المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة ربع سنوية

تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

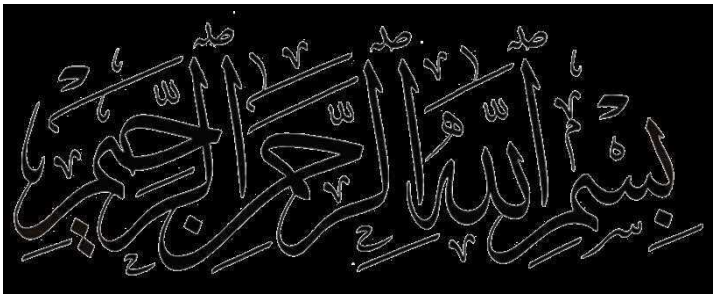
المجلد العاشر- العدد الأول

ذو الحجة ١٤٤٤هـ - يوليو ٢٠٢٣م

ر.د.م.د ٧٤٤٨ – ١٦٥٨

ISSN 1658 – 7448

URL : http://jes.psau.edu.sa


بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة ربع سنوية

تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

المجلد العاشر العدد الأول

ذو الحجة ١٤٤٤هـ – يوليو ٢٠٢٣م

ر.د.م.د – ٧٤٤٨ – ١٦٥٨

ISSN 1658 – 7448

URL : http : //jes.psau.edu.sa

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
خالد ناصر عبدالله العاصم	أستاذ مشارك	تربية خاصة	الأمير سطام بن عبد العزيز

أعضاء هيئة التحرير

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	اسماعيل محمد الفقي	أستاذ	قياس و تقويم	عين شمس
٢	فرحان سالم العنزي	أستاذ	علم نفس إرشادي	الامام محمد بن سعود الاسلامية
٣	خالد عبدالله الغملاس	أستاذ	تقنيات تعليم	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٤	منصور زيد الخثلان	أستاذ	إدارة التعليم العالي	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٥	هدى مطر الهذلي	أستاذ	أصول تربية	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٦	خالد بن عبدالله المعثم	أستاذ	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	الأمير سطام بن عبدالعزيز
٧	عبد السلام عمر الناجي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الأمير سطام بن عبدالعزيز

الهيئة الاستشارية

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
١	جبر محمد الجبر	أستاذ	مناهج وطرق تدريس علوم	الملك سعود
٢	محمد حسن الصايغ	أستاذ	إدارة تربوية	وكيل وزارة التعليم سابقًا
٣	عبدالله فالح السكران	أستاذ	أصول تربية	الامام محمد بن سعود الاسلامية
٤	عوض صالح المالكي	أستاذ	طرق وتدريس رياضيات	أم القرى
٥	محمود كامل الناقة	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	عين شمس

الهيئة الفنية

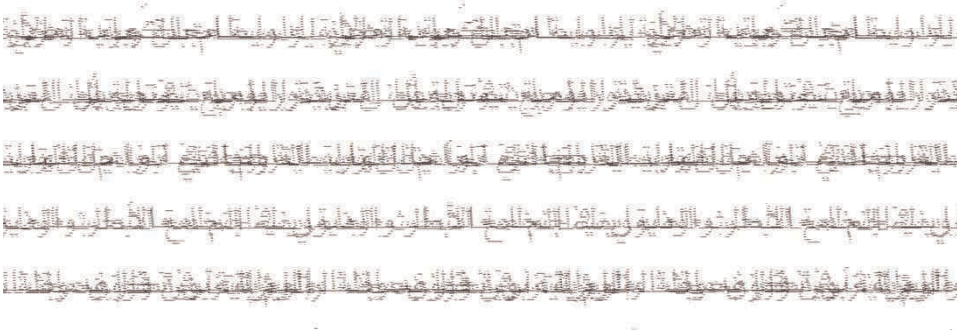
م	الاسم
١	أ. عبدالرحمن بن علي الزهراني

جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني jes@psau.edu.sa

© ١٤٤٥هـ/٢٠٢٣م ، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ، ولا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة ، أو نسخه ، أو إدخاله في أي نظام حفظ معلومات دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

التعريف بالمجلة



الأهداف:

تهدف المجلة بشكل عام إلى تسليط الضوء على بعض جوانب النشاط العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، من خلال نشر البحوث العلمية الأصيلة في مجال العلوم التربوية، من خلال توفير وعاء للنشر يلبي حاجات الباحثين المتخصصين داخل الجامعة وخارجها، كما تهدف المجلة بشكل خاص إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الإسهام الفاعل مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعالمية في إثراء حركة البحث في المجال التربوي.
٢. استنهاض همم الباحثين المتميزين لطرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة.
٣. توفير وعاء لنشر البحوث العلمية الأصيلة في التخصصات التربوية والنفسية.
٤. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

الموافقة على الإصدار:

- صدرت الموافقة على إصدار مجلة العلوم التربوية عام ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م
- صدر المجلد الأول - العدد الأول من المجلة ١٤٣٧/٧هـ ٢٠١٦/٤م

عنوان المراسلة:

مجلة العلوم التربوية
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
ص. ب. ١٧٣ الخرج: ١١٩٤٢
الخرج، المملكة العربية السعودية.

Journal of Educational Sciences
Prince Sattam Bin Abdulaziz University
P. O. Box: 173 AlKharj: 11942
AlKharj, Kingdom of Saudi Arabia

البريد الإلكتروني: jes@psau.edu.sa Email:

الموقع الإلكتروني: http://jes.psau.edu.sa Website URL:

Aims:

JESPSAU aims to shed light into some aspects of the scientific activity at Prince Sattam bin Abdulaziz University through publishing original scientific research in the field of educational sciences. It also aims to support researchers in this field by providing a new publishing facility that meets the needs of specialized researchers within the University and beyond.

Vision:

To be a distinguished journal within the global publishing rules for publishing educational and psychological sciences research.

Objective:

The objectives of the Journal can be thoroughly specified in the following four objectives:

1. Participating effectively with universities and domestic and international scientific research centers to enrich the research activities in the field of education.
2. Mobilizing outstanding researchers to get their contributions in providing the deep and innovative scientific solutions for contemporary educational issues.
3. Providing a publication channel for publishing original papers in the educational and psychological disciplines.
4. Following-up conferences and scientific seminars in the field of educational sciences.

قواعد وتعليمات النشر في مجلة العلوم التربوية

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

١. يشترط في الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة ما يلي:

- أن يكون البحث أصيلًا ، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات العلوم التربوية.
- يتم ارسال البحوث عبر البريد الإلكتروني وعبر موقع المجلة الإلكتروني ، مطبوعة على برنامج Microsoft Word ، ويكون تصميم الصفحات بقياس (١٧سم×٢٤سم) ، مع ترك هامش (٢سم) على الجانبين ، وهامش (٢,٥سم) أعلى الصفحة وأسفلها ، ويمكن الإستعانة بالتصميم المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة في ذلك.
- يراعى أن يكون البحث مكتوبًا بلغة سليمة ، ومراعيًا لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال -إن وجدت- ومطبوعًا ببنط(١٦) وخط (Traditional Arabic)للبحوث المكتوبة باللغة العربية ، وبنط(١٢) وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية ، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة ، وبين الفقرات (١٠) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
- يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (٤٠٠٠)كلمة ، وألا يزيد عن (٨٠٠٠) كلمة متضمنة المستخلص ، والهوامش ، والمراجع ، كما ينبغي أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة ، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية ، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة ، ويستخدم الخط (Traditional Arabic) ، بنط (١٠) في متن الجداول في البحوث العربية ، والخط (Times New Roman) ،بنط (٨) في متن الجداول في البحوث الإنجليزية.
- أن يكون البحث ملتزمًا بدقة التوثيق ، وحسن استخدام المصادر والمراجع ، مع الأخذ في الحسبان أن نظام التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (6th Edition ، APA ، American Psychological Association).

- إضافة المصادر والمراجع العربية باللغة العربية وترجمتها إلى اللغة الإنجليزية في نهاية البحث.
- يتبع في تنسيق العنوان والمستخلص ومتن صفحات البحث ومراجعة الأبحاث المتوافرة على الموقع الإلكتروني للمجلة.
- يرفق بالبحث المراد نشره مستخلصًا باللغة الإنجليزية ، ويأتي بعد المستخلص العربي في أول البحث ، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق مستخلصًا باللغة العربية في حدود (١٥٠-٢٥٠) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

٢. يقدم الباحث الرئيس تعهدًا موقعًا منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) بفيد بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر ، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.

٣. ألا يكون البحث مستلا من رسائل الماجستر أو الدكتوراه.

٤. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث ، وتقرير أهليته للتحكيم ، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

٥. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث ، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.

٦. في حالة قبول البحث مبدئيًا ، يتم إشعار الباحث ، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الإختصاص ، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.

٧. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر -على الأكثر- من تاريخ استلام البحث.

٨. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين ، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها ، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها أسبوعين من إرسالها إليه.

٩ .الأبحاث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.

١٠. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الالكتروني jes.psau.edu.sa .

١١. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة ، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقيًا أو إلكترونيًا ، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.

١٢. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر ، ولهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

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

Guidelines and Rules of publication in JESPSAU:

1. The submitted manuscripts for publication in the Journal have to meet the following conditions:

   ⋆ The submitted manuscript has to be original and adhere to the academic rules of the scientific research in the fields of the educational sciences.

   ⋆ A manuscript should be submitted via email and the website of the Journal. It should be prepared as a Microsoft-word document. The page design should be in the size (17c.×24c.), leaving the margins of 2cm. on the two sides, and the margins of 2.5 cm. on the top and bottom. An author can follow the design available at the website of the Journal.

   ⋆ A manuscript should be written in correct language and tables and figures (if any) should be precise and clear. It should be typed in Traditional Arabic (font size 16) for manuscripts written in Arabic, and in Times New Roman (font size 12) for manuscripts written in English. The line spacing should be single-spaced and (10) between paragraphs and the page numbering should be in the middle on the bottom of the page.

   ⋆ A manuscript should not be less than (4000) words and should not be more than (8000) words including the abstract and the notes and the references. Tables and figures should be inserted in their respective positions and includes all the necessary illustrations. They should fit wee the layout of the page. Tables in manuscripts written in Arabic should use the Traditional Arabic (font size 10), and Times New Roman (font size 8) for tables in manuscripts written in English.

   ⋆ The Manuscript should be committed to the appropriate documentation styles taking into consideration that the approved documentation style by the Journal follows the APA style. (American Psychological Association, APA, 6th Edition).

   ⋆ Adding the sources and references in Arabic and translating them into English at the end of the manuscript.

- ⋆ The design of the title, abstract and margins of the submitted manuscript should follow the layout and format approved by the Journal. The sources of the published papers available at the website of the Journal can be taken as a model.
- ⋆ An abstract in English (following an abstract in Arabic) should be attached at the beginning the manuscript, if the manuscript is in English, an abstract in Arabic (150–250) words should be attached.
- ⋆ Submission of a manuscript implies that the work described has not been published before or that it is not under consideration for publication elsewhere.

2. The principal author and all the co-authors (if any) should fill and sign a written form that the paper to be published has not been published before and that it is not submitted for publication elsewhere and that will not be published elsewhere until the complete of the publication procedures in the Journal.
3. The research should not be extracted from master's or doctoral theses.
4. The editorial board has the right for an initial evaluation of the assigned manuscript to determine its eligibility for reviewing or rejecting it without giving reasons.
5. The Journal has the right to produce the paper and highlight its title(s) in a way that is commensurate with its style of editing and publishing.
6. In case of an initial acceptance of the manuscript, an author should be notified. Then, the editorial board selects two specialized reviewers, in a addition to selecting a third one when necessary.
7. An author should be notified with an acceptance or rejection letter within six months since the first submission.
8. 7- In case of any remarks by the reviewers, they will be sent directly to the author in order to make the necessary changes. The modified manuscript should be sent back to the Journal within two weeks.

9. Manuscripts which are not accepted for publication will not be returned to the authors.

10. An author can obtain a copy of his accepted paper (pdf.file) via the website of the Journal (jes.psau.edu.sa).

11. In case of accepting a manuscript for publication, all rights are reserved for the Journal. No part of this publication should not be reproduced in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher (the editorial board of the Journal).

12. Corresponding the Journal implies agreeing to the terms and the internal regulations of publication. The editing board has the right to determine the priority of publishing the manuscripts.

13. All viewpoints mentioned in the published papers in the Journal express the opinions of the authors. They do not necessarily reflect the opinions of the Journal.

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		١٩
مدى توافر قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة في مقرَّر الحديث للمرحلة الإعدادية بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا	أ. أبوبكر باه درامي د. عبدالعزيز بن عبد الله بن طالب	٢١
تصوُّرٌ مقترحٌ لتفعيلِ أخلاقيَّاتِ المواطنةِ الرَّقميَّةِ لدى طَلَبة الجامعاتِ السعوديَّة	د. إلهام بنت محمد على الأحمري	٤٩
قياس اتجاهات العاملين في المجال التربويّ نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية	د. خالد بن عبدالله العتيبي د. منال بنت سعد الداوود د. هدى إبراهيم علي علي محمد	٨٩
تحليل محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ	د. دعاء بنت أحمد الحازمي	١١٩
تقييم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في " التعليم عن بُعد" أثناء أزمة كورونا	د. رانيه بنت فواز اللهيبي	١٥٣
القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابيّ بالطفو الأكاديميّ لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض جراء جائحة كورونا (Covid-19)	د. رسميه بنت فلاح بن قاعد العتيبي	١٨٥
أثر استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران	د. زبيدة عبد الله الضالعي د. خلود عبد الرحيم الشديفات أ. سلمى حسن اليامي	٢٢١
واقع مستوى التمكين الرقميّ لمعلمي العلوم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠"	د. سحر محمد يوسف عز الدين	٢٥٥
فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة اضطراب القلق الاجتماعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة	د. سعاد محمد أبوزيد	٢٨٧
القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	د. شدى ابراهيم فرج أ. شذى صالح العتيبي	٣٢٣
واقع الأهداف السلوكية بخطط الدروس اليومية للمعلمين والمعلمات في ظل التعلم عن بعد بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية	د. شريف عبد الله أحمد عبد الرسول	٣٥٧

تحليل محتوى مقرر" لغتي الخالدة" للصف الأول المتوسط في ضوء المهارات الحياتية	د. شريفة سعد سعيد آل حيدان	٣٩١
مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية ومعوقات استخدامها	د. طاهر محمد يحيى ناشر حجر د. محمد أحمد مرشد القواس	٤٢٣
التعلق الآمن بالأبناء وعلاقته بالشفقة على الذات لدى المسنين	د. عائشة فهد عبدالله بن يحياء	٤٥٧
الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتنمية الموارد البشرية في جامعة بيشة	د. عائض بن سعيد مثعي الغامدي	٤٩١
مقارنة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات الكتابة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية في تنمية مهارة الفهم القرائي	د. فهد بن عبدالله الحربي	٥٣١
أولويات بحوث الإدارة التربوية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية	د. لينا بنت سليمان الخليوي أ. رنا بنت عيد الرفاعي	٥٦١
درجة توافر مستويات العمق المعرفي في مقررات الدراسات الإسلامية لدى طالبات الصف الأول المتوسط	د. مؤمنة بنت شباب المطيري	٥٩٥
فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي ومدى احتفاظهم بها	د. ناصر بن عثمان بن راشد العثمان	٦٣١
الفن الرقمي كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي في ضوء اتجاهات فنون ما بعد الحداثة	د. هيفاء بنت علي بن إبراهيم الحديثي	٦٦٥

Contents

The page	Researcher	Research Title
19		Introductory issue
21	Abubacarr Drammeh Dr. Abdulaziz Bin Taleb	Social Responsibility Values within Hadith Textbook of the Arabic Islamic Middle Schools in the Gambia
49	Dr. Ilham Mohammed Ali AlAhmari	A Proposed Vision for Activating Digital Citizenship Morals Among students at Saudi Universities
89	Dr. Huda Ibrahim Ali Dr. Manal Al Dawood Dr. Khalid A. Alotaibi	Measuring Educators' Attitudes towards Implementing Early Childhood Schools in Saudi Arabia
119	Dr. Doaa Bint Ahmad Alhazmi	Content analysis of the biology course for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of future thinking skills
153	Dr. Raniyah Fawaz Al-luhaybi	Evaluating the teaching performance of Arabic language teachers at the Elementary stage in Makkah City On distance education during the COVID-19 pandemic
185	Dr. Rasmiah Falah Qaid Alotaibi	The predictive ability of positive thinking about academic buoyancy among a sample of middle school students in Riyadh during to the Corona pandemic (Covid-19)
221	Dr. Zoubida Al-Dhalei Dr. Kholoud Al-Shudifat Salma Al-Yami	The impact of a Self-Learning Strategy on the Readability of E-Texts for Student at the Najran University
255	Dr. Sahar Mohammed Youssef Ezz Eldin	The Reality of The Digital Empowerment Level of Science Teachers in Light of Saudi Arabia's "2030" Vision

287	Dr. Suad Mohammed Abuzaid	The effectiveness of Counseling program in alleviating the severity of social anxiety disorder facing gifted students at the intermediate stage in Medina
323	Dr. Shada Ibrahim Faraj Shatha saleh Al-Otaibi	The Sustainable Leadership of Academic Leaderships from Teaching Staff Members' Point of View at Taif University
357	Dr. Sharif Abdullah Ahmed Abdelrasoul	A Proposed Vision for Activating Digital Citizenship Morals Among students at Saudi Universities
391	Dr. Sharifa Saad Sead Al Haidan	Analyzing the content of "My Eternal Language" course for the first intermediate grade in the light of life skills
423	Dr. Taher Mohammed Yahya Hagar Mohammed Ahmed Al-Qawas	The Extent of Using Google Applications in Learning Process by Ibb University Faculty Members and its Constraints
457	Dr. Aisha Fahad Abdullah Bin Yahya	Secure Attachment with Sons and its Relationship to Self- Compassion in a Sample of the Elderly
491	Dr. Ayed bin Saeed Muhai Al-Ghamdi	Organizational agility and its relationship to human resource development at the University of Bisha
531	Dr. Fahd bin Abdullah Al-Harbi	Comparing teachers' practice of writing strategies in the Kingdom of Saudi Arabia , Singapore and the United States of America in developing reading comprehension skill
561	Dr. Leena bint Suliman AlKhlewi Rana bint Eid bin Saad AlRefaie	Researches Priorities in Educational Administration of Higher Education Administration in Kingdom of Saudi Arabia
631	Dr. Mumenah binet Shabab El-Metarey	The extent to which levels of Depth of Knowledge are included Islamic studies courses for first intermediate girl's students
665	Dr. Nasser bin Othman bin Rashid Al Othman	The Effectiveness of Micro-Teaching in Developing Teaching Skills of International Students-teachers at Zulfi College of Education and the Extent of their Retention of Those Skills

افتتاحية العدد

تقدم مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز العدد (الأول) من المجلد (العاشر) ، ويضم مجموعة من الأبحاث المتنوعة في التخصصات التربوية والنفسية. وتناول العدد الفن الرقمي كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي في ضوء اتجاهات فنون ما بعد الحداثة ، ودرجة توافر مستويات العمق المعرفي في مقررات الدراسات الاسلامية لدى طالبات الأول المتوسط. بالإضافة إلى القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابي بالطفو الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض جراء جائحة كورونا (Covid-19). وكذلك واقع مستوى التمكين الرقمي لمعلمي العلوم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية"٢٠٣٠".

