كبيرة جدًا	3
9	القدرة على إدارة الصراع؛ لحلّ الخلافات.	4.377	0.751	كبيرة جدًا	6
	الدرجة الكلية لمتطلبات شخصية المدير	4.393	0.694	كبيرة جدًا	

يتّضح من الجدول (12) أنّ متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية فيما يتعلق بمتطلبات شخصية المدير جاءت بدرجة كبيرة جداً من الموافقة بمتوسط حسابي (4.393)، وقد يُعزى إلى أن توفر المتطلبات الشخصية يسهم في تنمية المهارات، وتحسين الأداء لمديري المدارس، وهذا يعزّز ممارساتهم في مجال القيادة المستدامة، وهو ما ذكرته دراسة قشوع (2023) أنّ أسس إعداد

مديري المدارس وتطويرهم في ضوء اتجاهات الإدارة التربوية الحديثة تركز على تطوير السمات الشخصية، والسلوكية، والذهنية للمدير، وتتفق مع ما أكدته نتائج دراسة الخضير (2021) أنّ أهمّ متطلبات القيادة المستدامة تركزت في مجموعة المهارات، والخصائص الشخصية للمدير، ومن أهمّها: التنبؤ، والتفكير، والإبداع، وإدارة التغيير.

♦ المتطلبات التنظيمية:

جدول (13): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة فيما يتعلق بالمتطلبات التنظيمية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تطبيق سياسة الجودة في الاختيار.	4.385	0.701	كبيرة جداً	1
2	إتاحة الفرصة لمديري المدارس؛ لحضور المؤتمرات.	4.359	0.720	كبيرة جداً	3
3	تخطيط التعاقب القيادي الناجح.	4.371	0.716	كبيرة جداً	2
4	بناء شراكات دولية؛ لتطوير أداء مديري المدارس.	4.283	0.784	كبيرة جداً	8
5	ربط الموازنة المالية للمدارس بنتائج الأداء.	4.260	1.488	متوسطة	9
6	توفير وحدات دعم تقدم خدمات استشارية لمديري المدارس.	4.320	0.782	كبيرة جداً	6
7	توفير نظام حوافز لمديري المدارس.	4.334	0.811	كبيرة جداً	5
8	تخصيص موارد مالية؛ لتطوير مديري المدارس.	4.342	0.750	كبيرة جداً	4
9	توفير نظام الحوكمة؛ لتطوير الأداء.	4.311	0.737	كبيرة جداً	7
الدرجة الكلية للمتطلبات التنظيمية		4.218	0.832	كبيرة جداً	

يتّضح من الجدول (13) أنّ متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية فيما يتعلق بالمتطلبات التنظيمية جاءت بدرجة كبيرة جداً من الموافقة بمتوسط حسابي (4.218)، وقد يُعزى ذلك إلى أهمية اعتماد ممارسات الاستدامة ضمن تنظيم إداري محدد، وواضح بما يدعم تفعيل القيادة

المستدامة في المدارس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجهنني والسيبي (2020) التي دعت إلى ضرورة توفير المتطلبات التنظيمية بما يُنمّي قيم الاستدامة، وممارساتها في المدارس.

ومجمل نتائج إجابة السؤال الثاني يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

مرام الريمحي: تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة "نموذج مقترح"

جدول (14): متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر أفراد الدراسة

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء القيادة المستدامة بالمملكة العربية السعودية
1	كبيرة جداً	0.694	4.393	متطلبات شخصية المدير
2	كبيرة جداً	0.832	4.218	متطلبات تنظيمية
	كبيرة جداً	0.763	4.306	الدرجة الكلية للمتطلبات

يتضح من الجدول (14) أنَّ متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء القيادة المستدامة جاءت بدرجة كبيرة جداً من الموافقة بمتوسط حسابي (4.306)، وجاء في المرتبة الأولى متطلبات شخصية المدير، وفي المرتبة الثانية جاءت المتطلبات التنظيمية.

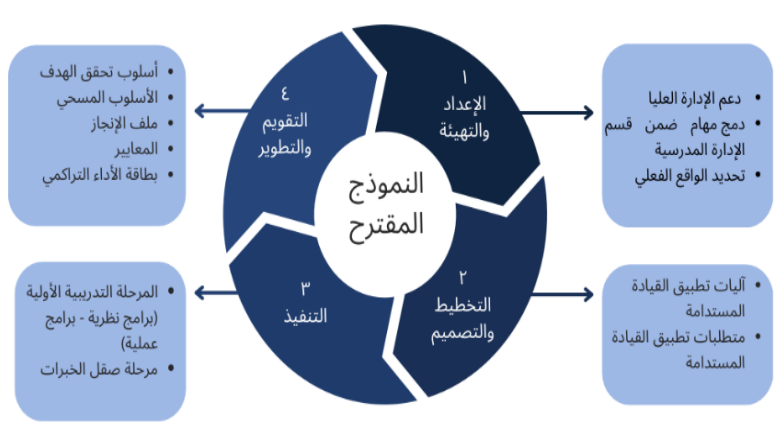
المرحلة الثانية: نتائج المقابلة: أُجريت المقابلة مع المشاركين، وبعد جمع إجابات المشاركين، وترتيبها، وتنظيمها؛ طبق أسلوب الترميز؛ انطلاقاً من إستراتيجية التحليل الاستقرائي لتحليل بيانات المقابلات لهذه الدراسة، والاستفادة منها في بناء النموذج المقترح.

جدول (15): ملخص النتائج النوعية لأداة المقابلة حول متطلبات تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة من وجهة نظر الخبراء

النتائج	أعلى العبارات	المتطلبات
عند سؤال الخبراء عن سبب حصول القدرة على التواصل مع المجتمع المحلي على أهم مطلب في شخصية المدير؛ لتطوير أدائه في ضوء القيادة المستدامة؛ فقد أكدوا أهمية التواصل مع المجتمع المحلي في صياغة الفكر، وتشكيل ثقافة المجتمع، وأثر التواصل في رفع المستوى التحصيلي للطلاب، والحد من الغياب، وأنَّ من أهم المقترحات لتفعيل التواصل الفعال: تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي، والرؤية المستقبلية لدى المدير، وتنفق هذه الاستجابات مع ما ذكرته دراسة العسيري (2019) من أهمية توظيف عملية الاتصال الفعال وضرورته في علاقة المدرسة بالمؤسسات المجتمعية.	1- القدرة على التواصل مع المجتمع المحلي.	شخصية المدير
أكد الخبراء أهميته؛ لتلبية متطلبات التنمية، وتحقيق التميز، وتحسين نواتج التعلم، وتطبيق النمو المهني الداخلي للمدرسة تطبيقاً مستمراً، وتعزيز مهارات التفكير الناقد، والقيام بعمل تقييم ذاتي للمدرسة؛ من أهم المقترحات للتمكن من قيادة التطوير، وتنفق هذه الاستجابات مع نتائج دراسة آل سليمان والحبيب (2017) التي توصلت لأهمية دعم الأنشطة، والأساليب التي تتجه بالمدرسة نحو التطوير والتحسين. وبذلك يؤيدون نتيجة الاستبانة.	2- التمكن من قيادة العمليات التطويرية في المدرسة.	
عند سؤال الخبراء عن أسباب أهمية تطبيق سياسة الجودة في الاختيار؛ فقد اتفق الخبراء على أنها تساعد على تحقيق الجودة العالية في المخرجات، وتقليل الحاجة إلى البرامج التدريبية، وأنَّ أهم آلية يقترحونها في هذا الجانب تطوير عملية المفاضلة لاختيار مديري المدارس من مختصين، وتنفق هذه الاستجابات مع دراسة آل سليمان والحبيب (2017) التي توصلت إلى أنَّ تطوير آليات اختيار القيادات المدرسية كان من المتطلبات التي أسهمت في تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير الجودة هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية.	1- تطبيق سياسة الجودة في الاختيار.	التنظيمية
وعندما سئل الخبراء عن سبب حصول مطلب تخطيط التعاقب القيادي الناجح على درجة احتياج كبيرة؛ عزا الخبراء هذا الاحتياج إلى دور التخطيط للتعاقب القيادي في تهيئة عدد كافٍ من المرشحين للقيادة، وعدم تأثر العمل في حال غياب المدير، وكإجراءات لازمة لتفعيل التعاقب القيادي: عقد ورش عمل؛ للكشف عن المهارات، التوصية بعملية التعاقب القيادي في الاجتماعات، واعتمادها في التقييم ضمن بنود تقييم المدير. وتنفق هذه الاستجابات مع دراسة الخضير (2021) التي توصلت إلى أنَّ أهم متطلبات القيادة المستدامة تركزت في تخطيط التعاقب القيادي الناجح، ودعم وتمكين العاملين بكونهم قادة مهنيين.	2- تخطيط التعاقب القيادي الناجح.	

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: "ما النموذج المقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة؟".

جدول (16): النموذج المقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة

العناصر	النموذج المقترح
منطلقات النموذج	منطلقات تنظيمية: - رؤية المملكة العربية السعودية 2030: من أبرز برامج تحقيق الرؤية: برنامج جودة الحياة، وبرنامج تنمية القدرات البشرية، وبرنامج الاستدامة المالية التي تعكس جهود الدولة؛ لتحقيق الاستدامة في المجالات كافة. - وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: ركزت على تعزيز التنمية المستدامة؛ إذ أشارت في الثالث البند رقم (108) من أهداف التعليم: إلى "ضرورة سد حاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله بما يساير التطور المقيد". منطلقات علمية: - توصيات المؤتمرات العلمية التي عُقدت حول الاستدامة: ومنها: المؤتمر الدولي السادس للمؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب 2023 تحت عنوان: "استدامة الموارد بين الحفاظ على الهوية وآفاق المستقبل في العالم العربي: وفق رؤى التنمية المستدامة 2030" الذي أوصى بتطوير نظم إدارية خاصة بالاستدامة في مؤسسات التعليم واستحداثه. - توصيات الدراسات السابقة ذات العلاقة: منها: دراسة حسين (2024) التي أوصت بتنصيب مديري المدارس الثانوية لدورات تدريبية، وورش عمل، تختص بالقيادة المستدامة.
مبررات النموذج	- النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية الحالية. - استجابة لطلب المنظمات الدولية: كمجموعة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة في تنفيذ ما يخص الأنظمة التعليمية من أهدافها المتمثلة في الهدف الرابع (ضمان التعليم الجيد)، والهدف الثاني عشر (الاستهلاك والإنتاج المستدام).
أهداف النموذج	- تطوير الأنظمة، واللوائح؛ لدعم تطبيق القيادة المستدامة، وتعزيز ممارستها. - توفير المتطلبات التي تسهم في تطبيق القيادة المستدامة في المدارس.
آليات تنفيذ النموذج المقترح:	يرتكز هذا النموذج المقترح على عدد من المراحل حُدِّدت بالاستفادة من النموذج العالمي للقيادة المستدامة (نموذج هارغريس وفينك)؛ لأنه الأكثر شمولية، واستيعاباً لخصائص القائد المستدام في قطاع التعليم، والمدارس خاصة، واستفيد من الأدبيات، والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية، وآراء الخبراء في مجال القيادة المستدامة، والإدارة التربوية، فاعتمد النموذج على أربع مراحل أساسية مترابطة، ومتفاعلة، وهي: الإعداد والتهيئة، ثم التخطيط والتصميم، ثم التنفيذ، وأخيراً التقويم والتطوير، وشكل رقم (1) يوضح عناصر النموذج:  شكل رقم (1) النموذج المقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية

تابع/ الجدول (16)

آليات تنفيذ النموذج المقترح:	المرحلة الأولى: الإعداد والتهيئة: تشكل الأساس، وتشمل الإجراءات الآتية:		
	أ - دعم الإدارة العليا لقضايا الاستدامة:		
	- نشر ثقافة القيادة المستدامة، والإشراف على أنشطة الاستدامة ومبادراتها.		
	- تجهيز البنية التحتية المادّية، والتقنية اللازمة لممارسات القيادة المستدامة.		
	ب- دمج المهام التالية ضمن مهام قسم الإدارة المدرسية في إدارات التعليم:		
	- تكوين فريق العمل، على أساس الخبرة والخلفيّات العمليّة في القيادة المستدامة.		
	- إعداد دليل عمل إجرائيّ؛ لتطبيق القيادة المستدامة في المدارس.		
	ت- تحليل الواقع الفعلي للقيادة المستدامة: يكون التقويم المبدئيّ من خلال الوقوف على واقع أداء مديري المدارس للقيادة المستدامة، وتعّدّ النتائج المستمدة من الدراسة الحالية كخطوة أولية في هذا السياق، ويمكن أن يعتمد هذا الإجراء على أدوات متنوعة: كالاستبيانات المسحية، والمقابلات الشخصية، والزيارات الميدانية للمدارس، وغيره من أساليب القياس التي تقدّم صورة شاملة للواقع.		
	المرحلة الثانية: التخطيط والتصميم:		
	الأبعاد	آليات التطبيق (المدير)	متطلبات التطبيق (إدارات التعليم والوزارة)
استدامة التعلم والنجاح	- تفعيل تطبيقات التعليم الإلكتروني؛ لتنمية دافعية الطلاب لعملية التعلّم. - دعم فرص التعلّم المستمرّ بتنفيذ أساليب التعلّم الجماعية بإشراف مدير المدرسة ومتابعته.	- توفير الميزانيات الكافية، والتجهيزات المادّية، والتقنية التي تدعم تطبيق إستراتيجيات التعلّم الإلكتروني. - التقليل من المركزية، وزيادة صلاحيّات مدير المدرسة في قيادة مجتمعات التعلّم المهنيّة.	
استدامة القيادة لدى الآخرين	- الكشف عن المعلمين ذوي المواهب القيادية بالمدرسة، وترشيحهم لتولي الوظائف القيادية. - التخطيط للتعاقب القياديّ، وتهيئة كوادر قيادية، تمثّل رصيداً إداريّاً، يمكن الاستعانة به.	- تحفيز مادّيّ، ومعنويّ للمعلمين؛ للترشّح لإدارة المدرسة، وللمديرين؛ للبحث عن المواهب القيادية. - وضع التخطيط لعملية التعاقب القيادي بنداً أساسيّاً في بطاقة تقييم مدير المدرسة.	
القيادة الموزعة	- تفويض بعض الصلاحيات للمعلمين الذين يمتلكون المهارة، وتقديم الدعم لأداء والأعمال. - تشكيل اللجان المدرسية، وتوزيع المسؤوليات بما يسهم في تكوين بيئة عمل متعاونة.	- تنظيم ورش عمل لمديري المدارس؛ للتعريف بأهمية تفويض الصلاحيات، وتوظيفها؛ لتطوير العملية التعليمية. - وضع آليات علمية؛ لتفعيل مؤشرات القيادة الموزعة في المدارس، وتطبيقها، وتفعيلها بطريقة منهجية صحيحة.	
المحافظة على الموارد البشرية والادائية	- يكلف المدير العاملين في المدرسة بأعمال وفق مهاراتهم، وقدراتهم، والوقت المتاح لديهم. - إقامة برامج توعية؛ للترشيد، والمحافظة على مرافق المدرسة وممتلكاتها.	- توفير كادر تعليميّ وإداريّ متكامل لكل مدرسة. - تكريم المبادرات المتميزة للمدارس التي سعت؛ لتحقيق الاستدامة، والترشيد.	
العدالة	- توزيع الموارد المتاحة للمدرسة على المعلمين حسب الاحتياجات، وفق نظام عادل وواضح. - وضع مدير المدرسة أسساً، ومبادئ واضحة؛ لتوزيع المهام، والمسؤوليات.	- تضمين السلوك الأخلاقيّ والقيّم الإسلامية في برامج إعداد مديري المدارس؛ لتطبيق العدالة، والحيادية. - متابعة مدى تفعيل مديري المدارس لأحدث إصدار للدليل التنظيمي في توزيع الأدوار، والمسؤوليات داخل المدرسة.	

تابع/ الجدول (16)

إنشاء موقع إلكتروني معتمد، يربط بين المدارس، ومؤسسات المجتمع؛ لتفعيل الأنشطة الإبداعية وتمويلها. تفعيل التقييم الذاتي للمدرسة، وتطبيق النمو المهني الداخلي؛ لضمان الجودة، وتمييزها تنمية مستدامة.	تشجيع الأفكار الإبداعية ودعمها. رفع كفاءة العاملين في المدرسة من خلال إتاحة الفرص أمامهم، ودعمهم؛ لمواصلة التدريب، والتطوير ذاتيًا.	التطوير طويل الأمد	
تكوين لجان مختصة، ومشرفة من إدارة التعليم؛ لمتابعة تقييم الأداء باستخدام نظام التقييم 360 درجة سنويًا. عقد ملتقيات دورية وورش تدريبية في إدارات التعليم؛ لتقديم نماذج من التجارب، والمبادرات الناجحة للمدارس.	بناء رؤية شاملة، تحقق التعلم مدى الحياة للجميع؛ وذلك بالاعتماد على التغذية الراجعة. يحرص مدير المدرسة على متابعة التجارب الناجحة للمدارس الأخرى، وينقلها إلى مدرسته؛ للاستفادة منها، وتطبيقها.	التعلم من الماضي	
المرحلة الثالثة: التنفيذ: يكون التنفيذ من خلال مرحلتين كما يلي: المرحلة التدريبية الأولى: تُقدّم برامج تمهيدية نظرية، وهي أفكار، ومبادئ الاستدامة، ودور المؤسسات التعليمية في تحقيقها، وأخرى عملية تطبيقية، تُستخدم فيها برامج المحاكاة، وحلّ المشكلات التطبيقية، وغيرها من أساليب التدريب العملي. مرحلة صقل الخبرات: تُعزّز مجتمعات التعلم المهنية، وتُوفّر خبرات عديدة؛ للتطبيق الجماعي لممارسات القيادة المستدامة، وإتاحة الفرصة للخبرات التأملية، وتقويم الذات؛ لصفّل مهارات القيادة المستدامة، وتوفير فرص أثناء العمل للممارسة تحت إشراف خبراء، ومتخصصين في هذا المجال من الوزارة. المرحلة الرابعة: التقويم والتطوير: تُقوّم التجربة الأولى، وتُحدّد نقاط القوة والضعف؛ لتحسين مستوى التطبيق، وتحقيق الأهداف، وتكون نهاية هذه المرحلة بداية لدورة جديدة من تطبيق النموذج المقترح.			
متطلبات تنفيذ النموذج المقترح وضع خطة زمنية؛ لتطبيق كلّ مرحلة من مراحل النموذج. تحديث الأنظمة، واللوائح؛ لدعم تطبيق القيادة المستدامة بما يتوافق مع متطلباتها، ويعزّز ممارستها. توفير الموارد المادية، والتقنية للمدارس بما يساعد في تيسير إجراءات تطبيق النموذج المقترح.			
معوقات تنفيذ النموذج المقترح، وسبل التغلب عليها نقص المتطلبات المادية والتقنية؛ لتطبيق الممارسات المستدامة في بيئة العمل. توفير الموارد المالية والتقنية؛ لتمويل متطلبات تطبيق القيادة المستدامة في المدرسة. كثرة الأعباء لمديري المدارس التي تحدّ من أتباع منظور مستدام في ممارساتهم. تقليل الأعباء الوظيفية على مديري المدارس، ودعمهم بعدد كافٍ من الإداريين. قلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس التي تمكّنهم من تطبيق القيادة المستدامة، وممارستها. منح الصلاحيات لمديري المدارس؛ لتساعدتهم على ممارسة القيادة المستدامة.			

توصيات الدراسة:

بما يضمن سير العمل، وتحقيق الأهداف بأقلّ

- منح مديري المدارس المزيد من الصلاحيات،
- وتمكينهم من تفويضها من خلال التدريب
- تعزيز المحافظة على الموارد البشرية، والمادية
- وقت، وجهد، وتكلفة.

مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية
والإنسانية، 17(35)، 183-199.

البلوشية، آسية بنت حسن (2022). القيادة المستدامة
وعلاقتها بالتعلم التنظيمي في مدارس
التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في
سلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة].
جامعة السلطان قابوس.

الجهني، بدرية بنت عائد، والسيبي، أريج حمزة
(2020). متطلبات تفعيل المدارس المستدامة
بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة
نظر خبراء في مجال الاستدامة. مجلة العلوم
التربوية والنفسية، 4(4)، 107-124.

حسين، امتياز محمود (2024). درجة ممارسة مديري
المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء
للقيادة المستدامة من وجهة نظر معلمهم.
مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، 9(1)،
113-132.

الخضير، هديل بنت سليمان (2021). تطوير أداء القيادة
المستدامة في التعليم العام في ضوء خبرة
هولندا، مجلة الفنون والأدب وعلوم
الإنسانيات والاجتماع، 21(69)، 97-112.

الخمايسة، رائد علي محمد (2022). درجة ممارسة القيادة
المستدامة من قبل مديري المدارس الحكومية
من وجهة نظر المعلمين في لواء

بالمدرسة من خلال توفير الحوافز، وبيئة
العمل المناسبة.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات مماثلة حول تطبيق القيادة
المستدامة، ومتطلباتها في التعليم الأهلي.
- إجراء دراسات تجريبية قبل التطبيق وبعده؛
لقياس أثر القيادة المستدامة لمديري المدارس
في الرضا الوظيفي للمعلمين، وفي التحصيل
الدراسي للطلاب.

المراجع

المراجع العربية:

أبو شرح، نادر حامد (2010). تقييم أثر الحوافز على
مستوى الأداء الوظيفي في شركة الاتصالات
الفلسطينية من وجهة نظر العاملين [رسالة
ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

أحمد، مي عبد الله، ودروزه، أفنان نظير (2023).

جودة أداء المدارس الحكومية في مديريات

محافظات شمال الضفة الغربية من فلسطين

في ضوء نمط القيادة المستدامة. المجلة

الدولية للدراسات التربوية والنفسية،

12(5)، 1012-1039.

آل سليمان، زيد والحبيب، عبد الرحمن (2017).

متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في

ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة

تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية.

- القويسمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. عبد الرحمن، أماني علي (2022). درجة التميز التنظيمي في المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء وعلاقتها بمستوى ممارسة المديرين للقيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.
- الراشد، نورة بنت أحمد بن عبد العزيز (2023). تطوير أداء القيادات المدرسية بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد القيادة المستدامة. مجلة كلية التربية، 23(108)، 73-134.
- الزبيدي، حمزة بن ذاكر، والغامدي، علي بن سعيد، والشواطى، فهد بن أحمد (2023). القيادة المستدامة لدى مديري المدارس الثانوية الأهلية بمحافظة جدة وعلاقتها بسلوك العمل الابتكاري للمعلمين. المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب، 2(10)، 138-198.
- السعدية، فاطمة بنت هاشل، والحبيسية، رضية بنت سليمان (2024). العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المستدامة وتحقيق أبعاد التنمية المستدامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 8(36)، 249-282.
- الشعيلي، خلفان حمد (2021). القيادة المستدامة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمين، والموظفين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.
- العسيري، محمد علي (2019). تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 3(11)، 117-150.
- عوض الله، ولاء عبد الحميد، ميخائيل، إنجي طلعت، وعيداروس، أحمد نجم الدين (2019). القيادة المستدامة كمدخل لتجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية العامة بمصر. مجلة كلية التربية، 30(119)، 530-564.
- الغامدي، محمد سلمان (2020). تطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية [أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفة.
- قشوع، إسراء محمد (2023). إعداد مديري المدارس في فلسطين في ضوء اتجاهات الإدارة الحديثة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 31(3)، 510-535.

- كريسويل، جون (2019). *تصميم البحوث الكمية- النوعية-المرجية* (عبد المحسن عايض القحطاني، مترجم) (ط.2). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 1994).
- كشان، رضا (2022). *جودة التعليم ودوره في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة: دراسة حالة ألمانيا. مجلة القانون الدستوري والمؤسسات السياسية*، 6(1)، 157-130.
- منصور، محمود عبد الله (2021). *التحول الرقمي كآلية لتنمية رأس المال البشري بمؤسسات التعليم الجامعي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، 54(1)، 198-161.
- المنقاش، سارة بنت عبد الله، وبخاري، خلود بنت عبد الله (2021). *تطوير أداء قادة المدارس الحكومية المستجدين بمدينة الرياض في ضوء النموذج النيوزيلاندي للقيادة التربوية*. ELM. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 9(1)، 278-258.
- هلال، محمد سعيد، ومحمد، صهيب شحتة (2021). *تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء القيادة المستدامة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 45(3)، 502 – 361.
- وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مسترجع من <https://www.vision2030.gov.sa/ar>
- اليونيسكو (2022). *التعليم من أجل التنمية المستدامة: خارطة طريق. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.*
- المراجع العربية باللغة الإنجليزية:**
- Abdul Rahman, A. A. (2022). *The degree of organizational excellence in secondary schools in Zarqa Governorate and its relationship to the level of managers' practice of sustainable leadership from the teachers' point of view* (Unpublished master's thesis). Hashemite University.
- Abu Sharkh, N. H. (2010). *Evaluates the impact of incentives on the level of job performance in a Palestinian telecommunications company from the perspective of liquid workers* (Unpublished Master's thesis). Al-Azhar University.
- Ahmed, M. A. & Darwaza, A. N. (2023). The quality of performance of government schools in the directorates of the governorates of the northern West Bank of Palestine in Light of the Sustainable Leadership. *Pattern International Journal of Educational and Psychological Studies*, 12 (5), 1012-1039.
- Al-Asiri, M. A. (2019). Developing the Performance of Public Education School Leaders to Strengthen the Relationship between Schools and Community Institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3 (11), 117-150.
- Al-Baloch, A. H. (2022). *Sustainable Leadership and its Relationship to Organizational Learning in Basic Education Schools in South Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman* (Unpublished Master's Thesis). Sultan Qaboos University.
- Al-Ghamdi, M. S. (2020). Developing the performance of school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in light of some international experiences (PhD thesis, Umm Al-Qura University). Durar Knowledge Platform.
- Al-Jahni, B. A. & Al Sisi, A. H. (2020). Requirements for activating sustainable schools in the primary stage in Medina

- Awadallah, W. A., Mikhail, E. T. & Aidarous A. N. (2019). Sustainable Leadership as an Introduction to Improving Institutional Performance in Public Secondary Schools in Egypt. *Journal of the Faculty of Education*, 30 (119), 530-564.
- Criswell, J. (2019). Designing Quantitative-Qualitative-Mix Research (Abdul Mohsen Ayed Al-Qahtani, translator) (2nd ed.). Dar Al-Masila for Publishing and Distribution.(Original work published in 1994).
- Hilal, M. S. & Mohamed, S. S. (2021). Developing leadership practices for public secondary school principals in Egypt in light of sustainable leadership. *Journal of the College of Education in Educational Sciences*, 45 (3), 361 – 502.
- Hussein I. M. (2024). The degree to which public school principals in Zarqa Governorate practice sustainable leadership from the perspective of their teachers. *Amman Arab University Journal of Research*, 9(1), 113-132.
- Kashan, R. (2022). The quality of education and its role in achieving comprehensive and sustainable development: a case study of Germany. *Journal of Constitutional Law and Political Institutions*, 6(1),130-157.
- Mansour, M. A. (2021). Digital transformation as a mechanism for developing human capital in university education institutions. *Journal of Studies in Social Service*,54(1),161-198.
- Qashou, I. M. (2023). Preparing school principals in Palestine in light of modern management trends. *Journal of the Islamic University for Educational Studies and Psychology*, 31(3), 510-535 .
- Saudi Arabia Vision 2030 document. Retrieved from link: <https://www.vision2030.gov.sa/ar>
- UNESCO. (2022). Education for sustainable development: a roadmap. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- from the point of view of experts in the field of sustainability .*Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4 (4), 107-124.
- Al-Khamaisa, R. A. (2022). *The degree of sustainable leadership practice by public school principals from the perspective of teachers in the Al-Qweismeh District* (unpublished master's thesis). Middle East University.
- Al-Khudair, H. S. (2021). Developing sustainable leadership performance in public education in light of the Netherlands' experience, *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social, Sciences*.21(69), 97-112.
- Al-Manqash S. A. & Bukhari K. A. (2021). Developing the performance of new public school leaders in Riyadh in light of the New Zealand ELM model of educational leadership. *International Journal of Educational and Psychological Studies* , 9(1), 258-278.
- Al-Rashid, N. A. (2023). Developing the performance of school leaders at the secondary level in light of the dimensions of sustainable leadership. *Journal of the College of Education*, 23 (108), 73-134.
- Al-saadiya, F. H. & Al-Habsi, R. S. (2024). The relationship between school principals' practice of sustainable leadership and achieving the dimensions of sustainable development in schools in North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*,8 (36), 249-282.
- Al-Sha'ili, K. H. (2021). *Sustainable Leadership and its Relationship to Administrative Creativity from the Perspective of Teachers and Staff in Basic Education Schools in the Sultanate of Oman* (Unpublished PhD Thesis). Malaysian Islamic Sciences University.
- Al-Suleiman, Z. & Al Habib, A. (2017). Requirements for developing the performance of school leaders in light of the school leadership quality standards of the Education Evaluation Commission in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, 17 (35), 183-199.
- Al-Zubaidi, H. Z., Al-Ghamdi, A. S. & Al-Shawati, F. A. (2023). Sustainable leadership among principals of private secondary schools in Jeddah Governorate and its relationship to the innovative work behavior of teachers. *International Journal of Educational Sciences and Arts*, 2 (10), 138-198.

المراجع الأجنبية:

- Çayak, S. (2021). The effect of sustainable leadership behaviors of school principals on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12 (1), 102-120.
- Chretien-Winey, M. (2022). Principal and teacher perceptions of the seven principles of sustainable leadership and their impact in primary schools (Order No. 29258534). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2695466748).

- Ertas, B. (2020). Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiye.
- Haan, L. (2020). Integrating education for sustainable development into the Gutch EFL classroom(Unpublished Master's Thesis). Utrecht University. Netherlands.
- Murtada, A.B.S.B., Al-Zar'ah, H.A., (2022). The Degree Of Practicing Sustainable Leadership Among High School Leaders In West Of Dammam From The Teachers' Perspective , Journal of Language and Linguistic Studies, 18(4), 12-31.
- Yue, X., Feng, Y., & Ye, Y. (2021). A Model of Sustainable Leadership for Leaders in Double First-class Universities in china, International Journal of Higher Education,10(3),187-201.

تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي McKinsey 7S

د. أروى بنت محمد اللاحم⁽¹⁾، أ.د. فاطمة عبد المنعم معوض⁽²⁾

(قدم للنشر في 11/3/1447هـ، وقبل للنشر في 13/4/1447هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى التعرف على مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية، وتحديد متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في ضوء نموذج ماكينزي McKinsey 7S، وتكونت العينة من (275) قائدًا، إضافة إلى أفراد عينة المقابلة، وعددهم (14) خبيرًا، واستُخدم المنهج المزجي بتوظيف التصميم التتبعي التفسيري، ووفق هذا التصميم جُمعت البيانات باستخدام أداتي الاستبانة، والمقابلة. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم جاء بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.633)، وكان ترتيب أبعاد الأداء المؤسسي على التوالي: أداء الإدارة في إطار السياسات العامة للمؤسسة، أداء الإدارة في إطار البيئة الخارجية، أداء الأفراد، وجاءت متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم في ضوء نموذج ماكينزي بدرجة كبيرة من الأهمية، وبمتوسط حسابي (3.954)، وكان ترتيب الأبعاد: في الترتيب الأول بُعد "فريق العمل"، يليه بُعد "الإستراتيجية"، يليه بُعد "مهارات الموظفين"، ثم بُعد "القيم المشتركة"، يليه بُعد "نظم العمل"، يليه بُعد "الهيكل التنظيمي"، وفي الترتيب الأخير بُعد "نمط الإدارة السائد"، وانتهى البحث بوضع آليات مقترحة لتطوير الأداء المؤسسي بإدارات التعليم في ضوء نموذج ماكينزي McKinsey 7S.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإستراتيجية، المؤسسات التعليمية، النماذج الإدارية.

Developing Institutional Performance in the Education Departments of Qassim Region in Light of McKinsey 7S Model

Dr. Arwa Mohammed Allahim⁽¹⁾ & Prof. Dr. Fatma Abdel Moneim Mouawad⁽²⁾

(Received 3/9/2025; Accepted 5/10/2025)

ABSTRACT: The study aimed to identify the level of institutional performance in the education departments of Qassim region from the perspective of educational and administrative leaders and to determine the requirements for developing institutional performance in light of McKinsey 7S model. The sample included (275) leaders, in addition to (14) experts who participated in the interview sample. The mixed-method approach was adopted using the explanatory sequential design. Moreover, data were collected through questionnaire and an interview. The results indicated that the level of institutional performance in the education departments was high, with a mean score of (3.633). The dimensions of institutional performance were ranked as follows: administrative performance within the framework of the institution's general policies, administrative performance within the external environment, and individual performance. The requirements for developing institutional performance in the education departments, in light of the McKinsey model, were also of high importance, with a mean score of (3.954). The dimensions were ranked as follows: first, "teamwork" dimension; followed by "strategy"; "employee skills"; "shared values"; "systems"; "organizational structure"; and finally, "management style." The study concluded by proposing mechanisms for developing institutional performance in the education departments based on the McKinsey 7S model.

Keywords: Strategic management, educational Institutions, Administrative Models.

(1) Qassim University- Email: Arwamohammed9@gmail.com

(2) Qassim University- Email: fmaotha@qu.edu.sa

(1) جامعة القصيم - البريد الإلكتروني: Arwamohammed9@gmail.com

(2) جامعة القصيم - البريد الإلكتروني: fmaotha@qu.edu.sa

*البحث مستل من رساله

المقدمة:

أدائها ذا أهمية لها على المستوى القريب والبعيد، إضافة إلى أن نجاح أي أنظمة يتوقف على مدى نجاح النظم، والمؤسسات التعليمية من خلال توفير أفراد لديهم مستوى مهاري، وعلمي مناسب، يساهمون في تحقيق أهداف وتطلعات المجتمعات (العسيري، 2015). وفي هذا السياق ذكر محمود وآخرون (2020)، والسيد، وآخرون (2019) أن عملية تقويم الأداء المؤسسي تساعد على التحقق من مدى القدرة على تحقيق الأهداف لدى المؤسسة، وتسلب الضوء على مدى كفاءة المؤسسة على استثمار الموارد المتاحة لديها، وتساعد على معرفة متطلبات تحقيق الأداء العالي بما يتوافق مع الأهداف الموضوعية، وتساهم في تطوير الإدارات الداخلية للمؤسسة، ورفع مستوى التنافسية لديها، وتزويد متخذي القرارات في المؤسسات التعليمية بمعلومات عن أداء الموظفين، وكشف قدراتهم، وتوحيهم المناصب القيادية، وتطبيق نظام الحوافز المادية، والمعنوية لذوي الكفاءة العالية، وتقديم تغذية راجعة، وبيان نقاط القوة والضعف، وتطويرها، وتحسينها. ويمتاز الأداء المؤسسي بمجموعة من الخصائص كما أوضحها كل من (الشريف، 2022؛ الشمري، 2022)، وتتضمن المحافظة على استمرارية خطط العمل، وثباتها، والقدرة على تطويرها، وتحسينها وفق إطار خطة عامة،

يعدّ تطوير الأداء المؤسسي أحد المرتكزات الأساسية لتحقيق التميز في القطاع التعليمي، خاصة في ظل التحولات الإدارية، والتنظيمية التي تشهدها المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030، وما تتضمنه من خطط ومبادرات، تسعى إلى رفع كفاءة الأداء، وتحقيق التكامل بين البنية التنظيمية، والموارد البشرية، بما يضمن تعزيز فاعلية أداء المؤسسات التعليمية، واستدامة تطورها. خاصة أن العصر الحالي يشهد تقدماً، وتوسعاً في متطلباته واحتياجاته؛ مما يتطلب إدارته إستراتيجياً؛ ولا يكون ذلك إلا من خلال مواكبة التطورات، والتغيرات التي تطرأ على منظماتها، وتحقيق القدرات العالية؛ للوصول إلى النتائج المستهدفة منها، وبطبيعة الحال دعت الحاجة في بيئة الأعمال إلى ضرورة التكيف؛ لمواجهة هذه التغيرات، ومواكبة التطورات؛ إذ سعت المنظمات -على اختلاف أنواعها- إلى تحقيق التفرد، والتميز في أدائها المؤسسي (هاشم وآخرون، 2022)، ويعدّ تطوير الأداء المؤسسي في ظل هذه التغيرات مطلباً مهماً؛ ولا سيما أن التميز أصبح أحد الأهداف التي تسعى المنظمات إلى تحقيقها في بيئة تنافسية متغيرة باستمرار (عبد النعيم، 2021)، ومن هذا المنطلق تعدّ إدارات التعليم من المؤسسات المجتمعية المهمة، وعدّ

هذا المستوى من محصلة الأداء الفردي، وأداء الوحدات التنظيمية، مع الأخذ في الاعتبار تأثير المتغيرات البيئية على جميع عمليات المؤسسة، وأهم متغيرات الأداء في هذا المستوى هي الرؤية، والرسالة، والأهداف الإستراتيجية. وأشار السيد وآخرون (2019) إلى أن تطوير الأداء المؤسسي في المؤسسات التعليمية يتطلب تحديد رؤية إستراتيجية واضحة، تنطلق منها أهداف الأداء المؤسسي، ومجالات تطويره، وأن يكون لدى القادة والإداريين كفاءة عالية من التخطيط، واتخاذ القرارات، وبناء الهياكل الإدارية وتطويرها التي تتسم بالمرونة القادرة على استيعاب التحديات الحديثة، والتقنيات التكنولوجية، والحرص على التغذية العكسية الدائمة، والتعرف على مستويات الأداء، ومشاركة المعلومات بين الإدارات التعليمية، والالتحاق بالبرامج التدريبية؛ لتحسين المهارات، وتحسين مناخ العمل، والتعاون بين القطاعات العامة، والخاصة، وتوسيع قواعد المشاركة المجتمعية؛ إذ تدفع بالمؤسسة التعليمية إلى التميز، وتحقيق التطوير الأدائي المميز. وعند النظر إلى تطوير الأداء المؤسسي بإدارات التعليم؛ يتضح أنها تركز على محاور رئيسة، أهمها الهياكل التنظيمية، والعمليات الداخلية، والموارد البشرية، ويُعدّ نموذج ماكينزي McKinsey 7S

والاستثمار الأمثل للموارد البشرية، والتركيز على العمل الجماعي، والمشاركة في اتخاذ القرارات المشاركة في تحقيق الأهداف، والعناية في تنمية الموارد البشرية وتأهيلها دائماً، وأخذ الاعتبار باستقطاب الكفاءات في عملية التوظيف، والتأكيد على وجود قيادات بديلة من خلال إتاحة المجال للموظفين المتميزين، وتشجيعهم على تقدمهم للوظائف العليا، واختيار أفضل الأساليب، والنظريات الإدارية التي تحقق التفوق المؤسسي على مستوى الخدمات المقدمة. وذكر مغاوري (2022)، وحسانين (2018) أن الأداء المؤسسي يركز على ثلاثة أبعاد، الأول: بُعد الأداء الفردي، ويشمل النشاط الذي يمارسه الفرد؛ للقيام بمهامه المكلف بها، أو مسؤولياته في الوحدة التنظيمية؛ للإسهام في تحقيق أهدافها، مع ضرورة الاهتمام بوجود موظفين على مستوى عالٍ من الكفاءة، والمهارة؛ مما يسهم في تطوير الأداء داخل بيئة العمل، والثاني: بُعد أداء الأقسام، والوحدات التنظيمية، وهو يعكس الأداء الذي تقوم به الوحدات التنظيمية، وتكون المخرجات بصورة تفاعل بين وحدات المؤسسة؛ لتحقيق الأهداف في ضوء إستراتيجية المؤسسة، والثالث: بُعد أداء المؤسسة عامة، وهو البعد الذي يعكس العلاقة بين المحيط الذي تعمل فيه المؤسسة، وبيئتها الخارجية، ويتكون الأداء في

مدخلًا إداريًا، يشمل سبعة أبعاد رئيسة، هي: الإستراتيجية، والهيكـل التنظيمي، ونُظـم العمل، والقيم المشتركة للعاملين، ونمط الإدارة السائد، وفِرَق العمل، ومهارات العاملين، ومن هنا؛ كان البحث عن نموذج، يركز على مثل هذه الموصـافـات؛ إذ إنَّ نموذج ماكينزي 7 McKinsey يستخدم أداة لتقييم الأداء المؤسسي ورصده وتطويره (سليمان، 2022). وأوضح داود (2018) فوائد استخدام نموذج ماكينزي في المؤسسات التعليمية التي تتمثل في توضيح العلاقة المتبادلة بين صياغة الإستراتيجية، وتنفيذها، والتركيز على دور المديرين في أهمية ربط الإستراتيجية باختيار مجموعة الأنشطة التي يمكن أن تؤثر في تنفيذ الإستراتيجية، وتوضيح العوامل المؤثرة في الأهداف الاستراتيجية في المؤسسة ودراستها، والتفكير العميق على الثقافة المتميزة لإدارة المؤسسة، والمساعدة في تحليل الوضع الراهن، ومقارنته مع الحالة المقترحة للمستقبل، وتشخيص المشكلات وحلّها حلًّا فعالًا، وتشخيص بيئة الأعمال الداخلية للمؤسسة، وتحديد نقاط القوة والضعف لديها، وتحديد الأسباب التي تجعل المؤسسة لا تعمل بطريقة فعالة، والنهوض بأداء المؤسسة، والتأكد من أنها تسير في الاتجاه الصحيح. ونموذج ماكينزي يقدم طرائق وأساليب لفهم المنظمة، واكتساب رؤية

عميقة لطريقة عملها، ويعبّر عن أهمية جميع جوانب إدارة المؤسسة، ومعالجتها؛ فهو نموذج، يوفر عامل التوجه نحو التغيير التنظيمي، وهو نموذج عملي؛ لتقييم البنية التحتية الحالية، والمستقبلية للمؤسسة، ترغب في تحقيق الميزة التنافسية؛ وذلك من خلال مراعاة جميع العناصر السبعة بطريقة مترابطة، ومتزامنة؛ إذ يؤثر التغيير في متغير واحد في التغيرات في المتغيرات الأخرى (Keček et al, 2023). ويمكن القول: إن تطبيق نموذج ماكينزي في تطوير الأداء المؤسسي لإدارات التعليم بمنطقة القصيم يُعدّ خطوة إستراتيجية نحو بناء مؤسسات تعليمية أكثر فاعلية، وقدرة على مواكبة متطلبات التطوير الإداري، وتحقيق التكامل بين العناصر السبعة للنموذج يمثل أساس النجاح في عملية التطوير المؤسسي، وتعزيز قدرتها في بناء مجتمع تعليمي متطور؛ ممّا يسهم في تشخيص واقع الأداء المؤسسي، وتحديد جوانب القوة، والضعف، وإحداث التطوير الذي يتكامل مع أهداف وزارة التعليم، ورؤية الإدارات التعليمية نحو التميز، وكفاءة الأداء المؤسسي.

مشكلة البحث:

يتوقف نجاح المؤسسة التعليمية على أدائها المؤسسي الذي من خلاله تتفاعل عناصرها المادية، والبشرية داخلها وخارجها؛ للوصول إلى

موارد بشرية، ومادية، وثقافة تنظيمية للإدارات (عبدالنعيم، 2021)، ويؤكد ذلك دراسة منصورى وقشقرى (2020)، ودراسة أحمد (2018) بوجود علاقة طردية بين عمليات إدارة المعرفة، ومتطلباتها التي تتكون في الهيكل التنظيمي، والثقافة التنظيمية، والقيادة الإدارية، وتطوير الأداء المؤسسي. وعلى الرغم من الجهود المتعددة التي تبذلها إدارات التعليم؛ لتطوير الأداء المؤسسي؛ إلا أنه توجد دراسات، تشير إلى أنه ما زالت الإدارات بحاجة إلى قياس أدائها المؤسسي، والعمل على تطويره؛ إذ جاءت درجة الأداء المؤسسي لكل من دراسة مصطفى (2023)، ودراسة الروقي (2022)، ودراسة الشمري (2022)، ودراسة آل مداوي (2021)، ودراسة عمار وآخرون (2020) بدرجة متوسطة؛ مما يؤكد مدى الحاجة إلى ضرورة قياس الأداء المؤسسي، والسعي إلى تحديد متطلبات تطويره، وعلى ذلك تبُلور فلسفة نموذج ماكينزي أنه أسلوب تحليلي يُستخدم؛ لتحليل بيئة المؤسسة؛ من خلال تحليل البيئة الداخلية بكونها أحد النماذج التحليلية؛ إذ يهتم هذا النموذج بتوضيح الأبعاد الإدارية والتنظيمية السبعة الضرورية وبيانها، فيعتمد على أنّ المؤسسة ذات الأداء الجيد تبرز فيها العناصر السبعة، التي عادة ما تكون مترابطة، ومتناسقة (العزام، 2021). وهذا ما أكدته دراسة سليمان

أهدافها، وفاعلية مخرجاتها؛ مما يؤكد أهمية البحث عن سبل تطوير أدائها، والتغلب على تحدياتها؛ من أجل الحفاظ عليها، وزيادة إنتاجياتها، وتطويرها، وتحقيق فاعليتها، واستمرارها؛ فتطوير الأداء المؤسسي أصبح اليوم هدفاً أساسياً؛ فهو جزء من عمل المؤسسة؛ إذ يتطلب إجراء تحليل شامل لجميع أوجه نشاط المؤسسة، ووحداتها التنظيمية، فهو يتضمن مستويات متكاملة، ومتفاعلة مع بعضها (هاشم وآخرون، 2022). ونظراً لأهمية الإدارات التعليمية، ودورها في مواكبة مستجدات المجتمع الحديثة؛ فحاجتها الملحة لأساليب وطرائق جديدة؛ من أجل إحداث التغيير، والتطور، وتحقيق التنمية المستمرة (آل مداوي، 2021)، وأكد ذلك العديد من الدراسات؛ منها: دراسة هاشم وآخرون (2022)، ودراسة الروقي (2022) التي سعت إلى التوصل إلى إجراءات وتصورات؛ لتطوير الأداء المؤسسي، والانطلاق من الخطة الإستراتيجية التي تتطلب التقييم الدوري للأداء؛ لمعرفة مدى تحقق الأهداف الإستراتيجية، وبعده الأداء المؤسسي من العمليات الأساسية التي يمكن من خلالها تطوير الإدارات، والارتقاء بها، وما تتضمنه تلك العمليات من فحص دقيق، وتحليل للسياسات، والممارسات المتبعة من تخطيط، وتنفيذ، وقيادة

(2022)؛ إذ جاءت درجة تحسين الأداء المؤسسي في ضوء أبعاد نموذج ماكينزي مرتفعة، وأكد أحد منطلقات تصورها أن نموذج McKinsey 7S من المداخل الإدارية المهمة، والمناسبة، ويمكن الاعتماد عليه في تحسين الأداء المؤسسي، وما توصلت إليه دراسة أنعام وشوريا (Anam & Churiyah, 2023) من فاعلية نموذج الأداء التنظيمي القائم على إطار عمل نموذج ماكينزي، وإمكانه في تحسين الأداء، وزيادة فاعلية الأعمال، ومواجهة المنافسة العالمية.

كذلك ما أكدته دراسة العزام (2021) من نجاح نموذج ماكينزي في تحليل البيئة الداخلية من حيث أبعاده السبعة الإستراتيجية، الهيكل التنظيمي، والنظم، والمهارات، وأسلوب الإدارة، والعاملين، والقيم، وأظهرت نتائج دراسة جوليتا وآخرون (Jollyta, et al, 2021)، ودراسة باكوبيوت والنعماني (Paquibut & Al Naamany, 2020) دور نموذج ماكينزي في تحسين الخدمات الإدارية، والأكاديمية، وضمان الجودة في التعليم، وما توصلت إليه دراسة كوكس وبينفيلد وروتر (Cox, Pinfield & Rutter, 2019)؛ إذ أفادت بدور نموذج ماكينزي في توفير إطار، يساعد في تحليل البيانات؛ مما يحقق التقدم في الخدمات؛ مما يوجب الاهتمام بتطوير الأداء المؤسسي وفقاً لنماذج ومعايير عالمية، والوصول إلى نتائج، يمكن الاعتماد عليها في

وضع خطط واقعية؛ لتطوير الأداء المؤسسي، وبالنظر إلى ما سبق؛ نجد أن كل هذه العناصر إنما هي أبعاد لنموذج McKinsey 7S الذي يمكن من خلاله القيام بتطوير الأداء المؤسسي (سليمان، 2022). هذا؛ ويتضح أن تطوير الأداء المؤسسي لم يعد خياراً تنظيمياً فحسب، بل أصبح ضرورة إستراتيجية، ومن هذا المنطلق؛ تبرز أهمية توظيف النماذج الإدارية العالمية الحديثة، ومنها: نموذج ماكينزي (McKinsey 7S)، بما يتيح من إطار شامل لتحليل الأداء المؤسسي، وتحديد مواطن القوة والضعف فيه، ومن هنا؛ جاءت الحاجة إلى الإجابة عن عدد من التساؤلات؛ وصولاً إلى تقديم آليات مقترحة لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم.

أسئلة البحث:

- 1- ما مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية؟
- 2- ما متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي من وجهة نظر القيادات التعليمية، والإدارية، والخبراء؟
- 3- ما الآليات المقترحة؛ لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي؟

أهداف البحث:

- 1- التعرف على مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية، والإدارية.
- 2- تحديد متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي من وجهة نظر القيادات التعليمية، والإدارية، والخبراء.
- 3- تقديم آليات مقترحة لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي.

أهمية البحث:

- أ. الأهمية النظرية: يستمدّ البحث أهميته النظرية من كون الأداء المؤسسي المؤشر الرئيس على مدى نجاح المؤسسة التعليمية، وكفاءتها في تحقيق أهدافها، ويُعدّ تطوير الأداء المؤسسي مطلباً جوهرياً لتعزيز جودة الأداء التنظيمي، وتبرز أهمية البحث في إسهامه العلمي في إثراء الأدب التربوي من خلال تناوله نموذج ماكينزي الذي يُعدّ من النماذج العالمية الحديثة في تحليل الأداء المؤسسي وتطويره، وتأتي هذه الأهمية تزامناً مع الجهود الوطنية في تحقيق التطوير المؤسسي ضمن مستهدفات رؤية المملكة 2030.
- ب. الأهمية التطبيقية: تتضح الأهمية التطبيقية للبحث فيما يقدمه من مقترحات عملية، وتطويرية، تفيد

المسؤولين في الإدارات التعليمية، وتسهم في تحسين الأداء المؤسسي، من خلال توظيف نموذج ماكينزي بكونه أداة تحليلية فعالة، تُمكن من تقييم الوضع الراهن، وتحديد جوانب القوة، والضعف، وفرص التحسين، ويمكن الاستفادة من نتائج البحث في دعم متخذي القرار بوزارة التعليم، وإداراتها المختلفة؛ لوضع خطط تطوير أكثر اتساقاً مع التوجهات الإستراتيجية الوطنية، بما يعزز فاعلية العمليات التنظيمية، ويرفع كفاءة العاملين، وتحقيق التميز المؤسسي.

حدود البحث:

الحد الموضوعي: اقتصر على تقديم آليات مقترحة لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي؛ وذلك من خلال التعرف على مستوى الأداء المؤسسي، وتحديد متطلبات تطويره في ضوء نموذج ماكينزي.

الحد البشري: اقتصر على القيادات التعليمية، والإدارية، وهم مدير عام التعليم، ومساعدوه، ومديرو/ات المكاتب، والإدارات، ورؤساء الأقسام ورئيساتها، والوحدات (بنين وبنات) ومديرو/ات المدارس.

الحد المكاني: شمل إدارات التعليم بمنطقة القصيم، ويبلغ عددها خمس إدارات هي: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، وإدارة التعليم بمحافظة عنيزة، وإدارة التعليم بمحافظة الرس،

وإدارة التعليم بمحافظه البكيرية، وإدارة التعليم بمحافظه المذنب.

الحد الزمني: طُبقت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام 1445هـ.

مصطلحات البحث:

الأداء المؤسسي (Institutional Performance): عُرِّفَ أنّه وصف لمستوى إنجاز تنفيذ نشاط/ برنامج في تحقيق أهداف المنظمة، وغايتها، ورسالتها، ورؤيتها (Syahid et al, 2019). ويمكن تعريفه إجرائياً أنّه: مجموعة العمليات، والجهود التنظيمية التي تسعى من خلالها إدارات التعليم بمنطقة القصيم إلى رفع مستوى الكفاءة، والفاعلية في أدائها، ومخرجاتها عن طريق الاستثمار الأمثل لمواردها البشرية، والمادية، وتحقيق التكامل بين عناصرها التنظيمية، والإدارية بما يضمن التطوير المستمر لأدائها المؤسسي.

نموذج ماكينزي Mckinsey 7S: عرّفه سينغ (Singh, 2013) أنّه إطار عمل؛ لتحليل المؤسسات، وفعاليتها، فهو يبحث في الأبعاد السبعة التي تجعل المؤسسات ناجحة، وهي: الإستراتيجية، والهيكّل التنظيمي، ونُظم العمل، والقيم المشتركة للعاملين، ونمط الإدارة السائد، وفِرَق العمل، والمهارات، ويمكن تعريفه إجرائياً أنّه: أسلوب علمي منظم تُقيّم وتُرصَد، وتُحلّل من خلاله البيئة الداخلية لإدارات التعليم بمنطقة القصيم بالاعتماد على

أبعاد نموذج ماكينزي؛ فالقيادة الفعالة، وتعزيز القيم المشتركة بين العاملين، وتحديث نظم العمل، وهياكله، وتنمية المهارات الإدارية، وصياغة إستراتيجيات مبتكرة؛ كلّها عوامل، تمكّن إدارات التعليم من قياس مدى كفاءتها، وملاءمتها؛ لتحقيق أهداف الإدارة التعليمية، ورفع كفاءة الأداء المؤسسي، وتحسين مخرجاته.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: اعتمد البحث على النموذج الفلسفي البرجماتيّ (pragmatic Paradigm) باستخدام المنهج المزجي (Mixed Method)، ويتضمن تحليلاً للبيانات الكمية والنوعية، ودمجها في مرحلة التحليل المزجي؛ ممّا يتيح الاستفادة من نقاط القوة للمنهج الكميّ، والمنهج النوعيّ، ويستخدم البحث التصميم التتابعي التفسيريّ؛ إذ يقوم التصميم على مرحلتين متتابعتين، المرحلة الأولى: الكمية، وجُمِعَتْ فيها البيانات، وحُلِّلت كميّاً، ثم المرحلة الثانية مرحلة الدراسة النوعية؛ إذ تقوم البيانات النوعية بدور المفسّر لما ورد من نتائج في مرحلة الدراسة الكميّة (كريسويل وكلارك، 2019).

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع القيادات التعليمية، والإدارية بإدارات التعليم بمنطقة القصيم من مديري التعليم، ومساعدتهم، ورؤساء الأقسام، والإدارات، ومديري

البيانات الكميّة، والإجابة عن التساؤلات:
الأول، والجزء الكمي من السؤال الثاني،
وصُمّمت في ضوء نموذج ماكينزي من
خلال الرجوع للأدبيات، والاستفادة من
الإطار النظري، والدراسات السابقة.

الخصائص السيكمترية (الصدق، والثبات):
للتحقق من صدق الاستبانة؛ اعتمد على
طريقتين، الأولى: الصدق الظاهري؛ إذ عُرِضت
الاستبانة على مجموعة من المتخصصين، وعددهم
(14) محكّمًا، وحظيت عبارات الاستبانة باتفاق
أكثر من (80%) من المحكّمين، مع بعض
التعديلات التي أُجريت على الصورة النهائية من
الاستبانة. أما الأخرى فهي طريقة الاتّساق
الداخلي، وتُحقّق باستخدام معامل الارتباط

بيرسون، كما هو موضح بالجدول (1):

الوحدات والأقسام والمدارس البالغ عددها (5)
إدارات، ويبلغ عددهم (2064) قائدًا بحسب
إحصائية وزارة التعليم للعام الدراسي 1445هـ.
عيّنة البحث:

أ. عيّنة تطبيق الاستبانة: اعتمد البحث العينة
العشوائية البسيطة من أفراد مجتمع البحث،
وشملت العينة (275) فردًا، وطُبِّقت الاستبانة في
الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ.
ب. العيّنة المتعلقة بالمقابلة: اختيرت بصورة قصدية،
وأُجريت مع 14 مشاركًا من القيادات التعليمية،
والإدارية باستخدام أحد أساليب البحوث
النوعيّة، وهو التشبيّع.

أدوات جمع البيانات: استخدم البحث أداتين من
أدوات جمع البيانات هما:

1- الأداة الأولى (الاستبانة): استخدمت لجمع

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمي إليه البعد

معامل الارتباط	البعد	محاور الاستبانة
**0.948	أداء الأفراد داخل كل قسم وإدارة	المحور الأول: مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية
**0.969	أداء الإدارات في إطار السياسات العامة للمؤسسة	
**0.886	أداء الإدارة في إطار البيئة الخارجية	
**0.839	الاستراتيجية	المحور الثاني: متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي McKinsey 7S من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية
**0.822	الهيكل التنظيمي	
**0.958	نظم العمل	
**0.921	القيم المشتركة	
**0.969	نمط الإدارة السائد	
**0.880	فريق العمل	
**0.948	مهارات الموظفين	

** دالة عند مستوى دلالة 0.01.

0.01، وهو ما يؤكد اتساق أبعاد كل محور فيما
بينها وتجانسها. وتُحقّق من ثبات درجات محاور

ينضح من الجدول (1) أنّ معاملات الارتباط
موجبة، ومرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى

الاستبانة، وأبعادها الفرعية باستخدام معامل
ثبات ألفا كرونباخ؛ فكانت معاملات الثبات كما

جدول (2): معاملات ثبات درجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية

معامل الثبات	البُعد	محاور الاستبانة
0.939	أداء الأفراد داخل كل قسم وإدارة	المحور الأول: مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية
0.929	أداء الإدارات في إطار السياسات العامة للمؤسسة	
0.919	أداء الإدارة في إطار البيئة الخارجية	
0.971	ثبات المحور الأول عامة	
0.910	الإستراتيجية	المحور الثاني: متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي 7S McKinsey من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية
0.976	الهيكل التنظيمي	
0.906	نُظم العمل	
0.925	القيم المشتركة	
0.947	نمط الإدارة السائد	
0.942	فريق العمل	
0.946	مهارات الموظفين	
0.983	ثبات المحور الثاني عامة	

** ليس للاستبانة ثبات عام، فليس للاستبانة درجة كلية؛ إذ لا يجوز جمع درجات المحورين معاً.

فيها، أو تعديل، وإعطاء كل مشارك الوقت
اللازم للإجابة، وللإستماع إلى آرائه.

-الاعتمادية: من خلال وصف لتصميم البحث
ودليل المقابلة متضمناً عنوان البحث، والهدف
من المقابلة، وبيانات المشارك، وأسئلة المقابلة،
ومراجعة البيانات، والتأكد من ترميزها،
وتحليلها، وصف إجراءات تطبيق المقابلة،
وعرض آلية تحليل بياناتها.

إجراءات أداة المقابلة: تضمنت خطوات بناء أداة
المقابلة تحديد الهدف من المقابلة، تحديد نوع
المقابلة، وعينة المشاركين فيها، بناء أسئلة المقابلة،
تصميم دليل المقابلة، إجراءات تطبيقها، تنظيم
البيانات وترميزها، وتفسيرها.

يتضح من الجدول (2) أن لمحاور الاستبانة
معاملات ثبات مرتفعة؛ إذ بلغت قيمة معامل
الثبات في حالة المحور الأول 0.971، في حين
بلغت في المحور الثاني 0.983، وتراوحت
معاملات الثبات في حالة الأبعاد الفرعية لمحاور
الاستبانة بين 0.906 و 0.976.

2- الأداة الثانية (المقابلة Interview): استخدمت في
البحث لتقديم تفسير وفهم أعمق لنتائج الاستبانة
المتطرفة في السؤال الثاني من أسئلة البحث.

-المصادقية: من خلال استهداف أكثر من مشارك
في أكثر من مكان، والتسجيل الصوتي للبيانات،
والتأكد من تفرغها تفرغاً دقيقاً ومراجعتها،
والمحافظة على إجابات المشاركين دون تدخل

الأساليب الإحصائية: ومتطلبات تطويره من وجهة نظر القيادات

- معامل ارتباط بيرسون في التأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة وأبعادها.
 - معامل ثبات ألفا كرونباخ؛ للتأكد من ثبات درجات محاور الاستبانة، وأبعادها الفرعية.
 - المتوسطات، والانحرافات المعيارية في الكشف عن مستوى الأداء المؤسسي،
- التعليمية، والإدارية.
- نتائج البحث ومناقشتها:
- نتائج السؤال الأول: الذي ينصّ على "ما مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية، والإدارية؟"
- 1- البُعد الأول: أداء الأفراد داخل كل قسم وإدارة:

جدول (3): المتوسطات والانحرافات المعيارية حول مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم فيما يتعلق بأداء الأفراد داخل كل قسم وإدارة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يتوفر وصف وظيفي لجميع منسوبي إدارة التعليم.	3.898	1.038	كبيرة	3
2	تسهم ممارسات إدارة التعليم في ارتقاء الموظفين.	3.516	0.960	كبيرة	6
3	يرتبط الموظفون بإداراتهم؛ مما يحقق مستوى عاليًا من الولاء.	3.665	0.973	كبيرة	4
4	يلتزم الموظفون بأساليب العمل المقررة من الإدارة في أداء المهام.	3.905	0.866	كبيرة	2
5	يحرص الموظفون على الالتزام بالقوانين.	3.971	0.845	كبيرة	1
6	تعمل إدارة التعليم على سد الاحتياجات التدريبية للموظفين.	3.571	1.056	كبيرة	5
7	تهتم إدارة التعليم بمقترحات الموظفين.	3.011	1.116	متوسطة	11
8	تهتم الإدارة المناخ الوظيفي المناسب الذي يؤدي إلى تعاون الموظفين.	3.429	1.013	كبيرة	8
9	تستفيد الإدارة من نتائج تقييم الموظفين في رفع كفاءتهم المهنية.	3.273	1.058	متوسطة	9
10	تحدّد المهام اليومية التي يقوم بها الموظفون؛ لتحقيق أهداف إدارة التعليم.	3.458	1.061	كبيرة	7
11	تحرص إدارة التعليم على تزويد الموظفين بمهارات إدارية عالية (اتخاذ القرارات، إدارة الفريق، التخطيط الاستراتيجي).	3.244	1.112	متوسطة	10
البُعد ككل		3.540	1.009	كبيرة	

يتضح من الجدول (3) أنّ مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية، والإدارية فيما يتعلق بأداء الأفراد داخل كل قسم وإدارة متحقق بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.540)، وانحراف معياري (1.009)، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام إدارات التعليم بتحديد المهام والمسؤوليات الموكلة للموظفين، وتوزيعها بما يتناسب مع الأهداف المرجو تحقيقها، كلّ حسب طبيعة تخصصه، ودوره الفعال، وعنايتها بتوجيههم، ومساعدتهم في أداء عملهم، وتختلف هذه النتيجة عمّا توصلت إليه دراسة إسماعيل والرشيدي (2022)؛ إذ جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك اختلفت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة آل مداوي (2021)؛ إذ إنّ بُعد الموارد البشرية جاء بدرجة متوسطة.