كما تضمن العدد دراسات حول قياس اتجاهات العاملين في المجال التربوي نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية وكذلك واقع الأهداف السلوكية بخطط الدروس اليومية للمعلمين والمعلمات في ظل التعلم عن بُعد بمنطقة جازان. بالإضافة إلى مقارنة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات الكتابة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية في تنمية مهارة الفهم القرائي. كما تضمن العدد تحليل محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء المهارات الحياتية.

وفي مجال التعليم الجامعي ، تناول العدد دراسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وكذلك تصور مقترح لتفعيل أخلاقيات المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات السعودية. بالإضافة إلى مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية ومعوقات استخدامها ، وكذلك أولويات بحوث الإدارة التربوية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. كما تضمن العدد دراسة حول أثر استراتيجية التعلم الذاتي على انقرائية النصوص الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

كذلك يتضمن العدد دراسات وأبحاث في مجال المناهج وطرق التدريس تركز على تقييم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في " التعليم عن بُعد" أثناء أزمة كورونا ، وكذلك تحليل محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. بالإضافة إلى فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي ومدى احتفاظهم بها. كما تضمن دراسة حول مدى توافر قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة في مقرر الحديث للمرحلة الإعدادية بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا.

أخيرًا ، تضمن العدد دراسة بعنوان الرشاقة التنظيمية كمدخل لتنمية الموارد البشرية في الجامعات السعودية- جامعة بيشة نموذجًا وكذلك فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة اضطراب القلق الاجتماعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة.

وفق الله الجميع لما يحب ويرضى.

رئيس هيئة التحرير

د. خالد بن ناصر العاصم

Drammeh, Abubacarr , Taleb, Abdulaziz. (2023). Social Responsibility Values within Hadith Textbook of the Arabic Islamic Middle Schools in the Gambia, *Journal of Educational Science , 10* (1), 21 - 48

Social Responsibility Values within Hadith Textbook of the Arabic Islamic Middle Schools in the Gambia

Abubacarr Drammeh
Islamic Teacher in Gambia
Graduate student at King Saud University
bdrammeh87@gmail.com

Dr. Abdulaziz Bin Taleb
Associate Professor, Dept of Curriculum and Instruction, King Saud University
taleb@ksu.edu.sa

Abstract:

This study aimed to identify the values of social responsibility that should be included in the textbook of Hadith for middle schools in Arab Islamic schools in the Gambia, and to achieve the objectives of the study, the study used the descriptive analytical method, through content analysis. The analysis tool includes a list of 36 sentences, within five themes of social responsibility: personal social responsibility, family social responsibility, community social responsibility, national social responsibility and human social responsibility. The results of the study showed that there is a mixed interest among these axes, foremost of which was societal responsibility, as it is the most available topic, with a percentage of 45٪ of the total of the three books. Personal social responsibility came in second place, where this axis appeared in the books of hadith for the middle stage in the following proportion, 41٪ of the general total of the three book indices. On the other hand, human, family and national social responsibility were the lowest in the Hadith books for the intermediate stage, with percentage of not exceeding 10٪ for each. The study concludes by providing some recommendations to improve the Hadith textbook for middle schools in Arab Islamic schools in the Gambia to include all aspects of social responsibility.

Keywords: Values, Social Responsibility, Upper Basic schools, Hadith, Content analysis, Gambia.

درامي ، أبوبكر، طالب ، عبدالعزيز. (٢٠٢٣) مدى توافر قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة في مقرَّر الحديث للمرحلة الإعدادية بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا. *مجلة العلوم التربوية*، ١٠ (١) ، ٢١ - ٤٨

مدى توافر قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة في مقرَّر الحديث للمرحلة الإعدادية بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا

أ. أبوبكر باه درامي[١] **د. عبدالعزيز بن عبد الله بن طالب[٢]**

المستخلص:

هَدَفَ هذا البحث إلى: "استكشاف مدى توافر قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة التي ينبغي تضمينها كتب الحديث المقرّرة على طلّاب المرحلة الإعدادية (المتوسّطة) بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا" ، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم المنهج الوصفي التّحليلي ، من خلال أسلوب "تحليل المحتوى" ، وصُمّم لذلك قائمة تحليل شملت (٣٦) عبارة ، ضمن خمسة محاور للمسؤوليّة الاجتماعيّة ، وهي: المسؤوليّة الشّخصيّة ، والمسؤوليّة الأسريّة ، والمسؤوليّة المجتمعيّة ، والمسؤوليّة الوطنيّة ، والمسؤوليّة الإنسانيّة. وقد أظهرت نتائج البحث ، أنّ هناك اهتمامًا متفاوتًا بين هذه المحاور ، وكان في مقدّمتها المسؤوليّة المجتمعيّة؛ لكونها أكثر المحاور توافرًا ، حيث بلغت نسبة تضمنها ٤٥٪ ، من المجموع العام الإجمالي للكتب الثّلاثة ، وجاء محور "المسؤوليّة الشّخصيّة" في المرتبة الثّانية ، حيث ظهر هذا المجال في كتب الحديث للمرحلة الإعدادية بنسبة ٤١٪ ، من المجموع العام لمؤشّرات الكتب الثّلاثة. بينما كشفت نتائج البحث عن تدني الاهتمام بمحاور المسؤوليّة الإنسانيّة ، والمسؤوليّة الوطنيّة ، والمسؤولية الأسرية ضمن المجموع العام لمؤشّرات الكتب كافّة (لم يتجاوز أيّ منها ١٠٪)؛ وبناء عليه ، قدّم البحث العديد من التوصيات لتطوير محتوى كتب الحديث للمرحلة الإعدادية بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا.

الكلمات المفتاحية: قيم ، المسؤوليّة الاجتماعيّة ، المرحلة المتوسّطة ، حديث- تحليل المحتوى ، غامبيا.

(١) مُدرّس علوم شرعية في غامبيا وطالب دراسات عليا بجامعة الملك سعود مُدرّس علوم شرعية في غامبيا وطالب دراسات عليا بجامعة الملك سعود، bdrammeh87@gmail.com

(٢) أستاذ مشارك بكلية التربية – جامعة الملك سعود، taleb@ksu.edu.sa

المقدمة

تعدّ المسؤولية قيمة من القيم الإنسانية ومن مبادئها الأساسية ، حيث إنّها وجدت مع وجود الإنسان وقبل هبوطه إلى هذه الدنيا ، وهي من أهمّ مرتكزات الأمم التي تسعى إلى التّقدم والرّقيّ نحو الأفضل ، وقد أقرّتها الشريعة الإسلامية ، لما لها من دور فعّال في إصلاح الفرد والمجتمع ، وكذلك أثبتتها جميع أصناف المجتمعات البشرية ، على اختلاف مبادئها ، ومعتقداتها ، وتصرفاتها ، وأجناسها ، وهي شاملة ، لا تكتفي بفئة معينة دون أخرى داخل المجتمع؛ بل تعمّ جميع الفئات المتعايشة في المجتمع ، لحديث الرسول -صلى الله عليه وسلم-: "عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا-: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَالَ: ""أَلاَ كُلُّكُمْ رَاعٍ ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ ، فَالإِمَامُ الَّذِي عَلَى النَّاسِ رَاعٍ ، وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ ، وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ ، وَالمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى أَهْلِ بَيْتِ زَوْجِهَا وَوَلَدِهِ ، وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْهُمْ ، وَعَبْدُ الرَّجُلِ رَاعٍ عَلَى مَالِ سَيِّدِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُ ، أَلاَ فَكُلُّكُمْ رَاعٍ ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ" (البخاري ،٢٠٠٤م ، رقم الحديث ٦٣٠).

والمسؤولية الاجتماعية ، من القضايا المهمّة جدًا؛ لأنّها ترتبط بالإنسان دون غيره من المخلوقات ، وتحمُّل المسؤولية يترتب عليه أفعال وممارسات إيجابية أو سلبية داخل المجتمع ، والمسؤولية الاجتماعية خاصية إنسانية في المقام الأوّل؛ لأن شروط المسؤولية ، تنطبق على الإنسان؛ فهو مزوّد بالحريّة والعقل والإرادة والقدرة على تحمُّل الأعباء؛ فأصبح ذا مسؤولية ، وموضع أمانة ، وصاحب نفوذ (مهناوي ٢٠١٦م).

وتعدُّ المسؤولية الاجتماعية "مطلبًا علميًا وحاجة اجتماعية؛ لأن المجتمع بأسره ، وأجهزته ومؤسساته كافة ، في حاجة إلى الفرد المسؤول اجتماعيًا؛ فارتفاع درجة إحساس والتزام أفراد المجتمع بالمسؤولية الاجتماعية تعدّ المعيار الذي نحكم بموجبه على تطور ذلك المجتمع ونموّه. وتنمية الشعور بالمسؤولية في نفوس أبناء المجتمع ضرورة مؤكدة ، وهي مهمة تقع على عاتق المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن تربية الأفراد وتنشئتهم" (آل سعود ، ٢٠٠٤م ، ص٣).

وقد ورد التأكيد على أهمية المسؤولية الاجتماعية في العديد من الآيات القرآنيّة ، والأحاديث الشّريفة ، التي تحثّ على الاهتمام بالمجتمع ، والانشغال بأمره ، فمن ذلك قوله تعالى: "وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ" (سورة آل عمران ، آية ٢) ، وقوله -صلّى الله عليه وسلّم-: "مَثَلُ المُؤمنينَ في تَوادِّهم وتَعاطُفهم وتَراحُمِهم كمَثَلِ الجَسَدِ الواحد إذا اشتَكَى منه عُضوٌ تَداعَى له سائرُ الجَسَدِ بالسَّهَرِ والحُمَّى" (البيهقي ،

٢٠٠٣م ، رقم الحديث ٤٩٢). وفي رواية "أَنَس عَنِ النَّبِيِّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَالَ: "لاَ يُؤْمِنُ أَحَدُكُمْ ، حَتَّى يُحِبَّ لأَخِيهِ مَا يُحِبُّ لِنَفْسِهِ" (البخاري ، ٢٠٠٤م ، رقم الحديث ١٥). وعَنْ أَبِي مُوسَى -رضِيَ اللَّهُ عَنْهُ- عَنِ النَّبِيِّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَالَ: "الْمُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِ كَالْبُنْيَانِ يَشُدُّ بَعْضُهُ بَعْضًا ، ثُمَّ شَبَّكَ بَيْنَ أَصَابِعِهِ" (البخاريّ ، ٢٠٠٤م ، رقم الحديث ١٣٦٠).

وفي حديث النُّعْمَان بن بشير -رَضِي الله عَنْهُمَا- عَن النَّبِي -صلى الله عَلَيْهِ وَسلم- قَالَ: "مثل الْقَائِم فِي حُدُود الله ، وَالْوَاقِع فِيهَا كَمثل قوم استهموا على سفينة فَصَارَ بَعضهم أَعْلَاهَا وَبَعْضهمْ أَسْفَلهَا ، وَكَانَ الَّذين فِي أَسْفَلهَا إِذا استَقَوا من المَاء مرُّوا على من فَوْقهم ، فَقَالُوا: لو أَنَّا خَرقْنا فِي نصيبنا خَرقًا وَلم نُؤذ مَنْ فَوْقنَا ، فَإِن تركوهم وَمَا أَرَادوا هَلَكُوا جَمِيعًا ، وَإِن أخذُوا على أَيْديهم نَجَوا ونجَوا جَمِيعًا" (البخاريّ ، ٢٠٠٤م ، رقم الحديث ٢٤٩٣).

تنطلق مستويات المسؤوليّة الاجتماعيّة من نصّ الحديث الشّريف الذي تقدمت الإشارة إليه ، وفيه يقول الرّسول -صلى الله عليه وسلّم-: "كُلُّكُمْ رَاعٍ ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ" ، وبحسب (عثمان ، ١٩٧٩م) وزهران (٢٠٠٣م) ، فإنّ المسؤوليّة الاجتماعيّة تنقسم إلى مستويات ثلاثة مترابطة ومتكاملة وهي: (١) المسؤوليّة الفرديّة (الذّاتيّة) Individual Responsibility: هي مسؤوليّة الفرد عن نفسه وعن عمله. وهذا المستوى أساسيّ فهو يسبق المسؤوليّة الاجتماعيّة. (٢) المسؤوليّة الجماعيّة: Group Responsibility وهي مسؤوليّة الجماعة جمعيها وبكاملها وككلّ عن أعضائها ، وعن سلوكها ، وهذا المستوى يدعم المسؤوليّة الاجتماعيّة ويعزّزها. (٣) المسؤوليّة الاجتماعيّة: Social Responsibility فهي مسؤوليّة ذاتيّة خاصة بالفرد ، ومسؤوليّته نحو الجماعة حيث يكون الفرد مسؤولًا ذاتيًا -أي أمام ذاته- ، أو أمام صورة الجماعة المنعكسة في ذاته ، أو أمام الجماعة مباشرة ، وأولًا وأخيرًا أمام الله سبحانه وتعالى ، وعند التمعُّن في هذه المستويات الثلاثة؛ نجد بينها ترابطًا وثيقًا وقويًّا ، كما يربطها علاقة تعاضديّة وتكاملية ، حيث تتكامل وتتعاضد بعضها البعض ، وبفقدان هذا التشابك ربّما يتسبّب في تقليص دور الآخر عند أداء مهمّته ، فالفرد مسؤول عن نفسه وعن عمله ، مسؤول عن ذاته وعن نشاطه ، بينما في المستوى الجماعي للمسؤوليّة الاجتماعيّة ، ترى الجماعة تبثّ مسؤوليّتها ورعايتها وسيطرتها على كل أعضائها؛ لكونها المسؤولة عن نشاطات وقرارات كلّ فرد ينتمي إلى تلك الجماعة. (٣) (المسؤوليّة الاجتماعيّة): الذي يقصد به مسؤوليّة الفرد (الذّاتية) عن الجماعة ، -بعد نفسه-؛ حيث يتخطّى حيِّز الذات إلى الإحساس بالجماعة ، والعمل على تحقيق السلام والوئام داخلها ، وسعي الجماعة إلى تقدير أفرادها ، ومساعدتهم في إشباع حاجاتهم ، وحلّ مشكلاتهم.

وقد حدّد (زهران، ٢٠٠٣م) مظاهر اعتدال المسؤوليّة الاجتماعيّة فيما يلي:

- **المسؤوليّة الاجتماعيّة:** وتتجلّى في الشّعور بالمسؤوليّة تجاه الفئات المختلفة في المجتمع ، منها الوالدين والأولاد وذوي القربى واليتامى والمساكين ، والفقراء والمحتاجين وغيرهم من الفئات التي ينبغي للمرء أن يضعهم في عين الاعتبار ، ويسعى إلى تقديم العون لهم.
- **المسؤوليّة المهنيّة:** ويقصد بها ، الإخلاص في العمل وإنجازه وإتقانه والتّفاني فيه وبذل أقصى جهد في الانتاج.
- **المسؤولية القانونيّة:** وتشمل احترام القانون والانضباط ، والمحافظة على النّظام ، والحرص على المواعيد والمحافظة عليها.
- **المسؤوليّة الأخلاقيّة:** وتتضمن الالتزام بالرّكن الثّالث من أركان الإسلام ، المتمثّل في إيتاء الزّكاة ، والسّعي إلى الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر ، والتّحلّي بالأمانة والتعفُّف عمّا في يد الغير ، والتّعاون ، والإيثار ، والإصلاح ، والمشاركة الاجتماعيّة في العبادات والأعياد والمناسبات والواجبات الاجتماعيّة.
- **الاهتمام بمشكلات المجتمع وحلّها: ويقصد بهذا:** المشاركة في تنميّة المجتمع ، وتطويره مع الشعور بالمسؤوليّة عن التّغيّر الاجتماعي ، والخدمة الاجتماعيّة ، بالإضافة إلى المشاركة في جميع الأنشطة التي تسعى إلى خدمة المجتمع.
- **مسؤوليّة الحفاظ على سمعة الجماعة وممتلكاتها:** ويقصد بها: العناية بالممتلكات العامّة للمجتمع ، والحرص عليها من التّلف والضّرر ، ومحاولة الدّفاع عن تلك الجماعة التي ينتمي إليها ، والحفاظ على سمعتها من أيّ شيءٍ يلوِّثها.
- **تحمّل الفرد مسؤوليّة آرائه وسلوكه الفرديّ والاجتماعيّ:** يقصد به مسؤوليّة الفرد عن تصرّفاته وكلّ ما يصدر عنه من أقوال وأفعال ، مما له أثر بالغ في كيفية الحياة داخل المجتمع.

أما مظاهر اعتلال المسؤوليّة الاجتماعيّة فتشمل:

- التّهاون في العمل ، والتّقصير فيه ، وإدارته على غير وجهه الصّحيح ، من حيث الدّقّة والتّمام ، وهذا يدلّ على وَهَنِ البنيان النّفسي والأخلاقي في الشّخصيّة برمّتها.

- **اللامبالاة:** وهي قرينة التّهاون ، تصاحبه دائمًا ، حيث يصدران من أصل واحد ، هو توزّع القلب ، وتآكل وحدة الشّخصيّة ، وتشتّت وجهتها. وتعني كلمة (اللامبالاة): "برود يعتري الجهاز التّوقعي التّحسّبي عند الإنسان" (قاسم ، ٢٠٠٨م ، ٤٢).
- **العُزلة:** وهي ضعف الثّقة بالجماعة ، وضعف الرّجاء في حاضرها ومستقبلها ، وعدم الانتماء إلى الجماعة وثقافتها وتقاليدها وعاداتها ، وتتمثل في العزلة النّفسيّة التي يتميّز بها الشّخص تجاه جماعته.
- **التّفكّك:** وهو المظهر البالغ الوضوح في الدلالة على وهن وضعف الاهتمام والمشاركة مع الجماعة.

وقد أضاف قاسم (٢٠٠٨م) مظهرًا آخر على هذه المظاهر المذكورة آنفًا، هو:

- **الفرار من المسؤولية:** وهو يعني "الإعلان عن عدم قدرة الجماعة والفرد على احتمال أعبائها" ، وهو إعلان عن حالة وجودية سالبة والتنازل عن الذاتية المتميزة المتفردة وإهدارها.

من خلال سرد هذه المظاهر ، يتبيّن لنا أنّ بعض النّقاط التي تتمثّل في (التّهاون ، اللامبالاة ، العزلة) تندرج تحت اعتلال مظاهر المسؤوليّة الاجتماعيّة عند الفرد ، لانطلاقها من الفرد ، ومن طبيعته ، حيث تخصّه شخصيًّا دون الجماعة ، وهو يتحمّل تبعات هذه التّصرّفات قبل أن تحسّ بها جماعته ، بينما تندرج النّقطتان الأخريان المتمثّلتان في (التّفكّك ، والفرار من المسؤوليّة) تحت اعتلال مظاهر المسؤوليّة الاجتماعيّة عند الجماعة حيث إنّه بمجرد تقاعس الفرد عن القيام بهامه ، ودوره في الجماعة ، وقلّة اهتمامه في مشاركتها ومعاونتها على الأعمال التي تقبل إليها ، تشعر الجماعة بضرر هذه التّصرّفات المستهجنة بشكل مباشر ، وبوجه ملموس.

ونظرًا لأهمية موضوع "قيم المسؤولية الاجتماعية" ، فقد حرص الباحثون على تناوله من زوايا عِدَّة ، فيما يرتبط بالتعليم والمناهج ، فمن ذلك بحث المعجل (٢٠١٧م) الذي هدف إلى التعرف على مدى تضمين قيم المسؤولية في كتاب "الحديث(١)" المقرر على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ، واستخدم الباحث منهج "تحليل المحتوى" معتمدًا على وحدة الموضوع مع إعداد وتصميم قائمة تحليل شملت ٣٠ عبارة ضمن خمسة محاور للمسؤولية التي تطرَّق إليها الباحث ، وأسفرت النّتائج عن أنّ هناك اهتمامًا متفاوتًا بين هذه المحاور والتي في مقدمتها المسؤولية الاجتماعية الشّخصيّة ، ثم المجتمعية ، ثم الأسرية ، بينما كشف هذا البحث عن ندرة الاهتمام بالمسؤوليتين: الإنسانية والوطنية.

كما أجرت "الخلايلة" (٢٠١٧م) بحثًا يهدف إلى التعرف على درجة تضمين كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمفاهيم المسؤولية الاجتماعية ، وتكوّن مجتمع الدّراسة لديها من كتب اللغة العربية في المرحلة الأساسية ، والتي تشمل الصفوف الأربعة (السّابع إلى العاشر) في وزارة التّربية والتّعليم في الأردن للعام الدّراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى ، معتمدة على استمارة أداة التحليل لمجالات المسؤولية الفردية والمسؤولية المجتمعية ، بعد التحقق من صدقها وثباتها ، وقد اتخذت "الجملة" وحدة للتحليل. وجرى تطبيق الأداة على كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الموضحة أعلاه ، واستخدمت الدّراسةُ التّكرارَ والنّسبَ المئوية للإجابة عن أسئلة الدّراسة. وقد تضمنت نتائج هذا البحث: أن درجة تضمين كتب اللغة العربية في الصّفوف (السّابع إلى العاشر) في المرحلة الأساسية العليا لمفاهيم المسؤولية الاجتماعية الفرديّة والمجتمعية كبيرة. كما تضمنت النتائج وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في التّكرارات والنّسب المئوية لمفاهيم المسؤولية الاجتماعية الفرديّة المتضمّنة في كتب اللغة العربية للصفوف (السّابع إلى العاشر) في المرحلة الأساسيّة العليا باختلاف الصف وذلك لصالح الصّف التّاسع.

وأخيرًا ، فقد سعى الغامدي (٢٠١١م) لاستكشاف أثر برنامج إرشادي ديني في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة. واستخدم لذلك منهجًا شبه تجريبيٍّ أُجريَ على عينة من الطلاب عددهم (٢٨ طالبًا) من طلاب الصف الأول الثانوي ، مقسمين إلى مجموعتين ، تجريبية وضابطة ، بلغ عدد الطلاب في كلتا المجموعتين ١٤ طالبًا مختارين من مجموع طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة ثانوية من مدارس جدة ، وتوصل الغامدي إلى نتائج من أهمها: وجود دلالة إحصائية لفاعلية البرنامج الإرشادي الديني في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية. وأيضًا وجود فروق بين المجموعتين ، التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ومن هنا يلاحظ ، أن البحث الحالي ومع اتفاقه مع العديد من البحوث السابقة في الهدف ومنهجية التحليل إلا أنه يختلف عنها من حيث تطبيقه في جمهوريّة غامبيا ، وهو أول بحث يتناول هذا الموضوع في هذه الدولة ، بحسب اطلاع الباحثين.

وبما أن تنمية القيم الفاضلة وتعليمها للطلبة أصبح أمرًا مهمًا وهدفًا أسمى ، حيث تسعى كتب مناهج العلوم الشرعية إلى تحقيقه ، سعت الأمانة العامة للتّعليم الإسلامي العربي في غامبيا ،

- التي تعد مظلة للمدارس الإسلامية العربية في البلد- إلى وضع المنهج الدراسي الموحد الذي تشترك فيه جميع المدارس العربية في غامبيا حيث كرَّست وتضافرت جهودها لتضمين القيم في مناهجها التي تقوم بإعدادها بين حين لآخر ، بغية إكساب الطلبة لها ، وغرسها في نفوسهم ، لأن المنهج من أخصب المجالات التعليمية والتربوية ، التي يمكن من خلالها ، صنع عملية تعليمية تربوية إسلامية إيجابية وقادرة على تحقيق الهدف المنشود ، بشكل أقوى من أيِّ عملٍ آخر.

ونظرًا لأن هذا البحث يتناول مقرر الحديث في المدارس الإسلامية العربية في دولة غامبيا ، نعرض فيما يلي نبذة مختصرة عن التعليم في دولة غامبيا تتناول نظام التعليم ومؤسسات التعليم العالي ، والتعليم الديني.

التعليم في غامبيا:

تقع غامبيا في أقصى غرب أفريقيا ، على الساحل الأفريقي الغربي المطل على المحيط الأطلسي وتحدها من الشمال والشرق والجنوب السنغال ، ويخترقها نهر غامبيا الذي يصب في المحيط الأطلسي الذي يحد البلاد من الغرب ، وهي عبارة عن شريط مستطيل ضيق ، يمتد من الغرب إلى الشرق ، يبلغ طوله ٤٨٠كم ، بينما يبلغ عرضه ما بين ٢٥ و٥٠ كم. ويبلغ عدد سكانها نحو (٢,٣) مليون نسمة حسب إحصاءات عام ٢٠٢١م (Encyclopedia Britannica ، ب. ت.) ، ويبلغ عدد المسلمين منهم حوالي ٩٦,٤٪ وعدد المسيحيين حوالي ٣,٥٪ والبقية لا دينيين ، أو من عقائد أخرى (Central Intelligence Agency , 2022).

وقد وُضع نظام التّعليم فيها حسب السّياسة التّعليميّة الوطنيّة (Education Sector Policy 2016-2030) على النّحو التالي: (جيتي ، ٢٠١٨م).

مرحلة تطوير الطّفولة المبكّرة (Ealy childhood Development) ، أو رياض الأطفال ومن أهمّية هذه المرحلة التّعليمية ، السّعي إلى تنمية المهارات التّواصليّة لدى الأطفال والتّركيز على تطوير القدرات العقليّة وشحذها لدى الأطفال ، وقد دعت السّياسة التّعليميّة الوطنيّة (Education Sector Policy 2016-2030) إلى الاهتمام بهذه المرحلة والعمل على تطويرها ، لاكتسائها أهمّية بالغة الأثر في مجال التّربية والتّعليم.

- **التّعليم الأساسي:** (Basic Education) وتمتدّ مرحلة التّعليم الأساسي ما بين السّنوات (١-٩) أي أنها تبدأ من الصّفّ الأول الابتدائي إلى الصّفّ الثّالث الإعدادي ، وتنقسم إلى

قسمين حسب النّظام التّعليمي في غامبيا. الأوّل: يسمّى بالتّعليم الأساسي الأدنى ، بينما الآخر يسمّى بالتّعليم الأساسي الأعلى.

- **القسم الأوّل:** التّعليم الأساسي الأدنى (Lower Basic) ، وهو يضمّ المرحلة الابتدائيّة (١-٦) أي من الصّف الأوّل الابتدائي إلى السّادس الابتدائي ، ويحصل الطّالب على الشّهادة الابتدائيّة المعتمدة من الجهة الرّسميّة ، بعد اجتيازه على هذه الفصول السّتة والتّلاميذ الذين يلتحقون بهذه المرحلة ، عادة يتراوح أعمارهم بين ست سنوات إلى سبع سنوات.

- **وأمّا القسم الثّاني:** فهو التّعليم الأساسي الأعلى (Upper Basic) ، ويضمّ المرحلة الإعداديّة (تعادل المرحلة المتوسّطة في السعودية) (٧-٩). ويكون أعمار التّلاميذ في هذه المرحلة من ١٢- إلى ١٤ سنة. وتتيح هذه المرحلة المزيد من الفرص للتحقيها لأجل تنمية قدراتهم العلميّة وتطوير مهاراتهم الشّخصيّة ، واستعداداتهم الفكريّة ، التي تشقّ لهم طريقًا سهلًا في مواكبة مجالات التّربية والتّعليم ، وتؤهّلهم للالتحاق بالمراحل التّالية ، (وهذه المرحلة هي موضوع هذا البحث).

- **التّعليم الثّانوي:** (Secondary Education) ويعدّ التّعليم الثّانوي المرحلة التي تتبع مرحلة التّعليم الأساسي - تحديدًا المرحلة الإعداديّة- حسب النّظام التّعليمي في غامبيا ، ويلتحق بها الطّالب بعد اجتيازه مرحلة التّعليم الأساسي بشقيّه الابتدائي والإعدادي ، وتستغرق الدّراسة فيها مدّة ثلاث سنوات ، ما بين (١٠-١٢) أي من الصّفّ الأوّل الثّانوي إلى الثّالث الثّانوي.

- **التّعليم العالي:** (Higher Education) وهي المرحلة التي تلي مرحلة التّعليم الثّانوي (عطية ، ٢٠١٤م). ومن أبرز مؤسّسات التّعليم العالي في غامبيا: جامعة غامبيا (University of the Gambia) ، أُنشئت عام ١٩٩٩م.كلّية غامبيا (The Gambia College). معهد التّطوير الإداري (Management Development Institute). معهد التّطوير المهني (Gambia Technical Training Institute). الجامعة الإسلاميّة للتّعليم عن بعد (Islamic Online university). بالإضافة إلى جامعة الإحسان ، وجامعة الحكمة ، وكلّية البنات ، وبرامج إعداد وتدريب المعلّمين ، التّابعة للأمانة العامّة للتّعليم الإسلامي العربيّ في جمهوريّة غامبيا.

دور المجالس (الكتاتيب) في نشر الدّعوة والثّقافة الإسلاميّة في غامبيا:

ذكر تونكارا (٢٠١٤م) - نقلًا عن الأمانة العامّة للتّعليم الإسلامي العربي في غامبيا (٢٠٠٩)-: "إن جمهورية غامبيا من البلدان الإفريقية التي تهتم بالتعليم الإسلامي العربي منذ القِدَم ، لكونها دولة ذات أغلبية مسلمة. وقد بدأ هذا التعليم في غامبيا مع دخول الإسلام ، وكان التعليم الإسلامي أول نظام تعليمي معروف لدى الغامبيين قبل الاستعمار بقرون. حيث كانت معظم القرى الموجودة في تلك المنطقة ، مكدّسة بالكتاتيب ومجالس التعليم الإسلامي ، وتعدّ تلك الأزمنة أوجّ عظمة تلك المجالس والكتاتيب وذروة مجدها؛ لما لها من نفوذ كبير في دفع عجلة الدعوة والتربية إلى الأمام ، وكان المنهج التّعليمي في تلك المجالس يعتمد على تعليم قصار السّور ، وبعض الكتيّبات المؤلفة في مجال الفقه على المذهب المالكي ، التي تسعى إلى بيان أحكام العبادات بشكل موجز ومبسّط ، وبعض كتب التّوحيد ، التي تشرح مبادئ العقيدة في حدود أوراق معدودة ، كما يركز على تعليم النّشء ، وتدريبهم على القراءة والكتابة باللّغة العربيّة ، بجانب تربية أبناء المسلمين تربية إسلامية راقية ، والسّعي إلى غرس روح المحبة والاحترام في نفوسهم".

مشكلة البحث وأسئلته:

تشير مجمل نتائج الدّراسات التي تناولت المسؤوليّة الاجتماعيّة إلى ندرة التّطرّق إليها في جانب تضمينها ، وإدراجها في المناهج التّعليميّة عامة ، وفي المناهج العلوم الشّرعيّة خاصة؛ حتّى تتجسّد في سلوك الفرد وفي معاملاته وفي تصرّفاته ، وأوصت كذلك بإجراء دراسة عن المسؤوليّة الاجتماعيّة ، ومدى تضمينها في المناهج العلوم الشّرعية. (انظر على سبيل المثال: آل سعود ، ٢٠٠٤م؛ قاسم ، ٢٠٠٨م؛ الغامدي ، ٢٠١١م؛ الشّلاقي ، ٢٠١٤م؛ المطيري ، ٢٠١٥م؛ الخلايلة ، ٢٠١٧م؛ المعجل ، ٢٠١٧م).

وبناء على ما أوضحته البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التعليم في غامبيا وشخّصت بعض مشاكله ، وأكدت على أهمية تطويره ، سواء البحوث التي تناولت التعليم في غامبيا بشكل عام ، مثل بحث تونكارا (٢٠١٤م) ، أو البحوث التي ركزت على مناهج التعليم العربي الإسلامي في غامبيا وسبل تطويرها ، كبحث تراولي (٢٠٠٦م) ، وبتي (٢٠١٨م) ، وجيتي (٢٠١٨م) ، وقدمت العديد من التوصيات التي تضمنت التأكيد على ضرورة مراجعة محتوى مناهج التعليم ، وتطويرها ، والتأكيد على أهمية توافقها مع الاتجاهات التعليمية الحديثة.

وبالرغم من ذلك ، فإن الملحوظَ وجودُ ضعف شديد في الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى كثير من الشباب وطلاب المرحلة الإعدادية بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا بالتحديد ، وذلك بحسب خبرة الباحث الأول واحتكاكه الكبير بالمجتمع الغامبي ، ومن خلال عمله كمدرس لمواد العلوم الشرعية لمدة خمس سنوات ، ومن مظاهر ذلك: اللامبالاة ، وعدم احترام الناس ومراعاة مشاعرهم ، أو الحرص على عدم إلقاء الضرر عليهم وإفساد ممتلكاتهم ، وعدم الاهتمام بالنظافة العامة ، التي تتمثّل في إلقاء الفضلات والنفايات في سلّة القمامة ، وعدم الاهتمام بتنظيف الفصل ، داخله وخارجه ، وغيرها من المبادئ والقيم النّبيلة التي تسعى المدرسة إلى غرسها وتنميتها في نفوس الأطفال.

ولأن القيم تلعب دورًا في توجيه سلوك الفرد والجماعة؛ فقد رأى الباحثان أهمية إجراء هذا البحث؛ لتقديم النصح والتوجيه ، من خلال مناهج التعليم ، وفي مقدمتها مواد العلوم الشرعية ، علاوة على ذلك ، فإنه لا توجد بحوث – حسب حدود علم الباحثين– على صعيد غامبيا تسعى إلى معرفة مدى تضمين قيم المسؤولية في المناهج التّعليميّة عامّة ، وفي مقرر الحديث للمرحلة الإعدادية.

وفي ضوء ما تقدم ، فإن هذا البحث يتناول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما قيم المسؤولية الاجتماعية المتضمنة في مقرر الحديث للمرحلة الإعدادية في غامبيا؟

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالان التاليان:

١. ما قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة التي ينبغي تضمينها كتب الحديث المقرّرة على طلاّب المرحلة الإعدادية بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا؟

٢. ما مدى تضمين مقرر الحديث للمرحلة الإعدادية لقيم المسؤولية الاجتماعية: (المسؤوليّة الشّخصيّة ، والمسؤوليّة الأسريّة ، والمسؤوليّة المجتمعيّة ، والمسؤوليّة الوطنيّة ، والمسؤوليّة الإنسانيّة) في غامبيا؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث الحالي (أولًا): إلى بناء قائمة بقيم المسؤولية الاجتماعية ، التي يتضمنها مقرّر الحديث للمرحلة الإعدادية في غامبيا من –وجهة نظر المختصين في هذا المجال– ، ثم التعرف على مدى تضمين مقرر الحديث للمرحلة الإعدادية لهذه القيم.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من دور المدارس الإسلامية العربية في غامبيا ، في نشر الثقافة الإسلامية ، وتربية الطلبة على قيم المسؤولية الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك ، فإن هذا البحث يستمد أهميته من أهمية قيم المسؤولية الاجتماعية؛ لما لها من أثر فعّال للفرد والمجتمع؛ حيث إنها تعدُّ من أهم الأسس التي يقوم عليها تكوين الإنسان.