2- البُعد الثاني: أداء الإدارات في إطار السياسات العامة للمؤسسة:

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية حول مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم فيما يتعلق بأداء الإدارات في إطار السياسات العامة للمؤسسة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	تُعرف إدارة التعليم برؤيتها ورسالتها لجميع منسوبيها.	3.669	1.089	كبيرة	7
2	تصوغ إدارة التعليم قيمها بما ينسجم مع رسالتها.	3.702	1.056	كبيرة	5
3	لدى إدارة التعليم خطة تشغيلية معلنة.	3.687	1.129	كبيرة	6
4	ترتبط الخطة التشغيلية ارتباطاً وثيقاً بالخطة الإستراتيجية لوزارة التعليم.	4.022	0.943	كبيرة	1
5	يتضمن الهيكل التنظيمي لإدارة التعليم جميع الوظائف.	3.953	0.909	كبيرة	2
6	لدى إدارة التعليم قاعدة بيانات، تُحدَّث باستمرار.	3.858	1.042	كبيرة	3
7	تقارن إدارة التعليم الأداء الحالي مع الأداء السابق.	3.458	1.091	كبيرة	10
8	تتخذ إدارة التعليم قراراتها بطرق منهجية.	3.527	1.082	كبيرة	8
9	يتناسب عدد أعضاء الجهاز الإداري مع حجم إدارة التعليم.	3.509	1.034	كبيرة	9
10	يتوفر لدى إدارة التعليم دليل إجراءات لتوضيح محتويات العمل.	3.713	1.121	كبيرة	4
11	تحرص الإدارة على اكتشاف نقاط القوة والضعف في العمليات الإدارية.	3.447	1.111	كبيرة	11
البُعد ككل		3.686	1.055	كبيرة	

ولوائحها؛ مما يحقق الوضوح في هيكلتها، الذي ينعكس على جودة عملها، ورفع مستوى أدائها، ومخرجاتها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شيبرو وعثمان (Shibru & Ousman, 2017) أن من العوامل المؤثرة في الأداء المؤسسي السياسات، والإجراءات المعمول بها.

3- البُعد الثالث: أداء الإدارة في إطار البيئة الخارجية:

يتضح من الجدول (4) أن مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية فيما يتعلق بأداء الإدارات في إطار السياسات العامة للمؤسسة متحقق بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.686)، وانحراف معياري (1.055)، وقد يُعزى ذلك إلى مركزية التنظيم في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ إذ تعمل على وحدة أنظمة الإدارات

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية حول مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم فيما يتعلق بأداء الإدارة في إطار البيئة الخارجية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	تكيف استراتيجيات الإدارة لتتلاءم مع الظروف المتغيرة.	3.578	0.976	كبيرة	5
2	تشارك الإدارة في جميع الأنشطة المجتمعية المختلفة.	3.989	0.957	كبيرة	1
3	تستفيد الإدارة من المبادرات المجتمعية في تطوير خدماتها، وتحسينها.	3.811	0.978	كبيرة	3
4	تبادر الإدارة بإيجاد وسائل اتصال فعالة بين الموظفين والمستفيدين من خدماتها المختلفة.	3.738	0.998	كبيرة	4
5	توجد آلية لرصد الشكاوى والمقترحات المقدمة من المستفيدين.	3.960	1.019	كبيرة	2
6	تشجع الإدارة التغذية الراجعة من المستفيدين؛ للارتقاء بمستوى خدماتها.	3.469	1.085	كبيرة	7
7	يوجد لدى الإدارة قسم للبحث، والتطوير؛ من أجل التحسين المستمر.	3.335	1.106	متوسطة	8
8	تحرص الإدارة على رصد المخاطر، والتهديدات من البيئة الخارجية بصفة مستمرة.	3.509	1.109	كبيرة	6
البُعد عامة		3.674	1.029	كبيرة	

المدارس، ومديروها، والمعلمون، والطلبة، وأسرهم، وغيرها، وهذا مما يؤكد معرفتها بضرورة العناية بأعمالها، ومهامها، وخدماتها المقدمة للمستفيدين؛ من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إليها وزارة التعليم. ومجمل ما تُوصّل إليه من نتائج السؤال الأول، يمكن تلخيصه في الجدول (6):

يتضح من الجدول (5) أنّ مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية، والإدارية فيما يتعلق بأداء الإدارة في إطار البيئة الخارجية متحقق بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.674)، وانحراف معياري (1.029)، وقد يُعزى ذلك إلى أن البيئة الخارجية لإدارات التعليم تمثل الفئة المستهدفة، والمستفيدة من أعمال الإدارات وخدماتها، منها:

جدول (6): مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	مستوى الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية
3	كبيرة	1.009	3.540	أداء الأفراد داخل كل قسم وإدارة
1	كبيرة	1.055	3.686	أداء الإدارات في إطار السياسات العامة للمؤسسة
2	كبيرة	1.029	3.674	أداء الإدارة في إطار البيئة الخارجية
	كبيرة	1.031	3.633	الدرجة الكلية

ممارسات إدارة الموارد البشرية، وتحقيق الأداء المؤسسي.

نتائج السؤال الثاني: الذي ينصّ على "ما متطلّبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية والخبراء؟"

أجيب عن هذا التساؤل من خلال المدخل المزجيّ للتصميم التفسيريّ التابعي؛ إذ تطبيق الاستبانة أولاً، وتحليل البيانات الكميّة؛ ثم تحليل نتائج المقابلة، وتحليل البيانات النوعية؛ لتحقيق الفهم الأعمق، فكانت النتائج كالتالي:

يتضح من الجدول (6) أنّ مستوى الأداء المؤسسيّ في إدارات التعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات التعليمية، والإدارية متحقق بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.633)، وانحراف معياري (1.031)، وجاءت جميع الأبعاد الفرعية متحققة بدرجة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو عطا ومحدونة (2023)، ودراسة سمور (2021)، ودراسة عساف والهور (2022)، ودراسة سليمان (2022)، ودراسة صبحي (2022)؛ إذ جاءت درجة واقع الأداء المؤسسي بدرجة موافقة كبيرة، وأكدت دراسة ناي كوني (Naikuni, 2017) وجود علاقة إيجابية بين جميع

المرحلة الأولى: البيانات الكمية:

1- الإستراتيجية:

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية حول متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي فيما يتعلق بالإستراتيجية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	تحديد رؤية ورسالة واضحة مرتبطة برؤية وزارة التعليم ورسالتها.	4.160	0.869	كبيرة	1
2	العمل على تحديث الخطة التشغيلية المرتبطة بالخطة الإستراتيجية للوزارة دورياً؛ لتلبية احتياجات البيئة المتغيرة.	4.120	0.878	كبيرة	2
3	توفير خطط بديلة في حال وجود انحراف عن تحقيق الأهداف.	3.851	0.972	كبيرة	4
4	وضع مؤشرات محددة لقياس درجة التقدم في تحقيق الخطة التشغيلية.	4.015	0.867	كبيرة	3
المُعد عامة		4.036	0.896	كبيرة	

يتضح من الجدول (7) أن متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية والخبراء فيما يتعلق بالإستراتيجية جاءت على درجة كبيرة من الأهمية بمتوسط حسابي (4.036)، وانحراف معياري (0.896)، وجاءت العبارات الفرعية جميعها بدرجة كبيرة من الأهمية؛ وقد يُعزى ذلك إلى كونها الأساس الذي تنبثق منه مجموعة السياسات، والإجراءات، والخطط التي توجه سير العمل، ومن خلالها يمكن تحقيق الأهداف المنشودة،

ويرى سمور (2021) زيادة الاهتمام بالمحاولة من تحسين الفرص في ظل المنافسة الشديدة من خلال مواكبة آخر التطورات بالتخطيط الإستراتيجي، ويؤكد الشرايعه والسرحان (2019) الاهتمام المتواصل بتطبيق الإستراتيجية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، والوصول إلى الرؤية التي تتطلع إليها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سمور (2021)، ودراسة الخوالدة (2017)؛ إذ جاءت بدرجة موافقة كبيرة.

2- الهيكل التنظيمي:

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية حول متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي فيما يتعلق بالهيكل التنظيمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	التحديث المستمر للهيكل التنظيمي بالإدارة لجميع الوظائف.	3.858	0.969	كبيرة	3
2	التحديد الدقيق في الهيكل التنظيمي للإدارة لجميع المسؤوليات، والسلطات.	3.822	0.989	كبيرة	4
3	تحديث الهيكل التنظيمي للإدارة؛ ليشمل جميع الأقسام، والوحدات الموجودة كافة.	3.924	0.883	كبيرة	1
4	تحديث الدليل التنظيمي للإدارة يبين أقسامها المختلفة الرئيسة، والفرعية، ووحداتها.	3.880	0.934	كبيرة	2
المُعد عامة		3.871	0.944	كبيرة	

يتضح من الجدول (8) أن: متطلبات تطوير الأداء المؤسسي فيما يتعلق بالهيكل التنظيمي جاءت على درجة كبيرة من الأهمية بمتوسط حسابي (3.871)،

وانحراف معياري (0.944)، وجاءت العبارات الفرعية جميعها بدرجة كبيرة من الأهمية؛ وقد يُعزى ذلك إلى أهمية وجود الهيكل التنظيمي؛

لتحديد جميع الإدارات، والأقسام، وما يندرج تحتها من وحدات، وتحديد الدقيق لكل من المهام التي من خلالها يكون تنظيم سير العمل وتوجيهه، والحد من الازدواجية، وتتفق هذه

النتيجة مع نتائج دراسة سمور (2021)، ودراسة الخوالدة (2017)؛ إذ جاءتا بدرجة موافقة كبيرة.

3- نُظْم العمل:

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية حول متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكيزي فيما يتعلق بنظم العمل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	تحديد المهام اليومية التي يقوم بها الموظفون؛ لتحقيق أهداف الإدارة.	3.884	0.993	كبيرة	4
2	دعم نشر اللوائح التي تشجع الموظفين على تحقيق أعلى معدلات أداء.	3.967	1.019	كبيرة	1
3	تبني النظم المرنة لإمكان التغيير، والتأقلم مع المتغيرات المستجدة.	3.956	0.950	كبيرة	2
4	تنوع الإدارة في اتباع الأساليب المختلفة التي تعمل على أداء العمل.	3.913	0.920	كبيرة	3
	البُعد عامة	3.930	0.971	كبيرة	

يتضح من الجدول (9) أنّ متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكيزي من وجهة نظر القيادات التعليمية، والإدارية، والخبراء فيما يتعلق بنظم العمل جاءت على درجة كبيرة من الأهمية بمتوسط حسابي (3.930)، وانحراف معياري (0.971)، وجاءت العبارات الفرعية جميعها بدرجة 4-القيم المشتركة:

كبيرة من الأهمية، وقد يُعزى ذلك إلى أهمية البحث، والسعي إلى تطوير نظم العمل التي تساعد على أداء العمل، وتحقيق معدلات مرغوبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سمور (2021)، ودراسة الخوالدة (2017)؛ إذ جاءتا بدرجة موافقة كبيرة.

جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية حول متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكيزي فيما يتعلق بالقيم المشتركة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	السعي إلى تحديد القيم المشتركة للموظفين؛ لتحقيق الميزة التنافسية للإدارة.	3.895	0.966	كبيرة	4
2	دعم قيم الموظفين بالإدارة؛ لإعطاء المستفيد الأولية الأساسية.	3.956	0.915	كبيرة	3
3	السعي إلى تحقيق قيم التعاون، والولاء، والمشاركة بين الموظفين أثناء تأديتهم لواجباتهم داخل الإدارة.	3.985	0.932	كبيرة	1
4	نشر الثقة المتبادلة بين جميع الموظفين بالإدارة.	3.982	0.945	كبيرة	2
	البُعد عامة	3.955	0.940	كبيرة	

يتضح من الجدول (10) أنّ متطلبات تطوير الأداء المؤسسي فيما يتعلق بالقيم المشتركة جاءت على درجة كبيرة من الأهمية بمتوسط حسابي (3.955)، وانحراف معياري (0.940)، وجاءت العبارات الفرعية جميعها بدرجة كبيرة من الأهمية، وقد يُعزى ذلك إلى ضرورة توفير بيئة مبنية على قيم واضحة، ومشاركة بين الموظفين؛ ممّا يحقق الرضا، والانتماء، والثقة بين موظفي الإدارة الواحدة، ومما يجعل العمل ذا كفاءة؛ فيمكن من خلاله تحقيق ميزة تنافسية، وتتفق هذه النتيجة مع

نتائج دراسة سمور (2021)، ودراسة الخوالدة بدرجة موافقة كبيرة.

(2017)؛ إذ جاءت 5- نمط الإدارة السائد:

جدول (11): المتوسطات والانحرافات المعيارية حول متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي فيما يتعلق بنمط الإدارة السائد

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	القيام بالتدريب المستمر على عملية اتخاذ القرارات الإدارية السليمة.	3.825	1.142	كبيرة	2
2	دعم الإدارة العليا بالأخذ بمقترحات الموظفين.	3.775	1.091	كبيرة	3
3	استحداث مؤشرات لقياس أسلوب الإدارة المتبع في الإدارة.	3.771	1.098	كبيرة	4
4	قيام الإدارة على تفعيل دور الاتصال الفعال، وسهولة الوصول إلى المعلومات عند الحاجة.	4.051	0.938	كبيرة	1
البُعد عامة		3.855	1.068	كبيرة	

يتضح من الجدول (11) أنّ متطلبات تطوير الأداء المؤسسي فيما يتعلق بنمط الإدارة السائد جاءت على درجة كبيرة من الأهمية بمتوسط حسابي (3.855)، وانحراف معياري (1.068)، وجاءت عبارات الفرعية جميعها بدرجة كبيرة من الأهمية؛ وقد يُعزى ذلك إلى أن تطوير الأداء المؤسسي يتطلب نمط الإدارة الفعال في تسيير العمل، وإدارته، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخوالدة (2017)؛ إذ جاء هذا البعد بدرجة كبيرة.

العبارات الفرعية جميعها بدرجة كبيرة من الأهمية؛ 6- فريق العمل:

جدول (12): المتوسطات والانحرافات المعيارية حول متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي فيما يتعلق بفريق العمل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	تشكل الإدارة فرق عمل لتحقيق أهدافها.	4.185	0.858	كبيرة	1
2	التحديث المستمر لمعايير الترقية في المستويات الإدارية للموظفين.	3.960	0.952	كبيرة	4
3	توفير العناية بصحة جميع الموظفين وسلامتهم.	4.091	1.005	كبيرة	2
4	العناية -دائمًا- بالاحتياجات الوظيفية كافة للموظفين.	3.927	1.102	كبيرة	5
5	العناية بتفاعل أعضاء فريق العمل الواحد.	4.062	0.966	كبيرة	3
البُعد عامة		4.045	0.977	كبيرة	

يتضح من الجدول (12) أنّ متطلبات تطوير الأداء المؤسسي فيما يتعلق بفريق العمل جاءت على درجة كبيرة من الأهمية بمتوسط حسابي (4.045)، وانحراف المعياري (0.977)، وجاءت عبارات الفرعية جميعها بدرجة كبيرة من الأهمية، وقد يُعزى ذلك إلى دور فريق العمل الواحد؛ لتسيير العمل وتكامله؛ من خلال العناية بتحقيق التفاعل فيما بينهم والأخذ بمتطلباتهم واحتياجاتهم؛ مما ينعكس على جودة عملهم، وانتمائهم، وتفاعلهم؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سمور (2021)، ودراسة الخوالدة (2017)؛ إذ جاءت بدرجة موافقة كبيرة.

7- مهارات الموظفين:

جدول (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية حول متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي فيما يتعلق بمهارات الموظفين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	إيجاد خطط؛ لتطوير مهارات الموارد البشرية وفق خطة الإدارة.	4.065	0.968	كبيرة	1
2	دعم تنوع المهارات الإدارية لدى الموظفين في الوحدات التنظيمية.	3.935	1.027	كبيرة	5
3	السعي إلى ملاءمة الدورات التدريبية مع متطلبات تحسين الأداء الوظيفي.	4.000	1.011	كبيرة	2
4	دعم الإدارة للموظفين؛ للارتقاء المعرفي.	3.971	1.018	كبيرة	3
5	تزود الإدارة الموظفين بالمهارات التكنولوجية.	3.945	1.040	كبيرة	4
المُعد عامة		3.983	1.013	كبيرة	

يتضح من الجدول (13) أنّ متطلبات تطوير الأداء المؤسسي فيما يتعلق بمهارات الموظفين جاءت على درجة كبيرة من الأهمية بمتوسط حسابي (3.983)، وانحراف معياري (1.013)، وجاءت العبارات الفرعية جميعها بدرجة كبيرة من الأهمية، وقد يُعزى ذلك إلى مدى أهمية دعم تنوع المهارات الإدارية، والتكنولوجية، وتطوير المعارف، ومتطلبات تحسين

الأداء الوظيفي لدى الموظفين؛ مما ينعكس على أدائهم، وجودة عملهم في تحقيق الأهداف المنشودة بأقصر وقت، وأقل جهد، وأفضل نتائج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سمور (2021)، ودراسة الخوالدة (2017)؛ إذ جاءتا بدرجة موافقة كبيرة، ومجمل ما تُوصّل إليه من نتائج السؤال الثاني؛ يمكن تلخيصه في الجدول (14):

جدول (14): متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي من وجهة نظر القيادات التعليمية والإدارية والخبراء

الترتيب	درجة الأهمية	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	متطلبات تطوير الأداء المؤسسي
2	كبيرة	0.896	4.036	الإستراتيجية
6	كبيرة	0.944	3.871	الميكمل التنظيمي
5	كبيرة	0.971	3.930	نُظُم العمل
4	كبيرة	0.940	3.955	القيم المشتركة
7	كبيرة	1.068	3.855	نمط الإدارة السائد
1	كبيرة	0.977	4.045	فريق العمل
3	كبيرة	1.013	3.983	مهارات الموظفين
كبيرة		0.973	3.954	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (14) أنّ متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي من وجهة نظر القيادات التعليمية، والإدارية، والخبراء جاءت على درجة كبيرة من الأهمية بمتوسط حسابي (3.954)، وانحراف معياري (0.973)؛ وجاءت جميع الأبعاد

الفرعية بدرجة كبيرة من الأهمية، وجاء في الترتيب الأول بُعد: "فريق العمل"، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ فريق العمل هو القاعدة الأساسية التي من خلالها يكون تنفيذ العمل وتطبيقه فعلياً؛ ممّا أدّى إلى ضرورة العناية بمتطلباته، واحتياجاته، وفي الترتيب السابع (الأخير) جاء بُعد: "نمط الإدارة

الأداء، وتطويره، وتؤكد دراسة التيمي (ALTamimi, 2023)، ودراسة سواندا ونوجروهو (Suwanda & Nugroho, 2022) إمكان استخدام نموذج ماكينزي؛ لقياس تقييم الأداء، وأن العوامل الداخلية وفقاً لنموذج ماكينزي يؤثر بعضها في بعض؛ مما يؤثر في الأداء، وتؤكد دراسة أنعام وشوريا (Anam & Churiyah, 2023) فاعلية نموذج الأداء ماكينزي في تحسين الأداء العام للمؤسسات.

المرحلة الثانية: البيانات النوعية:

نوقشت النتائج المتطرفة في إجابة هذا السؤال لأعلى عبارتين من كل بعد من الأبعاد في المرحلة الأولى (الاستبانة)؛ إذ أجريت المقابلة مع المشاركين يرمز لهم SP، وتنظيم البيانات، وتميئتها؛ للتحليل؛ وذلك من خلال تفريغ المقابلات المسجلة، وتصنيفها بطريقة يدوية على هيئة عبارات، وترميز البيانات، وتصنيفها في مجموعات متميزة، وفيما يتعلق بنتائج المقابلة؛ تتضح في الجدول (15):

السائد"، وقد يُعزى ذلك إلى أن من متطلبات تطوير الأداء المؤسسي الأخذ بعين الاعتبار نمط الإدارة التي تعتنى بمتطلبات الموظفين ومقترحاتهم، وسهولة التواصل، والاتصال في العمليات الإدارية، وتوجيهها، والسعي إلى تحسينها، وتطويرها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سمور (2021)؛ إذ جاءت جميع الأبعاد بدرجة موافقة كبيرة، ما عدا بُعد نمط القيادة السائد؛ فقد جاء بدرجة متوسطة، وتؤكد وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد نموذج ماكينزي في تطوير الأداء المؤسسي، وتتفق مع دراسة الخوالدة (2017)؛ إذ جاءت جميع الأبعاد بدرجة أهمية كبيرة، واتفقت مع دراسة العزام (2021) في وجود تأثير إيجابي باستخدام نموذج ماكينزي على إدارة الأزمات، وأن نموذج ماكينزي نجح في تحديد نقاط القوة والضعف، ومحاولة تحسينها، وهذا ما يؤكد دور أبعاد نموذج ماكينزي في تطوير الأداء المؤسسي بكون إدارة الأزمات تساعد في تحسين

جدول (15): ملخص النتائج النوعية لأداة المقابلة حول متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي من وجهة نظر الخبراء

البعد	أسئلة المقابلة	النتائج
الإستراتيجية	ما مدى إسهام وضوح الرؤية والرسالة في تطوير الأداء المؤسسي؟ وكيف يمكن مواءمة الخطة التشغيلية المرتبطة بالخطة الإستراتيجية لوزارة التعليم وتحديثها بما يتناسب مع الاحتياجات المتغيرة؟	بيّنت نتائج المقابلات أن وضوح الرؤية والرسالة يساهم في تطوير الأداء المؤسسي؛ إذ إنه يساعد في توجيه الجهود وتوحيدها نحو تحقيق الأهداف؛ وذلك من خلال تحديد الاتجاهات، ومجالات الأداء، ودورها الفعال في معرفة الهوية، والخدمات المقدمة، والعملاء المستفيدين منها؛ إذ أكد الأفراد المشاركون أن وضوح الرؤية والرسالة يساهم في تطوير الأداء المؤسسي.
الهيكل التنظيمي	ما النتائج المترتبة على تحديث الهيكل التنظيمي؛ ليشمل جميع الأقسام والوحدات بتطوير الأداء المؤسسي، وكيف يساهم الدليل التنظيمي في تطوير الأداء المؤسسي؟	بيّنت نتائج المقابلات أن النتائج المترتبة على إسهام تحديث الهيكل التنظيمي بتطوير الأداء المؤسسي من خلال تحديد المهام، وتحقيق التنسيق، والتكامل بين الإدارات، والأقسام داخل الإدارة، ويساعد على تحديد الوظائف، والمسؤوليات، وتحديد الاحتياجات، وتشكيل الموظفين من خلال تحديد معيارية الحاجة داخل الإدارات، والأقسام، والوحدات عن طريق إعادة توزيعهم، ويساهم في ترشيد التكاليف، وتقليل الهدر المادي، والبشري، والحّد من الازدواجية بالعمل.

تابع/ الجدول(15)

نظم العمل	كيف يساهم دعم نشر اللوائح والأنظمة في تحقيق أعلى معدلات أداء، وما الآليات المقترحة التي يمكن أن تساعد على تطبيق النظم بطريقة أكثر مرونة؟	بيّنت نتائج المقابلات أنّ نشر اللوائح والأنظمة يساهم في تحقيق أعلى معدلات أداء؛ لدورها الرئيس في تحديد التوجهات الرئيسة، ومعايير تنظيم العمل، وتوجيهه، ورفع مستوى وعي الموظفين وفهمهم، والمستفيدين، وتساعد في تحقيق الشفافية، والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة، وتحسين الجودة، والكفاءة.
القيم المشتركة	ما الانعكاسات التي يمكن أن تحققها القيم المشتركة بين الموظفين أثناء تأديتهم لواجباتهم في تطوير الأداء المؤسسي؟ وكيف يمكن دعم الثقة المتبادلة بين الموظفين في الإدارة؟	اتفقت نتائج المقابلات على أنّ القيم المشتركة بين الموظفين تنعكس في تطوير الأداء المؤسسي؛ إذ إنها تضمن بيئة عمل جاذبة، وتحقق الدافعية، وتحسين جودة العمل، وتطوير أداء الموظفين، وتعزيز الانتماء المؤسسي لديهم.
نمط الإدارة السائد	ما الآليات التي تقترحونها؛ لتفعيل الاتصال، والتواصل الفعال في الإدارة؟ وما النتائج المترتبة على التدريب المستمر لعمليات اتخاذ القرارات الإدارية السليمة في تطوير الأداء المؤسسي؟	بيّنت نتائج المقابلات أهمية تفعيل دور الاتصال والتواصل الفعال في الإدارة، وانعكاساته على أداء الإدارة من خلال تطبيق الهيكل التنظيمي المعتمد للإدارة في الاتصال، والتواصل التنظيمي، وتحديد قنوات تواصل متنوعة وسريعة، وفتحها، ومباشرة بين المسؤولين ومسوي الإدارة، وتبني القيم المشتركة التي تدعم الاتصال الفعال: كاحترام، وتقابل وجهات النظر المختلفة، وأكدت نتائج المقابلات توفير البيئة المناسبة لمسوي الإدارة، وتفعيل الاجتماعات، واللقاءات، وورش العمل، وإشراكهم بتقديم المقترحات، وعملية التخطيط.
فريق العمل	ما الطرائق التي تقترحونها؛ لإمكان تشكيل فرق العمل بما يتناسب مع الأهداف وتطوير الأداء المؤسسي؟ وكيف يمكن أن تساهم العناية بصحة الموظفين وسلامتهم في رفع مستوى الأداء المؤسسي؟	اتفقت نتائج المقابلات على ضرورة تشكيل فرق العمل بناء على الأهداف الرئيسة، وتحديد الجهات المعنية، ويكون اختيار الفريق بناء على الكفاءة، والخبرات، ومستوى الأداء، والحاجة الفعلية، ويجب مراعاة الاختصاص في المجال، وتحديد قائد الفريق المعني بتحقيق الهدف، والعناية بتنوع المهارات لأعضاء الفريق الواحد، وضرورة امتلاك فريق العمل حس المسؤولية، ومبادئ الالتزام، وبنغي وجود خطة عمل، وتقارير دورية للعمل، ومتابعة الإنجاز، ويكون ذلك من خلال تقييم معارف الموظفين ومهاراتهم، وتحديد احتياجاتهم المهنية؛ لتحقيق الأهداف، ووضع خطة لتطوير الموارد البشرية وتوزيعها بما يناسب الأهداف المحددة.
مهارات الموظفين	ما الإجراءات اللازمة للمواءمة بين خطط تطوير المهارات الإدارية للموارد البشرية مع خطة الإدارة، ومتطلباتها، وما المكاسب المتوقعة تحققها عند مواءمة الدورات التدريبية المقدمة للموظفين مع متطلبات تحسين الأداء الوظيفي؟	بيّنت نتائج المقابلات إمكان المواءمة بين خطط تطوير المهارات الإدارية للموارد البشرية مع خطة الإدارة، ومتطلباتها من خلال تشخيص واقع الاحتياج التدريبي للموظفين، وتماشياً مع المهارات المستهدفة للتطوير الفردي مع الاحتياجات العامة للإدارة، وتحليل المهارات التي يتميز بها الموظفون، والمهارات المطلوبة، وتحديد البرامج التدريبية المناسبة لطبيعة عمل الموظفين، واختصاصاتهم، ومتابعة تأثيرها في الأداء من خلال قياس تقييم الموظف.

نتائج السؤال الثالث: الذي ينص على "ما الآليات المقترحة لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي؟" متطلبات تنفيذ الآليات المقترحة: وتتضمن آليات التطوير وفقاً للأهداف الإستراتيجية، وأبعاد نموذج ماكينزي.

ويمكن القول: إنّ النتائج النوعية التي حُصل عليها من استجابات الخبراء حول متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي؛ كان من أهم نتائجها أنّ أبعاد نموذج ماكينزي لها دور كبير في تطوير الأداء المؤسسي، وهذا يفسر النتائج الكميّة التي توصلت إلى أهمية متطلبات تطوير الأداء المؤسسي في الإدارات التعليمية في ضوء النموذج بدرجة كبيرة.