ومن المؤمَّل أن يفيد هذا البحث ، في توجيه اهتمام القائمين على وضع المناهج التعليمية في غامبيا؛ لمراعاة تضمين قيم المسؤولية الاجتماعية في تلك المناهج ، والتي ينبغي توافرها في الكتب المدرسية ، والسعي نحو تنبيه المعلمين إلى تطويرها وغرسها في نفوس الطلاب ، كما أن من المؤمل أن يسهم هذا البحث في تطوير مناهج العلوم الشرعية في غامبيا -بوجه عام- ومقرر الحديث للمرحلة الإعدادية -بشكل خاص- في التعرف على القيم ، وأهميتها في ترسيخ قيم المسؤولية الاجتماعية في نفوس الطلبة لما لها من أثر بالغ ، في تحفيز طلاب هذه المرحلة ، على المشاركة وتقديم يد العون للآخرين ، وتبادل الاحترام مع الغير ، وحسن معاملتهم ، وغيرها من القيم الفاضلة والنبيلة ، وذلك من خلال وضع المناهج الجديدة -إن لزم الأمر-.

مصطلحات البحث:

- **القيم:** هي "مجموعة من الاعتقادات الرّاسخة لدى الفرد؛ لتفضيل أنماط معيّنة من السلوك ، والتي تظهر في تشكل اتّجاهات معياريّة ، يستدلّ على معناها من خلال الاستجابات التّفضيليّة أو الانتقائيّة لسلوك الفرد اللّفظي أو العملي ، إزاء المواقف المختلفة ، التي يكتسبها من خلال البيئة الاجتماعيّة والثّقافيّة المحيطة به محدّدًا أهدافه العامّة في الحياة" (فلية والزّكّي ، ٢٠٠٤م ، ص١٩٩). ويعرّفها المزين (٢٠٠٩م ، ص٧) بأنها "مجموعة من المعايير والأحكام ، التي تتكوّن لدى الفرد ، من خلال المواقف والخبرات الفرديّة والاجتماعيّة ، متّفقة مع التّوجّهات العقديّة والأخلاقيّة ، التي يعمل المربّون على غرسها في وجدان التّلاميذ".
- **المسؤوليّة الاجتماعيّة:** هي مسؤوليّة الفرد الذّاتيّة عن الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة وأمام الله ، وهي الشّعور بالواجب الاجتماعي والقدرة على تحمّله ، والقيام به (زهران ، ٢٠٠٣ ، ص٢٨٧).

ويعرّفها هاريس (Harris (1957 بأنّها ما يقوم به الفرد من عمل يحقّق به أهدافه وأهداف مجتمعه بأمانة وإخلاص. بينما يعرّفها ولمان (Wolman (1973 بأنّها سمة أخلاقيّة يتحدّد من خلالها مؤاخذة الفرد على سلوكه.

ويقصد بقيم المسؤولية الاجتماعية في هذا البحث: كل ما ينبغي أن يتضمنه مقرر الحديث للمرحلة الإعدادية في غامبيا ، من قيم فاضلة ، توجّه المتعلم ، وتضبط سلوكه ، وتبعث فيه الشعور بواجبه تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه ووطنه وتجاه الإنسانية جمعاء.

منهج البحث وإجراءاته:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، من خلال أسلوب "تحليل المحتوى"؛ لكونه الأسلوب المناسب لطبيعة هذا البحث ، وقد اقتصر هذا البحث بحدود موضوعية -من حيث التركيز- على قيم المسؤولية الاجتماعية ، في خمسة محاور (المسؤوليّة الشّخصيّة ، والمسؤوليّة الأسريّة ، والمسؤوليّة المجتمعيّة ، والمسؤوليّة الوطنيّة ، والمسؤوليّة الإنسانيّة) ، وبحدود مكانية في التركيز على مقرر الحديث للمرحلة الإعدادية في غامبيا ، وبحدود زمانية ، حيث طُبّق هذا البحث في العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

أما فيما يتعلق بأداة البحث ، فهي بطاقة تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة الإعدادية ، حيث أعدّ الباحثان قائمةَ قيمِ المسؤوليّة الاجتماعيّة (مقرّر الحديث) في خمسة محاور: المسؤوليّة الشّخصيّة ، المسؤوليّة الأسريّة ، المسؤوليّة المجتمعيّة ، المسؤوليّة الوطنيّة ، المسؤوليّة الإنسانيّة.

عُرضت أداة البحث على عدد من المحكّمين (عددهم ١١ محكمًا) ، وهم خبراء في المناهج وطرق التّدريس ، والدّراسات الإسلاميّة ، وعلم النّفس. وقد اقترح المحكّمون عدة تعديلات حول هذه الأداة تضمنت العديد من التعديلات. وبناء عليه؛ أُعدتْ أداة الدّراسة في صورتها النّهائيّة في ضوء ما أسفرت عليه نتائج التّحكيم (٥ محاور في ٣٦ فقرة). وقد اعتمدت "الفكرة" كوحدة لتحليل جمل النّص ، وفقراته ، وتمارينه ، في محتوى هذه الكتب محل البحث.

تُحقّق من ثبات التحليل بطريقتين: (١) بإعادة التحليل لعينة من العبارات بعد فاصل زمني مدته شهر واحد ، ثم حساب ثبات التحليل باستخدام معادلة كوبر (Cooper) ، بقسمة عدد مرات الاتفاق على عدد المرات الاجمالية (أي عدد مرّات الاتّفاق + عدد مرّات الاختلاف) ★١٠٠ ،

وقد كانت نتائج ثبات التحليل عالية ، حيث بلغت ٩٥٪ ، ٨٨٪ ، ٩٨٪ للكتب الثلاثة (الأول الإعداديّ ، والثاني الإعداديّ ، والثالث الإعداديّ) على التوالي. (٢) الثبات عبر تحليل زميل معلّم (تخصّصه بكالوريوس في اللّغة العربيّة والدّراسات الإسلاميّة) حيث زُوّد ببطاقة العبارات المقترحة ، والجداول المعدّة مسبقًا لحساب تكرار قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة ، كما دُرّب على استخدام الأداة ، وتطبيقها على كتب الحديث للمرحلة الإعدادية بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا ، ومن ثمّ؛ قورنت النّتائج بين التحليلين ، من خلال تطبيق معادلة كوبر الموضحة أعلاه ، وقد كانت نتائج التحليل عالية أيضًا ، حيث بلغت ٩٥٪ ، ٩٢٪ ، ٩٦٪ للكتب الثلاثة على التوالي ، ممّا يدلّ على درجة مرتفعة من الثبات يمكن الوثوق بها.

وقد تكوّن مجتمع البحث من جميع الدّروس المتضمّنة في كتب الحديث لمقرّرِ الحديث (HADITH) المقرّر على طلاّب المرحلة الإعدادية في المدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا ، ولكون مجتمع البحث محدودًا؛ فإنّ الدّراسة شملت المجتمع بأكمله ، أي جميع كتب الحديث (مقرّر الحديث) المطبّقة في المرحلة الإعدادية (الأوّل الإعدادي ، الثاني الإعدادي ، الثالث الإعدادي) ، والتي تتضمن (٤٨) درسًا ، وقد استثنيت المقدّمة ، والأسئلة ، والفهارس ، والهوامش ، لكونها لا تدخل ضمن الموضوعات الفعليّة المقرّر تدريسُها. ويوضّح الجدول رقم (١) بعض خصائص عيّنة الدّراسة:

جدول (١)

بعض خصائص عينة الدراسة

الصّف	الطّبعة	عدد الصّفحات	عدد الدّروس
الأوّل	٢٠٢٠/٢٠١٩م	٢٨	١٦
الثاني		٣٢	١٥
الثّالث		٤٢	١٧
المجموع		١٠٢	٤٨

وقد استخدم في هذا البحث مجموعة من الأساليب الإحصائيّة؛ لتحليل البيانات تضمنت: التّكرارات لحساب تكرار عبارات بطاقة تحليل المحتوى ، والنّسب المئويّة: حسب النسبة المئويّة لكلّ عبارة ، بناء على عدد تكراره. ومعادلة كوبر (Cooper) لقياس ثبات التّحليل.

نتائج البحث ومناقشتها

ركّز هذا البحث على استكشاف قيم المسؤولية الاجتماعية المتضمنة في مقرر الحديث للمرحلة الإعدادية (المتوسطة) في غامبيا ، وذلك من خلال الإجابة عن سؤالين:

١. ما قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة التي ينبغي تضمينها كتب الحديث المقرّرة على طلاّب المرحلة الإعدادية بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا؟

٢. ما مدى تضمين مقرر الحديث للمرحلة الإعدادية لقيم المسؤولية الاجتماعية: (المسؤوليّة الشّخصيّة ، والمسؤوليّة الأسريّة ، والمسؤوليّة المجتمعيّة ، والمسؤوليّة الوطنيّة ، والمسؤوليّة الإنسانيّة) في غامبيا؟

إجابة السؤال الأول:

فيما يتعلق بالسؤال الأول ، فقد أجيب عنه من خلال تصميم أداة البحث ثم تحكيمها وقياس ثباتها ، بحسب ما تم إيضاحه مسبقًا ، وفيما يلي قائمة بالمحاور الخمسة وما اشتملت عليه من عبارات (عددها ٣٦ عبارة) في صيغتها النهائية.

- **المحور الأول:** المسؤوليّة الاجتماعيّة الشّخصيّة ، ويشمل: (١) طلب العلم ، (٢) الشّعور بالمسؤوليّة ، (٣) الاستقامة على الدّين ، (٤) السّعي للكسب الحلال ، (٥) إتقان العمل ، (٦) المحافظة على الصّحة النّفسيّة والجسديّة ، (٧) كظم الغيظ ، (٨) امتثال سلوك القدوة الحسنة.
- **المحور الثاني:** المسؤوليّة الاجتماعيّة الأسريّة ، ويشمل: (٩) برّ الوالدين ، (١٠) صلة الرّحم ، (١١) الحقوق الزوجيّة ، (١٢) الاهتمام بتربية الأولاد ، (١٣) التّعاون بين أفراد الأسرة.
- **المحور الثالث:** المسؤوليّة الاجتماعيّة المجتمعيّة ، ويشمل: (١٤) الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. (١٥) حسن الجوار. (١٦) حسن الحديث. (١٧) السّعي للإصلاح بين النّاس. (١٨) تقديم النصيحة للأخرين. (١٩) كفّ الأذى. (٢٠) بذل الخير.
- **المحور الرابع:** المسؤوليّة الاجتماعيّة الوطنيّة ، ويشمل: (٢١) المحافظة على البيئة والمرافق العامة ، (٢٢) العناية بممتلكات الدّولة ، (٢٣) حبّ الوطن ، (٢٤) الدّفاع عن الوطن ، (٢٥) كشف مظاهر الفساد ، (٢٦) احترام القوانين والأنظمة ، (٢٧) المشاركة في الخدمة الوطنيّة ، (٢٨) المحافظة على دور العبادة.

- **المحور الخامس والأخير:** المسؤوليّة الاجتماعيّة الإنسانيّة ، ويشمل: (٢٩) الاهتمام بنشر العلم ، (٣٠) الدّعوة إلى الله ، (٣١) المشاركة في الأعمال التّطوعيّة ، (٣٢) توزيع الصّدقات لمستحقّيها ، (٣٣) الدّفاع عن حقوق الإنسان ، (٣٤) حسن التعامل مع غير المسلمين ، (٣٥) الدعوة للسلام ، (٣٦) احترام ذوي الاحتياجات الخاصة.

إجابة السؤال الثاني

أما بالنسبة للسؤال الثاني ، ففيما يلي عرض ما توصل له هذا البحث بناء على المحاور الخمسة للأداة:

أوّلًا: محور قيم المسؤوليّة الاجتماعية الشّخصيّة:

جدول (٢)

التّكرارات والنّسب المئويّة- محور (المسؤوليّة الشّخصيّة)

م	العبارة	الصّف الأوّل		الصّف الثّاني		الصّف الثّالث		المجموع	
		التّكرار	٪	التّكرار	٪	التّكرار	٪	التّكرار	٪
١	طلب العلم.	٨	٢٤,٢٤	٠	٠	١	٤,٧٦	٩	١٢,٦٧
٢	الشّعور بالمسؤوليّة.	٢	٦,٠٦	٢	١١,٧٦	٢	٩,٥٢	٦	٨,٤٥
٣	الاستقامة على الدّين.	٨	٢٤,٢٤	٤	٢٣,٥٢	٤	١٩,٠٤	١٦	٢٢,٥٣
٤	السّعي للكسب الحلال.	٠	٠	٠	٠	٤	١٩,٠٤	٤	٥,٦٣
٥	إتقان العمل.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٦	المحافظة على الصّحة النّفسيّة والجسديّة	٤	١٢,١٢	٠	٠	١	٤,٧٦	٥	٧,٠٤
٧	كظم الغيظ.	٠		٠	٠	١	٤,٧٦	١	١,٤٠
٨	امتثال سلوك القدوة الحسنة.	١١	٣٣,٣٣	١١	٦٤,٧٠	٨	٣٨,٠٩	٣٠	٤٢,٢٥
المجموع		٣٣	١٠٠	١٧	١٠٠	٢١	١٠٠	٧١	١٠٠

يتّضح من نتائج الجدول (٢) أنّ العبارات المدرَجة ضمن مجال المسؤوليّة الاجتماعيّة الشخصية وردت في كتب الحديث للمرحلة الإعدادية في غامبيا ، ٧١ مرة.

وبالنّسبة للعبارات رقم (٨ ، ٣ ، ١ ، ٢ ، ٦) ، التي حصلت على نسب مئويّة عاليّة: فهي على التّوالي (٤٢,٢٥ ، ٢٢,٥٣ ، ١٢,٦٧ ، ٨,٤٥ ، ٧,٠٤)؛ حيث إنّ مستوى الاهتمام والاعتناء -في

هذه المرحلة- بالمسؤوليّة الشّخصيّة ، كان بمستوى مرتفع لهذه العبارات المدرَجة تحتها ، وهي (امتثال سلوك القدوة الحسنة ، الاستقامة على الدّين ، طلب العلم ، الشّعور بالمسؤوليّة ، المحافظة على الصّحة النّفسيّة والجسديّة). يعزو الباحثان ذلك إلى اهتمام الأمانة العامّة للتّعليم الإسلامي العربي في غامبيا ، بموضوع "قيم المسؤوليّة الشّخصيّة"؛ حيث ركّزت عليها في إعداد هذه الكتب؛ لما لها من دورٍ فعّال في توجيه الشّاب المسلم وإرشاده ، وحثّه في هذه المرحلة ، إلى المضيّ قُدمًا في التّحلّي بمجموعة من القيم الرفيعة ، التي تسهم في رقيّ هؤلاء الشباب ، ورفعتهم والتي تنعكس بدورها على مجتمعهم ، وتعتبر المسؤوليّة الشّخصيّة أساسًا للأنواع الأخرى من المسؤوليات ، فلو أنّ كلّ فرد شعر بمسؤوليّته تجاه نفسه؛ فاهتمّ بها بعناية شديدة؛ فكان مستقيمًا على الدين والخلق ، قدوة في سلوكه ، طالبًا للعلم ، مهتمّا بصحّته ومظهره ، مستثمرًا لوقته بما يجلب عليه نفع كبير في حياته ، ساعيًا للكسب بما هو حلال ، وموافقًا للشّريعة الإسلاميّة؛ لأصبحت الأسرة والمجتمع في وضع أفضل ، تسود فيه روح التعاون والوئام بين أفراد المجتمع.

ثانيا: محور قيم المسؤوليّة الاجتماعية الأسريّة:

جدول (٣)

التّكرارات والنّسب المئويّة -محور (المسؤوليّة الأسريّة)

م	العبارة	الصّف الأوّل		الصّف الثّاني		الصّف الثّالث		المجموع	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٩	برّ الوالدين.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٠	صلة الرّحم.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١١	الحقوق الزّوجيّة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٢	الاهتمام بتربية الأولاد.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٣	التّعاون بين أفراد الأسرة.	٠	٠	٢	١٠٠	٢	١٠٠	٤	١٠٠
المجموع		٠	٠	٢	١٠٠	٢	١٠٠	٤	١٠٠

يتّضح من الجدول رقم (٣): أنّ العبارة المدرَجة تحت مجال المسؤوليّة الأسريّة ، قد وردت ضمن كتب الحديث ، بتكرار بلغ أربع مراتٍ فقط. وقد رصدت عبارة واحدة من بين العبارات المدرجة تحت هذا المجال ، وهي قيمة (التّعاون بين أفراد الأسرة) ، وقد حصلت على نسبة مئويّة عاليّة وهي: ١٠٠٪ ، على المجموع العام.

وقد وردت هذه العبارة مرّتين ، وبنسبة مئويّة ١٠٠٪ ، للصّف الثّاني الإعدادي ، والتي ذُكرت في درس واحد (٥) من مجموع الدّروس المقرّرة على طلاّب هذا الصّف ، كما ظهرت -أيضًا- مرتين تكرارًا ، وبنسبة مئويّة ١٠٠٪ ، للصّف الثّالث الإعدادي ، والتي ذكرت في درسين (١١ ، و١٤) من مجموع الدّروس المقرّرة على طلاّب هذا الصّف.

ويتبيّن لنا من خلال نتائج قيم المسؤوليّة الأسريّة ، أنّ هناك ضحالةً كبيرةً في توافر تلك العبارات المدرجة تحت هذا المجال ، في كتب الحديث ، رُغم دورها الفعّال في إثراء المنهج المدرسي عامّة ، والعلوم الشّرعيّة خاصّة ، حيث إنّها -قيم المسؤوليّة الأسريّة- تعدّ من أهمّ الأمور التي تسهم في تنشئة المتعلّم وتربيّته تربيّة راقية ، بما في ذلك من تهذيب السّلوك ، وحسن التّعامل مع الآخرين واحترامهم ، فهذه لا تتأتّى إلاّ إذا كان خلوقًا بين أوساط أسرته وإخوته ، ومن هنا يشعر بمسؤوليّته تجاه نفسه ، وتجاه مجتمعه ، وكلّ ما تعلّمه يقوم بتطبيقه وترجمته في أفعاله وأعماله ، وبهذا يرجو الباحثان ، أن تكثر من هذه القيم في المقرّرات العلوم الشّرعيّة لمكانتها في إعداد المتعلّم إعدادًا جيّدًا ، لينتفع به أفراد أسرته ، ومجتمعه ، إذا ما تحلّى بهذه القيم.

ثالثا: محور قيم المسؤوليّة الاجتماعية المجتمعيّة:

جدول (٤)

التّكرارات والنّسب المئويّة – محور (المسؤوليّة المجتمعيّة)

م	العبارة	الصّف الأوّل		الصّف الثّاني		الصّف الثّالث		المجموع	
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١٤	الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر.	٥	٪١٩,٢٣	٣	١٢	٧	٪٢٥,٩٢	١٥	١٩,٢
١٥	حسن الجوار.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٦	حسن الحديث.	١	٪٣,٨٤	٠	٠	٠	٠	١	١,٢٨
١٧	السّعي للإصلاح بين النّاس.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٨	تقديم النّصيحة للآخرين.	١٧	٪٦٥,٣٨	١٩	٧٦	١٧	٪٦٢,٩٦	٥٣	٦٧,٩٤
١٩	كفّ الأذى.	٠	٠	٠	٠	١	٪٣,٧٠	١	١,٢٨
٢٠	بذل الخير.	٣	٪١١,٥٣	٣	١٢	٢	٪٧,٤٠	٨	١٠,٢
المجموع		٢٦	١٠٠	٢٥	١٠٠	٢٧	١٠٠	٧٨	١٠٠

يتّضح من الجدول رقم (٤) أنّ العبارات المدرَجةَ تحت مجال المسؤوليّة المجتمعيّة ، قد وردت ضمن كتب الحديث بتكرارات بلغت ٧٨ مرّة ، من المجموع العام الوارد في كتب الحديث. والعبارات رقم (١٨ ، ١٤ ، ٢٠) التي حصلت على نسب مئويّة عاليّة على التّوالي (٦٧,٩٤ ، ١٩,٢ ، ١٠,٢) وهي عبارات تمّ الاهتمام بها وركّزت عليها كتب الحديث ، كانت بمستوى مرتفع لهذه العبارات لمجال المسؤوليّة المجتمعيّة وهي: (تقديم النّصيحة للآخرين ، الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر ، بذل الخير).

فقد وردت (تقديم النّصيحة للآخرين) للصّف الأوّل ، (١٧) مرّة ، وبنسبة مئويّة ٦٥,٣٨٪ ، حيث ذكرت في مواضيع متفرّقة في الكتاب ، ويدلّ ذلك على ترسيخها في أذهان الطّلبة ، وجاءت في ثلاثة دروس ، وهي (الخوف من عقاب الله ، فضل الذّكر ، آداب المجلس ، آداب النّوم) ، و(١٩) مرّة للصّف الثّاني الإعدادي ، وبنسبة مئويّة ٧٦٪ ، وذكرت في سبعة دروس وهي: (الأول ، والسّابع ، والثّامن ، والتّاسع ، والحادي عشر ، والثّاني عشر ، والثّالث عشر) ، و ٠(١٧) مرّة ، للصّف الثّالث الإعدادي ، وبنسبة مئويّة ٦٢,٩٦٪ ، وقد ذُكِرَتْ في تسعة دروس وهي (الثّالث ، والرّابع ، والخامس ، والسّادس ، والحادي عشر ، والثّاني عشر ، والخامس عشر ، والسّادس عشر ، والتّاسع عشر).

أمّا (الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر) فقد وردت في كتاب الصّف الأوّل الإعدادي ، بعدد تكرار خمس مرّات وبنسبة مئويّة ١٩,٢٣٪ ، وذكرت في ثلاثة دروس وهي (الرّابع ، والسّابع ، والثّامن) ، وثلاث مرّات ، للصّف الثّاني الإعدادي ، وبنسبة مئويّة ١٢٪ ، وذُكِرَتْ في ثلاثة دروس ، وهي: (الأوّل ، والسّادس ، والعاشر) ، سبع مرّات للصّف الثّالث ، وبنسبة مئويّة ٢٥,٩٢٪ ، وقد ذكرت في أربعة دروس ، وهي: (الثّالث ، والسّابع ، والثّالث عشر والسّابع عشر).

وظهرت عبارة (حسن الحديث) للصّفّ الأوّل الإعدادي ، بمرّة واحدة من التّكرار ، وبنسبة مئويّة ٣,٨٤٪ ، وقد ذُكرت في درس (السّادس عشر) ، ولم يظهر لها أيّ تكرار في الصّفّين الآخرين ، الثّاني والثّالث ، وهذا يشير إلى قصور في الاهتمام بهذه القيمة النبيلة والتي ينبغي التأكيد عليها وحثّ الطّلبة على أدب الكلام مع الكبار ، وانتقاء واستخدام أحسن الألفاظ أثناء المحادثة والمناقشة مع النّاس ، وبالأخص ما تمرّ به غامبيا في الوقت الرّاهن ، من اختلافات فكرية ، وتعصّبات طائفية وانتماءات فئويّة ، وتبادل التُّهَم بينهم.

أمَّا عبارة (كَفُّ الأذَى): رغم أنَّ لها من مكانة عظيمة في الإسلام ، إلَّا أن تكرارها محدود جدًا في هذه الكتب ، مع أهميتها في نشر الأمن والأمان في المجتمع ، وتختلف هذه النّتيجة عمّا

توصلت إليه دراسة (المعجل ، ٢٠١٧) ، التي كشفت عن مجيء قيمة (كفّ الأذى) في مقدّمة محور قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة ، في التّرتيب الثّاني على مستوى جميع العبارات ، بعد قيمة الاستقامة على الدّين والاعتدال فيه وتكرّرت في خمسة عشر موضوعا ، بنسبة ٢٨,٣٠٪.

رابعًا: محور قيم المسؤوليّة الاجتماعية الوطنية:

تضمّن هذا المحور ثمان عبارات لم يظهر لأيّ منها تكرار عدا عبارتين فقط هما: "المحافظة على البيئة والمرافق العامّة" ، و"كشف مظاهر الفساد" ، حيث تكررتا خمس مرات ، وأربع مرات على التوالي. وتتّفق هذه النّتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة (المعجل ، ٢٠١٧) ، حيث أشار في دراسته إلى ندرة الاهتمام بقيم المسؤوليّة الوطنيّة ، وعدم توافر عباراتها في ثنايا كتاب الحديث الذي تمّ تحليله ودراسته.

خامسًا: محور قيم المسؤوليّة الاجتماعية الإنسانية:

تضمن هذا المحور أيضًا ثمان عبارات لم يظهر لأيّ منها تكرار عدا ثلاث عبارات: هي "الاهتمام بنشر العلم" ، و"الدعوة إلى الله" ، و"الدفاع عن حقوق الإنسان" ، حيث تكرّرت هذه العبارات (٣ ، ٧ ، ١) مرات على التوالي ، وقد يعزى ذلك إلى أنّ معظم واضعي مناهج العلوم الشّرعيّة ، للمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا ، ليسوا مختصّين في مجال المناهج وطرق التّدريس؛ ولذا أهملت العديد من العبارات المهمة في هذا المحور ، وتتّفق هذه النّتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (المعجل ، ٢٠١٧) التي أشارت إلى قلّة الاهتمام بالمسؤوليّة الإنسانيّة ، وعدم توافر عباراتها في ثنايا كتاب الحديث الذي تمّ تحليله ودراسته.

مقارنة لمدى توافر المحاور الخمسة في كتب الحديث في المراحل الثلاث:

ويتّضح من الجدول رقم (٥) أنّ عدد العبارات الخاصّة بمحور المسؤوليّة المجتمعيّة ، في كتاب الصّف الأوّل الإعدادي ، كان (٢٦) مرّة ، وبنسبة مئويّة ٣٦,٦١٪ ، من المجموع العام من عبارات الكتاب ، بينما كان عدد تكرارات عبارات المجال نفسه في كتاب الصّف الثّاني الإعدادي ، (٢٥) مرّة ، بما نسبته ٥٥,٥٪ ، من تلك العبارات الواردة في الكتاب ، فيما بلغ عدد مؤشّرات المجال نفسه الواردة في كتاب الصّف الثّالث الإعدادي (٢٧) مرّة ، وبنسبته مئويّة ٤٧,٣٦٪ من المجموع العام لعبارات الكتاب ، حيث نلاحظ أنّ العبارات في الصّف الثّالث الإعدادي ، وهي العبارات التي اهتمّت

بها الأمانة العامّة للتعليم الإسلامي العربي في غامبيا المسؤولة عن المناهج للمدارس الإسلاميّة العربيّة في الدّولة ، وركّزت عليها كتب الحديث للمرحلة الإعدادية ، إذ وجّه الكتاب إلى البعد عن كلّ أشكال الأذى المتعلّقة بالنّفس والمال والعرض ، والحثّ على التّحلّي بهذه المبادئ السّاميّة ، وغرس روح التّعاون في نفوس الطّلبة وكما أكّد على التّعامل بأخلاق مع الآخرين ، والسّعي في بذل الخير وإسداء المعروف والمساعدة لمن احتاج إليها ، وذلك لتحقيق أواصر التّرابط والتّكافل والانسجام داخل المجتمع ، والذي يؤدّى إلى تمتين دعائم هذا المجتمع ودفع عجلته نحو التّقدّم والتّطور.

جدول (٥)

ملخّص التّكرارات والنّسب المئويّة الخاصّة بتحليل محتوى كتب الحديث للمرحلة الإعدادية بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا

م	المحور	العبارات الواردة في كتاب الصّف الأوّل	النّسبة المئويّة من المجموع العام	العبارات الواردة في كتاب الصّف الثّاني	النّسبة المئويّة من المجموع العام	العبارات الواردة في كتاب الصّف الثّالث	النّسبة المئويّة من المجموع العام	العبارات الواردة في الكتب الثّلاثة	النّسبة المئويّة من المجموع العام	التّرتيب
١	المسؤوليّة الشّخصيّة	٣٣	٤٦,٤٧	١٧	٣٧,٧	٢١	٤٤,٦٨	٧١	٤١,٠٤	١
٢	المسؤوليّة الأسريّة	–	–	٢	٤,٤	٢	٣,٥٠	٤	٢,٣١	٢
٣	المسؤوليّة المجتمعيّة	٢٦	٣٦,٦١	٢٥	٥٥,٥	٢٧	٤٧,٣٦	٧٨	٤٥,٠٨	٣
٤	المسؤوليّة الوطنيّة	٤	٥,٦٣	–	–	٥	٨,٧٧	٩	٥,٢٠	٤
٥	المسؤوليّة الإنسانيّة	٨	١١,٢٦	١	٢,٢	٢	٣,٥٠	١١	٦,٣٥	٥
المجموع		٧١	١٠٠	٤٥	١٠٠	٥٧	١٠٠	١٧٣	١٠٠	

وبذلك يمكن القول بأنّ محور المسؤوليّة المجتمعيّة أكثرُ المجالات توافرًا ، حسب التّكرارات التي رصدت في الكتب الثّلاثة حيث بلغت العبارات الواردة في الكتب الثّلاثة ، (٧٨) مرّة ٠٨ ,٤٥٪ ، من المجموع العام الإجمالي للكتب الثّلاثة. ويرى الباحثان أنّ هذا التّركيز ناتج عن إعطاء قيمة كبيرة واهتمام واسع من قِبل مخطّطي مناهج العلوم الشّرعيّة وواضعيها للمؤسّسات الإسلاميّة العربيّة في غامبيا ، والعمل على ترسيخها في أذهان الطّلبة وترويضهم على تطبيقها والتّحلّي بها ، من خلال توفرها في المنهج وتدريسها لهم في قاعات دراسيّة. وتتّفق هذه النّتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة كل من "المعجل" (٢٠١٧م) ، و"الخلايلة" (٢٠١٧م) حيث حصلت على اهتمام متفاوت في دراستهما ، من بين المحاور التي تمّ تحليلها ودراستها. في حين تختلف عن كلّ من نتائج دراسات "مهناوي" (٢٠١٦) ودراسة "قاسم" (٢٠٠٨).

كما أنّ محور المسؤوليّة الشّخصيّة جاء في المرتبة الثّانية ، حيث إنّ معدل تكرارات العبارات الخاصّة بمحور المسؤوليّة الشّخصيّة ، في كتاب الصّف الأوّل الإعدادي ، ٣٣ مرّة ٤٦,٤٧٪ ، من المجموع العام لعبارات ذلك الكتاب ، وكانت تكرارات العبارات هذا المحور للصّف الثّاني الإعدادي قد بلغ (١٧) تكرارا وبنسبة مئويّة ٣٧,٧٪ ، من مؤشّرات الكتاب مجتمعة ، وأنّ مؤشّرات هذا المحور الواردة في كتاب الصّف الثّالث الإعدادي قد وردت (٢١) تكرارًا وبنسبة مئويّة ٤٤,٦٨٪ ، من مؤشّرات الكتاب مجتمعة ، في حين وردت العبارات هذا المجال في الكتب كافة (٧١) مرّة بنسبة مئويّة ٤١,٠٤٪ ، من المجموع العام لمؤشّرات الكتب الثّلاثة.

وإن هذا الاهتمام بعبارات هذا المحور في رأي الباحثين ، يؤكد على أهمية المسؤوليّة الشّخصيّة ، وأهمية غرسها في أذهان الطّلبة وتمكّنهم من التّحلّي بها في كلّ الأمور التي يقدمون عليها في هذه الحياة ، حيث توجّهُ المتعلّمين إلى الثّقة بالنّفس والحثّ على التّحلّي بمجموعة من القيم الخاصّة بذواتهم التي تسهم كثيرًا في رفع ثقتهم بأنفسهم وبما ينعكس على مجتمعهم بأسره ، فعندما يتمثّل الفرد بالأخلاق الفاضلة ، ويشعر بمسؤوليّته نحو المجتمع الذي ينتمي إليه ، محقّقًا طفرة في عمله ، نتيجة إتقانه له ، مركزًا اهتماماته على كسب الحلال ، والابتعاد عن الحرام ، محافظًا على صحّته ومظهره ، كاظمًا للغيظ ، مسامحًا للآخرين ، ممتثلًا بالخلق الحسن ، وقدوة في سلوكه وتعامله ، مع سعيه الحثيث في طلب العلم والعناية به؛ يصبح مجتمعه من أرقى المجتمعات وأعظمها. وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة "المعجل" (٢٠١٧م) حيث كان محور المسؤوليّة الشّخصيّة أكثر اهتماما وتفاوتا من جميع المحاور التي تمّ تناولها وتحليلها. واختلفت مع دراسات: الخلايلة (٢٠١٧م) ، وقاسم (٢٠٠٨م) ، والغامدي (٢٠١١م) ومهناوي (٢٠١٦م) ، والمطيري (٢٠١٥) ، التي توفّرت فيها عبارات المسؤوليّة الشّخصيّة بنسبة منخفضة؛ ويعود السّبب إلى اختلاف العيّنة ، والمحتوى الذي تمّ تحليله والهدف من التّحليل واختلاف العبارات المستخدمة في عمليّة التّحليل.

و يتّضح من الجدول رقم (٥) أيضًا أنّ المحاور الثّلاثة ، المسؤوليّة (الإنسانيّة ، والوطنيّة ، والأسريّة) ، كانت أقلّ توافرًا واحتواءً لقيم المسؤوليّة الاجتماعيّة ، من المجالين الآخرين ، اللذين تمّ تضمّنهما لهذه القيم بصورة أفضل وأكثر؛ إذ بلغت نسبة توافرها على لهذه القيم على النّحو الآتي: (٦,٣٥٪ ، ٥,٢٠٪ ، ٢,٣١٪). وهي نسب متفاوتة فيما بينها ، ومتقاربة ومتدنيّة ، مما يعدّ نقطة ضعف في هذه الكتب.

توصيات البحث:

يوصي الباحثان بالآتي:

- ضرورة الاهتمام بتناول قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة في مقرر الحديث للمرحلة الإعدادية في غامبيا ، بما يتناسب مع أهمّية هذه القيم ، والأثر البالغ لغرسها في نفوس المتعلّمين وخصوصًا في هذه المرحلة.
- إعادة النظر في محتوى مقرر كتب الحديث بما يضمن توافر القيم في المحاور الخمسة جميعها بنسب كافية ومتوازنة ، حيث أظهرت نتائج الدراسة اهتمامًا محدودًا في محاور (المسؤولية الإنسانية ، والمسؤولية الوطنية ، والمسؤولية الأسرية).
- إسناد بناء المناهج الشرعية وتخطيطها إلى المختصين والمؤهلين ممن يجمع بين العلم الشرعي والخبرة في التعليم والمناهج وطرق التدريس.
- تشجيع معلّمي العلوم الشّرعيّة عمومًا ومعلمي مقرّر الحديث بشكل خاص لإدراك أهمية قيم المسؤولية الاجتماعية في محاورها الخمسة كما حددها هذا البحث ، وتدريبهم على العمل على غرس هذه القيم الفاضلة في الطلبة من خلال الدروس والخبرات والأنشطة الصفية وغير الصفية.

مقترحات البحث:

يقترح الباحثان إجراء بحوث تشمل الآتي:

- إجراء بحث تحليليّ مماثل للبحث الحاليّ ، في قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة المتضمّنة في مقرر الحديث للمرحلتين الابتدائية والثانوية بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا.
- إجراء بحث للتّعرّف على درجة تحلّي الطّلبة بقيم المسؤوليّة الاجتماعيّة في جميع المراحل التعليميّة بالمدارس الإسلاميّة العربيّة في غامبيا.
- إجراء بحث للتّعرف على دور المعلّم في تنميّة قيم المسؤوليّة الاجتماعيّة لدى طلاّب المرحلة الإعدادية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم

آل سعود ، مشاعل بنت عبد اللّٰه بن سعود (٢٠٠٤م). *دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود: الرياض.

بتي ، عبد الله عثمان (٢٠١٨م). *تقويم منهج اللغة العربية للصف الثالث الثانوي المطبق في المدارس العربية الثانوية الإسلامية في جمهورية غامبيا*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة سنار: السودان.