أروى اللاحم وفاطمة معوض: تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بمنطقة القصيم في ضوء نموذج ماكينزي Mckinsey 7S

آليات التنفيذ ومتطلباته وفقاً لأبعاد نموذج ماكينزي والأهداف الاستراتيجية

البُعد الأول: الإستراتيجية				
الهدف الإستراتيجي	آليات التنفيذ	متطلبات التنفيذ	الإطار الزمني	الموارد المطلوبة
تعزيز فاعلية الإستراتيجية المؤسسية	امتلاك رؤية ورسالة واضحة، وتحديد الأهداف والأولويات للخطة التشغيلية المرتبطة بالخطة الإستراتيجية للوزارة، وتحديث الخطة التشغيلية بشكل دوري لتلبية احتياجات البيئة المتغيرة، ووجود خطط بديلة في حال وجود انحراف عن تحقيق الأهداف، والتقويم الدوري، ووضع مؤشرات محددة لقياس درجة التقدم في تحقيق الخطة التشغيلية.	تبني القيادات العليا أبعاد نموذج ماكينزي، ونشر الثقافة لدى الموظفين حول أهمية الرؤية، والرسالة، والأهداف الإستراتيجية، وتوفير الكفاءات المتخصصة، والمدرسة، ومشاركة المختصين والخبراء، وتغيير الإجراءات التنظيمية بما يساهم في تطوير الأداء المؤسسي، ودراسة الوضع الراهن، والظروف، والاستفادة من الخبرات، والدراسات، وإجراء المقارنات المرجعية مع إدارات التعليم الداخلية والخارجية المشابهة.	قصير إلى متوسط المدى (6 أشهر إلى سنة).	- فرق عمل للتخطيط الإستراتيجي . - استشاريون متخصصون في تحليل نظم البيئة الداخلية والخارجية . - برامج تدريبية في التخطيط والمتابعة.
البُعد الثاني: الهيكل التنظيمي				
الهدف الإستراتيجي	آليات التنفيذ	متطلبات التنفيذ	الإطار الزمني	الموارد المطلوبة
تصميم هيكل تنظيمي مرن ومتكامل	تحديث الهيكل التنظيمي؛ ليشمل جميع الأقسام، والوحدات، ومواقب المتغيرات، ودمج المهام المترابطة في وظائف محددة، وتحديد جميع المسؤوليات، ووجود محتوى الدليل التنظيمي للإدارات، وتحديد مهامها، وبيان أقسامها المختلفة الرئيسة، والفرعية، ووحداتها.	ضبط الهيكل التنظيمي، ودليله، وإجراءاته من حيث مواءمته ومرونته مع الواقع الفعلي، وتقييمه دورياً وفق التطورات والمستجدات المتغيرة، ومراجعة مهام جميع الإدارات، والأقسام، والوحدات وأجباتها؛ لتحقيق التنسيق، والتكامل بينها، وتوفير الوصف الوظيفي لجميع الوظائف، ومهام العمل، وإجراءاته.	متوسط المدى (سنة إلى سنتين).	- خبراء في تصميم الهياكل التنظيمية . - نظم معلومات تنظيمية . - فرق عمل داخلية؛ لتحديث المهام والوصف الوظيفي.
البُعد الثالث: نُظُم العمل				
الهدف الإستراتيجي	آليات التنفيذ	متطلبات التنفيذ	الإطار الزمني	الموارد المطلوبة
تطوير الأنظمة والإجراءات التشغيلية	تحديد اللوائح والتعليمات ونشرها التي تبين طبيعة سلسلة سير العمل، ومعرفة المهام والأعمال اليومية ووضوحها التي يقوم بها الموظفون؛ لتحقيق الأهداف، ومنح الصلاحيات للمديرين، والرؤساء، وتبني النُظُم المرنة؛ لإمكان التغيير، والتأقلم مع المتغيرات المستجدة، ومتابعة الأداء الحالي، ومقارنته مع الأداء السابق.	استقلال تنظيمي أوسع لإدارات التعليم، واختيار القيادات وتأهيلها، ومنحهم صلاحيات أوسع، ومراجعة اللوائح، والأنظمة، وتحديثها، وعمل ورش، وتنظيم الاجتماعات؛ لنشر اللوائح، والتعليمات، وتوفير أدلة إجرائية وإرشادية؛ لتوجيه الإجراءات وتوضيحها، وآليات العمل، وتوفير الاحتياجات التدريبية اللازمة، ووضع معايير ومؤشرات وتحديثها؛ لقياس الأداء، وتوفير التقنية المساعدة في تطبيق النُظُم، وتسهيل تأدية الأعمال.	قصير إلى متوسط المدى (6-سنة).	- موارد تقنية؛ لتحديث الأنظمة الإلكترونية. - كوادر بشرية مؤهلة في التحول الرقمي. - ميزانية لتطوير البنية التحتية التقنية.

تابع/ الجدول (آليات التنفيذ ومتطلباته وفقاً لأبعاد نموذج ماكينزي والأهداف الاستراتيجية)

البُعد الرابع: القيم المشتركة				
الهدف الإستراتيجي	آليات التنفيذ	متطلبات التنفيذ	الإطار الزمني	الموارد المطلوبة
ترسيخ القيم والثقافة التنظيمية بين جميع الموظفين	تحديد القيم المشتركة للموظفين؛ لتحقيق الميزة التنافسية للإدارات، ونشر الثقة المتبادلة بين جميع الموظفين بالإدارة، ودعم قيم الموظفين بالإدارة لإعطاء المستفيد الأولوية الأساسية.	تطبيق مبدأ العدل، والمساواة، وتكافؤ الفرص، ودعم عملية التواصل الفعال بين الموظفين، ومشاركة الموظفين في صنع القرارات، والثقة بقدراتهم، والتنسيق، والتعاون بين أعضاء الإدارة الواحدة.	مستمر	- برامج توعوية وتدريبية . - قنوات تواصل داخلية فعالة.
البُعد الخامس: نمط الإدارة السائد				
الهدف الإستراتيجي	آليات التنفيذ	متطلبات التنفيذ	الإطار الزمني	الموارد المطلوبة
فاعلية المنهجية الإدارية السائدة في الإدارات	تفعيل الاتصال الفعال، وسهولة الوصول إلى المعلومات عند الحاجة، والتدريب على عملية اتخاذ القرارات الإدارية السليمة، ودعم الإدارة العليا في الأخذ بمقترحات الموظفين، واستحداث مؤشرات لقياس أسلوب الإدارة المتبع في الإدارة.	نشر أهمية إدارة التواصل الداخلي، وتفعيل دورها، وعمل الدورات التدريبية، وورش العمل بما يخدم منهجية العمل، والتخطيط واتخاذ القرارات، وتوفير قنوات وخطوط تواصل سريعة، وتحقيق المفاضلة في تكليف مسؤولي الصف الثاني من القيادات، وتحقيق الالتزام الأخلاقي.	متوسط المدى (سنة).	- ورش تدريبية حول أساليب القيادة الفعالة . - أدوات تقييم الأداء.
البُعد السادس: فريق العمل				
الهدف الإستراتيجي	آليات التنفيذ	متطلبات التنفيذ	الإطار الزمني	الموارد المطلوبة
تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد البشرية، وتمكين فرق العمل	توفير بيئة عمل صحية، وآمنة، تعزز سلامة الموظفين، وتحقيق التكامل والتفاعل بين الموظفين، والتحديث المستمر لمعايير الترقية في المستويات الإدارية، والعناية -دائماً- بالاحتياجات الوظيفية للموظفين كافة.	العمل على تحقيق اشتراطات الصحة والسلامة المهنية، وتحديد التخصصات المطلوبة بين أعضاء الإدارة الواحدة، وتوفير التنوع في المهارات بين الموظفين، والتقرير الدوري عن الإنجاز، وتحقيق الأهداف، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية.	قصير المدى (6 أشهر إلى سنة).	- خطط تطوير وظيفي . - نظام حوافز . - برامج تمكين فرق عمل متكاملة.
البُعد السابع: مهارات الموظفين				
الهدف الإستراتيجي	آليات التنفيذ	متطلبات التنفيذ	الإطار الزمني	الموارد المطلوبة
تمتية المهارات القيادية والإدارية والإبداعية	ملاءمة خطط تطوير مهارات الموارد البشرية مع خطة الإدارة، وملاءمة الدورات التدريبية مع متطلبات تحسين الأداء الوظيفي، ودعم الإدارة للموظفين؛ للارتقاء المعرفي، وتزويد الموظفين بالمهارات التكنولوجية، وتنوع المهارات الإدارية لدى الموظفين في الوحدات التنظيمية.	تحليل المهارات المطلوبة وتحديثها، وتقييم مهارات الموظفين الحالية؛ لتحديد الفجوات المهارية، بناء خطط؛ لتأهيل مهارات الموظفين وتطويرهم على خطة الإدارة، وتوفير الدورات، والبرامج التدريبية المناسبة، وعقد الشراكات مع الجهات التدريبية المتخصصة، ووضع معايير ومؤشرات وتحديثها؛ لمتابعة قدرات الموظفين ومهاراتهم وتأثيرها في الأداء.	قصير المدى (6 أشهر).	- برامج تدريب متخصصة . - شراكات مع جهات تدريبية . - ميزانية للتطوير المهني.

الخطط وتصميمها، وبناء المعايير، والمؤشرات

التوصيات:

-دعم مشاركة المختصين، والخبراء في إعداد

وفق أبعاد نموذج ماكينزي 7S McKinsey؛

لتعزيز الأداء المؤسسي.

- إنشاء نظام إلكتروني؛ لتلقي مقترحات الموظفين،

ومتابعتها، وتشكيل لجنة؛ لدراسة

المقترحات، وتحليلها، وتحويلها إلى مبادرات

تطويرية، تسهم في تحسين بيئة العمل.

- تفعيل قسم البحث والتطوير في إدارة التعليم؛

لدعم عملية اتخاذ القرار، من خلال دراسة

المشكلات الإدارية، وتحليل نتائج الأداء،

وتقديم حلول مبتكرة، تسهم في رفع كفاءة

الأداء الإداري، وتطوير الخطط، والسياسات،

وتحقيق التحسين المستمر في العمل المؤسسي.

- توظيف إدارة التعليم نتائج أداء الموظفين في

تحسين كفاءتهم المهنية، من خلال دراسة هذه

النتائج وتحليلها، واستخدام مخرجاتها في

إعداد برامج تطوير مهني موجهة.

المقترحات:

- إجراء مزيد من الدراسات حول واقع تطوير

الأداء المؤسسي ومعوقاته في إدارات التعليم

وفق أبعاد نموذج ماكينزي 7S McKinsey.

- إجراء مزيد من الدراسات حول تطوير الأداء

المؤسسي لإدارات التعليم باستخدام النماذج

الأخرى؛ لقياس الأداء المؤسسي.

- إجراء المزيد من الدراسات حول نموذج

ماكينزي 7S McKinsey وربطه بمتغيرات

ومجتمعات تعليمية أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

أبو عطا، عاهد عبدالقادر، وحمدونة، علاء

سعيد. (2023). الحوكمة الرقمية ودورها

في تطوير الأداء المؤسسي للجامعات

الفلسطينية العاملة بالمحافظات

الجنوبية. مجلة اتحاد الجامعات العربية

للبحوث في التعليم العالي، 43، 45-61.

أحمد، هاني علي. (2018). دور إدارة المعرفة في

تطوير الأداء المؤسسي لجامعة شقراء.

المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، (2)،

223-258.

إسماعيل، عمار فتحي، والرشيدي، أحمد عبدالله.

(2022). دور القيادة المستدامة في تحسين

الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية. المجلة

العلمية للدراسات والبحوث المالية

والإدارية، 14(1)، 1-35.

آل مداوي، عبير محفوظ. (2021). مستوى الأداء

المؤسسي لقائدات مدارس التعليم العام

بمدينة أبها في ضوء معايير الأنموذج

الأوروبي (EFQM) لإدارة الجودة من

وجهة نظر المعلمات والإداريات. مجلة

العلوم التربوية، (29)، 233-284.

حدادي، عبداللطيف. (2019). استخدام نموذج

McKinsey 7S لقياس أداء البنوك

- التجارية: دراسة حالة مجموعة من البنوك
بولاية تمنراست. *مجلة البشائر الاقتصادية*،
5(3)، 295-318.
- حسانين، عبدالرحيم محمد. (2018). المقارنة
المرجعية كمدخل لتطوير الأداء المؤسسي
في المنظمات العامة: رؤية مقترحة. *مجلة
العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*،
2(8)، 130-151.
- خردلي، علي، وخميس، أحمد. (2023). دور إدارة
الأزمات في تحسين الأداء المؤسسي دراسة
تطبيقية على القطاع الصحي بمدينة
جازان بالمملكة العربية السعودية. *مجلة
البحوث التجارية*.
- الحوالدة، إيناس محمد جمعة. (2017). مؤشرات
إدارية تربوية مقترحة لقيادة التميز
للجامعات الحكومية الأردنية بناء على
نموذج ماكينزي [رسالة دكتوراه غير
منشورة]. الجامعة الأردنية، عمان.
- الحوالدة، إيناس، والسرحان، خالد. (2018).
واقع استخدام إدارات الجامعات
الحكومية في الأردن لقيادة التميز بناء على
نموذج ماكينزي. *المجلة التربوية الأردنية*،
3(2)، 67-87.
- داود، أفنان وسيم. (2018). تحليل البيئة الداخلية
"باستخدام نموذج ماكينزي" ودوره في
إدارة الأزمات في قطاع غزة: دراسة
- تطبيقية على المديرية العامة للدفاع المدني
الفلسطيني [رسالة ماجستير غير
منشورة]. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.
- الروقي، مطلق مقعد. (2022). تطوير الأداء
المؤسسي في جامعة شقراء في ضوء معايير
النموذج الأوروبي (EFQM) لإدارة التميز.
مجلة العلوم التربوية، 8(1)، 57-93.
- سليمان، السعيد. (2022). تصور مقترح لتحسين
الأداء المؤسسي بكليات التربية جامعة كفر
الشيخ في ضوء أبعاد نموذج ماكينزي
McKinsey 7-S من وجهة نظر أعضاء هيئة
التدريس. *مجلة التربية*، 2(195)، 1-53.
- سمور، محمد إبراهيم. (2021). نموذج ماكينزي
للتشخيص التنظيمي كمدخل لتطوير الأداء
المؤسسي دراسة ميدانية على الجامعات
الفلسطينية بالمحافظات [رسالة ماجستير
غير منشورة]. جامعة الأقصى (غزة)، غزة.
- السيد، مي جمال، مطاوع، وسامة مصطفى،
والمهدي، سوزان محمد. (2019). تطوير
الأداء المؤسسي بمدارس الحلقة الثانية من
التعليم الأساسي في ضوء أسلوب
المحاسبية التعليمية. *مجلة البحث العلمي
في التربية*، 20(3)، 27-54.
- الشرابعة، أميرة عبدالجليل، والسرحان، خالد
علي. (2019). بيئة العمل الداخلية في

- كانري. مجلة البحث العلمي في التربية، 12(22)، 1-56.
- العزام، نورة محمد عبدالله. (2021). استخدام نموذج ماكينزي لإدارة الأزمات في التعليم الجامعي: دراسة مطبقة على جامعة القصيم. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 45(1)، 313 - 350.
- عساف، محمود عبدالمجيد رشيد، والهور، نداء جمال. (2020). واقع الأداء المؤسسي لكلليات التربية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ ستة سيجما. مجلة الدراسات المستدامة، 2(3)، 1 - 39.
- العسيري، حسن. (2015). أسلوب التغيير التنظيمي كآلية لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، 160، 155 - 163.
- العشاوي، محمود سعيد، والشعراوي، محمد علي. (2022). رؤية مقترحة لتطوير الأداء المؤسسي بجامعة الأزهر في ضوء نموذج ماكينزي S7. مجلة كلية التربية، 19(115)، 732-828.
- عمار، عيبر صابر، السيد، سماح السيد، ويونس، محمد محمد. (2020). نموذج مالكوم بالدريج للجودة مدخلا لتقويم أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة المنوفية. مجلة
- الجامعات الأردنية الحكومية بناء على نموذج التغيير والأداء المؤسسي. المجلة التربوية الأردنية، 4(3)، 212-237.
- الشريف، إيهاب، وشعبان، سعيد. (2022). أثر دعم الإدارة العليا على تحسين جودة الأداء المؤسسي: دراسة ميدانية بالتطبيق على جامعة القاهرة والمعهد العالي للدراسات التعاونية والإدارية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، 13(2)، 93 - 130.
- الشمري، عتيق زايد. (2022). تصور مقترح لاستثمار رأس المال البشري في تحسين الأداء المؤسسي لمنسوبي جامعة حائل. بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، 28(1)، 95-132.
- صباحي، شيماء. (2022). رأس المال الفكري كآلية لتطوير الأداء المؤسسي في الجامعات المصرية. دراسات في الخدمة الاجتماعية، 59(2)، 318-356.
- الصوفاني، أحمد محمود فتحي. (2023). تقويم الأداء المؤسسي بكلية التربية بتفهن الأشراف جامعة الأزهر في ضوء نموذج ماكينزي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمنهور، الدقهلية.
- عبدالنعم، إيمان محمود. (2021). آليات مقترحة لتحسين الأداء المؤسسي بالجامعات المصرية على ضوء منهجية هوشين

- هاشم، نهلة عبد القادر، عبدالسلام، غادة محمد،
كلية التربية، 35(2)، 236-259.
- كريسويل، جون، وكلاارك، فيكي إلانو (2019).
تصميم وإجراء البحوث المختلطة (ط3).
ترجمة: قسم الترجمة، إشراف مركز
الكتاب الأكاديمي. عمان: دار
الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- والعازمي، منال عياد. (2022). تطوير
الأداء المؤسسي للمناطق التعليمية بدولة
الكويت في ضوء نموذج التميز الأوروبي
EFQM: دراسة تحليلية. مجلة الإدارة
التربوية، (33)، 13 - 76.

المراجع العربية باللغة الإنجليزية:

- Abdelnaeem, I. M. (2021). Proposed mechanisms to improve institutional performance in Egyptian universities in light of the Hoshin Kanri methodology. *Journal of Scientific Research in Education*, 12(22), 1-56.
- Abu Atta, A. A., & Hamdouna, A. S. (2023). Digital governance and its role in developing the institutional performance of Palestinian universities operating in the southern governorates. *Arab Universities Journal for Higher Education Research*, 43, 45-61.
- Ahmed, H. A. (2018). The role of knowledge management in developing the institutional performance of Shaqra University. *Scientific Journal of Economics and Commerce*, (2), 223-258.
- Al-Aseeri, H. (2015). The organizational change approach as a mechanism for developing institutional performance in education departments in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Reading and Knowledge*, 160, 155-163.
- Al-Ashmawi, M. S., & Al-Shaarawi, M. A. (2022). A proposed vision for developing institutional performance at Al-Azhar University in light of the McKinsey 7S model. *Journal of the Faculty of Education*, 19(115), 732-828.
- Al-Azzam, N. M. A. (2021). Using the McKinsey model in crisis management in higher education: An applied study on Qassim University. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, 45(1), 313-350.
- Al-Khawaldeh, E. M. J. (2017). *Proposed educational administrative indicators for excellence leadership in Jordanian public universities based on the McKinsey model* [Unpublished doctoral thesis].
- محمود، محمد أنور، حسن، نهلة سيد، وشهار،
لبنى محمود. (2020). تطوير الأداء
المؤسسي للمدارس الثانوية العامة في
مصر على ضوء استراتيجية كايزن
للتحسين المستمر. مجلة دراسات تربوية
واجتماعية، 26(9.1)، 29-64.
- مصطفى، السيد فكري. (2023). تطوير الأداء
المؤسسي بمدارس التعليم الأساسي
بمحافظة الدقهلية في ضوء نظام الإدارة
المتكاملة. مجلة كلية التربية، 34(133)،
173-246.
- مغاوري، هالة أمين. (2022). متطلبات تطوير
الأداء المؤسسي بالجامعات المصرية على
ضوء أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق.
دراسات في التعليم الجامعي، (57)، 33-76.
- منصوري، خلود، وقشقرى، سارة. (2020). دور
إدارة المعرفة في الأداء المؤسسي: مركز
تقنية المعلومات بجامعة جدة أنموذجاً.
المجلة المصرية لعلوم المعلومات، 7(1)،
223 - 266.

- Amman: Dar Al-Akademion for Publishing and Distribution.
- Dawood, A. W. (2018). *Analyzing the internal environment using the McKinsey model and its role in crisis management in the Gaza Strip: An applied study on the General Directorate of Palestinian Civil Defense* [Unpublished master's thesis]. The Islamic University of Gaza, Gaza.
- Directorates of Education in Qassim Region. Telephone communication (January 4, 2023). *Planning Departments in the Directorates* [Unpublished archival material], Qassim.
- El-Sayed, M. G., Matawy, O. M., & El-Mahdy, S. M. (2019). *Developing institutional performance in the second-cycle basic education schools in light of the educational accountability approach. Journal of Scientific Research in Education*, 20(3), 27–54.
- El-Sherif, E., & Shaaban, S. (2022). The impact of top management support on improving the quality of institutional performance: A field study applied to Cairo University and the Higher Institute for Cooperative and Administrative Studies. *The Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies*, 13(2), 93–130.
- Hadadi, A. (2019). Using the McKinsey 7S model to measure the performance of commercial banks: A case study of a group of banks in Tamanrasset Province. *Al-Bashaer Economic Journal*, 5(3), 295–318.
- Hashem, N. A., Abdel-Salam, G. M., & Al-Azmi, M. A. (2022). Developing institutional performance in educational districts in the State of Kuwait in light of the European Excellence Model (EFQM): An analytical study. *Journal of Educational Administration*, (33), 13–76.
- Hassanein, A. M. (2018). *Benchmarking as an approach to developing institutional performance in public organizations: A proposed vision. Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 2(8), 130–151.
- Ismail, A. F., & Al-Rashidi, A. A. (2022). The role of sustainable leadership in improving institutional performance: An applied study. *Scientific Journal for Financial and Administrative Studies and Research*, 14(1), 1–35.
- Khurdali, A., & Khamees, A. (2023). The role of crisis management in improving institutional performance: An applied study on the health sector in Jazan City, dissertation]. The University of Jordan, Amman.
- Al-Khawaldeh, E., & Al-Sarhan, K. (2018). The reality of using excellence leadership in Jordanian public universities based on the McKinsey model. *Jordanian Educational Journal*, 3(2), 67–87.
- Al-Madawi, A. M. (2021). The level of institutional performance of female school leaders in public education schools in the city of Abha in light of the EFQM European Excellence Model standards from the perspective of teachers and administrators. *Journal of Educational Sciences*, (29), 233–284.
- Al-Ruqai, M. M. (2022). Developing institutional performance at Shaqra University in light of the EFQM European Excellence Model standards. *Journal of Educational Sciences*, 8(1), 57–93.
- Al-Shammari, A. Z. (2022). A proposed vision for investing human capital in improving the institutional performance of Ha'il University staff. *Arab Research in the Fields of Qualitative Education*, 28(1), 95–132.
- Al-Sharay'a, A. A., & Al-Sarhan, K. A. (2019). The internal work environment in Jordanian public universities based on the model of change and institutional performance. *Jordanian Educational Journal*, 4(3), 212–237.
- Al-Soufany, A. M. F. M. (2023). *Evaluating the institutional performance of the Faculty of Education, Tofahna Al-Ashraf, Al-Azhar University, in light of the McKinsey model* [Unpublished master's thesis]. Damanhour University, Dakahlia.
- Ammar, A. S., El-Sayed, S. S., & Younis, M. M. (2020). The Malcolm Baldrige quality model as an approach to evaluating the performance of academic department heads at Menoufia University. *Journal of the Faculty of Education*, 35(2), 236–259.
- Assaf, M. A. R., & Al-Hour, N. J. (2020). The reality of institutional performance of colleges of education in Palestinian universities in light of Six Sigma principles. *Journal of Sustainable Studies*, 2(3), 1–39.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2019). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Translation supervised by the Translation Department, Academic Book Center.

- (*Jurnal Manajemen dan Kewirausahaan*), 8(2), 112-120.
- Cox, AM, Pinfield, S and Rutter, S .(2019). Extending McKinsey's 7S model to understand strategic alignment in academic libraries. *Library Management*, 40 (5). pp. 313-326.
- Jollyta, D., Oktarina, D., Astri, R., Kadim, L. A. N., & Dasriani, N. G. A. (2021). Cluster Analysis Based on McKinsey 7s Framework in Improving University Services. *Journal of Artificial Intelligence and Engineering Applications (JAIEA)*, 1(1), 1-8.
- Keček, D., Vuković, D., & Balić, D. (2023). Implementation Of Organizational Changes According To The Mckinsey 7S Model. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 524-529.
- Naikuni, N. (2017). *Contribution of Strategic Human Resource Management Practices in Achieving Institutional Performance in Kenya: Narok County Government Perspective* (Doctoral dissertation, COHRED, JKUAT).
- Paquibut, R. & Al Naamany, A. (2020), "Managing organizational change to meet the research-teaching nexus standard: The case of an HEI in the Sultanate of Oman. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 203-212
- Shibru, S., Bibiso, M., & Ousman, K. (2017). Assessment of Factor Affecting Institutional Performance: The Case of Wolaita Sodo University. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 60-66.
- Singh, A. (2013). A Study of Role of McKinsey's 7S Framework in Achieving Organizational Excellence, *Organization Development Journal*, p39.
- Suwanda; Nugroho, Bernardus Yulianto. (2022). Literature reviews: McKinsey 7S model to support organizational performance. *Technium Soc. Sci. J.*, 38, 1.
- Syahid, A., Wasliman, I., Muchtar, H. S., & Hanafiah, H. (2019). Strategic Management Teacher Performance Development to Improve Learning Quality. *International Journal of Nusantara Islam*, 7(2), 333-345.
- Saudi Arabia. *Journal of Commercial Research*.
- Maghawry, H. A. (2022). Requirements for developing institutional performance in Egyptian universities in light of the dimensions of the Blue Ocean Strategy. *Studies in University Education*, (57), 33-76.
- Mahmoud, M. A., Hassan, N. S., & Shahhar, L. M. (2020). Developing institutional performance of general secondary schools in Egypt in light of the Kaizen strategy for continuous improvement. *Journal of Educational and Social Studies*, 26(9.1), 29-64.
- Mansouri, K., & Qashqari, S. (2020). The role of knowledge management in institutional performance: The Information Technology Center at the University of Jeddah as a model. *Egyptian Journal of Information Sciences*, 7(1), 223-266.
- Mostafa, A. F. (2023). Developing institutional performance in basic education schools in Dakahlia Governorate in light of the integrated management system. *Journal of the Faculty of Education*, 34(133), 173-246.
- Samour, M. I. (2021). *The McKinsey model for organizational diagnosis as an approach to developing institutional performance: A field study on Palestinian universities in the governorates* [Unpublished master's thesis]. Al-Aqsa University, Gaza.
- Sobhi, S. (2022). Intellectual capital as a mechanism for developing institutional performance in Egyptian universities. *Studies in Social Work*, 59(2), 318-356.
- Suleiman, A. (2022). A proposed vision to improve institutional performance at the Colleges of Education, Kafr El-Sheikh University, in light of the dimensions of the McKinsey 7S model from the perspective of faculty members. *Journal of Education*, 2(195), 1-53.
- المراجع الأجنبية:**
- AlTamimi, S. A. (2023). McKinsey Model and Management Accounting Systems Requirements to Measure and Analyze Performance in Sample of Emerging Companies. *International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.*, 8(4), 21.
- Anam, C., & Churiyah, M. (2023). 7S-McKinsey Based Organizational Performance Model on MSMEs. *JMK*

أثر استخدام التقويم الرقمي بين الأقران المستدام على اتجاهات واداء الطلبة في مادة الرياضيات بالتعليم العالي

د. مها بنت سعد السعيد⁽¹⁾

(قدم للنشر في 1447/3/24؛ وقبل للنشر في 1447/4/17هـ)

المستخلص: شكّل التقويم الرقمي بين الأقران (DPA) في الرياضيات بالتعليم العالي مجالاً متنامياً للاهتمام البحثي، إذ يُعدّ أسلوباً مستداماً مهّما يسهم في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة لدى الطلبة ودعم الأهداف التعليمية بعيدة المدى. تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء تصورات الطلبة وأدائهم الأكاديمي في أعقاب تطبيق نموذج مستدام للتقويم الرقمي بين الأقران في أحد مقررات الرياضيات بالتعليم العالي. وقد جرى اختيار عينة عشوائية من الطلبة، وتوزيعها على مجموعتين: تجريبية (ن=36) وضابطة (ن=35)، شاركنا معاً في مقرر رياضيات عام حضوري بدوام كامل على مدى 18 أسبوعاً. أظهرت النتائج أن الطلبة أبدوا اتجاهات إيجابية بوجه عام نحو نموذج DPA، على الرغم من إبداء بعضهم تحفظات محايدة تتعلق بتأثير التقويم بين الأقران على علاقاتهم بزملائهم، إلا أن الغالبية العظمى نظرت إلى العملية بشكل إيجابي. كما بيّنت النتائج الخاصة بهذا النموذج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق التقويم الرقمي بين الأقران، بما يؤكد فاعلية النموذج في تحسين تعلم الطلبة لمقرر الرياضيات. وقد استند النموذج المستخدم في هذه الدراسة إلى مبادئ التصميم المستدام المدعومة بأدبيات بحثية سابقة، مما يعزّز إمكاناته كأداة فاعلة في دعم التحصيل الأكاديمي وتنمية مهارات التعلم مدى الحياة في التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: تقييم الأقران، التقويم الإلكتروني، التقويم في الرياضيات.

The Impact of a Sustainable Digital Peer Assessment Model on Students' Attitudes and Performance in Higher Education Mathematics

Dr. Maha Saad Alsaed⁽¹⁾

(Received 16/9/2025; Accepted 9/10/2025)

ABSTRACT: Digital peer assessment (DPA) in higher education mathematics has emerged as a growing area of research interest. It is considered as important sustainable method for helping students develop lifelong learning skills and support long term educational goals. This study aims to explore students' perceptions and academic performance followg the implementation of a sustainable DPA model in a higher education mathematics classroom. A random sample of students was examined using experimental (n = 36) and control (n = 35) groups, which were both engaged in a full-time, in-class general mathematics course for 18 weeks. The findings showed that students had a generally positive attitude toward the DPA model. While some expressed neutral concerns about how peer assessment might affect their relationships with classmates, most viewed the process favorably. In addition, the findings for this DPA model showed significant differences between the experimental and control groups after engagement in DPA, showing that this model improved students' mathematics learning. The model used in this study was grounded in sustainable design principles supported by previous research, reinforcing its potential as an effective tool for fostering both academic achievement and lifelong learning in higher education.

Keywords: peer assessment ; digital assessment ; assessment in mathematics.

(1) Department of Curriculum and Instruction- King Faisal University- Al Ahsa 31982- Saudi Arabia - Email: msalsaed@kfu.edu.sa

(1) أستاذ تدريس الرياضيات المشارك - قسم المناهج وطرق التدريس - جامعة الملك فيصل - الأحساء - المملكة العربية السعودية - البريد الإلكتروني: msalsaed@kfu.edu.sa

1. Introduction

Digital technologies, online social networking platforms, and artificial intelligence (AI) tools are significantly transforming assessment practices in higher education classrooms. The availability of these resources and the flexibility that they provide to teachers allow them to be used in novel ways to evaluate students' learning. In addition, the complex data generated by digital-based assessment tools enable teachers to adjust their teaching practices by revealing their students' level of learning, problem-solving ability, and analytical skills. These data have facilitated a shift away from standardized assessment and traditional summative evaluation methods to individualized assessment using digital technologies, allowing teachers to focus on their learners' capabilities and use specialized evaluation tools tailored to their students' learning needs and styles (Saykılı, 2019). Digital connective technologies and AI tools have increased the complexity of education systems by enabling students to engage with advanced mathematical problem-solving and participate in innovative, creative mathematical activities (Zhang and Hwang, 2023). In higher education, preparing students for future jobs and challenging workforce situations requires assessment tasks that will challenge students and equip them with 21st century skills. For example, Saykılı (2019) classified three main categories for 21st century skills that should be incorporated into higher education classroom activities: learning and innovation skills (e.g., critical thinking, problem-solving, communication, collaboration, creativity, and innovation skills); information, media, and technology skills (e.g., information, media, and communication literacy); and life and career skills (e.g., flexibility, adaptability, self-direction, social and cross-cultural skills, productivity and accountability, leadership, and responsibility skills). The need for these 21st century skills has shifted education assessment activities to prioritize supporting learners in obtaining essential qualifications for the future.