البخاري ، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله (٢٠٠٤م). *صحيح البخاري*. القاهرة: دار الآفاق العربيّة.

تراولي ، سيد عمر (٢٠٠٦م). منهاج التعليم العربي الإسلامي الغامبي بين الماضي والحاضر وسبل تطويره ، المدارس الابتدائية نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة. شعبة منهجية اللغات ، كلية علوم التربية ، جامعة محمد الخامس السويسي: الرباط.

تونكارا ، حاجي شيخ (٢٠١٤م). *مشكلات نظام التّعليم في غامبيا. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التّربيّة (صباحي)* ، كلّية الدّعوة وأصول الدّين ، الجامعة الإسلاميّة: المدينة المنوّرة.

جيتي ، شيخ كبير (٢٠١٨م). *مشكلات مناهج المرحلة الثانوية بالمدارس الإسلامية العربية في غامبيا*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود: الرياض.

الخلايلة ، هند عبد الرّحيم خلف (٢٠١٧م). *درجة تضمين كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمفاهيم المسؤولية الاجتماعية* ، الجامعة الهاشمية ، كلية الدّراسات العليا.

زهران ، حامد عبد السّلام (٢٠٠٣م). *علم النّفس الاجتماعي*. ط٣ ، القاهرة: عالم الكتب.

الشلاقي ، تركي بن ليلي (٢٠١٤م). المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب في المجتمع العربي السعودي دراسة تطبيقية على طلاب الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم الدراسات الاجتماعية ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود: الرياض.

طعيمة ، رشيد أحمد (٢٠٠٤م). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الغامدي ، يحي حامد (٢٠١١). *فعالية برنامج إرشادي ديني في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثّانويّة بمدينة جدّة*. رسالة غير منشورة. قسم علم النّفس التّربوي ، كليّة التّربيّة ، جامعة الملك عبد العزيز: جدّة.

فلية ، فاروق عبده ، والزّكّي ، أحمد عبد الفتّاح (٢٠٠٤). *معجم مصطلحات التّربيّة لفظا واصطلاحا*. الإسكندريّة: دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر.

قاسم ، جميل محمد (٢٠٠٨م). *فعاليّة برنامج إرشادي لتنمية المسؤوليّة الاجتماعيّة لدى طلاب المرحلة الثّانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النّفس ، كليّة التّربية ، الجامعة الإسلاميّة: غزّة.

محمّد ، وائل؛ وعبد العظيم ، ريم (٢٠١١م). *تصميم المنهج المدرسي*. عمّان: دار الميسّرة.

المزين ، خالد محمّد (٢٠٠٩م). *القيم الأخلاقيّة المتضمّنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسيّة الدّنيا ومدى اكتساب تلاميذ الرّابع الأساسي لها*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرائق التّدريس ، كلّية التّربية ، الجامعة الإسلاميّة: غزّة.

المطيري ، إبراهيم بن داخل (٢٠١٥). *تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها لمواجهة تحديات العولمة الثقافية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة القصيم: القصيم.

المعجل ، طلال بن محمد بن فرحان (٢٠١٧م). مدى تضمين قيم المسؤولية الاجتماعية في كتاب الحديث في المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية ، ١٢* ، ١٥٧-٢٠٢.

المنابري ، فاطمة بنت عبد العزيز عبد القادر (٢٠١٠م). *الذّكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتّحصيل الدّراسي لدى عيّنة من طالبات كلية التّربية بجامعة أم القرى بمكة المكرّمة*. رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم علم النّفس ، كليّة التّربيّة ، جامعة أمّ القرى: مكّة المكرّمة.

مهناوي ، أحمد غنيمي (٢٠١٦م). دور مؤسسات التربية في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الشباب المصري: دراسة ميدانية. *مجلة المعرفة التربوية ، ٤* (٧) ، ٢٥٨-٢٠٤.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

The Holy Quran

Al Saud, Mashael bint Abdullah bin Saud (2004). *The schools role in developing social responsibility for secondary school students.* Unpublished masters thesis. Department of Education, College of Education, King Saud University: Riyadh.

Betty, Abdullah Othman (2018). Evaluation of the Arabic language curriculum for the third grade of secondary applied in Arab Islamic secondary schools in the Republic of The Gambia. Unpublished masters thesis. Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, Sennar University: Sudan.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail Abu Abdullah (2004). *Sahih Bukhari.* Cairo: Arab Horizons House.

Trauli, Syed Omar (2006). *The Gambian Islamic Arab Education Curriculum between the past and the present and ways to develop it, primary schools as a model.* Unpublished masters thesis. Language Methodology Division, Faculty of Education Sciences, Mohammed V Souissi University: Rabat.

Tunkara, Haji Sheikh (2014). *Problems of the education system in The Gambia.* Unpublished masters thesis. Department of Education (Sabahi), College of Dawah and Fundamentals of Religion, The Islamic University: Medina.

Getty, Senior Sheik (2018). *Problems of secondary school curricula in Arab Islamic schools in The Gambia.* Unpublished masters thesis. Curriculum and Instruction Department, College of Education, King Saud University: Riyadh.

Al-Khalayleh, Hind Abdel-Rahim Khalaf (2017) *The degree to which Arabic language books for the upper basic stage in Jordan include concepts of social responsibility,* The Hashemite University, College of Graduate Studies.

Zahran, Hamed Abdel Salam (2003). *Social Psychology.* 3rd floor, Cairo: The World of Books.

Al-Shalaki, Turki bin Lilly (2014). *Social responsibility among young people in the Saudi Arab society An applied study on Saudi university students.* unpublished doctoral thesis. Department of Social Studies, College of Arts, King Saud University: Riyadh.

Taima, Rashid Ahmed (2004). *Content analysis in the humanities.* Cairo: Arab Thought House.

Al-Ghamdi, Yahya Hamid (2011). *The effectiveness of a religious guidance program in developing social responsibility among secondary school students in Jeddah.* Unpublished message. Department of Educational Psychology, College of Education, King Abdulaziz University: Jeddah.

Fleya, Farouk Abdo, and Al-Zaki, Ahmed Abdel-Fattah (2004). *A Dictionary of Education Terms Idioms and Idioms.* Alexandria: House of Loyalty to Dunya Printing and Publishing.

Qassem, Jamil Muhammad (2008). *The effectiveness of a counseling program for the development of social responsibility among secondary school students.* Unpublished masters thesis. Department of Psychology, College of Education, The Islamic University: Gaza.

Mohamed Wael; and Abdel Azim, Reem (2011). School curriculum design. Amman: Dar Al-Maysara.

Al-Muzain, Khaled Muhammad (2009). *Moral values included in the content of our beautiful language books for the lower primary stage, and the extent to which fourth graders acquire them.* Unpublished masters thesis. Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, The Islamic University: Gaza.

Al-Mutairi, Ibrahim bin Dakhil (2015). *A proposed conception to activate the secondary schools role in developing social responsibility among its students to meet the challenges of cultural globalization.* Unpublished masters thesis. Department of Social Studies, College of Education, Qassim University: Qassim.

Al-Mojil, Talal bin Muhammad bin Farhan (2017). The extent to which the values of social responsibility are included in the hadith book at the secondary stage. *Journal of Educational Sciences*, College of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Kingdom of Saudi Arabia, (12) 157-202.

Al-Manabri, Fatima bint Abdul-Aziz Abdul-Qader (2010). *Social intelligence, social responsibility and academic achievement among a sample of female students of the College of Education at Umm Al-Qura University in Makkah.* Unpublished Ph.D. thesis. Department of Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University: Mecca.

Mahnawi, Ahmed Ghonimi (2016). The role of educational institutions in developing social responsibility among Egyptian youth: a field study. Journal of Educational Knowledge, 4 (7) 258-204.

المراجع الأجنبية: References

Central Intelligence Agency. (2022, February 15). The Gambia. In The world factbook. Retrieved from https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/gambia-the/.

Encyclopedia Britannica. (n.d.). The Gambia. In Encyclopedia Britannica. Retrieved February 14, 2022, from https://www.britannica.com/place/The-Gambia.

Harris, D. (1957). A scale for measuring attitudes of social Responsibility in children, *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 55 (3) 322-326.

Wolman, B. (1973). Dictionary of Behaviour Science, N. Y: Holt, Reinhart co.

AlAhmari, Ilham. (2023). A Proposed Vision for Activating Digital Citizenship Morals Among students at Saudi Universities, *Journal of Educational Science*, *10*(1), 49-88

A Proposed Vision for Activating Digital Citizenship Morals Among students at Saudi Universities

Dr. Ilham Mohammed Ali AlAhmari
Associate Professor of Foundation of Education
Faculty of Education - King Saud University
alahmari4422@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the theoretical basics of digital citizenship and all its different values and its dimensions. and go develop a proposed vision for activating digital citizenship morals among students at Saudi universities. The study used the descriptive method and applied a questionnaire to a random sample of (382) students at Saudi universities represented in (150) male, (232) female. The results demonstrated that the percentages of approval are as follows: digital access of educational sources and services with(93.33٪), the electronic commerce with(81.33٪), digital communication with(95.67٪), enhancing digital culture with(78.67٪), digital etiquette with(95.33٪), abidance to digital laws with(94.00٪), observance of digital duties and responsibilities with(92.33٪), digital health and safety requirements with(76.67٪), and digital security precautions with(84.00٪). Furthermore, there weren't statistically significant difference at(0.05) in the dimension of the questionnaire between different universities and between males and females. Except for the second axis, there were significant differences in favor of males. In the third and fourth axes, there were significant differences in favor of females. In addition, there weren't statistically significant differences at (0.05) in the first, fourth, eighth, and ninth axes between practical and theoretical faculties. Also, there were statistically significant differences in the second, third, fifth, sixth, seventh and the total score between practical and theoretical faculties in favor of practical faculties. Finally, a proposed vision, for activating digital citizenship morals among students at Saudi Universities, was developed. The mechanics, through which digital citizenship morals among students at Saudi Universities can be developed, have been provided.

Keywords: Vision, Digital Citizenship Morals, Students at Saudi Universities.

الأحمري، إلهام. (٢٠٢٣). تصوُّرٌ مقترحٌ لتفعيلِ أخلاقيَّاتِ المُواطنةِ الرَّقميَّةِ لدى طَلَبة الجامعاتِ السعوديَّة. *مجلة العلوم التربوية* ، ١٠ (١) ، ٤٩ - ٨٨

تصوُّرٌ مقترحٌ لتفعيلِ أخلاقيَّات المُواطنة الرَّقميَّة لدى طَلَبة الجامعاتِ السعوديَّة

د. إلهام بنت محمد على الأحمري[١]

المستخلص:

تهدف الدِّراسة للتعرف على الأسس النَّظرية للمُواطنة الرقميَّة وقيمها المختلفة ، وتحديدَ أبعادها ،ووضع تصوُّرٍ مقترحٌ لتفعيلِ أخلاقيَّات المواطنة الرقميَّة لدى طَلَبة الجامعات السعوديَّة ،واستُخْدِمَ المنهج الوصفيِّ المسحيِّ من خلال استبانة ، وتمثل مجتمعُ الدِّراسة في طلبة الجامعات السعوديَّة ، وأُخِذَتْ عينةٌ عشوائيةٌ قوامُها (٣٨٢)طالبًا من طلبة الجامعات السعوديِّة ، تمثلت في(١٥٠)طالبًا ، و(٢٣٢)طالبة. وتوصلتْ إلى: أن الوصول الرقميِّ للمصادر والخدمات التعليميَّة حصل على(٩٣,٣٣٪) ،والتجارة الرقميِّة حصلت على(٨١,٣٣٪) ، والاتصال والتواصل الرقميَّ حصل على(٩٥,٦٧٪) ، وتعزيز الثقافة الرقميَّة حصل على(٧٨,٦٧٪) ، واللياقة الرقميِّة حصلتْ على(٩٥,٣٣٪) ، والالتزام بالقوانين الرقميِّة حصل على(٩٤,٠٠٪) ، ومراعاة الحقوق والمسئوليَّات الرقميِّة حصلتْ على(٩٢,٣٣٪) ، وحصلت متطلبات الصِّحة والسِّلامة الرقميَّة على(٧٦,٦٧٪) ، وحصلت احتياطات الأمن الرقميِّ على(٨٤,٠٠٪) ، وتوصلت الدراسةُ إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أبعاد الاستبانة بين الجامعات المختلفة ، وبين الذكور والإناث ، فيما عدا المحور الثاني؛ حيث تُوجد فروقٌ لصالح الذكور ، والثالث والرابع حيث تُوجد فروقٌ لصالح الإناث ، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة(٠,٠٥) في المحور الأول والرابع والثامن والتاسع بين الكليَّات النظريَّة والعمليَّة ووجود فروق في المحور الثاني والثالث والخامس والسادس والسابع والمجموع الكليِّ بين الكليات النظريَّة والعمليِّة لصالح الكليات العملية ،ووُضِعَ تصورٌ مقترحٌ لتفعيل أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طلبة الجامعات السعوديَّة ، وتقديم بعض الآليات التي يمكن عن طريقها تفعيلُ أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طَلَبة الجامعات السعوديَّة.

الكلمات المفتاحية: تصوُّر ، أخلاقياتُ المواطنة الرقميَّة ، طلبة الجامعات السعوديَّة.

(١) أستاذ أصول التربية المساعد، قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، alahmari4422@gmail.com

مقدمة:

أدت الرغبةُ في السرعةِ والدقةِ والحصول على المعلوماتِ إلى :تطورات هائلة وسريعة في مجالِ تقنية المعلوماتِ والاتصالات؛ مما أسهم في تجديدِ النظمِ التعليميَّة وإثرائها ، وجعلها تستطيعُ مواجهةَ التغيرات والأحداث غير المتوقعة ،كظهورِ وانتشارِ مرض كورونا (كوفيد- ١٩) وهذه الجائحة العالمية دعت إلى استخدامِ التعلُّم عن بُعد ، بمختلف أنواعه وصوره ،كما أن لهذا التطوُّرِ أهميتَه ومنافعَه في العديد من التأثيرات الاجتماعية السلبية ، والتي تتوافق مع سرعته ، الأمر الذي يحتم البحثَ عن طرقِ الاستخدامِ الأمثل للتقنية ، وتعزيز المواطنة الرقميَّة للتغلبِ على التأثيرات السلبيَّة لها.

وقد زادَ الاهتمامُ بالمواطنةِ الرقميَّة ومفهومها على المستويين المحلي والعالمي ، فعُقِدُ العديد من المؤتمراتِ والندواتِ ، وأُجريتْ مجموعةٌ كبيرةٌ من البحوثِ والدراساتِ حولها ، وهذا الاهتمامُ من زاوية أنها طَوقُ النجاةِ للدول والمجتمعات من مخاطر ما يطلق عليه الاجتياح الرقمي ، ولأهميتها في حفظِ الهوية الرقميَّة والقيم الأصيلة ، وقواعد السلوك وجوانب العلاقات ، حتى لا يقع مستخدمُ هذه التقنيات ضحيةً لسيطرة رقميَّة من جهات معادية ، حال تدنِّي ثقافة الاستخدام الأمثل لها. وعدم الوعي بمهاراتِ التواصُلِ ، وعدم إدراكِ حجم المخاطرِ والتحدياتِ من وراء التفاصيل والصور والصوت وما قد يُعرِّض الأجيالَ للخطر(الزهراني ،٢٠٢١ ،٢٠٢).

وتُشكِّل المواطنةُ الرقميَّة نظامَ حمايةٍ لجميع الأفراد عند استخدام شبكةِ الإنترنت؛ حيث تسعى إلى إيجادِ الشخصيَّة المتكاملة للمواطن الرقميِّ ، الذي يستطيعُ فهمَ القضايا الإنسانيِّة والثقافية والاجتماعيِّة المتعلقة بالتكنولوجيا وممارسة السلوكِ القانونيِّ والأخلاقيّ (Manzuoli , Sánchez , &Bedoya , 2019 , 10).

وتشملُ أخلاقياتُ المواطنةِ الرقميَّة عدةَ جوانبٍ منها: الإلمام بالعالم الرقميِّ ، وامتلاك المهارات التي تمكِّن الأفرادَ من التعاملِ مع العالم الرقميِّ ، وترسيخِ القيم الأخلاقيَّة والقواعد المناسبة (Choi , Cristol&Gimbert , 2018 , 144) لذا يجب على الطالب أن يمتلكَ مهارات المواطنة الرقميَّة وقيمها؛ لكي يتمكنَ من استخدام الشبكات والوسائط الإلكترونيَّة بطريقة آمنة(العمري:٧٩ ،٢٠٢٠).

ونتيجة للمخاطرِ الناجمةِ عن الاستخدام السيئ للتكنولوجيا بقطاع التعليم على اختلاف مراحله ، -خاصةً- بعد الاعتماد على التكنولوجيا التعليميَّة بصورةٍ رئيسَة في ظل جائحة كورونا

(Covid-19) يأتي مفهومُ أخلاقياتِ المواطنة الرقميَّة لمواجهةِ الغزو الثقافي والأخلاقيِّ عبر الشبكات الإلكترونيَّة والوسائط التكنولوجية ، ومعالجة القضايا الأخلاقية الناتجةِ عن الاستخدام السيئ للتكنولوجيا الرقميَّة(هلل:٦٧٢ ،٢٠٢٠) ، خصوصًا عندما تغيب عن الأجيال حقيقة أن المواطنة في جوهرِها التزامٌ عقائديّ وأخلاقيّ وحضاريّ ، وسلوك يقوم ويشارك به الفردُ لتنميةِ وطنه ومجتمعه والمؤسسة التي يعمل فيها.

وهذا يحتمُ اهتمامَ المؤسساتِ التربويَّة والتعليميَّة بالمساهمة بمختلف مستوياتها في تحقيقِ المواطنة الرقميَّة ، وتوعية وتدريب الأجيال على قواعد التعامل السويّ مع التكنولوجيا ، وكيفيَّة المشاركة بشكلٍ أخلاقيٍّ مع البيئة الرقميَّة ، وضمان الاستفادة القصوى .(Öztürk , 2021 ,31)

ومن ثم يأتي دورُ الجامعةِ وعناصرها التعليميَّة ، بوصفها مؤسسة تعليميَّة وتربويَّة قادرة بما تملكه من كوادرَ بشريَّة وخططٍ وأدوات وآليات واستراتيجيات ، من أجل العمل على تشكيل الجانب القيميِّ والسلوكيِّ والأخلاقيِّ والوطني للطالب نحو المواطنة الرقميَّة الصحيحة والاستخدام الرشيد للتقنية ، ومن هذه المنطلقات جاءت هذه الدراسة.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

على الرغم من إيجابياتِ استخدامِ التكنولوجيا في التعليم في المملكةِ العربيَّة السعوديَّة ، واهتمام وزارة التعليم العالي بنشر ثقافة الأمان الإلكترونيِّ والتحوُّل نحو التعليم الإلكتروني؛ فإن المستقرئ للواقع يلحظ عدة مواضع للحلِّ؛ فقد أشارت دراسةُ (العتيق ،٢٠٢٠) إلى انتشارِ بعض السلوكيات التي تتنافى مع أخلاقيات المواطنةِ الرقميَّة مثل: الغش الإلكتروني ، والإرهاب الإلكترونيِّ ،كما أشارت دراسةُ (عبد الرازق ،٢٠٢٠)م إلى زيادةِ ظاهرةِ التلوُّث الثقافيِّ والتكنولوجيِّ ، وخاصةً بعد العديد من الثورات التي شهدتها المنطقة العربيَّة ، وقد يرجع هذا الخللُ إلى قلةِ الاهتمامِ بتفعيل وتنمية الوعي بأخلاقيات المواطنة الرقميَّة ، وبخاصة في الجامعاتِ بصورةٍ علميَّةٍ منهجيةٍ مدروسة. لذا اقترحت دراسةُ (Lauricella , Herdzina&Robb , 2020) أهميةَ تصميمِ نموذجٍ للمواطنة الرقميَّة بشكلٍ يعكسُ أمان استخدام المعلومات الرقميَّة والتكنولوجيا وقانونيته وأخلاقيته ، وعلى ذلك فإن الأمرَ يدعو إلى وضع تصوُّرٍ مقترحٍ لتفعيل أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدي طلبة الجامعات السعوديَّة.

وبناءً على ما سبق تتمثلُ تساؤلات البحث فيما يلي:

١. ما الأسسُ النظريَّة لمفهوم المواطنة الرقميَّة؟

٢. ما أبعاد أخلاقيات المواطنة الرقميَّة التي يجب أن يتحلى بها طَلَبة الجامعاتِ السعوديَّة؟

٣. ما التصورُ المقترح لتفعيلِ أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طَلَبة الجامعاتِ السعوديَّة؟

أهداف البحث:

١. تعرُّف الأسس النظرية للمواطنة الرقميَّة وقيمها المختلفة.

٢. تحديد أبعاد أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طَلَبة الجامعاتِ السعوديَّة.

٣. تقديم تصوُّرٍ مقترحٍ لتفعيلِ أخلاقياتِ المواطنةِ الرقميَّة لدى طَلَبة الجامعاتِ السعوديَّة.

أهميَّة البحث:

تأتي أهميةُ هذا البحثِ من جانبين هما:

١. **الأهمية النظرية**: تظهر أهميَّةُ البحث -من الناحية النظرية- في تحديد مفهومِ أخلاقيات المواطنة الرقميَّة ، وتحديدِ أبعادِها ، والأسس النظرية لها.

٢. **الأهمية التطبيقية**: وتتجلى أهميَّته -من الناحية التطبيقيَّة- في تقديم تصوُّرٍ مقترحٍ وآليات إجرائيَّة؛ لتعزيزِ أخلاقيات المواطنةِ الرقميَّة لدى طلبة الجامعات السعوديَّة.

حدود البحث:

- **حدود موضوعيَّة**: وضع تصوُّرٍ مقترحٍ لتفعيلِ أخلاقياتِ المواطنةِ الرقميَّة لدى طَلَبة الجامعاتِ السعوديَّة.
- **حدود بشرية**: (٣٨٢ طالبًا) من طَلَبة الجامعاتِ السعوديَّة ، تمثلت في (١٥٠) طالبٍ ، و(٢٣٢) طالبة.
- **حدود مكانية**: جامعة الملك سعود ، وجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة ، وجامعة الأميرة نورة ، واقتصرت الباحثةُ على هذه الجامعات؛ لأن بها عددًا كبيرًا من الطلبة ، وتعتمد هذه الجامعات على الوسائل التكنولوجية الحديثة في عمليةِ التعليمِ والتعلُّم -خاصة في ظل أزمة كورونا-.
- **حدود زمانية**: طبقت أداة البحث (الاستبانة) في الفصل الدراسيِّ الثاني لعام(١٤٤٢هـ).

مصطلحات البحث:

- **المُواطنة الرقميَّة:** تُعرَّف المواطنة الرقميَّة بأنها: مجموعة من الحقوقِ التي ينبغي أن يتمتع بها طلبة الجامعات السعوديَّة في أثناء استخدامهم تقنيات التكنولوجيا الرقميَّة ، والواجبات أوالالتزامات التي ينبغي أن يؤدوها ويُلزموا بها أثناء ذلك.
- **أخلاقيات المواطنة الرقميَّة:** تُعرَّف أخلاقيات المواطنة الرقميَّة في هذه الدراسة بأنها: جملة من المعايير الرقميَّة والإجراءاتِ والأنشطةِ التي تقومُ بها الجامعات السعوديَّة؛ للتعاملِ الآمنِ والذكيِّ مع التكنولوجيا الحديثة ، من خلال استثمار المصادر الإلكترونيَّة المتاحة عبر الشَّبكات ، وتوجيه طلبة الجامعات السعوديَّة نحو منافع التقنياتِ الحديثة من جهة ، وحمايتهم من أخطارِها من جهة أخرى؛ لتحقيق الأخلاقيات المجتمعيَّة الآمنة.

الإطار النظريِّ والدراسات السَّابقة:

يتناولُ هذا الجزءُ من الدراسة الأدبَ التربويَّ الخاص بالمواطنة الرقميَّة وأهم أبعادها وأخلاقيتها وقيمها ، ويتضمن عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولًا- الإطار النظريِّ:

يتناول هذا المحورُ مفهومَ المواطنة الرقميَّة ، وأهميتها ، وأهدافها ، إضافةً إلى أبعاد أخلاقيات المواطنة الرقميَّة ، وآليات تفعليها لدى طلبة الجامعات السعودية.

أ. مفهوم المواطنة الرقميَّة:

تُعرَّف المواطنة الرقميَّة بأنها: القضايا الثقافية والاجتماعيَّة والقانونية والأخلاقية ذات الصلة بالتكنولوجيا الرقمية ، وإظهار المسئولية الشخصية للتعلم مدى الحياة ، والقيادة الآمنة للمواطنة الرقميَّة.

ويرى (Chen , et.al , 2021 , 2) أنها: قواعد التواصل المسئول والمناسب مع التكنولوجيا؛ ليتمكن الأفراد من الحياةِ بأمانٍ في العصر الرقميِّ.

وعُرِّفت المواطنة الرقميَّة بأنها: الاستخدام الأخلاقيِّ والمسئول والآمن للإنترنت وتزويد الطلبة بمجموعة من المهارات في مجال استخدام مواقع التواصل الاجتماعى ، إضافة إلى اكتسابِ القدرة على استخدام بعض المواقع الإلكترونيَّة الشهيرة لغرض التعلم والدراسة. (Choi , Cristol& Gimbert , 2018 , 143)

أما فيما يتعلقُ بمصطلح أخلاقيات المواطنة الرقميَّة ،فقد أوضح (Atif&Chou , 2018 , 152) أن البعد الأخلاقيِّ للمواطنة الرقميَّة يشير إلى سلوكياتٍ مناسبةٍ وخاضعةٍ لمساءلة الأفراد في الفضاء الإلكترونيِّ ، من خلال طبيعة تعاملاتهم واستخداماتهم للتكنولوجيا الرقميَّة.

ويمكن أن نستخلصَ من تلك التعريفات أنّ المواطنة الرقميَّة تركز على:

- مُساعدة الطلبة على حماية أنفسهم في حال استخدامهم للشبكات الإلكترونيَّة.
- التصرف بمسئولية عند التفاعلِ مع الآخرين عبر الوسائطِ والشبكات التكنولوجيَّة.
- مراعاة حقوقِ الآخرين عند التعاملِ معهم عبر الوسائط التكنولوجيَّة.

ب. أهمية تعزيزِ أخلاقياتِ المواطنةِ الرقميَّة:

وأظهرت دراسةُ (الصاعدي ، ١٤٤ ،٢٠١٨-١٤٥) أنّ العملَ على تحقيق أخلاقيات المواطنة الرقميَّة يسهم في:

- **الانتماء والولاء للوطن:** ويتضمن الالتزامَ بالهوية الرقميَّة ، وحبَّ الوطن ، والولاء والدفاع عن مقدراته وثرواته ، والاستفادة من التطورات التقنيَّة للمساهمة في تطورِ المجتمع.
- **الالتزام بأخلاقيات التعامل:** ويتحقق من خلال الالتزام بالواجباتِ والمسئوليات الرقميَّة ، والقوانين الرقمية التي تحكم تفاعل المواطن الرقميّ مع الآخرين ، وتضبط سلوكياته.
- **المشاركة الفعالة:** وتتضمن القدرة على الوصولِ الرقمي المتكافئ لجميع أفراد المجتمع ، وإتاحة الفرصة للجميع بالمشاركة والتفاعل ، والاستفادة من الوسائطِ الرقميَّة.
- **الحماية:** وتشملُ حمايةَ النفسِ ، الحماية الصحية ، والحماية الماليَّة من مخاطرِ التقنية على الأجهزة والحسابات البنكية ، وحماية الآخرين من خلال حفظ الحقوقِ الفكريَّة.

ج. أهداف المواطنة الرقميَّة:

يشير (الصاعدي ،١٣٩ ،٢٠١٨) إلى مجموعة من الأهداف التي تحقق المواطنة الرقميَّة ، وهي:

- المساواة في الحقوق وإمكانية الوصول الرقميِّ لجميع فئات المجتمع.
- الاحترام في مُعاملة الآخرين في بيئات التعلُّمِ الافتراضية.

- الابتعاد عن السرقة العلميَّة والإضرار بالأعمال العلمية الرقمية للآخرين.
- اتخاذ قرارات سليمة عند الشراء عبر الإنترنت؛ وحماية المعلومات البنكيَّة الخاصة.
- الدفاع عن الحقوق الرقميَّة الأساسية في المجتمع الرقميِّ.

د. أبعاد وأخلاقيات المُواطنة الرقميَّة:

فيما يلي توضيحٌ لتلك الأبعاد ، وفق ما جاء في بعض الأدبيات والبحوث المرتبطة بالمواطنة الرقميَّة ، ومنها:(Alazzi, 2018, 5-6) (صادق ،٧١، ٢٠١٩-٧٣) (Kim&Choi, 2018, 157)

أولًا: الوصول الرقمي للمصادر والخدمات التعليمية:

إنّ نقطةَ الانطلاقِ في المواطنة الرقميَّة" هي العمل نحو توفير الحقوق الرقمية المتساوية ، ودعم الوصول الإلكترونيٍّ ، ومن ثم فإن الإقصاءَ الإلكترونيَّ يجعل من العسير تحقيقَ النمو والازدهار؛ حيث إنّ المجتمعَ يستخدم هذه الأدوات التكنولوجيَّة بزيادةٍ مستمرة.

ثانيًا: التجارة الرقميَّة:

يحتاج مُستخدمو التكنولوجيا إلى أن يتفهَّموا أنّ القسط الأكبر من اقتصاد السَّوق يتم عبر القنوات التكنولوجيَّة؛ ومن ثم تقع عمليات التبادل والمقايضة بصورة قانونيَّة ومشروعةٍ ، ولابد أن يكون كلٌّ من البائع والمشتري على وعيٍ بالقضايا المتعلِّقةِ بهذه العمليات.

ثالثًا: الاتصال والتواصل الرقميِّ.

من أبرز التغيراتِ المهمَّةِ التي استحدثتها الثورةُ الرقميَّة ، قدرةُ الأفراد على الاتصال فيما بينهم ، مهما بعدت الأماكن وتباينت الأوقات. وقد شهد القرن الحادي والعشرون تنوُّعًا هائلًا في وسائل الاتصالات مثل: البريد الإلكترونيٍّ ، والهواتف النقالة ، والرسائل الفوريَّة.

رابعًا: تعزيز الثقافة الرقميَّة:

في الوقت الذي حقّقت فيه مؤسَّسات التعليم إنجازًا لا بأس به في مجال انتشار التكنولوجيا ، إلا أنه ما زال أمامها الكثير للقيام به ، ولابدَّ أنْ يتوجَّه التركيز إلى نوعية التكنولوجيا الواجب اقتناؤها وتعلُّمها والتدريب عليها والأسلوب الأمثل في تشغيلها.

خامسًا: اللياقة الرقميَّة:

إنّ مستخدمي التكنولوجيا لا يتعلمون" اللياقة الرقمية" قبل استخدامها. فلا بد من تثقيف كلِّ مُستخدِمٍ وتدريبه على أنْ يكون مواطنًا رقميًا مسئولًا في ظلِّ مجتمعٍ جديد.

سادسًا: الالتزام بالقوانين الرقميَّة:

تعالج القوانين الرقميَّة مسألةَ الأخلاقيات المتَّبعة داخل مجتمع التكنولوجيا ، وتفضح الاستخدام غير الأخلاقي ، وتوجد عدة قوانين سنَّها المجتمعُ الرقميُّ لابد من الانتباه إليها.

سابعًا: مُراعاة الحقوق والمسئوليات الرقميَّة.

تُوجد حزمةٌ من الحقوق التي يتمتع بها "المواطن الرقميُّ" حيث يتمتع بحقوق الخصوصية ، وحرية التعبير ، وغيرها ، ولا بدّ من دراسة ومناقشة الحقوق الرقميَّة الأساسية؛ حتى يتسنَّى فهمها على النحو الصحيح في ظلِّ العالم الرقميِّ.

ثامنًا: متطلبات الصِّحة والسَّلامة الرقميَّة:

تُعد الصحةُ البصريَّة وأعراض الإجهاد المتكرر ، والممارسات السمعيَّة ، من أهم القضايا التي يجب تناولها في عالم التكنولوجيا الحديث ، وباستثناء الجوانب البدنيَّة ، ومن ثمَّ فلابدّ من توعية المستخدمين بالمخاطر الكامنة في التكنولوجيا.

تاسعًا: احتياطات الأمن الرقميِّ:

لا يخلو أيُّ مجتمعٍ من أفراد يمارسون سرقة ، أو تشويه ، أو حتى تعطيل الآخرين ، وينطبق هذا تمامًا على المجتمع الرقميِّ ، فلا تكفي الثقة بباقي أعضاء المجتمع الرقميِّ لضمان الوقاية والأمان ، بل لابد من اتخاذ كافة التدابير اللازمة بهذا الشأن.

هـ. آلياتُ تفعيلِ أخلاقياتِ المواطنةِ الرقميَّة:

يمكن إبرازُ آلياتِ تحقيقِ وتعزيزِ أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى الطلاب في ظل التحديات المعاصرة من خلال الجوانب التالية (العتيق ،٤٨٤ ،٢٠٢٠):

- تعريف الطلابِ بجوهر المواطنة الرقميَّة ، ومنظورها الشرعيّ ، فهي أداة تحقق الأهداف الدينية والوطنية والمجتمعية ، وتساعدهم على أن يصبحوا مواطنين صالحين فاعلين.

- تنمية قدرةِ الطالبِ على التحوُّلِ الرقمي واستخدام التكنولوجيا الرقميَّة ، ومعرفة: متى؟ وكيف يمكن استخدامُها؟ ، وتدريبهم على التحكمِ في سلوكياتهم عند استخدامها.
- توعية وتدريب الطلابِ على كيفية الحصولِ على المعلومات بمختلف أنواعِها بطرائق شرعية وأخلاقيَّة وقانونية.
- تنمية وعي الطلاب بأهمية التفكير فيما يُنشَر على الإنترنت وما له من آثار ، وكيفية التحققِ من مصداقية الموادِ المنشورة.
- تدريب الطلاب على الإلمامِ بالمفاهيم الأساسية للاتصال الأخلاقي والقيميّ ، وعواقب استغلال التكنولوجيا في القيام بأعمال إجرامية أو جرائم معلوماتية.
- توعية الطلاب بمخاطرِ إدمان الإنترنت ، وما لذلك من آثار خطيرة تتمثلُ في الانعزال عن المجتمع ، والاكتفاء ببناء مجتمع افتراضي.
- الإسهام في بناء بيئاتٍ تعليمية رقمية تعاونية ، يتشارك خلالها كلٌّ من المعلمين ، والطلاب في الفصول الدراسة ، وخارجها عبر الوسائل الرقميَّة المختلفة.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

بمراجعة الأدب التربويِّ اتضح وجود عدد من الدراسات قد أُجريَت حول المواطنة الرقميَّة ، وفيما يلي استعراضٌ لأهم هذه الدراسات مُرتَّبة زمنيًا من الأقدم للأحدث:

- دراسة (Lumpkin,2016): هدفت الدراسةُ لاستكشافَ تدريس مفاهيم ومعايير المواطنة الرقميَّة من قِبَلِ معلمي الصف الخامس في نظامِ مدارس "صن شاين" في آلاباما ، بالاعتماد على مقابلة المعلمين وملاحظة الفصول الدراسية؛ وقد توصلت إلى أن: المعلمين لم يكونوا على درايةٍ بأهمية المواطنةِ الرقميَّة ، ولم يقدموا جزءًا ضئيلًا من المواطنة الرقميَّة في مناقشاتهم.
- دراسة (Michelle,2017): هدفت الدراسةُ للكشف عن إثراء مفهوم المواطنةِ الرقميَّة في المدارسِ المتوسطة ، وقد طبقت الدراسةُ المقابلة والاستبيان على عدد ثمانية طلاب ، وتوصلت إلى: زيادة المفاهيم الإيجابية فيما يتعلق بالمواطنةِ الرقميَّة عند الطلاب- عينة الدراسة- ، وأهمية الاتصال الفعليّ لزيادة مهارات المواطنة الرقمية.