Hence, higher education institutions are increasingly tasked with providing holistic approaches to teaching and learning to prepare their students for a lifetime of continuous learning and adaptation to our rapidly evolving world (Lelescu & Kabiraj, 2024). The role of teachers has changed from being primary information providers to facilitating learning by acting as a "guide on the side" (Saykili, 2019). To be able to fulfill the role of supporting learners in gaining 21st century skills and meeting the requirements of the digital age, teachers must successfully implement a range of assessment strategies to evaluate their students' performance and differentiate between teaching using portfolio-based assessments, self- and peer assessments, and digital formative assessments (Bolat, & Deneme-Gençoglu, 2024). Engaging students using these alternative assessment strategies can improve their 21st century skills in addition to measuring their learning outcomes, such as collaboration in teamwork, communication skills, critical thinking, self-direction, and social skills. This assessment approach places significant emphasis on timely feedback that supports students' reflections on their performance and making the necessary adjustments (Bolat, & Deneme-Gençoglu, 2024; Tenório, Bittencourt, Isotani, & Silva, 2016).

2. Study significance and objectives

The discussion of alternative assessment methods in higher education suggests the need for assessment processes that provide meaningful learning experiences that will deepen students' learning and support their knowledge development (Bolat, & Deneme-Gençoglu, 2024; Tenório, Bittencourt, Isotani, & Silva, 2016). Such assessments go beyond evaluating students based on summative grading systems to empower their classroom learning experience. Alternative assessment methods must include important features, such as validity, transparency, reliability, social interaction, instant feedback, and self-regulation (Gerritsen-van Leeuwenkamp,

Joosten-ten Brinke, & Kester, 2017). Thus, the integration of digital assessment tools into higher education is crucial to fulfill the role of technology in helping students obtain relevant job skills for the 21st century (Tenório, Bittencourt, Isotani, & Silva, 2016; Fu, Lin, & Hwang, 2019; Zheng, Zhang, & Cui, 2020). In higher education mathematics in particular, peer assessment is critical because mathematics students encounter difficulties when solving problems by themselves and when rating their peers' work, which could lead to overload and fatigue. Peer assessment in higher education has been considered an important sustainable method for helping students develop lifelong learning skills and support long term educational goals. Despite the potential benefits of peer assessment in higher education classrooms, there remains a notable research gap in the literature regarding the use of digital peer assessment (DPA), specifically in higher education mathematics. Few studies have explored how such tools influence students' learning outcomes or their perceptions of these assessment methods. In addition, there are few studies in the literature regarding effective peer assessment designs for improving students' learning in mathematics classrooms. To address this research gap, the present study aims to investigate the impact of a DPA model on students' learning and attitudes in a higher education mathematics course. Furthermore, a research-based sustainable design will be implemented for peer assessment, drawing from evidence in the previous literature that shows its effectiveness in improving students' learning and changing their perceptions. This study will explore the following two research questions:

1. What is the impact of a sustainable DPA model on students' attitudes toward their integration into higher education mathematics learning?
2. What effect does the sustainable DPA model have on students' academic achievements in an introductory higher education mathematics course?

3. Literature Review

3.1. Peer Assessment in Higher Education

Peer assessment in higher education is an important and sustainable method for helping students develop lifelong learning skills and obtain knowledge (Tenório, Bittencourt, Isotani, & Silva, 2016; Loureiro, & Gomes, 2023). In particular, it is a collaborative assessment technique based on students rating their peers' work and providing comments using assessment rubrics specified by their teachers (Panadero et al., 2019; Loureiro & Gomes, 2023; Boström & Palm, 2023). In higher education mathematics, peer assessment is an important type of formative assessment where students can exchange feedback with their peers about solutions to mathematics tasks in a variety of formats, including written or oral, graded or ungraded, and online or face-to-face feedback (Boström & Palm, 2023). The main goal of such assessment methods is to enable teachers to assess their students' conceptual strengths and weaknesses, in addition to using information from student assessments to adapt their teaching to their learners' needs (Boström & Palm, 2023). In this pedagogical context, teachers can benefit from these peer assessment data, such as saving time when grading students' work and understanding how they could improve their teaching practices to support their students' learning (Tenório, Bittencourt, Isotani, & Silva, 2016).

In higher education, it is very important to teach 21st century skills to students so that they may meet the requirements of their future jobs. In their systematic review from 2007 to 2016, Fu, Lin, and Hwang (2019) observed that scholars have extensively investigated DPA in higher education because of the important role and nature of the skills developed through this type of assessment for students' future professional lives (Loureiro & Gomes, 2022). In such assessments, students play a variety of roles, including being listeners, observers, evaluators, and lifelong learners, which would help them develop diverse skills, such as autonomy, responsibility, critical thinking, and

self-awareness. Higher education institutions must meet the challenge of transforming passive students into active ones who are responsible for their own learning, which can be addressed through alternative assessment methods. Many researchers have indicated the positive impact of DPA in higher education in a variety of investigation dimensions. In one dimension, some investigations have pointed to the impact of DPA on students' acquisition of content knowledge, deepening their understanding of learning materials, developing their skills (e.g., higher-order thinking), and improving their academic achievements (Naveh, & Bykhovsky, 2020; Zhan, 2021; Zheng, Cui, Li, & Huang, 2018; Fu, Lin, & Hwang, 2019). When students assess their peers' work, they begin to recognize their own strengths and weaknesses. Students develop collaborative skills when discussing their learning content with their peers, in addition to self-awareness, metacognition, and critical thinking skills. Zhan (2021) explored how culturally adapted online peer assessments can positively improve students' critical thinking skills in an undergraduate general education course. In Zhan's (2021) study, important culturally sensitive elements were considered to reduce the influence of social pressures of peer assessment procedures. For example, anonymity was ensured through randomly assigned peer reviews, which created a double-blind process that encouraged honest and constructive feedback. Hence, the students evaluated the usefulness of their peers' feedback, fostering critical judgment through peer pressure. To encourage the participants to judge their peers critically based on peer pressure, the study participants were required to evaluate the usefulness of their peers' feedback at the end of the online peer assessment. Finally, to motivate active participation, course marks were awarded to the students for their successful engagement in online peer assessments. Zhan's (2021) approach combined anonymity, evaluation incentives, and participation rewards to enhance the effectiveness

of online peer assessment. In contrast, Ng, Ting, Lam, and Liu (2019) investigated the impact of active learning via cooperative problem-based learning and peer assessments using interactive online whiteboards on students' learning about calculus. Their study results indicated strong connections between student-student interactions in terms of collaborative problem-solving and peer assessment on their learning gains in higher education mathematics. In their meta-analysis, Li, Xiong, Hunter, Guo, and Tywoniw (2019) explored whether peer assessment promotes students' learning. Their findings were based on several factors, such as training the raters and computer-based peer assessment, which produced noticeable and statistically significant effects on the students' learning.

In another dimension of research studies on peer assessment in higher education, students' opinions and attitudes toward peer assessment were investigated. Multiple research studies indicate that students were generally motivated to participate in alternative assessments and acknowledged several benefits (Loureiro & Gomes, 2023; Divjak, Žugec & Pažur Aničić, 2024). For example, Kumar, Sharma, Nusair, and Khan (2019) found that anonymous peer assessments could improve students' perceptions and attitudes toward online peer assessments in undergraduate courses. Their results suggested that the students believed the online training in peer assessment was sufficiently helpful, that the peer feedback was fair, and that it could help them strengthen their lifelong learning skills. Additionally, the students were able to enhance their skills and expand their understanding of concepts following feedback. Similarly, Gudiño, Fernández-Sánchez, Becerra-Traver, and Sánchez-Herrera (2024) investigated university students' experiences of peer assessment of their oral presentations, focusing on how peer feedback influenced these students' perceptions and self-efficacy as peer assessors. The participants expressed greater unanimity about their belief in

the capacity of their peers to evaluate the contents and superficial elements of their own presentations. The participating students also believed that practice and training in the peer assessment process positively improved their perceptions during peer assessment process. Wang, Yu, Hwang, and Hu (2023) implemented progressive online peer assessment activities using a project-based instructional approach to support students' problem-solving skills and creativity when learning about educational technology in their second year of university in China. Their findings revealed that such an approach developed their students' sense of achievement, self-efficacy, collective efficacy, problem-solving skills, and awareness of their own creativity while also reducing their anxiety levels compared with conventional problem-based approaches.

3.2. Peer Assessment in Mathematics Education

Many assessment approaches currently used in mathematics classrooms have shifted from providing an objective measure of students' acquisition of mathematics understanding to social interactive practices that support students' learning and improve teaching practices (Suurtamm, Koch & Arden, 2010). Assessments in mathematics can be characterized by numerous methods and techniques that can essentially be characterized as either summative or large-scale assessments and formative or classroom assessments. Summative assessments are often implemented to evaluate students' learning at the end of a course or learning cycle to identify their level of proficiency. Formative or assessments for learning are often embedded during teaching the course to obtain information about the students' current state of understanding of the content and to guide teachers in improving their pedagogical practices (Black and Wiliam, 2009). One form of formative assessment is peer assessment, where peer feedback can be used as a learning tool to provide information about the students' level of understanding, which can then be used to improve teaching practices. From this perspective, five

substantial practices can be identified when using peer assessment as a formative assessment tool to enhance students' learning: clarifying and sharing learning goals and criteria for success among the students; orchestrating effective classroom discussions; providing constructive feedback to learners; activating students as a teaching resource for peers through peer assessment; and activating students as the owners of their own learning through self-assessment (Wiliam & Thompson, 2017) . The big idea described by Wiliam and Thompson (2017) is that formative assessments must be used to produce evidence for adjusting teaching practices.

In mathematics education, peer and formative assessments are promising strategies that offer numerous advantages. For example, Burns, Klingbeil, and Ysseldyke (2010) implemented a technology-enhanced formative assessment tool among mathematics students from four US states to examine the effects of using a peer assessment program on the percentage of students who obtained proficient scores on statewide summative mathematics assessments. The study findings showed that schools that used the formative assessment program had a higher percentage of students with proficient scores than did the control schools. Moreover, schools that used similar assessment programs for 5 or more years had a slightly higher percentage of students with proficient scores than did schools that had used the program for only 1 to 4 years, 11 months. In their study of the quality of self- and peer assessments used in everyday mathematics classrooms, Zulliger, Buholzer, and Ruelmann (2022) found that the results of multilevel analyses showed that the quality of these assessment types had no general effect. However, high-quality self-assessments were beneficial for lower-performing students. In their study of the impact of online peer assessments on students' algorithmic problem-solving performance, Dahal, Luitel, Pant, Shrestha, Manandhar, and Luitel (2023) found that their experiment demonstrated

the benefits and challenges of this approach for enhancing students' mathematical performance and boosting their engagement when learning mathematics concepts. The results also imply that students can become proactive, critical, and collaborative learners who can use self- and peer assessments to improve their mathematical abilities and solve algorithmic problems in the classroom. Panadero, Alqassab, Fernández Ruiz, and Ocampo (2023) investigated interpersonal factors that impact the effectiveness of peer assessment, such as motivation, self-efficacy, emotions, trust in the self as assessor, fairness, and comfort, in addition to five other interpersonal factors: social connections, trust in the other as assessor, psychological safety, value diversity/congruence, and interdependence. Chang, Hwang, Chang, and Wang (2021) investigated the impact of peer assessment on a science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach to help students improve their mathematics achievements, cognition, and higher-order thinking, such as critical thinking, among 112 Taiwanese high school students learning mathematics using an interactive online platform. The results showed that peer assessment significantly improved students' learning achievement, collaboration, metacognition, and problem-solving tendencies, in addition to critical thinking. Their study revealed that peer assessment in STEM classrooms stimulated critical thinking processes because the students used a grading rubric to provide comments on their peers' work.

Despite the effectiveness of peer assessment in mathematics education confirmed by many research studies, its success relies on several challenging aspects. While students may find evaluating their peers' work in many subject areas to be straightforward, in the mathematics classroom, they must perform several logical calculations to evaluate their peers' answers, which may lead to stress and confusion (Dahal et al., 2023). In addition, students might struggle to

identify subtle mistakes in mathematical calculations and reasoning, which might be time-consuming and cause resistance among teachers to implement this assessment procedure. Training is a key factor in the success of peer assessments, and poor assessments can lead to weak results in these students' understanding of mathematics concepts (Gudiño, Fernández-Sánchez, Becerra-Traver, and Sánchez-Herrera, 2024; Fu, Lin, & Hwang, 2019)

3.3. Leveraging Sustainable Technology with Peer Assessment

Sustainable DPA methods have provided substantial benefits in higher education by improving teaching practices and students' learning experiences to support the demand for 21st century skills (Tenório, Bittencourt, Isotani, & Silva, 2016; Fu, Lin, & Hwang, 2019). The results of a meta-analysis by Zheng, Zhang, and Cui (2020) indicated that technology-facilitated peer assessments had a significant to average effect on research achievements from 1999 to 2018. The study indicates that many moderator variables influence the effectiveness of peer assessments (e.g., the quality of training of the raters), their level of anonymity, and different types of technological environments, (e.g., mobile or computer-based assessments).

In the literature, digital-based assessments in higher education have been used to increase efficiency through automated grading and immediate feedback using online platforms, which saves teachers time and instantly gives their students the opportunity to improve their work. Automated grading not only reduces teachers' administrative workload but also supports the objectivity and reliability of their assessments of students' work (Gerritsen-van Leeuwenkamp, Joosten-ten Brinke, & Kester, 2017), which is especially important for large student classes in higher education where grading becomes time consuming. In addition, DPA is more convenient and flexible for students themselves, as traditional peer review processes can sometimes be stressful

or cumbersome. For example, students may feel pressured to provide in-person feedback, such as when the assessment process is not anonymized. However, DPA allows students to engage with their peers' work on their own schedules by choosing when and where to provide constructive comments, leading to less pressure than during in-person interactions (Zhan, 2021). This flexibility reduces the pressure that students may feel during in-person assessments, which allows them to reflect more thoughtfully on their peers' work (Valero Haro, Noroozi, Biemans, Mulder, & Banihashem, 2024).

Furthermore, DPA can boost students' behavioral outcomes, such as their social, communication, and teamwork skills, while fostering social, interactive, and collaborative learning environments (Lai, Chen, Yen, & Lin, 2020 ; Kerman, Banihashem, Karami, Er, Van Ginkel, & Noroozi, 2024). As DPA often requires students to collaborate, engage in meaningful exchanges, and provide constructive feedback, it creates opportunities for students to practice and refine their interpersonal skills within an authentic academic context. By fostering interactive and collaborative learning environments, DPA offers students a platform for engaging in peer-to-peer learning, which in turn develops their critical thinking, active listening, and effective communication skills. These skills are not only essential for academic success but are also increasingly in demand in the workplace, where collaborative problem-solving and clear communication skills become vital. When students actively participate in these online peer assessments, they not only acquire deeper content knowledge but also cultivate essential life skills, such as adaptability, conflict resolution, and teamwork (Lai, Chen, Yen, & Lin, 2020). These outcomes have broader implications for the students' personal and professional growth, as they prepare them for success in both academic settings and their future careers. Coupled with immediate and constructive feedback, the

interactive, collaborative nature of DPA empowers students to continuously improve their abilities and develop well-rounded skill sets that will serve them well in the future in a variety of contexts (Kerman, Banihashem, Karami, Er, Van Ginkel, & Noroozi, 2024).

The effective integration of technologies into formative assessments has the potential to significantly enhance teaching and learning outcomes. However, it requires careful consideration of various prerequisites and challenges. In their systematic review, Børte, Lillejord, Chan, Wasson, and Greiff (2023) described three prerequisites for successfully implementing technologies into formative assessment methods (1) clear explanation and definition of formative assessment; (2) alignment between content, design and usability of the digital tool and actual implementation of formative assessments supported by these technologies and (3) teachers must be data literate to interpret and understand how to use the assessment data. Teachers must also improve their understanding of how technologies can be used interactively to benefit from the pedagogical potential inherent in these digital tools. Nsabayezum, Iyamuremye, Mbonyirivuze, Niyonzima, and Mukiza (2023) investigated how digital-based formative assessments can support students' learning about organic chemistry in secondary schools in Rwanda. Their study was based on 40 students and 10 chemistry teachers whose perceptions and associated challenges of formative digital based peer assessment were investigated. They found a statistical difference between pre- and posttests in favor of digital formative assessment, and that the students were eager to incorporate this assessment method, which enhanced their unique learning and increased students' information retention (Nsabayezum, Iyamuremye, Mbonyirivuze, Niyonzima, and Mukiza, 2023). The results demonstrate the high flexibility of digital assessment methods in providing students with

timely and constructive feedback on their tasks. In addition, such tools can improve students' conceptual understanding of the studied subjects. Using a questionnaire conducted over a year, Divjak, Žugec, and Pažur Aničić (2024) investigated undergraduate students' perspectives on the use of digital assessment in mathematics classrooms. Their results showed that the students' perspectives on the implementation of digital assessments were mainly positive. In particular, the students appreciated the student-centered approach based on the digital assessment pedagogy and favored the lack of distractions during the digital assessment process.

4. Materials and Methods

4.1. Project Design

This study investigates the use of DPA on students' performance and draws insights from their perceptions. With a quasi-experimental, quantitative research design, the data were collected from a random sampling of female freshmen students taking a general mathematics course at a public university in Saudi Arabia. Since the research was concluded at an all-female college, the participants pool was inherently limited to women. The mathematics course is a prerequisite for STEM majors in the university's undergraduate programs. The study sample comprised an experimental group ($n = 36$) and a control group ($n = 35$) of students who attended 18 weeks of full-time, in-class lectures with online problem-solving homework using the university's Blackboard learning management system. The assessment program for the groups was very similar to most general mathematics courses in that it included both formative and summative assessments, which were administrated in both online and in-class settings. The assessment procedures included weekly online homework, biweekly in-class quizzes, weekly in-class problem-solving activities, one midterm exam, and one final exam. In the experimental group, the in-class problem-solving tasks and online homework activities were graded

using peer assessment, while the teacher graded the same activities for the control group.

In this investigation, the sustainable DPA model included several processes, which are summarized in Figure 1. In the first stage, the students in the experimental group were introduced to the research goal, grading rubric, and the value of peer assessments in learning about mathematics concepts in higher education. The experimental group progressed in learning by interacting with their peers' work in solving mathematics problems. The students were informed that, in this pedagogical process, their identity would be revealed to their peers when interacting with their work. Therefore, the students in the experimental group were asked to become comfortable with the lack of anonymity in the peer assessment. In the second stage, the students were trained as raters. The teacher introduced the peer assessment rubric used in this research to the students, which was adapted from Van De Walle, Karp, and Bay-William (2019). The rubric was based on a 4-point Likert scale (4 = "Excellent or full accomplishment of the problem," 3 = "Proficient or substantial accomplishment," 2 = "Marginal or partial accomplishment," and 1 = "Unsatisfactory or little accomplishment"). The rubric outputs included numerical grading and written feedback. On the one hand, the students received numerical grades reflecting their peers' evaluations of their work. On the other hand, the students also produced detailed written solutions that showcased the correct step-by-step problem-solving process when problems were not solved correctly. The purpose of this grading rubric was to help assessors rate their peers' problem-solving process and produce formative reflective feedback that would facilitate their own understanding of common mistakes they may encounter in the future. During this process of applying the grading rubric, the students worked in groups or individually to solve mathematics problems. At the end of the classroom discussions, the teacher gave some students a copy of the rubric and

assigned one student to solve the selected problem while her peers individually assessed her solution. In other cases, some groups solved selected mathematics problems and their work was passed on to an identified assessor. At this stage, the students became familiar and comfortable with the process of assessing their peers and understanding the importance of the trustworthiness and fidelity of peer assessments in their learning process. The assessed students would also understand the benefits of receiving their peers' feedback in learning about mathematics concepts (for an

example of an in-class peer assessment activity, see Figure 2). Some ethical discussions were conducted from time to time during the peer assessment training, such as describing the need for self-motivation, self-efficacy, trust in the self as assessor, fairness, comfort, social connections, trust in the peer assessor, and interdependence (Panadero, Alqassab, Fernández Ruiz, & Ocampo, 2023). Understanding these ethical issues can support students' comfort with the peer assessment process.

Stages	Research activities
Research goals	
Research goals and peer assessment criteria are discussed.	
Training	
Students are trained as raters in using a peer assessment rubric.	
In-class activities	 
Students solve mathematics problems during class, while other students assess their peers using a grading rubric. The students are trained to become familiar and comfortable with these activities.	
Online peer assessment activities	 
Students interact socially to resolve specific problems in online problem-solving and peer assessment activities.	
Mentor feedback	 
The mentor gives feedback using an online platform.	
In-class revision and reflection	

Figure 1. The sustainable digital peer assessment model.



Figure 2. Examples of in-class and online peer assessment activities.

During the third stage, the students collaborated in assessing their peers while completing the online mathematics homework posted on the Blackboard discussion board. During this process, some students posted their solutions to the online homework problems, while their peers used the standardized rubric to evaluate these solutions. For every homework problem solved and peer assessment completed, the students received one mark, which counted toward their homework score. At the end of the day, the teacher examined the students' work, engagement, and interaction with their peers' solutions and provides formative feedback to all students. This open, collaborative format not only increases student participation but also allows for shared feedback on specific solutions, which benefits all students, even those who were not actively solving the related problems (see Figure 2). This stage is especially important in the experimental process, as feedback is an important stage in successful formative assessment processes (Wiliam & Thompson, 2017). The final stage in the design was the in-class revision process, where the teacher verified that their students understood the concepts delivered in their lecture. In summary, the sustainable DPA model follows these seven design elements, which were inspired by the

literature (Panadero, Alqassab, Fernández Ruiz, & Ocampo, 2023; Gao, Noroozi, Gulikers, Biemans, & Banihashem, 2024):

- *Training:* The students were given instructions on the meaning and purpose of peer assessments at the beginning of the course.
- *Purpose:* The purpose of peer assessment is not focused on grading, as students are required to improve their mathematical solutions as a result of peer assessment.
- *Product:* The product of peer assessments includes both grading peers' work and providing detailed problem-solving steps for their solutions as written feedback.
- *Contact:* The students interacted with each other and the teacher in face-to-face sessions using an asynchronous online learning platform.
- *Privacy:* The peer assessment is designed to be public and not anonymous.
- *Teacher feedback:* The teachers give feedback to the written solutions for both peer assessors and assessed peers during face-to-face and online sessions.

- *Social interaction:* The open nature of the peer assessments in this research promoted a collaborative atmosphere in which diverse perspectives were shared, further enriching the students' learning experience. Collaboration and social interaction were promoted in both instruction modes.

4.2. Instruments and Tools

4.2.1. Student Perceptions Instrument

The questionnaire used to collect students' perceptions about online peer assessment was initially adapted from Zou, Schunn, Wang, and Zhang (2017). The perception construct used in the questionnaire revealed three attitudinal factors: (1) positive attitudes toward peer assessment (i.e., a general endorsement of the benefits of peer assessment), (2) negative attitudes toward interpersonal relationships (i.e., concerns about the negative effects on interpersonal relationships), and (3) negative attitudes toward the procedural rationality of the assessment (i.e., doubts about the procedural rationality of peer assessment). These factors contain 25 items rated on a 5-point Likert scale (1 = "Strongly disagree," 2 = "Disagree," 3 = "Undecided," 4 = "Agree," and 5 = "Strongly agree"). The students were asked to rate their perceptions after engaging in the peer assessment experiment. Several steps were taken to ensure the validity and reliability of the instrument for assessing students' perceptions

of the peer assessment process. First, the instrument was evaluated by three professors in the field of mathematics education to ensure that its items were clear and that the translation from English to Arabic was accurate. Second, the instrument was administered to 25 students in a pilot study, and Pearson's correlation coefficient was calculated between the item scores in the perceptions questionnaire and the total score of the construct to which it belongs, and between the items and construct scores with the total score after reversing negative items. Table 1 presents the results, which show that Pearson's correlation coefficients between the item scores for attitudes toward peer assessment and the total score of the construct to which they belong ranged from 0.569** to 0.868** and were statistically significant at 0.01. In addition, Pearson's correlation coefficients between the item scores and the total score ranged from 0.474* to 0.825** and were statistically significant at 0.01 or 0.05. Pearson's correlation coefficients between the total score of the constructs and the total score ranged from 0.902** to 0.938**, and all of them were significant at 0.01. In addition, Cronbach's α was calculated after reversing the negative items in the scale for the pilot study, which showed values ranging from 0.86 to 0.90 for each construct. The total value for the questionnaire was 0.95.

Table 1. Pearson's correlation coefficients between the item scores for peer assessment attitudes and the total score for the construct.

	Items	Pearson's correlation coefficient Domain	Pearson's correlation coefficient Total
	Positive attitudes	.938**	.938**
1	Identifying weakness	.569**	.641**
2	Understanding the mathematical task	.627**	.495*
3	Improving communication	.615**	.547*
4	Motivation	.742**	.642**
5	Better than teachers' feedback	.741**	.775**
6	Peer assessment is a serious process	.599**	.492*
7	I can assess my friends' work easily	.774**	.669**
8	Importance of clear rubrics	.581**	.474*

Continued / Table (1)

9	I should have my own method for assessment	.713**	.806**
10	Incentive marks are essential	.777**	.803**
	Negative attitudes toward interpersonal relationships	1	.935**
1	Fairness is questionable	.806**	.779**
2	Impact on friendships	.774**	.669**
3	Anonymity is important	.868**	.825**
4	Grade disputes are essential	.825**	.778**
5	Lower helpfulness grade for lower assessments	.868**	.825**
6	Higher grading for friends	.825**	.778**
	Negative attitudes toward peer assessment	1	.902**
1	Anxiety	.824**	.779**
2	Time consuming	.700**	.663**
3	Not my responsibility	.800**	.803**
4	Peer assessment process is unclear	.690**	.668**
5	Mathematical competencies impact the quality of peer assessment	.828**	.806**
6	Teachers' assessment is better	.800**	.803**
7	Face-to-face reviews are better than online reviews	.767**	.779**
8	It is a long, exhausting process	.800**	.803**
9	Peer assessment is not a fair grading process	.850**	.825**

** Sig. at ($\alpha \leq 0.01$), * Sig. at ($\alpha \leq 0.05$).

4.2.2. Online Grading Rubric

The online grading rubric used in this study was adapted from Van De Walle, Karp, and Bay-William (2019). The main goal of this grading rubric was to be used by students to assess their peers' work and improve their own problem-solving performance. The peer assessors evaluated their peers' problem-solving process and gave them formative feedback, as well as reflecting on their own understanding by learning from the common mistakes they may encounter during the assessment process. The evaluation criteria in the grading rubric were based on the 4-point Likert scale mentioned earlier (4 = "Excellent or full accomplishment of the problem," 3 = "Proficient or substantial accomplishment," 2 = "Marginal or partial accomplishment," and 1 = "Unsatisfactory or little accomplishment"). The students were asked to grade their peers' work and write a short description of why they chose such a grade. For level three, for example, some students wrote the following note: "I gave my friend a grade 3 because their answer was correct, but they did not show the steps in writing." Other students gave a

grade of 2 to their peers (i.e., marginal or partial accomplishment) and wrote that "the student added integers imperfectly at the last step of the problem, so their solution is not correct." The availability of free writing space in the grading rubric allows peer assessors to reflect on their own practices and learn from the mistakes they see in their peers' work. Other students described their peers' work by including information that was not directly related to the problem but important to understand in the learning process, such as "handwriting is not clear" or "the student wrote only the final result."

4.2.3. Performance Assessment

This research study used the scores from the final summative exam to evaluate the differences in achievement between the experimental and control groups. The main goal of the final summative exam was to measure the students' conceptual understanding and problem-solving skills related to the contents of the mathematics course. This exam was delivered at the end of the semester and contained 50 multiple-choice items that measured the students' learning outcomes following the

course. Several steps were used to ensure the content validity of the exam (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). As part of the quality assurance process conducted by the mathematics department of the university, the design of the final summative assessment followed several structured steps. This exam is either newly developed annually or designed, edited, or revised based on a previous version by a panel of faculty members who teach the course. Each professor produces an equal number of questions based on the course contents, and then the full panel reviews the questions, contents, wording, range of cognitive demand required, and coverage of learning outcomes. The panel also considered feedback and performance data from the previous year's exam during the revision process. In terms of reliability, the Cronbach's α for the exam items was 0.87, which suggests high internal consistency (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

5. Results

This study explores the impact of the sustainable DPA model on students' perceptions and achievement. Since the students from the experimental and control groups were nested in the same college, an independent sample *t*-test was implemented to ensure that the two student groups were equal in their achievements prior to the experiment. The results from the first summative exam indicated that there was no statistical difference between groups (i.e., 0.05), which means that the achievements prior to the

intervention in both groups were homogeneous (*n* for experimental group = 36, *M* = 49.89, *SD* = 4.7; *n* for control group = 35, *M* = 47.29, *SD* = 7.5). Thus, the results of the analysis indicated that the two groups were homogeneous in achievement and that any variation in scores between the two groups was due to the intervention. The results for the research questions are described below.

5.1. Students' attitude of the Sustainable DPA procedure

To uncover the impact of the DPA model, descriptive statistical analyses were performed on the results of the attitude questionnaire. According to the positive attitude factor, the results revealed a high to very high positive attitude toward the use of DPA by students in higher education mathematics classrooms (*M* = 3.87, *SD* = 0.467). The results showed that the DPA model helped them to identify their own weaknesses while assessing their peers' work (*M* = 4.03, *SD* = 0.774), allowed them to understand the mathematics task better by looking at their peers' solutions (*M* = 4.33, *SD* = 0.632), and enhanced their own motivation to study mathematics (*M* = 3.78, *SD* = 0.722). The participants suggested that providing clear grading rubrics would improve the peer assessment process (*M* = 3.72, *SD* = 0.849) and that obtaining incentive marks from the teacher would encourage them to assess their peers (*M* = 3.83, *SD* = 0.878). Table 2 presents the results for the positive attitudes factor.

Table 2. Results for positive attitudes.

	Positive items	Mean	SD	Level
1	Identifying weakness	4.03	.774	Favorable
2	Understanding the mathematical task	4.33	.632	Very favorable
3	Improving communication	4.31	.577	Very favorable
4	Motivation	3.78	.722	Favorable
5	Better than teachers' feedback	3.47	1.055	Favorable
6	Peer assessment is serious process	3.94	.754	Favorable
7	I can assess my friends easily	3.83	.737	Favorable
8	Importance of clear rubrics	3.72	.849	Favorable
9	I should have my own method of assessment	3.50	.941	Favorable
10	Incentive marks are essential	3.83	.878	Favorable
	Total	3.87	.467	Favorable

Further, the results showed that the participants expressed overall neutral perceptions regarding their negative attitudes toward interpersonal relationships in the peer assessment which reflects the students' concerns about the negative effects of peer assessment on their interpersonal relationships ($M = 2.81$, $SD = 0.596$). The results suggested that the participants expressed neutral attitudes toward the fairness of peer assessments

in the overall process ($M = 2.86$, $SD = 0.833$). The results for the experimental group also indicated that peer assessment does not affect friendships, which means that the participants revealed less favorable perceptions of how peer assessments may impact their friendships ($M = 2$, $SD = 0.956$). Table 3 presents the results for the second attitudinal factor, negative interpersonal relationships.

Table 3. Results for negative attitudes toward interpersonal relationships.

	Negative attitudes toward interpersonal relationships	Mean	SD	Level
1	Fairness is questionable	2.86	.833	Neutral
2	Impact on friendship	2.00	.956	Less favorable
3	Anonymity is important	3.61	1.128	More favorable
4	Grade disputes are essential	3.31	.889	Neutral
5	Lower helpfulness grade for lower assessment	3.25	.937	Neutral
6	Higher grading for friends	1.81	1.117	Less favorable
	Total	2.81	.596	Neutral

In addition, the experimental group expressed overall neutral to less-favorable perceptions and doubts about the procedural rationality of the DPA model ($M = 2.92$, $SD = 0.638$). For example, the participants expressed neutral perceptions of negative items, such as “DPA is not my responsibility” ($M = 2.86$, $SD = 0.867$) and “grading using DPA is not a fair process” ($M = 2.97$, $SD = 1$). Further, the participants expressed less-favorable perceptions of negative items, such as “DPA makes me anxious” ($M = 2.53$, $SD = 1.134$), “DPA takes too much time” ($M = 2.47$, $SD = 1.028$), “DPA is not a clear process” ($M = 2.42$, $SD = 1.105$), and “reviewing mathematics

solutions is a complicated process” ($M = 2.28$, $SD = 0.914$). In addition, the students held contradictory perceptions of the DPA model on some negative items—they expressed favorable perceptions, such as “the DPA process is influenced by the assessor’s competency in mathematics” ($M = 3.58$, $SD = 0.996$), students preferred to receive their teachers’ review rather than their peers’ review ($M = 3.50$, $SD = 0.971$), and students preferred face-to-face peer assessment over online assessment ($M = 3.64$, $SD = 1.018$). Table 4 presents the results for the third attitudinal construct, negative attitudes toward peer assessment.

Table 4. Results for negative attitudes toward peer assessment.

Negative attitudes toward peer assessment	Mean	SD	Level
Anxiety	2.53	1.134	Less favorable
Time consuming	2.47	1.028	Less favorable
Not my responsibility	2.86	.867	Neutral
Peer assessment process is unclear	2.42	1.105	Less favorable
Mathematical competencies impact the quality of peer assessment	3.58	.996	Favorable
Teachers’ assessment is better	3.50	.971	Favorable
Face-to-face reviews are better than online reviews	3.64	1.018	Favorable
It is a long, exhausting process	2.28	.914	Less favorable
Peer assessment is not a fair grading process	2.97	1.000	Neutral
Total	2.92	.638	Neutral

5.2. Impact of DPA on Students' Mathematics Achievement

The independent sample *t*-test was used to validate the difference between the experimental and control groups in this study in terms of their performance on the final summative exam. The results indicated that there was a significant difference in the exam scores in favor of the experimental group. In addition, η^2 was 0.14. According to conventional benchmarks for interpreting effect sizes in educational research, this value indicates a large effect (Cohen, Manion,

& Morrison, 2011). Therefore, the DPA intervention had a substantial impact on the students' achievement in the experimental group, which accounted for a meaningful proportion of the variance in exam scores between the two groups. These results support the conclusion that the DPA intervention significantly enhanced students' academic performance and can be considered an effective assessment strategy within the context of this study. Table 5 presents the results for the students' mathematical achievements.

Table 5. Students' mathematical achievements in the final summative exam.

Student group	N	Mean	SD	T	df	Sig. (2-tailed)	η^2
Control	35	74.36	12.578	-3.317	69	.001	0.14
Experimental	36	82.53	7.655				

6. Discussion

In higher education, it is very important to provide students with 21st century skills to equip them with the skills required for future jobs. In alternative peer assessment procedures, students play a variety of roles in education, including being listeners, observers, evaluators, and lifelong learners, which would help them develop critical skills, such as autonomy, responsibility, critical thinking, and self-awareness. The challenge for higher education institutions is to transform student learners from passive learners to active learners who are responsible for their own learning, which can be addressed through alternative assessment methods, such as those described in this study. Therefore, the importance of implementing a DPA model in higher education mathematics classrooms was explored in this study. The findings indicate the potential for the influence of alternative digital assessment models in supporting students' learning in higher education mathematics classrooms. The undergraduate students' perceptions of the implementation of alternative assessment tools revealed positive results for the utility of DPA in higher education mathematics.

Considering the first attitudinal factor, the study findings for students' positive attitudes toward this

sustainable DPA model reveal encouraging results. That is, the students expressed highly positive attitudes toward the implementation of peer assessment in higher education mathematics classrooms. The students indicated that these alternative assessment procedures allowed them to discover their own weaknesses and better understand mathematics concepts. The students perceived that the process of peer assessment in mathematics learning was easy and could be done without depending on their teacher. However, the study participants positively indicated the importance of clear grading rubrics, which is in accordance with recent studies. For example, Van Hoe, Wiebe, Rotsaert, and Schellens (2024) investigated the effectiveness of peer assessment as a scaffolding tool in STEM education settings. This study showed that students considered peer assessment a fair and useful process, especially when it was used to improve their learning and not solely for grading purposes. This positive attitude contributed to the use of learning scaffolding or teachers' support during peer assessment, which was valuable element of the study instructional designs. Considering the second attitudinal factor, the students expressed neutral concerns about the negative effects of peer assessment on their interpersonal relationships. In the current study,

one of the design element choices was to make the peer assessment nonanonymous, which was based on the students' overall face-to-face and online social interactions. This nonanonymous process allowed the students to engage with meaningful, two-way interactive feedback, which could support their acquisition of communication skills and enhance their mathematics learning experiences. However, the study results indicated that the students were more in favor of anonymous peer assessment than nonanonymous peer assessment (see Table 3). The results of a systematic review by Fleckney, Thompson, and Vaz-Serra (2024) showed that the influence of anonymity on higher education peer assessment was mixed. On the one hand, it may improve feedback quality because it offers physiological safety, but on the other hand, it may not necessarily improve performance or engagement. Thus, further studies are needed in this area. Considering the third attitudinal factor, the results showed that the students discussed the procedural rationality of the DPA process. The study results indicated that the students were generally in favor of DPA and held positive attitudes toward several aspects of the procedure. For example, they mentioned that DPA did not cause stress or exhaustion, or present excessive challenges in terms of procedural rationality. In addition, reviewing mathematics solutions was not perceived as a significant issue among the participants. However, despite their overall positive reception of DPA, the students expressed a preference for face-to-face peer assessment over online methods, which suggests that while digital platforms offer convenience for students, interpersonal interactions remain a valued component of the peer assessment experience. A systematic review by Fleckney, Thompson, and Vaz-Serra (2024) discussed several research findings indicating contrasting results for the effectiveness of pen-and-paper assessments compared with online peer assessments. In their meta-analysis, Jongsma, Scholten, Van Muijlwijk-

Koezen, and Meeter (2023) compared online versus pen-and-paper peer assessments and found a small effect in favor of online peer assessments with respect to learning outcomes. The current study revealed that online peer feedback in higher education tends to yield slightly better learning outcomes than traditional offline methods, which is likely due to the flexibility and time afforded by online platforms that enable students to provide more in-depth feedback to their peers. Further, the asynchronous nature of online feedback was suggested as a key factor in this observed improvement. This study incorporates several sustainable design elements that show effective results in students' learning outcomes. For example, the students received training in peer assessment, which mainly focused on improving their peers' mathematical work instead of grading. In addition, the assessment products included both grading their peer's work and providing detailed feedback. The nonanonymous student interactions in this experiment occur in the classroom and through online platform . Furthermore, this sustainable DPA model encourages social interactions using online platforms, which can be used to guide the implementation of digital peer feedback in higher education settings in general and mathematics education in particular. The research findings showed that implementing this DPA model was effective and improved the students' mathematics knowledge. A recent study by Fleckney, Thompson, and Vaz-Serra (2024) indicated that peer assessment works best if it is implemented through formative activities whereby students use peer assessment as feedback to improve their learning and performance. In addition, a key aspect of this framework is the integration of both online and face-to-face peer assessments. While this study did not aim to favor one interaction mode over the other, the findings suggested that some students were more comfortable with face-to-face assessment than online assessment. However, the results for the second research question indicated that digital

assessment offers a performance advantage over in-person assessment. In addition, recent studies have suggested that online peer interactions can surpass face-to-face interactions in terms of cognitive outcomes, with small to moderate effects (Topping, 2023). Online peer assessment provides several benefits, such as flexibility, convenience, and time-efficient feedback. Nonetheless, offline peer assessments may be preferable in some cases due to the immediacy of feedback and the informal dialogues that it fosters. In his review, Topping (2023) concluded that combining the strengths of both online and face-to-face assessments, such as using a blended peer assessment format, can be particularly effective in enhancing students' learning. The formative DPA model implemented in this study improved the students' mathematical performance. For example, the η^2 value of 0.14 suggested a large effect size, which indicated that this intervention is not only statistically significant but also practically meaningful. This finding suggests that digitally mediated peer feedback and evaluation can be effective in enhancing students' understanding of mathematics concepts. In addition, the related results showed that the participants considered peer assessment to be helpful in identifying their weaknesses and improving their mathematical knowledge. However, the results contradict previous research. For example, Boström and Palm (2023) examined the impact of formative assessment on students' achievements and found no significant improvement in their mathematics knowledge. Zhang and Hwang (2023) examined the effects of peer assessment on students' learning achievements in project-based learning supported by mobile technologies and found a positive impact on their students' learning. According to Zhang and Hwang (2023), when students assess their peers' work, they recognize their own strengths and weaknesses, and also develop critical skills for the 21st century, such as collaborative, problem-solving, metacognitive,

and critical thinking skills, in addition to self-awareness.

7. Conclusion

In higher education mathematics, sustainable DPA has become a growing area of research interest. This study contributes to the literature by examining students' perspectives and academic achievement after engaging in a sustainable DPA model in a mathematics course. The findings indicated that the students generally expressed positive attitudes toward DPA and improved their mathematics achievements. Nonetheless, there were several limitations in this study, such as the short duration of the research procedures. In future implementations of this sustainable DPA model, it is recommended to extend the intervention period to better capture its long-term impact. This suggests a need for future longitudinal studies that explore the effect of formative DPA on students' achievements. The scope of the study was another limitation, as the use of the DPA model was confined to a general mathematics course. As a result, the outcomes were limited to a single context. Replicating this research in more advanced mathematics courses, such as algebra or calculus, could provide deeper insights into how the sustainable DPA model may influence students' performance in more complex and challenging tasks. Finally, this study primarily focused on quantitative outcomes. To gain a more comprehensive understanding of the impact of DPA on students' learning, future research should include qualitative data to capture students' voices and experiences as they navigate peer assessment in higher education mathematics classrooms.

- **Institutional Review Board Statement:**

The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki, and approved by the Research Ethics Committee (REC) of King Faisal University (protocol code: KFU-REC-2023-FEB-ETHICS589-15/2/2023)

- **Informed Consent Statement:** Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

- **Data Availability Statement:** The data presented in this study are available on request from the corresponding author.
- **Conflicts of Interest:** The author declare no conflicts of interest.

References

- Bolat, Y., & Deneme-Gençoglu, S. (2024). The integration of 21st century skills into secondary school English classes and the challenges faced by teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 11(1), 36–54.
- Boström, E., & Palm, T. (2023). The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics. *Frontiers in Education*, 8, Article 1101192. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1101192>
- Børte, K., Lillejord, S., Chan, J., Wasson, B., & Greiff, S. (2023). Prerequisites for teachers' technology use in formative assessment practices: A systematic review. *Educational Research Review*, 41, 100568.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Burns, M. K., Klingbeil, D. A., & Ysseldyke, J. E. (2010). The effects of technology-enhanced formative evaluation on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 103(5), 294–301. <https://doi.org/10.1080/00220670903382962>
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*, 7th ed. Routledge: New York. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Divjak, B., Žugec, P., & Pažur Aničić, K. (2024). E-assessment in mathematics in higher education: A student perspective. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 55(12), 2046–2068. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2022.2117659>
- Fu, Q. K., Lin, C. J., & Hwang, G. J. (2019). Research trends and applications of technology-supported peer assessment: A review of selected journal publications from 2007 to 2016. *Journal of Computers in Education*, 6(2), 191–213. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00131-x>
- Gerritsen-van Leeuwenkamp, K. J., Joosten-ten Brinke, D., & Kester, L. (2017). Assessment quality in tertiary education: An integrative literature review. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 94–116. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.08.001>
- Kumar, K., Sharma, B. N., Nusair, S., & Khan, G. J. (2019). Anonymous online peer assessment in an undergraduate course: An analysis of students' perceptions and attitudes in the South Pacific. In 2019 IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education (TALE) (pp. 1–8). IEEE. <https://doi.org/10.1109/TALE48000.2019.9226008>
- Lelescu, A., & Kabiraj, S. (2024). Digital assessment in higher education: Sustainable trends and emerging frontiers in the AI era. In G. Grosseck, G. Ion, L. Malita, & S. Sava (Eds.), *Digital assessment in higher education: Navigating and researching challenges and opportunities* (pp. 27–44). Springer Nature.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2019). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation*

- in Higher Education*, 45(2), 193–211.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Loureiro, P., & Gomes, M. J. (2022). The impact of online peer assessment on student learning in higher education: A systematic review of literature. In EDULEARN22 proceedings (pp. 4490–4496).
<https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.1074>
- Loureiro, P., & Gomes, M. J. (2023). Online peer assessment for learning: Findings from higher education students. *Education Sciences*, 13(3), 253.
<https://doi.org/10.3390/educsci13030253>
- Naveh, G., & Bykhovsky, D. (2020). Online peer assessment in undergraduate electrical engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 64(1), 58–65.
<https://doi.org/10.1109/TE.2020.3007853>
- Ng, O. L., Ting, F., Lam, W. H., & Liu, M. (2020). Active learning in undergraduate mathematics tutorials via cooperative problem-based learning and peer assessment with interactive online whiteboards. *Asia-Pacific Education Researcher*, 29(4), 285–294.
<https://doi.org/10.1007/s40299-019-00481-1>
- Nsabayezu, E., Iyamuremye, A., Mbonyirivuze, A., Niyonzima, F. N., & Mukiza, J. (2023). Digital-based formative assessment to support students' learning of organic chemistry in selected secondary schools of Nyarugenge District in Rwanda. *Education and Information Technologies*, 28(9), 10995–11025.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535–557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Saykılı, A. (2019). Higher education in the digital age: The impact of digital connective technologies. *Journal of Educational Technology Online Learning*, 2(1), 1–15.
<https://doi.org/10.31681/jetol.516971>
- Suurtamm, C., Koch, M., & Arden, A. (2010). Teachers' assessment practices in mathematics: Classrooms in the context of reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 399–417.
- Tenório, T., Bittencourt, I. I., Isotani, S., & Silva, A. P. (2016). Does peer assessment in online learning environments work? A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 64, 94–107.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.020>
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2019). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (10th ed.). Pearson.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2017). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53–82). Routledge.
- Zhan, Y. (2021). What matters in design? Cultivating undergraduates' critical thinking through online peer assessment in a Confucian heritage context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 615–630.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1804826>
- Zhang, D., & Hwang, G. J. (2023). Effects of interaction between peer assessment and problem-solving tendencies on students' learning achievements and collaboration

in mobile technology-supported project-based learning. *Journal of Educational Computing Research*, 61(1), 208–234.
<https://doi.org/10.1177/07356331221094250>

Zheng, L., Cui, P., Li, X., & Huang, R. (2018). Synchronous discussion between assessors and assessees in web-based peer assessment: Impact on writing performance, feedback quality, meta-cognitive awareness and self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 500–514.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1370533>

من الإثراء إلى التطبيق: دراسة حالة نوعية لتعليم الموهوبين في البرنامج الإثرائي الصيفي

د. عمرة عبدالرحمن صالح محمد⁽¹⁾

(قدم للنشر في 1447/4/8؛ وقبل للنشر في 1447/4/27هـ)

المستخلص: تناول البحث الحالي دراسة حالة عن برنامج إثرائي صيفي للموهوبين استضافته إحدى الجامعات لطلاب الصف الرابع حتى العاشر، وذلك عن طريق استكشاف تجارب معلمي الموهوبين الذين تلقوا تدريباً في هذا البرنامج الصيفي. وقد استكشف البحث كيفية تطبيق هؤلاء المعلمين للممارسات التدريسية لتلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية لكل من الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في صفوف التعليم العام. وباستخدام منهج البحث النوعي، تمت مقابلة خمسة من المعلمين، مع ملاحظة حصة أو حصتين تدريسيّتين لكل منهم، وتحليل الوثائق والمواد ذات الصلة. كشفت النتائج عن خمسة محاور رئيسية: الاستقلالية في إدارة الصف، الاستخدام المتزايد لاستراتيجيات التدريس الفعالة، إدراك احتياجات الطلاب الاجتماعية والعاطفية، تفاعل الطلاب، والتطبيق الموسع للممارسات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج الإثرائي الصيفي. وقد ناقش البحث كيفية تأثير التدريب الذي تلقاه المعلمون في البرنامج الإثرائي الصيفي على أساليب التدريس لدى المعلمين، وجاءت التوصيات بتطبيق هذه الاستراتيجيات في جميع البيئات الصفية لتعزيز تعلم الطلاب.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات، الممارسات التعليمية، دراسة حالة.

From Enrichment to Implementation: A Qualitative Case Study on in SEP Gifted Education Teaching Experiences

Dr. Amra Abdulrahman Saleh Mohammed⁽¹⁾

(Received 30/9/2025; Accepted 19/10/2025)

ABSTRACT: This case study research examined the teaching experiences of gifted education teachers who received training at a university-hosted summer enrichment program (SEP) for 4th – 10th grade students. This research explored how these teachers apply instructional practices to meet the academic, social, and emotional needs of both gifted and non-identified gifted students in general education classrooms. Using qualitative methods, five teachers were interviewed, one to two teaching blocks were observed, and relevant documents and artifacts were analyzed. Findings reveal five key themes: classroom autonomy, increased use of effective teaching strategies, recognition of students' social and emotional needs, student engagement, and extended application of SEP practices. The discussion highlights how SEP training influenced teachers' instructional methods and recommends incorporating these strategies across all classroom settings to enhance student learning.

Keywords: instructional practices, social, emotional needs.

(1) University of Jeddah, College of Education, Al-Rehab District -
Email: Arwamohammed9@gmail.com

(1) جامعة جدة، كلية التربية، حي الرحاب - البريد الإلكتروني:
aasmohammed@uj.edu.sa

Introduction

Programs for gifted students aim to provide advanced educational opportunities for those identified as having exceptional abilities, such as innovative thinking, high academic achievement, special talents, and outstanding performance. Research indicates that gifted students benefit from specialized curricula, teaching strategies, and modified educational programs designed to nurture their potential (Aljughaiman & Ayoub, 2012; Aljughaiman et al., 2012; Kaul et al., 2008; Witte & Saxon, 2015). To effectively meet the needs of gifted students, general education teachers require specialized training in strategies that support this population. In a recent literature review on professional development in gifted education, Baccassino and Pinnelli (2023) and Townend, Jolly, and Chew (2024) found a broad consensus on the crucial role of systematic and sustained training for teachers working with gifted and high-ability students. Their findings emphasize that effective professional development enhances teachers' ability to recognize giftedness, implement differentiated and enrichment strategies, and respond to students' academic, social, and emotional needs. This aligns with earlier studies by Hansen and Feldhusen (1994) and Reis (2008), which underscored that well-designed training programs are not only essential for improving teachers' instructional competencies but also for fostering positive attitudes and confidence when addressing the diverse needs of gifted learners. Additionally, studies by Cheung et al. (2022), Hansen and Feldhusen (1994) and P'Pool (2021) indicated that teachers who received practicum training in gifted education demonstrated more effective teaching skills and fostered more positive classroom environments than those without such training. Together, these studies highlight that continuous, practice-oriented professional development remains a cornerstone for quality gifted education worldwide. Despite the need to address gifted students' educational requirements, most are placed in regular classrooms (Akar, 2020; Kalobo & Setlalentoa, 2024; Townend et al., 2024; Peters et al., 2019; Westberg et al., 1993), where teachers often lack specialized training in gifted education. Moreover, trained teachers are sometimes replaced by untrained staff owing to staff reductions or school budget constraints (Hansen & Feldhusen, 1994). This raises concerns about the impact of gifted education training on teaching practices in regular classrooms

The current research explores the teaching experiences of teachers who participated in a university-hosted Summer Enrichment Program (SEP) for gifted education, focusing on how they transfer the instructional practices and knowledge gained from the program into their general education classrooms to support students' academic, social, and emotional needs. As a qualitative case study, it seeks to provide an in-depth understanding of both the teachers' experiences and the structure and content of the SEP, examining how this professional development context shapes instructional practices and promotes inclusive, engaging learning environments for both gifted and non-identified students. The findings will help educators identify and adopt the most effective instructional strategies for all students, not just those who are identified as gifted. Additionally, the research provides insights into teachers' current skills and educational needs in delivering services to gifted students.

Development training, programs, and practicums in gifted education

In a research by Blumen-Pardo in (2002), he examined the impact of teacher training workshops and found significant effects on both figural-creative performance and second-grade academic achievement when well-trained and qualified teachers were involved. Furthermore, the teacher training had a positive impact not only on gifted students but also on non-identified gifted students, advocating for the continued development and implementation of teacher training programs to support gifted education in regular classrooms. Another researchers Feldhusen & Huffman, (1988) designed, implemented, and assessed a practicum training class for teachers new to gifted education. Most participants reported that both the practicum experience and the observations made during their training were key contributors to their learning. Additionally, the research found that teachers who observed lessons during the practicum demonstrated high levels of competence when teaching gifted students. Similarly, Chamberlin and Chamberlin (2010), and Plunkett and Kronborg (2021) revealed that coursework and practicum experiences provide pre-service teachers with essential skills and knowledge to support gifted students in the classroom. These studies also emphasized the importance of collaboration between teachers and gifted

students, which enhances teachers' ability to meet the needs of this student population.

Regarding the specific benefits of training on teaching practices, evidence suggests that specialized education programs lead to meaningful changes in teachers' beliefs and skills. Studies indicate that in-service experience and training significantly enhance teacher effectiveness (Plunkett & Kronborg, 2021). Hansen and Feldhusen (1994) identify three key areas of focus in teacher training for gifted education: teaching competencies, psychological traits, and instructional practices. Reviews conducted in the United States indicate that effective teachers of gifted students share common traits developed through training, including flexibility, self-confidence, enthusiasm, high intelligence, broad cultural awareness, an appreciation of giftedness, problem-solving skills, and the ability to promote higher-order thinking (Hansen & Feldhusen, 1994; Plunkett & Kronborg, 2021; Reis, 2008; VanTassel-Baska, 2021). Similarly, Blumen-Pardo (2002), Baccassino and Pinnelli (2023), Kalobo & Setlalentoa (2024), and Townend et al. (2024) assert that in-service training fosters positive attitudes toward gifted education programs and students. They emphasize that such training enhances teachers' sense of professional self-efficacy and self-concept, enabling them to feel more confident and actively engage in talent development. These studies collectively suggest that the needs of gifted learners can be effectively met within regular classrooms when teachers are well-trained and qualified in gifted education. Furthermore, Blumen-Pardo (2002) and Kalobo & Setlalentoa (2024) highlights the importance of continuous professional development and follow-up training to sustain teachers' growth and maintain the quality of instructional practices over time. Recent discussions about gifted education have focused on improving awareness and instructional skills, particularly for beginning teachers. Studies indicate that teachers must supplement their reading on gifted education with experiential learning, as this combination provides the most effective preparation for teaching gifted students (Blumen-Pardo, 2002; Chamberlin & Chamberlin, 2010; Hansen & Feldhusen, 1994; Kalobo & Setlalentoa, 2024; Plunkett & Kronborg, 2021; Reis, 2008; Sayi, 2018; Townend et al. 2024; VanTassel-Baska, 2021). Townend et al. (2024), and Chamberlin and Chamberlin (2010) argue that pre-service teachers

receive minimal instruction in gifted education, often limited to one or two hours of discussion in an undergraduate course. While they acknowledge that even brief exposure is preferable to none, they emphasize the importance of field experience in shaping teachers' understanding of gifted students. They analyzed journal reflections from 23 elementary pre-service teachers who participated in three field visits to gifted classrooms. Their findings indicate that hands-on experience broadens pre-service teachers' perceptions of giftedness and increases their awareness of effective practices such as differentiation and student-centered instruction. Chamberlin and Chamberlin (2010) conclude that integrating experiential learning into teacher training can help mitigate the issue that qualitative variations in teacher preparation programs often have minimal impact (Townend et al. 2024; Baccassino and Pinnelli, 2023; Welsh, 2011).

New learning strategies

According to Chamberlin and Chamberlin (2010), direct engagement with gifted students is a key predictor of supportive teaching attitudes toward this population. Research suggests that fieldwork and assignments related to gifted education help teachers identify and address the specific needs of gifted students. The studies discussed above indicate that teacher training and practicum experience with gifted students benefit both students and educators. However, the teacher training programs must incorporate differentiated instructional strategies to effectively meet the needs of gifted students (Gentry & Owen, 1999; Hong et al., 2006; Plunkett & Kronborg, 2021). Research on teacher training and effectiveness in gifted education remains limited, partly owing to ongoing debates over the operational definition of giftedness and the expectations placed on gifted students (Polyzopoulou et al., 2014). To address this issue, Hong et al. (2006) developed an instructional practice questionnaire that assesses teaching strategies across three domains: cognitive, interpersonal, and intrapersonal. The continued refinement of such assessment tools may contribute to greater consistency in defining giftedness and identifying effective instructional practices.

Despite the substantial evidence supporting the effectiveness of teacher training programs, most prior research on gifted education teacher preparation has relied on quantitative or comparative designs, focusing on measurable outcomes such as attitudes, knowledge, or

teaching performance (e.g., Baccassino and Pinnelli 2023; Blumen-Pardo, 2002; Chamberlin & Chamberlin, 2010; Hansen & Feldhusen, 1994; Plunkett & Kronborg, 2021; Townend, et al., 2024). While these studies provide valuable statistical insights, they offer limited understanding of how teachers experience, interpret, and apply their learning in real classroom contexts. As VanTassel-Baska (2021) and Reis (2008) have noted, in-depth qualitative inquiry is essential to reveal how professional development in gifted education translates into sustainable instructional change within authentic school environments.

By investigating teachers' experiences in applying gifted education training within regular classrooms, this research addresses a critical methodological gap in understanding how professional development in gifted education transforms classroom practice. The qualitative case study approach allows for the exploration of teachers' lived experiences, decision-making, and instructional adaptations that quantitative methods cannot fully capture. The findings are expected to contribute to both theory and practice by highlighting how gifted education training influences teachers' classroom dynamics, responsiveness to diverse learners, and overall instructional philosophy. In doing so, the research contributes to the ongoing dialogue on how professional development can foster inclusive, differentiated, and equitable instruction across diverse educational settings.

Research Problem

Numerous studies on gifted training programs have demonstrated their benefits for teachers of gifted students (Baccassino and Pinnelli, 2023; Bangel et al., 2006; Green et al., 2011; Hansen & Feldhusen, 1994; Plunkett & Kronborg, 2021), as well as for gifted students themselves (Aljughaiman & Ayoub, 2012; Aljughaiman et al., 2012; Blumen-Pardo, 2002; Kaul et al., 2015; Townend et al., 2024). However, there is a lack of research examining the impact of gifted training programs on teachers, and how this, in turn, benefits regular students who share classrooms with gifted peers.

Through the researcher's graduate studies in gifted education, her practicum at a SEP, and her externship across different public-school levels, the researcher has observed that teachers who participated in gifted training programs return to their schools to teach students of all ability levels in regular classrooms. These include gifted,

average, and mildly disabled students. This issue arises when no specialized programs or curricula for gifted students exist in public schools. Additionally, limited state funding often prevents the implementation of strategies such as pullout groups (where high-ability students are taken out of the regular classroom to receive advanced instruction in a resource room), acceleration (where high-ability students skip a grade level to match their abilities), or enrichment (where curriculum units are designed with in-depth content specifically for gifted students). While gifted education training programs have shown measurable success in enhancing teachers' instructional skills, limited research has explored how these skills are sustained and applied in general education classrooms. This discrepancy between program effectiveness and classroom implementation forms the core problem of the current research, which seeks to understand how trained teachers translate their learning into practice within diverse classroom settings.

Research Questions

To address this issue, this research aims to explore the experiences of teachers who participated in a Summer Enrichment Program (SEP) for gifted students at a Midwest university and examines how their training influences their instructional practices in general education classrooms. The research is guided by the following research questions:

- How does training in SEP influence general education teachers' professional practices throughout the school year?
- What are the effective instructional strategies used during the SEP that remain effective in regular classroom settings?
- To what extent do teachers perceive changes in their knowledge of gifted education as a result of the SEP.

Research Goals

The general objective for the current research is to investigate the influence of the Summer Enrichment Program (SEP) on general education teachers' professional practices and knowledge in the field of gifted education. From this general objective, some specific objectives determine the process of the research, which are:

- To examine how training in the SEP impacts general education teachers' professional practices throughout the school year.
- To identify the instructional strategies applied during the SEP that continue to be effective in regular classroom settings.

- To assess teachers' perceptions of changes in their knowledge of gifted education as a result of participating in the SEP.

Importance of the Research

This research is significant because it addresses a critical gap in understanding how professional development programs, particularly university-hosted Summer Enrichment Programs (SEP), influence teachers' practices beyond the enrichment setting. By examining how gifted education teachers transfer and adapt strategies learned in the SEP into general education classrooms, the research provides valuable insights into improving instructional approaches for both gifted and non-identified gifted students. Building on this significance, the Summer Enrichment Program (SEP) was intentionally selected as the context for this research because it represents a comprehensive and practice-oriented model of teacher training in gifted education. Unlike short-term workshops or theoretical courses, the SEP integrates classroom teaching, collaborative curriculum design, and direct interaction with gifted learners. This structure provides a unique opportunity to examine how teachers internalize gifted education principles through authentic, hands-on experiences and later apply them in their regular classrooms, offering deeper insight into how experiential training translates into sustainable instructional change.

In this regard, the findings contribute to the field of gifted education by emphasizing the role of SEP training in equipping teachers with effective instructional strategies that foster student engagement, recognize social and emotional needs, and encourage autonomy in learning. Moreover, the current research highlights the broader impact of SEP training not only on gifted students but also on enhancing inclusive classroom practices that benefit all learners. At a broader level, the research underscores the importance of providing sustained and context-specific professional development for teachers. By documenting teachers' lived experiences and the practical application of SEP practices, the research informs policymakers, school leaders, and teacher preparation programs about effective ways to bridge specialized training with everyday classroom practices. Ultimately, the research contributes to improving the quality of education by promoting teaching methods that are responsive to diverse student needs.

Boundaries of the Research (Delimitations)

The current research was bounded by the following parameters:

Participants: The current research focused exclusively on five gifted education teachers who had participated in a university-hosted Summer Enrichment Program (SEP). The findings reflect the experiences and practices of these teachers only and are not intended to generalize to all teachers.

Location Boundaries: The current research was conducted within a university-hosted Summer Enrichment Program (SEP) designed for students in grades 4 through 10. The research specifically examined the experiences of gifted education teachers who received training in this SEP and subsequently applied those practices in their general education classrooms. Therefore, the scope of the research is limited to teachers connected with this particular program and does not include teachers from other SEPs or professional development initiatives.

Time Boundaries: The data collection took place during the summer term in which the SEP was implemented and extended into the subsequent academic school year to capture how teachers applied SEP-based practices in their classrooms. The research reflects practices and experiences from this single program cycle and one academic year, rather than across multiple years or extended longitudinal observations.

Conceptual Boundaries: The research focused on exploring teachers' professional practices and their perceptions of addressing the academic, social, and emotional needs of students following SEP training. It did not include the perspectives of students, parents, or administrators, nor did it measure student learning outcomes directly. The emphasis was on documenting teachers' experiences, instructional strategies, and perceived changes in professional knowledge.

Terminology of the Research

Differentiation: Refers to a responsive teaching approach in which teachers modify the content, process, product, or learning environment to address students' varying readiness levels, interests, and learning profiles (Heacox, 2017, Tomlinson, 2014). In gifted education, differentiation ensures advanced learning while maintaining inclusivity.

Enrichment Programs: Structured educational initiatives designed to extend and deepen learning beyond the standard curriculum through advanced content, creative problem-solving, and project-based experiences tailored to students' abilities and interests (Renzulli, 2012; VanTassel-Baska, 2021).

Gifted Students: Learners who demonstrate exceptional aptitude or competence in one or more domains—intellectual, creative, artistic, leadership, or academic—and require differentiated educational experiences to reach their potential (Renzulli, 2012; NAGC, 2021).

Gifted Education: A specialized field focused on identifying and supporting students with exceptional abilities through differentiated curricula and enrichment strategies that foster creativity, critical thinking, and advanced learning (Renzulli, 2012; VanTassel-Baska, 2021).

Gifted Education Teachers: Educators with specialized training to identify and address the academic, social, and emotional needs of gifted learners. They implement differentiated and enriched instruction that promotes creativity and higher-order thinking (Hansen & Feldhusen, 1994; VanTassel-Baska, 2021).

General Education Classrooms: Mainstream educational settings where students of diverse abilities and needs learn together under a common curriculum. These classrooms often include gifted and non-identified students, highlighting the need for differentiation (Westberg et al., 1993; Akar, 2020; Townend et al., 2024).

Instructional Strategies: Planned teaching methods and techniques used to facilitate learning, promote engagement, and develop higher-order thinking. Examples include questioning, scaffolding, and differentiation (Tomlinson, 2014).

Summer Enrichment Program (SEP): A university-hosted program designed for students in grades 4–10, offering advanced academic, creative, and social learning experiences. In this research, SEP also functioned as a professional development setting for participating teachers.

Social and Emotional Needs: Students' developmental requirements related to self-concept, motivation, emotional regulation, and relationships. For gifted learners, these include managing sensitivity, perfectionism, and social connection needs (Neihart et al., 2016).

Professional Practices: The actions and decisions through which educators apply professional knowledge, ethics, and instructional expertise in teaching. In gifted education, these practices include implementing differentiation and enrichment to support diverse learners (CEC, 2020; Danielson, 2013).

Method

Methodological framework

The current research explores how teaching training during a SEP impacts teachers'

knowledge, instructional practices, and teaching strategies in their regular classrooms. A qualitative case study methodology was applied. According to Merriam (2009), a case study is defined as “an intensive description and analysis of a phenomenon” (p. 40). Case study methodology allows for an in-depth examination of a phenomenon of interest (Creswell & Creswell, 2017). This case study research combines the elements of both intrinsic and instrumental case studies. It is intrinsic in that it stems from the researcher's curiosity about SEP, and instrumental in that it focuses on a group of gifted education teachers. This research examines how the skills acquired during SEP training influence teachers' knowledge and teaching practices in their regular classrooms (Crotty, 1998, p.3). Specifically, it investigates how teachers differentiate their instructional practices to meet the academic, social, and emotional needs of all their students, including both regular and gifted students.

Theoretical perspective

This research is grounded in constructionist theory, as described by Crotty (1998). Constructionism asserts that “all knowledge, and therefore all meaningful reality, are contingent upon human practices” (p.42). This perspective emphasizes that meaning is shaped through social interaction and influenced by social, ethnic, and cultural factors (Crotty, 1998).

A social cognitive learning theory framework guides this exploration of teachers' experiences with SEP training. Social cognitive learning theories emphasize the importance of social interaction in learning and seek to explain how understanding is built through experience and interaction. These theories can inform gifted education teachers' efforts to improve the quality of special education, ultimately benefiting gifted students. Social cognitive learning theory, developed by Bandura (2001), provides a strong theoretical foundation for understanding how learning occurs, making it relevant for designing, implementing, and evaluating effective professional development programs for educators (Bandura, 2001). Gifted programs such as the SEP draw upon various theories of intelligence, learning, and creativity. For example, theories of intelligence, such as successful intelligence (Sternberge, 2002) and multiple intelligences (Gardner, 1998), emphasize how individuals adapt to their environments. Theories of creativity, such as those proposed by Renzulli (1986) and

Torrance (1974), offer insights into how giftedness can lead to innovative ideas, products, or performances that contribute to a specific field or society as a whole (Cohen & Ambrose, 1993). Theories of gifted education provide essential guidelines for instructional practices, and effective strategies used with gifted students can inform broader educational approaches (Cohen & Ambrose, 1993). Based on this relationship between theory and practice, successful gifted education programs may offer strategies that can be adapted to meet the needs of all students in regular classrooms. Johnsen and Ryser (1996) suggest five key areas for differentiation in instruction: (a) modifying content, (b) allowing for student preferences, (c) altering the pace of instruction, (d) creating a flexible classroom environment, and (e) using specific instructional strategies.

Research stance

As a researcher, a transcendental phenomenological stance was adopted to conduct an in-depth investigation into the lived experiences and interpretations of teacher participants (Creswell & Creswell, 2017). The role of the researcher was active, involving direct interaction with participants, while the researcher also attempted to minimize personal bias. One potential bias stem from the background as an expert in gifted education and prior involvement in this training when she was a graduate student. As she personally found the training beneficial, the researcher may have expected others to have a similar experience. The transcendental phenomenological perspective is based on the assumption that teachers experience phenomena in their daily lives, observe how others experience similar phenomena, and articulate their impressions of their students' experiences.

Participants

The current research was conducted with a sample of five gifted education teachers who had obtained their Master's degree in gifted education. These graduate students completed their practicum for graduation by participating in and teaching at SEP. Participants were recruited using purposeful sampling. The participants were all over the age of 22 years and were pursuing careers as gifted education teachers. The sample included three males and two females, selected from a list of eligible individuals provided by the registrar of the Center of Gifted and Talented Education. Participation in the interviews and responses to all questions was voluntary. Maintaining the

confidentiality of participants was a high priority. Their names were coded and securely stored in an Excel file on a password-protected laptop. No email correspondence was shared with others. Participants were informed of their right to receive the final research results. To protect their identities, the names of schools and school districts were not disclosed, and participants were assigned pseudonyms (Amy, Barry, Ben, Jolly, Nick).

Setting for the research

The current research was conducted at a university in the western region of the United States. Interviews were held in natural settings, such as public libraries and schools, after office hours. Observations were conducted in teachers' classrooms during designated instructional blocks, as determined by the participants. The documents and artifacts analyzed in this research included course materials, activities, and lesson plans created and designed by the teachers.

Data collection tools

The current research followed the case study method, incorporating semi-structured interviews, observations, and artifact analysis to address the research question and sub-questions. The interview questions, developed by the researcher, were specifically aligned with the goals and structure of the Summer Enrichment Program (SEP).

To answer the research question regarding how the SEP influenced teachers' professional practices, the researcher conducted an in-depth qualitative case study of the SEP. the process include interviewing five teachers who participated in the program. Each participant was asked a series of 18 open-ended questions (Appendix 1) designed to elicit detailed understanding of how their instructional practices and professional perspectives were shaped by the SEP experience. In addition, the researcher observed each participant for one to two class blocks in their current teaching settings, gathering contextual evidence of how SEP practices were reflected in their classroom behaviors, lesson structures, and student interactions. The data collection process consisted of three phases, each employing specific tools and procedures, as outlined below.

Interviews

First, the researcher contacted teachers who had participated in the SEP and provided them with consent forms outlining confidentiality procedures, which were signed and returned prior to participation. Once consent was obtained,

interviews were scheduled at convenient times and locations. Each semi-structured interview lasted approximately 40–50 minutes and took place in natural, comfortable settings such as public libraries or schools after working hours. All interviews were audio-recorded with participants' permission, and detailed field notes were taken throughout each session to capture non-verbal cues and contextual details.

Classroom observations

The classroom observations were conducted to complement the interviews and to gain direct insight into how participants translated SEP principles into everyday teaching practice. The researcher observed each teacher for one or two full class sessions (each lasting approximately 50–60 minutes). During these sessions, the researcher documented teachers' instructional behaviors, student engagement, use of differentiation, integration of inquiry-based learning, and classroom management approaches. An observation protocol was used to record patterns of teacher-student interaction, instructional materials, learning activities, and classroom climate. The researcher adopted a non-participant observer role to minimize disruption while capturing authentic teaching dynamics. Immediately after each observation, reflective notes were written to contextualize what was observed and to record initial analytic impressions.

Artifact analysis and transcription

Following the interviews and observations, the researcher examined relevant artifacts that reflected teachers' instructional practices, including lesson plans, unit outlines, instructional materials, and student project samples. These artifacts provided supplementary evidence of how SEP-informed strategies—such as differentiation, project-based learning, and student choice—were applied in regular classroom contexts. All recorded interviews were transcribed verbatim by a professional transcriptionist and reviewed for accuracy by the researcher prior to the coding and analysis process (Lahman & Geist, 2008).

Data Analysis

Data collection and analysis followed the case study research procedures outlined by Creswell & Creswell (2017). The analysis incorporated interviews, observations, and artifact analysis to generate a detailed account of each participant's experiences and practices. Initially, the researcher described each participant's personal experiences with the phenomenon under research. She then

compiled a list of significant statements and grouped them into broader themes. Next, the researcher wrote textual descriptions supported by verbatim quotes to illustrate participants' experiences, followed by structural descriptions detailing how these experiences occurred, including setting and context. Finally, the researcher integrated both textual and structural descriptions into a composite narrative to present a holistic understanding of participants' experiences. To ensure a systematic and rigorous analysis, the researcher applied Braun and Clarke's (2006) six-phase framework for thematic analysis, which involves: (1) familiarization with the data through repeated reading of transcripts, (2) generating initial codes, (3) searching for themes among coded data, (4) reviewing and refining the themes, (5) defining and naming the themes, and (6) producing the final report. This model provided a structured yet flexible process for identifying patterns and meanings within participants' narratives, aligning well with the exploratory nature of qualitative case study research. Throughout the research, the researcher collected observations, reflections, artifacts, and researcher notes, which were organized systematically in a binder for final analysis. All data sources were coded inductively and reviewed multiple times using open coding to identify recurring ideas and categories until a comprehensive thematic structure emerged. Trustworthiness procedures Several techniques were employed to establish trustworthiness in this research. To increase awareness of personal biases, the researcher clearly described her philosophies, assumptions, and beliefs (Merriam, 2009). The researcher actively worked to limit the influence of her personal beliefs throughout the research process and employed a bracketing procedure in her note-taking to identify potential biases. Multiple procedures were used to enhance validity, including member checking, where participants reviewed and verified her observations and conclusions. In addition, the researcher maintained a detailed research journal documenting every step of data collection and analysis as part of an audit trail. Peer review was also used, where the researcher sought input from colleagues regarding her findings. To ensure further credibility, the researcher requested an expert review from a special education professor, who provided feedback on the findings (Merriam, 2009). These combined efforts strengthened the research's rigor and reliability.

Results

This section presents the findings of the research based on data collected from interviews, classroom observations, and artifact analysis. The analysis followed Braun and Clarke's (2006) six-phase framework for thematic analysis, which allowed for systematic identification of patterns and meanings across participants' experiences. Consistent with the case study design, the findings are organized into key themes that reflect how gifted education teachers applied strategies learned through the Summer Enrichment Program (SEP) in their general education classrooms. Each theme is supported by participants' quotes and interpretive commentary, highlighting both shared experiences and individual differences. Together, these themes provide a comprehensive understanding of how professional development in gifted education influences teachers' instructional practices, classroom dynamics, and responsiveness to students' academic, social, and emotional needs.

First: Interview transcripts

Theme 1: Classroom autonomy: Analysis of the interview data across participants revealed several consistent themes. The first theme was **classroom Autonomy** where all teachers shared perception that the SEP experience enhanced their ability to promote greater student autonomy in their classrooms. All participants emphasized that the program's structure centered on student-directed learning and self-assessment, which encouraged them to reconsider their traditional, teacher-led roles. Jolly described the shift by noting, , *"There is more freedom at SEP for teachers to let students drive the direction of the class."* She also noted that SEP helped her develop autonomous learners by allowing students to determine their learning path, saying, *"Students design how and determine what they want to learn by developing their own projects."* Similarly, Nick highlighted the student-centered nature of instruction: *"It is really more based around student-led conversations in the classroom, student-guided research, and student-guided work essentially, rather than teacher-guided instruction."* Other participants reinforced this theme by expressing comparable views but with nuanced emphases. For example, Barry emphasized the self-directed nature of SEP, stating, *"It's self-driven, which is beautiful. The kids choose the direction of all of it."* He described the program as fostering independence through *"self-driven, self-planning, self-monitoring, and self-assessment."* He

reflected that, unlike regular classrooms, *"The students set a goal, and they determine whether they achieve it. Doing this in a regular classroom is already challenging, but at SEP, they are entirely responsible for their learning. That is something I hadn't experienced before coming to SEP."* Flexibility in both content and process was also considered essential for fostering autonomy. Compared to standard classroom settings, Barry observed, *"It's completely different. The content is unrestricted—you can cover religion, philosophy, or anything else. Talking to these kids feels like talking to adults."* Amy highlighted the importance of adaptability, stating, *"Don't over-plan. Plan three days at a time, then let the students decide what happens next. If you plan everything in advance and the student wants to take a different direction, you've lost them. But if you allow them to guide the learning process, they stay engaged and follow through with projects. It's about having that ability to let go."* Across participants, a consistent pattern emerged, while all teachers valued increased autonomy, their interpretations differed slightly. For Jolly and Nick, autonomy centered on student voice and decision-making; for Barry, it reflected self-regulation and accountability; and for Amy, it was linked to teacher adaptability and trust in students' direction. These variations demonstrate that autonomy, as experienced through the SEP, was not a uniform practice but a spectrum of teacher-student relationships shaped by subject, personality, and teaching philosophy.

Interpretively, this theme indicates that participation in the SEP encouraged teachers to move from a control-oriented approach toward a facilitative model aligned with constructivist and gifted education principles (Peters et al., 2019; Tomlinson, 2014; VanTassel-Baska, 2021). By granting students agency in their learning, teachers not only nurtured independence but also deepened engagement and ownership—outcomes that reflect a core aim of gifted education: empowering learners to become self-directed thinkers.

Theme 2: Increased Use of Effective Teaching Strategies: A second major theme that emerged across participants was the increased use of effective and student-centered teaching strategies after attending the Summer Enrichment Program (SEP). All participants described incorporating new instructional approaches that emphasized inquiry, collaboration, and deeper engagement with content. Amy explained that these strategies

involved *“more inquiry-based learning, more student discussions, thinking out loud, sharing ideas, project-based learning, and problem-solving.”* Her description reflects a clear shift toward constructivist and participatory learning, where students actively construct knowledge rather than passively receive information. Nick similarly noted that SEP transformed his teaching philosophy, stating, *“SEP shaped my teaching by making me rethink how I approach students as leaders in their own learning, rather than simply applying the methods I’ve always used.”* His comment illustrates how the program encouraged teachers to adopt a facilitative role, empowering students to take ownership of their learning process. *“It made me focus on involving students more in directing their own educational journey.”* Across participants, a consistent pattern emerged regarding the development of *differentiation and depth and complexity* as key instructional frameworks. Ben emphasized the importance of these dimensions, explaining, *“I think differentiation—how to support students—is big. Depth and complexity are also crucial, and what I really like is the Socratic seminar.”* Barry echoed this point, highlighting the enduring influence of SEP on his practice: *“I really used depth and complexity when I was teaching at SEP a few years ago, and I took that with me. I still use it to this day at my school.”* He added that this approach *“engages every type of learner—students at lower, middle, and higher levels all benefit.”*

Comparatively, while Amy and Nick focused on inquiry and student agency, Ben and Barry emphasized the structural depth of content and differentiated support for diverse learners. Together, their perspectives reveal how the SEP experience fostered a multidimensional understanding of effective teaching—combining *process-oriented engagement* (through inquiry and dialogue) with *content-oriented rigor* (through depth and complexity).

Interpretively, this theme suggests that SEP training encouraged teachers to blend elements of gifted education pedagogy with inclusive classroom practices. The integration of inquiry-based learning, differentiation, and higher-order thinking aligns with research emphasizing that effective gifted education strategies can enhance instruction for all learners (Tomlinson, 2014; VanTassel-Baska, 2021). Thus, SEP functioned not only as a training experience but as a catalyst for transforming teachers’ professional practices

into more reflective, adaptive, and student-centered forms of instruction.

Theme 3: Recognizing students’ social and emotional needs: A third major theme identified across participants was an increased awareness of their students’ social and emotional needs following the SEP experience. All teachers consistently described developing a deeper sensitivity to students’ feelings, motivations, and overall well-being. Jolly reflected, *“I’m much more aware of students’ social and emotional needs. I focus more on making personal connections, listening to students, and understanding how their lifestyle affects their approach to the school day.”* She explained that this awareness allowed her to recognize signs of stress and better support students’ coping strategies saying: *“I’m much more in tune with how students are feeling, what overwhelms them, and how they cope.”* Similarly, Nick emphasized how the program expanded his relational approach to teaching: *“It gave me the opportunity to connect with students and have deeper conversations than I was used to at the time.”*

Across participants, the SEP was perceived as a space where social and emotional development was not a secondary concern, but a central component of learning. All participants emphasized the value of creating a safe and accepting learning environment. Amy described the classroom environment as one that *“allows kids to be themselves without fear of judgment while learning and challenging themselves in the classes they choose.”* She also stressed the importance of trust and relational teaching, stating, *“I think a big part of all teaching is just building relationships—getting to know the kids, letting them know you’re invested in them, and taking an active interest in their lives.”* Comparatively, while Jolly and Nick emphasized *empathy and emotional attunement*, Amy focused on *creating psychologically safe and affirming environments* that nurture self-expression and risk-taking. These variations reflect a shared belief that emotional safety and connection are foundational to effective learning, but also highlight individual differences in how teachers interpret and enact social-emotional responsiveness. Interpretively, this theme demonstrates that participation in the SEP enhanced teachers’ socio-emotional competence—a key aspect of effective gifted education practice. Teachers’ reflections align with prior research indicating that gifted learners

thrive when their emotional and interpersonal needs are recognized alongside academic ones (Neihart et al., 2016). By cultivating empathy, relational trust, and emotional awareness, teachers transferred SEP principles into their general education classrooms, fostering environments that support both cognitive growth and emotional well-being.

Theme 4: Student engagement: A fourth prominent theme was the consistently student engagement and positive reactions to the Summer Enrichment Program (SEP). All participating teachers described students as highly motivated, curious, and eager to learn. Jolly observed, *"The students were very excited to be there and eager to learn. We had great interactions with them. It was fun to watch them explore and develop their projects."* Her reflections highlight the intrinsic motivation fostered by the SEP's inquiry-driven structure, where students are encouraged to take ownership of their learning. Nick echoed this observation, explaining that SEP students *"are really hungry for information, but they don't necessarily want to be fed that information—they want to find it for themselves."* His statement also indicate that *"SEP encourages students to actively seek knowledge rather than passively receive it"* assuring the shift from passive to active learning, suggesting that the SEP environment nurtures intellectual curiosity and self-directed exploration—hallmarks of effective gifted education (Renzulli, 2012).

Amy also emphasized the enthusiasm and deep engagement of students, particularly noting the emotional and relational fulfillment associated with witnessing students' growth. Reflecting on her experience, she stated, *"Having been here, I understand it now—those moments when students truly shine. At the banquet, we all think, 'This is what we're here for.' Moreover, at the showcase yesterday, seeing kids excited about their products and proudly discussing their work made it all worthwhile."* Amy's account illustrates how authentic performance opportunities—such as presentations and showcases—reinforce students' confidence and sense of accomplishment.

A shared pattern emerged across participants, teachers perceived that student engagement in SEP was driven by autonomy, authentic learning tasks, and emotional investment. Yet, subtle differences appeared in emphasis—Jolly focused on *exploration and project-based learning*, Nick on *intellectual curiosity and independent inquiry*,

and Amy on *emotional satisfaction and celebration of achievement*.

Interpretively, this theme demonstrates that the SEP's emphasis on autonomy, choice, and meaningful learning experiences promotes both cognitive engagement and emotional fulfillment among students. The teachers' observations align with prior research showing that when students are given ownership over their learning, motivation, persistence, and satisfaction increase (VanTassel-Baska, 2021). Moreover, the teachers' reflections suggest that witnessing students' joy and pride in their work not only reinforces learner engagement but also renews teachers' own professional motivation and sense of purpose.

Theme 5: Extended application of SEP

practices: The fifth major theme identified was the transfer and extended application of SEP principles into teachers' regular, year-long classrooms. All participants described implementing aspects of SEP pedagogy—such as student-centered learning, choice, and inquiry—within their general education settings. Jolly expressed this aspiration clearly, stating, *"I wish all schools were run the way we did the SEP because it was more student-centered. We had the freedom to find different resources and implement various activities that met standards while allowing students to learn through different methods."* Her statement reflects a desire for the flexibility and autonomy of SEP to become part of mainstream educational practice saying, *"It would be nice if more schools operated that way."*

Amy emphasized the adaptability of SEP strategies to diverse learning contexts: *"These strategies can really cross over, allowing for deeper understanding among students across the spectrum—from gifted to general education to special education."* Her reflection suggests that SEP principles are not exclusive to gifted education, but can enrich learning for all students when applied thoughtfully, as she mentioned in her statement *"A teacher going through the program can benefit students in any area, as long as they apply these strategies effectively."*

Related to this theme was the consistent belief that both gifted and general education students benefit from teachers' participation in SEP. Barry stated, *"The knowledge you gain from teaching gifted students can be applied to all learners. They don't need to have a high IQ—their potential is there. To be quite honest, anybody can be gifted in any area."* He described how he integrated SEP-inspired practices into his electives: *"We have*

electives, and one elective I offer is choice-based learning. It follows the same approach—the kids set a goal, self-monitor, and self-assess. I also incorporate creativity quests.”

Similarly, Ben illustrated how the SEP experience transformed his broader instructional approach: *“That’s what I love about my role at DPS. My job is to make sure that classes resemble SEP more than traditional school styles.”* He also reflected on the long-term professional impact of the program: *“Every year, SEP gets better because I keep learning more, and that directly impacts my classroom.”* Across participants, a common understanding emerged, SEP served as a model of what effective, student-driven teaching could look like in everyday classrooms. While Jolly focused on curricular flexibility, Amy emphasized cross-context adaptability, Barry on inclusive giftedness, and Ben on sustained professional growth. These variations reveal how each teacher internalized and recontextualized SEP practices according to their teaching environment and philosophy.

Interpretively, this theme illustrates the transfer of learning from a specialized professional development context (the SEP) to broader

educational settings—a process central to sustainable teacher development. Participants’ reflections align with research emphasizing that high-quality professional learning leads to lasting pedagogical change when teachers see its relevance beyond the training setting (Guskey, 2002; Desimone & Garet, 2015). The continued use of SEP-inspired methods demonstrates how experiential gifted education training can reshape teachers’ instructional identities, promoting inclusive, inquiry-based, and reflective teaching practices that benefit all learners.

In summary, five key themes emerged from the analysis of the interview transcripts: classroom autonomy, increased use of effective teaching strategies, recognizing the social and emotional needs of students, student engagement, and extended application of SEP practices. The interviews strongly indicate that SEP fosters many of the principles and teaching strategies supported by current research (Johnsen & Ryser, 1996). Participants emphasized the importance of classroom autonomy, flexible content, and student-directed learning as key contributors to both the program’s success and student engagement (Table 1).

Table 1: Emerging themes

	Main Themes	Sub-Themes
1	Classroom autonomy	1. Program designed to facilitate student-directed learning and self-assessment 2. Providing students with the freedom to direct their learning 3. Flexibility in program content and structure 4. Adapting course progress based on student input
2	Increased use of effective strategies	1. Inquiry-based, project-based, and problem-solving approaches 2. Differentiation and teaching with greater depth and complexity 3. Choice-based learning
3	Recognizing students’ social and emotional needs	1. Active listening and open conversation 2. Building strong connections with students 3. Creating a safe and accepting learning environment 4. Providing opportunities for students to form positive relationships
4	Student engagement	1. Excitement for learning 2. Curiosity and eagerness for knowledge 3. Personalized learning experiences 4. Happy and engaged students 5. Developing long-term relationships
5	Extended application of SEP practices	1. Freedom to explore: • Different resources • Various types of activities • Diverse learning methods 2. Knowledge gained by teachers 3. Encouraging self-monitoring, self-assessment, and creative exploration

Second: Observation and artifacts (Student products: Posters, videos, diagrams)

To enhance data triangulation, the researcher observed four participants during their classes and analyzed student products as artifacts.

Observational data helped verify whether participants’ classroom practices aligned with their statements in individual interviews.

Nick was observed during two of his classes. The first was an extracurricular class called the Movie

Makers Club. Nick designed the Movie Makers Club to engage students who enjoyed technology and YouTube. He created the club to integrate these interests into the classroom. Students were divided into small groups based on their roles—producers, camera operators, actors, writers, and so on—and collaborated to produce videos on agreed-upon topics. The second observation pertained to Nick's involvement in a Book Reading Project, where second-grade students selected books on subjects such as math, science, reading, social studies, or history. Under Nick's supervision, they created final projects to present to the class. This initiative provided students with an autonomous learning experience, allowing them to pursue their interests deeply, aligning with the goals of SEP.

The final student projects from the Book Reading Project showcased a high level of creativity and independence. Examples included a student-created poster illustrating different cat species, an original YouTube video about a historical event, and a 3D volcano model demonstrating how different types of lava flow, using safe chemicals to mimic real lava. The autonomy and depth of engagement demonstrated in these projects were significantly advanced for second graders. Nick's application of SEP principles in his classroom was evident in the students' work and overall learning experience. The researcher also conducted an observation session with Ben, who had become one of the gifted education coordinators in his district. During the SEP program, teachers learned the importance of conveying concepts with depth and complexity to gifted students. Ben used the Depth and Complexity Framework (Center for Depth and Complexity, 2025) in his classroom and became an expert in applying this strategy with all his students, not just those identified as gifted. Observing this strategy in practice strongly supports the idea presented in Theme 5—extending principles of gifted education to regular classrooms. Ben successfully applied the instructional strategies he learned during the SEP and incorporated these skills into his daily teaching practices. In the same path, the researcher conducted two observation sessions with Julie—one in her regular classroom and another after she was promoted to gifted education coordinator in her district. To differentiate the curriculum in her classroom, Julie designated a specific area for advanced math students, where she provided them with challenging problems and additional resources.

She also implemented an extracurricular activity in which students selected a historical figure they admired, studied that individual in depth—including key historical events associated with them—and created a costume to represent their chosen figure. In addition, students completed a teacher-guided report that required an in-depth investigation of the character and surrounding historical events. This project demonstrated that Julie effectively applied the principles of autonomy, student-directed learning, depth, and complexity in her instructional methods.

As a gifted education coordinator, Julie worked with multiple schools throughout the week. She conducted assessments, supervised the identification process for gifted students, and, most importantly, provided one-on-one consultations to address both academic and socio-emotional needs. Her work in the field supported the themes identified in the interviews, particularly in relation to progressive instructional strategies, meeting students' socio-emotional needs, fostering student engagement, and extending the principles of the SEP to general education classrooms.

Overall, the data obtained from observations and student artifacts aligned with the analysis of the interview data. The findings indicated that teacher participants actively applied SEP principles in their teaching. Many of the strategies designed for gifted students were also implemented in regular classrooms and extracurricular activities. Furthermore, student-created artifacts significantly corresponded to the five themes identified in the interview transcripts. The various data sources in this research demonstrated consistent attitudes and behaviors related to SEP.

Discussion

Overall, the data indicate that the SEP provides valuable skills and experiences to both student and teacher participants. This section considers the results of the data analysis in relation to two perspectives: the SEP as an intrinsic case study and the SEP as an instrumental case study linked to broader teacher training. An examination of the SEP as an intrinsic case reveals numerous benefits for both students and teachers, particularly in terms of skill development and relationship-building. Further investigation of this group of gifted education teachers as an instrumental case suggests that they welcome opportunities to learn new strategies and are eager to apply them in general education classrooms. The five emergent

themes from the interview transcripts support the analysis of both cases.

The SEP as an intrinsic case

An analysis of the participants' comments and the themes that emerged from the data suggests that the SEP provides consistent benefits in three general categories: teacher development, student-related benefits, and interpersonal relationships.

Teacher benefits

Participants expressed that the program directly benefits them by improving their teaching skills, refining their instructional strategies, and enhancing their overall effectiveness as educators. Jolly remarked, *"It [the SEP] changed the way I approached teaching because I did so much more inquiry-based learning—much more student discussion, thinking out loud, sharing ideas, and project-based work. Those kinds of things made me a better teacher."*

In addition to providing instruction in current teaching strategies for gifted students, the program raises awareness of broader definitions and approaches to gifted education. Nick addressed this directly, stating, *"I think for me, the biggest impact that the program and SEP had on me was allowing me to redefine my understanding of giftedness. Before, I had a really fixed view that giftedness was purely academic—this person is reading at a high level, or this person is doing math beyond their grade level. But the program and SEP really helped me see giftedness from many different angles. It's not just academic—it certainly includes academics, but that's just one of the many areas where giftedness can be found."* Similarly, Amy described giftedness in terms of potential, stating, *"I think giftedness means potential, and if I had to sum it up in one word, it would be 'potential.' It's about a student's ability to recognize and realize that potential to the fullest."* These comments clearly support the idea that the SEP contributes to the ongoing development of teachers' professional perspectives. Furthermore, teachers find emotional fulfillment in their participation in the program. Barry stated, *"It's refreshing. Personally, it recharges me and gets me ready for the next school year."* Similarly, Ben remarked, *"It's how I recharge. Sometimes I forget that there are kids like this."*

Teacher needs

The most significant professional need identified by participants concerned their ability to effectively support the social and emotional needs of both gifted and non-identified students.

Teachers consistently described challenges related to understanding students' emotional well-being, stress management, and interpersonal dynamics—areas that extend beyond traditional instructional expertise. This finding aligns with research emphasizing that gifted learners often experience heightened sensitivity, perfectionism, and asynchronous development, requiring teachers to possess both emotional awareness and counseling competence (Neihart et al., 2016). Barry underscored the importance of deeper attention to students' psychological and emotional dimensions, suggesting more intentional assessment and collaboration. He stated, *"I would say doing more inventory surveys, really getting to know who the students are and what their interests are. As for emotional needs, working with the team—so, if they're in SPED, collaborating with the special education team, or if they work with the school psychologist, working with them as well."* His comment reflects a recognition that addressing students' emotional growth requires both systematic understanding and interdisciplinary teamwork. Similarly, Ben highlighted the difficulty of meeting students' emotional needs and the absence of sufficient preparation in this area. He explained, *"Social and emotional support is the most challenging aspect. I think gaining more experience with a wider range of students and more counseling training would be beneficial. One thing I wish I had was a counseling degree—something related to therapy or psychiatry—because students today worry about everything."*

The recurring concern was not a lack of willingness but a lack of formal psychological and counseling training to address students' complex emotional realities. Both Barry and Ben articulated a desire for professional development that integrates counseling principles into gifted education training. This theme reveals that while SEP equipped teachers with strong instructional strategies, a persistent gap remains in their capacity to respond to students' emotional well-being. Consistent with Neihart et al. (2016), teachers in gifted education need targeted preparation in recognizing and supporting students' affective needs to create balanced learning environments that promote both academic excellence and emotional health. Addressing this gap through professional development that combines pedagogy and psychological insight could significantly enhance teachers' holistic effectiveness.

Student benefits

Participants indicated that students benefited from the program by learning information that was not part of their regular school curriculum in a way that fostered autonomy and higher-order thinking. Promoting autonomous learning and developing independent learners was one of the key goals of the SEP. Jolly emphasized that this approach provided valuable benefits to students, stating, *"I think allowing students to have much more autonomy in the classroom was incredibly valuable. I knew my objectives and the content we needed to cover, but letting students design how they learned was transformative. They gained much more from the experience than if I had simply stood in front of the room and lectured. They were able to explore on their own, design their own learning process, and I believe their learning was deeper because of that approach."* In addition to fostering independence, the SEP provides a supportive and nurturing environment for students. Amy reflected on the impact of open discussion, stating, *"One thing I learned through the program was the value of thinking out loud—sharing ideas and seeing how that builds confidence in kids. When they can explore and listen to other people's thoughts, it helps them form their own ideas."* Beyond encouraging sharing ideas openly, participants recognized the importance of creating a safe environment for students. Amy further emphasized, *"I think recognizing students' needs, learning how to adjust to those needs, and creating a safe environment where kids feel comfortable sharing openly is essential."*

Interpersonal relationships

The researcher examined three types of interpersonal relationships in the research: teacher-student, teacher-teacher, and teacher-school administration. Overall, participants expressed that all these interpersonal relationships were supported or strengthened through their participation in the program. Collaboration emerged as a key element consistently nurtured within these relationships, as reflected in participants' comments.

Teacher-student relationships

Participants noted that the program enhanced collaboration between teachers and students, strengthening these relationships. Jolly stated, *"I'm much more aware of students' social and emotional needs. I've become more mindful of making personal connections, listening to students, about recognizing how their lifestyles*

influence their approach to the school day. I'm more in tune with how students feel, what overwhelms them, and what frustrates them. When they're struggling, I make an effort to talk to them one-on-one and give them the attention they need." Amy reflected on the classroom environment at the SEP and how it contributed to a positive experience with students: *"There's no struggle—no power struggle for control of the classroom, no students off task. It's refreshing to see kids who are free-thinking, who question things, and who challenge ideas."*

This classroom environment shifts the traditional power dynamic, creating a more egalitarian relationship between teachers and students. The program fosters a collaborative learning process in which content is flexible, student-initiated, and largely student-directed. In this setting, the teacher serves as a facilitator, providing resources and acting as a sounding board rather than solely directing instruction.

Teacher-teacher relationships

Teachers benefited personally from the supportive environment at SEP. Julie stated, *"I loved working with all the other teachers. I think we had a really great group that supported each other. I loved going in and watching everyone else's classes. The connections we made as teachers were very valuable."* Amy indicated that SEP training offered her opportunities to build strong professional connections and bond with other gifted education professionals. She also found social and personal support in the SEP community, as teachers from different schools

cametogether and formed meaningful relationships during the SEP. She stated, *"It [SEP] gave me a chance, both professionally and socially, to connect with other teachers who share a passion for teaching gifted students, regardless of the capacity in which they serve them."* Similarly, Ben reflected on the sense of unity among the team: *"Our central team—that's the neat thing about GT—is that we all feel like we have this bond. Even though I got my degree here at [institution]and I teach and work with gifted students here, my colleagues at DPS gained their gifted education experience elsewhere. But now, because of SEP, we are part of the same team."*

Teacher-SEP administration relationships

Participants expressed that they enjoyed and appreciated the program's structure and organization. Furthermore, they benefited from the close, collaborative support provided by administrator-supervisors. Jolly praised the

professors who directed the SEP training and supported her as a trainee teacher, comparing their experience to teaching in a regular school system: *"Teaching in a regular school setting was more scripted. By contrast, having Dr. ... and Dr. ... support us, guide our direction, and fully stand by us throughout the entire process was very valuable."* Similarly, Nick emphasized the benefits of working with professionals in the field, particularly the program coordinator and administrator: *"I certainly don't know everything I need to know about serving gifted populations, and I know that I never will. But in terms of the knowledge I gained from my professors, they provided me with immense support."* Barry and Ben also highlighted the importance of the program coordinators. Barry stated, *"Professionally, working with ... [Program staff] has been wonderful. The camaraderie with other teachers and the opportunity to collaborate with them have been incredibly valuable."* Ben emphasized the confidence he gained from the support provided by supervisors: *"SEP provided me with incredible support. It gave me the confidence to realize that I could do more than just teach in a classroom. I learned that I could teach other teachers and that my ideas could benefit others."*

An additional benefit of SEP for all three types of interpersonal relationships is that it fosters long-term connections among participants. Teachers, students, and program administrators often stay in touch via email and Facebook. One teacher, who has been involved with SEP for 16 years, shared several Facebook posts demonstrating ongoing contact with former students and other teachers who participated in the program.

In summary, the examination of the intrinsic case of SEP revealed that the program significantly benefits both teachers and students. Teachers developed skills in fostering a more autonomous, student-directed learning environment while also enjoying refreshing and collaborative relationships with their students. The program provided an opportunity for teachers to learn and practice instructional strategies tailored to gifted and talented students. Additionally, teachers expressed that the program was well-organized and that they received substantial support from their supervisors. Finally, SEP helped participants establish valuable long-term interpersonal and professional relationships.

Instrumental case study: Gifted teachers' group

This group of teachers was examined as an instrumental case to explore how participation in SEP influences teachers' ability to transfer their learning and experiences to their regular classrooms. The results have implications for the overall value of SEP training for gifted teachers and the broader benefits of gifted teacher training for both teachers and students in general education settings. Participants consistently indicated that SEP training enhanced their overall teaching effectiveness. More importantly, all participants emphasized that they could—and would—apply what they learned and experienced in the program to their general classrooms (Theme 5).

The emergence of the broader application of gifted teacher training to general education supports the idea that training in gifted education benefits all students, not just those identified as gifted. Furthermore, participants specifically stated that differentiation strategies typically used in gifted programs—such as student-directed activities and flexible content—were equally effective in their regular classrooms. Ben expressed this idea directly, stating, *"I think a lot of times we assume that only gifted kids can do this. One of my slides for a training I'm giving in August about depth and complexity says, 'Every student, every resource, every standard.' That statement implies that if we use these same strategies for all students, they benefit everyone. Gifted students absolutely need them, but they're invaluable for all students as well."*

Concurrent with the development of theories, definitions, and practices in special and gifted education (e.g., Gardener's multiple intelligences, differentiation theory, and current legislation), the results of this research indicate that participation in SEP helped teachers develop more complex views of giftedness and intelligence. Consistent with other studies in the field (Baccassino and Pinnelli, 2023; Blumen-Pardo, 2002; Chamberlin & Chamberlin, 2010; Feldhusen & Huffman, 1988; Hansen & Feldhusen, 1994; Sayi, 2018; Townend et al., 2024; Westberg et al., 1993), this research strongly supports the importance of teacher training in special education for educators responsible for gifted and talented students, regardless of school setting or available resources.

Limitations of the research

Although the present research reveals important findings, it has some limitations. One challenge in conducting this research was the difficulty in finding teacher participants. Many educators who received this training have transitioned into

administrative roles rather than directly implementing what they learned in classrooms, where it would be most beneficial. Most graduates of the program moved into positions such as gifted coordinators, making it harder to assess the direct application of their training in classroom settings. Additionally, as a researcher, challenges were faced in recruiting participants, as several individuals did not respond to the researcher's inquiries. Of the five individuals were interviewed, one interview was conducted by phone, which limited the depth and communication detail of the participant's responses owing to the lack of face-to-face interaction.

Conclusions

Despite these challenges, this research successfully gathered clear and valuable information about the benefits of SEP for participants. The clarity of the results highlights the need to apply the principles learned in this program across all schools to benefit all students. One of the research's key strengths was the ability to triangulate multiple data sources, which helped ensure consistency in the findings. Triangulation allowed for validation and enhancement of the interview data, providing a more comprehensive perspective. Future studies should expand this research by collecting more information from SEP administrators, coordinators, and other key staff members who play a critical role in successfully implementing the program each year. Taken together, the two case analyses align with existing research that highlights the value of teacher training in special education, in general, and SEPs, specifically, for both teachers and students (Aljughaiman & Ayoub, 2012; Aljughaiman et al., 2012; Baccassino and Pinnelli, 2023, Blumen-Pardo, 2002; Chamberlin & Chamberlin, 2010; Hansen & Feldhusen, 1994; Kalobo & Setlalentoa, 2024; Kaul et al., 2015; Plunkett & Kronborg, 2021). Participation in the SEP helped teachers develop positive teaching skills and attitudes. These teachers consistently applied the differentiation strategies suggested by Jonhson and Ryser (1996), frequently modifying content, accommodating student preferences, and creating flexible classroom environments. The data also revealed enhanced attitudes toward students and stronger student-teacher relationships, as participants expressed that it was refreshing to work within the structure of the SEP. Furthermore, students were excited to engage with the teachers. In this respect, the analyses indicate

that training and experience in working with gifted students enhance teacher attitudes and improve their ability to identify and meet student needs, as suggested by Baccassino and Pinnelli, (2023), Chamberlin and Chamberlin (2010), Cheung et al. (2022), Hansen and Feldhusen (1994), P'Pool (2021), Plunkett & Kronborg (2021), and Townend et al., (2024). This research confirms that teachers develop new instructional strategies, facilitation skills, and perspectives on intelligence and learning that are beneficial for both gifted students and those who are not formally identified as gifted. Participants reported that the program enhanced their technical teaching skills as well as their interpersonal relationships with students, fellow teachers, and program administrators. Additionally, high levels of student engagement were observed, and the positive long-term impact of SEP was demonstrated through ongoing contact (via email and Facebook) between teachers and students after students transitioned to post-secondary education and professional careers. Most importantly, participants unanimously reported their eagerness to apply what they learned in the SEP to their regular classrooms in public schools.

References

- Akar, İ. (2020). Consensus on the competencies for a classroom teacher to support gifted students in the regular classroom: A delphi study. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 67-83. DOI: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.6>
- Aljughaiman, A. M., & Ayoub, A. A. (2012). The effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 153-174. doi:10.1177/0162353212440616
- Aljughaiman, A. M., Ibrahim, U. M. A., & Khazali, T. M. (2012). *An evaluation of learning outcomes of summer enrichment gifted programs in Saudi Arabia*. Paper presented at the Conference on Creative Education (CCE2012), Shanghai, China. Retrieved from http://aljughaiman.net/wpcontent/uploads/2010/07/An_Evaluation_of_Learning_Outcomes_of_Summer_Enrichment_Gifted_Programs_in_Saudi_Arabia.pdf
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

- Bangel, N. J., Enersen, D., Capobianco, B., & Moon, S. M. (2006). Professional development of preservice teachers: Teaching in the super Saturday program. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 339-361. doi:10.1177/016235320602900305
- Baccassino, F., & Pinnelli, S. (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, (7), 1073007. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1073007>
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement in gifted and non-gifted second-grade students in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13(1), 47-58. doi:10.1080/13598130220132307
- Center for Depth and Complexity. (2025). Retrieved from <https://depthcomplexity.com/?srsltid=AfmBOOrq2fWvhAXueUDjcTxVpwXxwDllo4A9zswVNLQFhdK1gb4db2fD>
- Chamberlin, M. T., & Chamberlin, S. A. (2010). Enhancing preservice teacher development: field experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 381-416. doi:10.1177/001698629403800304
- Cheung, A. C. K., Shek, D. T. L., Hui, A. N. N., Leung, K. H., & Cheung, R. S. H. (2022). Professional development for teachers of gifted education in Hong Kong: Instrument validation and training effectiveness. *International Journal of Environmental Research & Public Health*, 19(15), 9433. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159433>
- Council for Exceptional Children (2020). Ethical Principles and Practice Standards for Special Educators. Arlington, VA. Retrieved from https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2020-07/CEC%20Ethics%20in%20English.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cohen, L. M., & Ambrose, D. (1993). Theories And Practices for Differentiated Education for the Gifted and Talented. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H Passow (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 339-363). Oxford, UK: Pergamon.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Sage publications.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. DOI: 10.1080/135406002100000512
- Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching: Evaluation Instrument* (2013 edition). Princeton, N.J.: The Danielson Group.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252-263. <https://doi.org/10.25115/psyc.v7i3.515>
- Feldhusen, J. F., & Huffman, L. (1988). Practicum experiences in an educational program for teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 34-45.
- Ford, D.Y. (2013). *Recruiting and Retaining Culturally Different Students in Gifted Education*. (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003237655>
- Gentry, M., & Owen, S. V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43(4), 224-243. doi:10.1177/001698629904300402
- Haberlin, Steve. (n.d). Providing Preservice Teachers with Gifted Education Training Opportunities. Education World. Retrieved from <https://www.educationworld.com/blog/providing-pre-service-teachers-gifted-education-training-opportunities>
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. doi:10.1177/001698629403800304
- Heacox, D. (2017). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners*. Free Spirit Publishing.

- Hong, E., Greene, M. T., & Higgins, K. (2006). Instructional practices of teachers in general education classrooms and gifted resource rooms: Development and validation of the instructional practice questionnaire. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 91-103. doi:10.1177/001698620605000202
- Johnsen, S. K., & Ryser, G. R. (1996). An overview of effective practices with gifted students in general-education settings. *Journal of Education for the Gifted*, 19(4), 379-404.
- Kalobo, B. L., & Setlalentoa, W. (2024). Navigating challenges in gifted education: A teacher's perspective on overcoming barriers. *Athens Journal of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.30958/aje.X-Y-Z>
- Kaul, C. R., Johnsen, S. K., Witte, M. M., & Saxon, T. F. (2015). Critical components of a summer enrichment program for urban low-income gifted students. *Gifted Child Today*, 38(1), 32-40. doi:10.1177/1076217514556533
- Lahamn, M. E., & Geist, M. R. (2008). Qualitative Methodologies. In F. T. L. Leong, E. M. Altmaier, & B. D. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of Counseling: Vol. 1. Changes and Challenges for Counseling in the 21st Century* (pp. 359-363). Thousand Oaks: Sage.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research And Case Study Applications In Education: Revised And Expanded From Case Study Research In Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- National Association for Gifted Children. (NAGC). (2021). Glossary of Terms, Gifted Students (2021). Retrieved from <https://www.nagc.org/glossary-of-terms>
- Neihart, M. (2021). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Routledge.
- P'Pool, K. B. (2021). The Influence of Professional Development on Teacher Self-Efficacy in Gifted Education (Doctoral dissertation, Western Kentucky University).
- Peters, S. J., Gentry, M., Whiting, G. W., & McBee, M. T. (2019). Who gets served in gifted education? Demographic representation and a call for action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273-287. <https://doi.org/10.1177/0016986219833738>
- Plunkett, M., & Kronborg, L. (2021). Teaching Gifted Education to Pre-service Teachers: Lessons Learned. In: Smith, S. R. (eds) *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_67
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education & Sport*, 14(2), 211-221. doi:10.7752/jpes.2014.02033
- Reis, S. M. (2008). *Research That Supports the Need for and Benefits of Gifted Education*. The National Association for Gifted Children: The University of Connecticut. <https://wvde.state.wv.us/osp/Gifted-Research-Support-GTSallyReis.Pdf>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory Into Practice*, 44(2), 80-89. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_2
- Sayi, A. K. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education And Learning*, 7(4), 262-273. <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n5p262>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding To The Needs Of All Learners*.
- Townend, G., Jolly, J. L., & Chew, A. (2024). Professional development in gifted education: A systematic literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 49(6), 76-104. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6515>
- VanTassel-Baska, J. (2021). Curriculum in gifted education: The core of the enterprise. *Gifted Child Today*, 44(1), 44-47. <https://doi.org/10.1177/1076217520940747>
- Welsh, M. E. (2011). Measuring teacher effectiveness in gifted education: Some

challenges and suggestions. *Journal of Advanced Academics*, 22(5), 750-770. doi:10.1177/1932202x11424882

Westberg, K. L., Archambault, F. X., Jr., Dobyms, S. M., & Salvin, T. (1993). An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms (Research Monograph 93104). Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Appendix 1

Semi-Structured Interview Questions

Part 1: Background and Motivation

1. Can you tell me a little about your teaching background and current teaching role?
2. How did you become involved with the Summer Enrichment Program (SEP)?
3. What motivated you to participate in SEP, and what did you hope to gain from the experience?

Part 2: Experience During SEP

4. How would you describe your overall experience during the SEP?
5. What aspects of the SEP structure or environment stood out to you as different from your regular school setting?
6. Were there particular activities, sessions, or moments in SEP that influenced how you think about teaching and learning?
7. How did interacting with gifted students at SEP shape your understanding of their academic and emotional needs?

Part 3: Application and Professional Practices

8. Since completing SEP, how have you applied what you learned in your classroom?
9. What specific teaching methods or classroom strategies did you adopt or modify after the program?
10. How has your approach to planning, instruction, or classroom management changed because of SEP?
11. Can you describe an example of a lesson or project that reflects SEP-inspired practices in your current teaching?

Part 4: Instructional Strategies and Student Impact

12. Which strategies introduced in SEP do you find most effective with your students?

13. How have students—both gifted and non-identified—responded to these strategies in your classroom?

14. Have you noticed any differences in students' engagement, motivation, or learning outcomes after implementing these approaches?

Part 5: Professional Growth and Reflection

15. How has your participation in SEP influenced your professional identity or philosophy as a teacher?
16. What challenges have you encountered in transferring SEP practices to your regular classroom?
17. What types of ongoing professional development or support would help you continue to grow in teaching gifted or diverse learners?
18. Looking back, what do you consider the most valuable aspect of your SEP experience for your long-term teaching practice?

عرض كتاب: التعليم الإلكتروني خيار إستراتيجي للمستقبل

(التعليم الجامعي أنموذجاً)

أ. د. سلطان بن هويدي المطيري

معلومات الكتاب:

عنوان الكتاب: التعليم الإلكتروني خيار إستراتيجي للمستقبل (التعليم الجامعي أنموذجاً)

لغة الكتاب: العربية

اسم المؤلف: أ.د. سلطان بن هويدي المطيري

عدد الصفحات: 752 صفحة

دار النشر: دار جامعة الملك سعود للنشر

سنة النشر: 1442هـ / 2021م



صدر هذا الكتاب نهاية عام 2021م، وتضمن أحد عشر فصلاً، وبلغ عدد صفحاته 752 صفحة من القطع الكبير (ملون). ورد في مقدمة الكتاب أنه يهدف إلى التعريف بمفاهيم الأزمات والكوارث التي تتعرض لها البشرية وكيفية مواجهتها، والتدابير التي اتخذت حيالها، ومدى تأثير ذلك في العملية التعليمية من خلال الانتقال إلى وسائل التعليم عن بعد وأدواته الإلكترونية، وكيف تطورت أساليب التدريس وأدواته وتقنياته من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني؛ مواكبة بذلك التطورات الهائلة في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، فأصبح التعليم الإلكتروني ضرورة ملحة، وآلية ضرورية ومهمة جداً في التعليم، خاصة مع ظهور الأزمات والكوارث الطبيعية. لذا؛ سعت وزارة التعليم - حرصاً منها وشعورها بالمسؤولية وانطلاقاً

عرض كتاب: التعليم الإلكتروني خيار إستراتيجي للمستقبل (التعليم الجامعي أنموذجاً)

من دورها- إلى مواجهة هذا التحدي بترجمته إلى واقع عملي متمثلاً في التدريس الذي يعد هدفاً من أهداف الجامعة؛ مما استدعى إلى ضرورة إكساب أعضاء هيئة التدريس الكفايات التدريسية المتمثلة في التعامل مع أنظمة التعليم الإلكتروني بما يخدم العملية التعليمية، وأن يحظى بالرعاية والاهتمام والتأهيل المستمر. فالكتاب - بطبيعته - موجه إلى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعاهد التدريسية؛ بهدف تمكينهم من التعامل مع التعليم الإلكتروني وتدريبهم عليه، وقدرتهم على التعامل مع نظام إدارة التعليم الإلكتروني (LMS) وتوظيفه في التدريس، واستخدامه الاستخدام الأمثل بكل أدواته في التعليم الجامعي. فهذا ما حاول المؤلف تقديمه في الكتاب.

السياق الذي جاء فيه هذا الكتاب:

لكون المؤلف أستاذ تقنيات التعليم بجامعة الملك سعود، واستشارياً وخبير التعليم الإلكتروني بمعهد الملك عبد الله للبحوث والدراسات الاستشارية، وأستاذاً لعدة مقررات حول التقنيات وقضايا التعليم الإلكتروني لطلبة الدراسات العليا، وفي ضوء التجارب وممارسة العمل الإداري في عدة مواقع إدارية؛ فقد أتاح له كل ذلك المجال لتقديم هذا الكتاب الجديد في عنوانه، المفيد في مضمونه.

مميزات الكتاب:

• استعرض المؤلف في نهاية كل فصل من فصول الكتاب بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوعات.

• طرق فيه المؤلف موضوعاً ذا أهمية قصوى في ظل التعرض للأزمات والكوارث بما يفيد العملية

التعليمية، وهو نظام التعليم الإلكتروني، وبالأخص نظام إدارة التعليم الإلكتروني Blackboard وكيفية استخدامه والتعامل معه وتوظيفه في العملية التعليمية.

• إثراء الكتاب بالصور الملونة والطرق التي يتمكن من خلالها معرفة نظام إدارة التعليم الإلكتروني Blackboard وتطبيقها أثناء العملية التعليمية في الجامعة.

• عرض أهداف كل فصل في بدايته؛ مما يتسنى للقارئ معرفتها والوقوف عليها أثناء القراءة وبعدها.

• وضوح الأسلوب وسهولة العرض مزودًا بالشرح والتفصيل والصور يساعد القارئ على التطبيق بكل يسر وسهولة.

تنظيم الكتاب:

قدم المؤلف كتابه في أحد عشر فصلاً، اشتملت على عدة موضوعات، فتضمنت موضوع التعليم وعصر الأزمات والكوارث في الفصل الأول؛ مفصلاً فيه الحديث عن التعريف بالأزمات والكوارث وما يتصل بهما، والجهود والتدابير الوقائية التي اتخذتها المملكة العربية السعودية حيالها، وأساليب الاستجابة للأزمات في المؤسسات التعليمية، وأسس مقومات إدارة الأزمات في الجامعات، والحلول المقترحة لإدارة الأزمات في الجامعات السعودية. يليه الفصل الثاني الذي تحدث فيه عن موضوع التعليم عن بعد، موضحاً مفهومه وكل ما يتصل به، وكذلك مراحل تطوره، وأساسه، ومسوغاته، وأهدافه، وفوائده...، ومتطلبات نجاحه في ظل الأزمات. أعقبه الفصل الثالث الذي تناول الحديث عن تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتطوير التعليم الجامعي، مبيناً تطوير التعليم الجامعي من خلال التعليم الإلكتروني، ومفهومه، ونشأته...، ودور عضو هيئة التدريس في منظومة التعليم الإلكتروني. أما الفصل الرابع فتحدث فيه عن أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS)، وماهيته، وأنواعه، وأنظمة إدارة التعليم المطورة ذاتياً، ومفتوحة المصدر والمغلقة، ومكونات نظام إدارة التعلم، ومعايير اختياره في المؤسسات التعليمية. في حين جاء الفصل الخامس ليتناول نظام إدارة التعلم

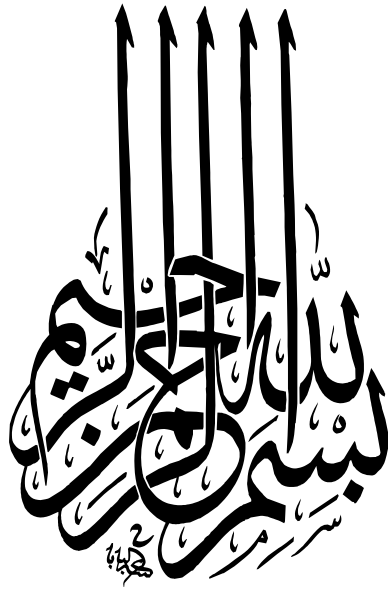
عرض كتاب: التعليم الإلكتروني خيار إستراتيجي للمستقبل (التعليم الجامعي أنموذجًا)

الإلكتروني Blackboard في مؤسسات التعليم العالي (جامعة الملك سعود أنموذجًا) مفصلاً فيه كل ما يتعلق بنظام إدارة التعلم Blackboard.

وقد أفرد الحديث في الفصل السادس عن المحتوى التعليمي في نظام إدارة التعلم Blackboard موضعاً فيه أنواعه وتصميمه في المقرر الإلكتروني وإدراجه في نظام إدارة التعلم Blackboard، إضافة إلى المعايير الخاصة بالمحتوى التعليمي ومعايير اختياره. وتناول الفصل السابع أدوات التواصل الإلكتروني في نظام إدارة التعلم Blackboard، وأنواعها ومميزاتها واستخداماتها. وجاء الفصل الثامن بعنوان التقييم الإلكتروني في نظام إدارة التعليم Blackboard، ليفصّل الحديث عن آليات التقييم، وطرقه، وأنواعه، ومميزاته. يعقبه الفصل التاسع الذي يتحدث عن طرق التحكم وإدارة التعليم الإلكتروني في نظام Blackboard. ثم يأتي الفصل العاشر ليفصّل الحديث عن الفصول الافتراضية وتوظيفها في التعليم الجامعي وكيفية التدريس من خلالها في الجامعات.

أما الفصل الحادي عشر -والأخير- فتحدث عن التعليم عبر الهواتف النقالة والأجهزة اللوحية. ويسبق كل فصل من هذه الفصول أهدافه، وتعقبه دراسات وبحوث متعلقة بموضوعه.

فهذا الكتاب يعد مصدراً مهماً في مجاله لكل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعاهد التدريسية، وللمهتمين بقضايا التعليم الإلكتروني وأفضل أنظمة إدارة التعلم (LMS)، فقد كان من أنجع الأنظمة التي تمكن -من خلالها- أعضاء هيئة التدريس من السير قدماً بالعملية التعليمية أثناء جائحة كورونا (كوفيد 19)، واستطاعوا مواجهة تلك الأزمة التي واجهت العملية التعليمية، وخرجوا منها بأفضل النتائج، وأسهموا كذلك في تطوير العملية التعليمية وتجاوز كل ما يشوبها أو يكدرها.



In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful

Journal of Educational Sciences

**Published by
King Saud University**

Periodical - Academic - Refereed

**Volume 37, Issue No. 3
November 2025 AD
Jumada al-Awwal 1447 H**

ISSN: 1658-7863

<http://jes.ksu.edu.sa>



P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Kingdom of Saudi Arabia

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Rashid H. Alabdulkareem
King Saud University,
(KSA)

Prof. Said Suliman Aldhafri,
Sultan Qaboos University,
(Sultanate of Oman)

Prof. Shadia Ahmad Tel,
Yarmouk University,
(Jordan)

Prof. Abdulaziz M. Abduljabbar,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Abdullah Suliman Albalawi,
University of Tabuk,
(KSA)

Prof. Heba EL-Deghaidy,
American University in Cairo,
(Egypt)

* * *

Editor-in-Chief

Prof. Naem Mohammed Alamri

* * *

Editing Manager

Prof. Ismael Salameh Albursan
King Saud University, (KSA)

* * *

Associated Editors

Prof. Abdulrahman Abdullah Abaoud
King Saud University, (KSA)

Prof. Musaed Abdullah Alnooh
King Saud University, (KSA)

Prof. Mustafa Qaseem Heilat
Al Balqa Applied University, (Jordan)

Prof. Sulaiman M. Al-Balushi
Sultan Qaboos University (Oman)

Prof. Mohammed Sh. Albeshri
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, (KSA)

Prof. Mohammed M. Alharbi1
Taibah University, (KSA)

Prof. Reem A. Alebaikan
King Saud University, (KSA)

* * *

Secretary

Mr. Fahad essa Al Abdullatif
jes@ksu.edu.sa

Mr. Harith Mohammed Al-Masawi

* * *

Technical Design

Mr. Fahad essa Al Abdullatif

Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in February, May and November.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their researches and studies in the field of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The JES also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.



Vision:

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

Mission:

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

Objectives:

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.



Development of the Journal of Educational Sciences

- 1397 (1977) The first issue was published under the title '**Studies**'.
- 1404 (1984) The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- 1409 (1989) The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- 1412 (1992) The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- 1433 (2012) The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- 1434 (2013) The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was published.

Contact us

(*Journal of Educational Sciences*)

P.O. Box: 2458, Postal Code: 11451

College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 11-4674454 **Fax:** (+966) 11-4679965

E-Mail: jes@ksu.edu.sa **Website:** <http://jes.ksu.edu.sa>

Subscription and Exchange

King Saud University Press, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

P.O. Box: 68953, Postal Code: 11537

Price: 15 SAR or its equivalent (excluding postage).

© 2025 (1446H.) King Saud University

All rights are reserved to the Journal of King Saud University. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.



Instructions for Authors

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3...).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
 - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
 - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

14. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order.

Example:

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: jes@ksu.edu.sa.

* * *

Contents

Content

• Foreword: By the Editor-in-Chief of the Journal of Educational Sciences Professor Ismail Salama Al-Barsan.....	
• Developing the performance of public secondary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the dimensions of sustainable leadership "a proposed model" Maram Rumaih Al-Rumaihi	223
• Developing Institutional Performance in the Education Departments of Qassim Region in Light of McKinsey 7S Model Arwa Mohammed Allahim & Fatma Abdel Moneim Mouawad	247
• The Impact of a Sustainable Digital Peer Assessment Model on Students' Attitudes and Performance in Higher Education Mathematics Maha Saad Alsaeed.....	274
• From Enrichment to Implementation: A Qualitative Case Study on Gifted Education Teaching Experiences in SEP Amra Abdulrahman Saleh Mohammed	294
• Review book: E-learning is a strategic option for the future (university education as a model) Sultan bin Huwaidi Al-Mutairi.....	314