- **دراسة** (Kim&Choi,2018): هَدَفت الدراسةُ لتحديد مقياس المواطنة الرقميَّة المناسب للطلبة المراهقين -من وجهة نظر المعلمين- ، وتحديد احتياجات التعليم المدرسيِّ تلبيةً لمتطلبات تطبيق المواطنة الرقميَّة. وقد توصَّلت الدراسة إلى المتطلبات التعليميَّة اللازمة ليصبحوا مواطنين نشطاء ونُقادًا في مجتمعِ الإنترنت.
- **دراسة (نصار،٢٠١٩)**: هَدَفت الدراسة للتَعرُّف على تصورات طلاب الجامعة العربية المفتوحة نحو المواطنة الرقميَّة وسبل تعزيزها من وجهة نظرهم. وتوصلت إلى: أنَّ مستوى تصورات أفراد العينة للمواطنة الرقميَّة وسبل تفعيلها مُرتفعٌ جدًا ، كما أظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائية في تصوراتهم ترجع لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- **دراسة** (Lauricella,Herdzina&Robb,2020): هَدَفت الدراسةُ للكشف عن معتقدات المعلمين وآرائهم عن المواطنة الرقميَّة ، وما يتعلق بها من مسئوليات. وتوصَّلت إلى ضرورة عمل نموذج للمواطنة الرقميَّة ، وتدريسها بشكل يعكس أمان استخدام المعلومات الرقميَّة والتكنولوجيا وقانونيته وأخلاقيته ، بما يتضمن ذلك من احترام حقوق النسخ ، وحقوق الملكية الفكريَّة ، والتوثيق الصحيح للمصادر.
- **دراسة (الزهراني،٢٠٢١)**: هَدَفت الدراسةُ للتعرُّفَ على أثر استخدام التعليم الإلكترونيِّ في ظل جائحة كورونا في تنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقميَّة لدى طالبات كلية التربية (قسم رياض الأطفال) بجامعة "أم القرى" ، وتوصلت الدراسة إلى: ضرورة توظيف تقنيات الاتصال الرقميِّ -مثل شبكات التواصل الاجتماعيِّ- لدعم أنشطة الطلاب ، والمحافظة على الطلاب آمنين على الشبكة العنكبوتيَّة.
- **دراسة (هلل،٢٠٢١)**: هَدَفت الدراسةُ للتعرُّف على النظريات المفسِّرة للمواطنة الرقميَّة ، وتحليل أهم النماذج العالميَّة لتفعيل أخلاقيات المواطنة الرقميَّة بمدارس التعليم الثانويِّ ، وتوصلت إلى أنّ تفعيل أخلاقيات المواطنة الرقميَّة يتطلب أربعة متطلبات رئيسة مُتفاعلة ، وهي: (متطلبات تربويَّة/قيميَّة ، ومتطلبات تكنولوجيَّة/تعليميَّة ، ومتطلبات قياديَّة/إدارية ، ومتطلبات قانونيَّة/انضباطية).

ومن خلال العرض السابق يمكن استنتاج ما يلي:

- أكَّدت الدراساتُ السابقة على تدريس مفاهيمَ ومعاييرِ المواطنة الرقميَّة ، وأهمية الكشف عن معتقداتِ طلبة الجامعة عن المواطنة الرقميَّة وأخلاقيتها.
- أكَّدت الدراساتُ السابقة على ضرورة تفعيلِ اخلاقياتِ المواطنةِ الرقميَّة في المدارس الثانوية وقبلها.
- أكَّدت جميعُ الدراسات السابقة على أهميةَ المواطنة الرقميَّة ، ودور الجامعات في تحقيقها ، وتقديم التوصيات والمقترحات لتنمية قيمها وأخلاقيات التعامل معها وسُبُل تعزيزِها.
- اتفقت الدراساتُ السابقة على تحقيق المواطنة الرقميَّة وتقديم رؤىً مقترحة تهدف إلى تنمية المواطنة الرقميَّة في ظل الثورة التكنولوجيَّة والرقميَّة ، وتقديمِ آلياتٍ لتفعليها.
- تنوَّعت الأدوات المستخدمة في مُعظم الدراسات السابقة؛ حيث أفاد ذلك في إعداد وتصميم الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة ، وتحديد محاور الاستبانة المتمثلة في مكونات أخلاقياتِ المواطنة الرقميَّة.
- أفاد البحثُ الحاليُّ من الدراسات والبحوث السابقة في صياغة الإطار النظريِّ ، واتباع المنهجيَّة العلمية من ناحية ، وتَعرُّف أهمَّ النتائج التي توصّلتْ إليها الدراسات السابقة فيما يتعلق بمفهوم المواطنة وأبعادها وعلاقتها بالتعليم عامة ، والجامعة على وجه التحديد والتي أسهمت في تقديم تصوّرٍ مقترحٍ لدور الجامعة في تحقيق أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طلابها في ظل التحديَّات المعاصرة.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفيّ المسحيَّ في جمع المعلومات ، وتفسير وتحليل كيفيَّة تنمية أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طلبة الجامعات السعودية ، والوصول إلى بعض المقترحات لتفعيلها.

مجتمع الدراسة:

يوضح الجدول التالي: مجتمعَ الدراسة "الطلاب بالجامعات السعودية عينة الدراسة" ، وحدَّدَ حجمُ العينةِ بناءً على معادلة "ستيفن ثامبسون" وحجم العينة في كلٍّ منها ، وحُدِّدَتْ عينةُ البحث

لتطبيق الأداة بـ(٣٨٢طالبًا وطالبة) ، واختيرتْ عشوائيًا من جامعة "الملك سعود" ، وجامعة "الإمام عبدالرحمن بن فيصل" ، وجامعة "الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة" ، وجامعة ا"لأميرة نورة".

جدول (١)

يوضح مجتمع الدراسة

الجامعة	المجتمع	النسبة المئوية(٪)	
جامعة الملك سعود	٦١,٩٢٨	٢٩,٦٤	٪
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	٣٧,٦٠٢	١٧,٩٩	٪
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٧١,١٠٤	٣٤,٠٣	٪
جامعة الأميرة نوره	٣٨,٣٣٢	١٨,٣٤	٪
الإجمالي	٢٠٨,٩٦٦	١٠٠	٪

خصائص عينة الدراسة:

تقوم هذه الدراسةُ على عدد من المتغيرات المتعلِّقة هى:

جدول (٢)

البيانات الأولية لعينة الدراسة

الصفة	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية(٪)
الجامعة	جامعة الملك سعود	١١٣	٢٩,٥٨
	جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	٦٩	١٨,٠٦
	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	١٣٠	٣٤,٠٣
	جامعة الأميرة نورة	٧٠	١٨,٣٢
	الإجمالي	٣٨٢	١٠٠
النوع	ذكر	١٥٠	٣٩,٢٧
	أنثى	٢٣٢	٦٠,٧٣
	الإجمالي	٣٨٢	١٠٠
نوع الكلية	نظرية	١٧٧	٤٦,٣٤
	عملية	٢٠٥	٥٣,٦٦
	الإجمالي	٣٨٢	١٠٠

يوضح جدول (٢): البيانات الأولية لعينة الدراسة وفق المتغيرات المتعلِّقة بالخصائص الشخصيَّة لأفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لما كان الهدفُ من هذه الدراسة معرفةَ أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طلبة الجامعات السعودية؛ فكان لزامًا القيام بـــ:

١. **إعداد استبانة:** بُنِيَتْ الاستبانة وفقَ الخطوات التالية: (تحديد الهدف من الأداة -مصادر بناء الأداة- وصف الأداة في صورتها المبدئية - صدق الأداة- ثبات الأداة-تطبيق الأداة- أساليب المعالجة الإحصائيَّة) ، وقد هدفت الأداةُ معرفةَ تفعيلِ أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طلبة الجامعات السعودية ، واشتُقَّت مفردات هذه الاستبانة من (مصادر الأدب التربويِّ) التى تناولت أخلاقيات المواطنة الرقميَّة.

٢. **وصف الأداة في صورتها المبدئيَّة:** من خلال المصادر السابقة اشتُقَّتْ مجموعة من أخلاقيات المواطنة الرقميَّة المناسبة مع طلبة الجامعات السعودية.

٣. **وبعد دراسة السادة المحكَّمين للاستبانة في صورتها المبدئيَّة**، اقترحَ بعض المحكَّمين إجراءَ تعديلاتٍ في صياغة بعض المفردات؛ حتى تكون الصياغةُ صحيحةً ، والمعنى واضحًا ، وقد عُدِّلتْ صياغة بعض المفردات في كلِّ محورٍ على حدة؛ ليصبح عدد مفردات الأداة عبارة عن (٤٥ مفردة) وذلك في صورتها النهائيَّة (ملحق١).

٤. **صدق أداة الدراسة وثباتها:**

يؤكد صدقُ أداة الدراسة من خلال:

أ. **الصدق الظاهريّ للأداة:**

عُرِضَتْ أداة الدراسة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، وفي ضوء آرائهم أُعِدَتْ أداة هذه الدراسة بصورتها النهائيَّة.

ب. صدق الاتِّساقِ الداخليِّ للأداة:

حُسِبَ معامل الارتباط بين درجة كلٍّ محورٍ من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة ، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والمجموع الكليّ

الأبعـــاد	معامل الارتباط
الوصول الرقمي للمصادر والخدمات التعليمية.	٠,٧١**
التجارة الرقمية.	٠,٥٨**
الاتصال والتواصل الرقمي.	٠,٦٤**
تعزيز الثقافة الرقمية.	٠,٧٩**
اللياقة الرقمية.	٠,٧١**
الالتزام بالقوانين الرقمية.	٠,٨٠**
مراعاة الحقوق والمسئوليات الرقمية.	٠,٨٥**
منطلبات الصحة والسلامة الرقمية.	٠,٧٧**
احتياطات الأمن الرقمي.	٠,٧٦**
**تدل على أن معاملَ الارتباط دالٌ عند مستوى (٠,٠١)	

يتضحُ من الجدول (٣): ارتباط أبعاد الاستبانة ببعضها البعض بمستوى دلالة (٠,٠١). وهذا يؤكد أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ج. ثبات الأداة:

استُخدِمتْ معادلة "ألفاكرونباخ" ، والجدول يبين معامل الثبات لأداة الدراسة وأبعادها:

جدول (٤)

معاملات الثبات للمحاور وللأداة ككلّ

الأبعـــاد	معامل الثبات
الوصول الرقمي للمصادر والخدمات التعليمية.	٠,٧٥
التجارة الرقمية.	٠,٧٠
الاتصال والتواصل الرقمي.	٠,٨٨
تعزيز الثقافة الرقمية.	٠,٧٨
اللياقة الرقمية.	٠,٧٧
الالتزام بالقوانين الرقمية.	٠,٧٣
الأبعـــاد	معامل الثبات
مراعاة الحقوق والمسئوليات الرقمية.	٠,٧٥
منطلبات الصحة والسلامة الرقمية.	٠,٨٢
احتياطات الأمن الرقمي.	٠,٧٢
الاستبانة ككل	٠,٧٧

وبالنظر إلى النتائجِ الموجودة بالجدول السابق يتضح أنّ معاملَ الثباتِ بالنسبة لمحاور الاستبانة والمجموع الكليّ مرتفعة ، ومن ثمَّ فإن مستوى الثبات لمحتوى الأداة مناسب.

د. المعالجة الإحصائيَّة:

استُخْدِم برنامجِ "الحزمِ الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS)" النسخة (٢١) ، حيث استُخْدِمَتْ النسب المئوية والمتوسطات الحسابيَّة لدراسة استجابات عينة الدراسة ، وتقع فئة المنخفض (١:١,٦٦) ، وفئة المتوسط (١,٦٧:٢,٣٣) ، وفئة المرتفع(٢,٣٤:٣) ، وهكذا أصبح بالإمكان تصنيفُ قيم المتوسطات الحسابيَّة لبنود الاستبانة وللمتوسط الكليِّ للدراسة ، واستُخْدِم اختبار(ت) واختبار تحليل التباين الأحاديِّ لاختبار دلالة الفروق حسب متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أسفرت المعالجةُ الإحصائيَّة لاستجابات أفراد العينة عن النتائج الآتية -حسب محاورها المختلفة- وذلك كما يلي:

١. الوصول الرقميّ للمصادر والخدمات التعليميَّة.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الأول

م	البنود	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪					
٤	أتفاعل مع بوابة الطالب على موقع الجامعة الإلكتروني.	٣٥٦	٩٣,١٩	٢٠	٥,٢٤	٦	١,٥٧	٢,٩١	٠,٣٣	٩٧,١٤	مرتفع	١
٣	أستخدم الأجهزة الرقمية فى حل الواجبات المنزلية.	٣٥٤	٩٢,٦٧	٢٢	٥,٧٦	٦	١,٥٧	٢,٩١	٠,٣٤	٩٧,٠٥	مرتفع	٢
١	أستخدم محركات البحث المختلفة للوصول لمصادر معلومات متنوعة.	٣٣٥	٨٧,٧	٤١	١٠,٧٣	٦	١,٥٧	٢,٨٦	٠,٣٩	٩٥,٢٦	مرتفع	٣
٢	أجيد البحث في المكتبات الرقمية.	٢٤٨	٦٤,٩٢	١٣٢	٣٤,٥٥	٢	٠,٥٢	٢,٦٥	٠,٤٩	٨٨,٢٩	مرتفع	٤
٥	أهتم بمتابعة الأخبار عبر المواقع والصفحات الإخبارية الرقمية.	٢٧٤	٧١,٧٣	٨٢	٢١,٤٧	٢٦	٦,٨١	٢,٦٥	٠,٦١	٨٨,٢	مرتفع	٥
	المجموع الكلى	١٥٦٧	٨٢,٠٤	٢٩٧	١٥,٥٥	٤٦	٢,٤١	٢,٨٠	٠,٤٣	٩٣,٣٣	مرتفع	

يتضحُ من الجدول(٥): أنّ عينةَ الدراسةِ يوافقون على المحور الأول (الوصول الرقميّ للمصادر والخدمات التعليمية) بنسبة مئوية (٩٣,٣٣٪) ، وبمتوسط حسابيّ عام (٢,٨٠ من ٣) وهو مرتفعٌ؛ لأنه يقع بين (٢,٣٤-٣,٠٠) ، ويوافقون بدرجة مرتفعة على جميع عبارات المحور الأول ، وترجع هذه النتيجة إلى وجودِ درجةٍ من الوعي لدى طلبة الجامعات السعودية بأهمية تحمُّل المسئولية تجاه المنظومة التعليميَّة التي ينتمون إليها ، وحرص طلبة الجامعات على تفعيل التعلُّم عن بعد ، أو التعلُّم المدمج بتوظيف شبكات الإنترنت في التعلُّم والبحث العلميِّ ، إضافة إلى فرصِ التدريب المتنوعة والمتاحة أمام طلبة الجامعة ، وإتاحة الفرصة أمامهم للوصول إلى مصادر المعلومات المختلفة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة كل من (البريثن ،٢٠٢٠) ، (صادق ،٢٠١٩) من ضرورة الاهتمام بالتوعية بقيم المواطنة الرقميَّة لدى طلبة الجامعات بالمملكة العربية السعودية ، وتوفير فرص التدريب المناسبة للطلبة لتنمية وعيهم بالمواطنة الرقميَّة.

٢. التجارة الرقميَّة:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الثاني

م	البنود	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪					
٧	أفضل التعامل مع المواقع التجارية المشهورة.	٣١٣	٨١,٩٤	٤٣	١١,٢٦	٢٦	٦,٨١	٢,٧٥	٠,٥٧	٩١,٧٨	مرتفع	١
٦	أمارس عملية البيع والشراء عبر الإنترنت.	٢٥١	٦٥,٧١	١٠٦	٢٧,٧٥	٢٥	٦,٥٤	٢,٦	٠,٦١	٨٦,٥١	مرتفع	٢
٨	تقدم لي التجارة الإلكترونية خيارات أفضل للشراء وبأسعار مقبولة.	٢٢٩	٥٩,٩٥	١٢٧	٣٣,٢٥	٢٦	٦,٨١	٢,٥٣	٠,٦٢	٨٤,٣٦	مرتفع	٣
٩	أمارس عمليات الاستقصاء المعرفي عن المواقع التي أقوم بالشراء خلالها خشية السرقة والاستغلال.	٢٠٨	٥٤,٤٥	١٤٩	٣٩,٠١	٢٥	٦,٥٤	٢,٤٨	٠,٦٢	٨٢,٧٥	مرتفع	٤
١٠	أتأكد من أمان الموقع التجاري خلال البحث عن رمز Https وأيقونة القفل.	١٢١	٣١,٦٨	٨٦	٢٢,٥١	١٧٥	٤٥,٨١	١,٨٦	٠,٨٧	٦٢,١١	متوسط	٥
	المجموع الكلي	١١٢٢	٥٨,٧٥	٥١١	٢٦,٧٦	٢٧٧	١٤,٥٠	٢,٤٤	٠,٦٦	٨١,٣٣	مرتفع	

يتضحُ من الجدول(٦): أنَّ عيِّنَة الدراسة يوافقون على المحور الثاني (التجارة الرقميَّة) بنسبة مئوية (٨١,٣٣٪) ، وبمتوسط حسابيٍّ عام (٢,٤٤ من ٣) ، وهو مرتفع؛ لأنّه يقع بين (٢,٣٤-٣) ، ويوافقون بدرجة مرتفعة على جميع عبارات المحور الثاني فيما عدا عبارة واحدة ، وترجع هذه النتيجة إلى انتشارِ ثقافة البيع والشراء الإلكترونيٍّ؛ لأسباب عديدة منها: وجود جائحة كورونا ، أو عدم توفر المنتج المطلوب شراؤه إلا في منافذ البيع الإلكترونيَّ ، وحرص مواقع التجارة الإلكترونيَّة الآمنة على اكتساب سمعةٍ جيدةٍ لضمان استمراريتها ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلٌّ من (الراشد ،٢٠٢٠) (هلل ،٢٠٢١) من ضرورة تدريب الطلبة الجامعيين على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا للاستفادة من إيجابياتها ، وبخاصة عمليات البيع والشراء ، أو التسوق عبر الإنترنت ، وأهمية أخذ الاحتياطات اللازمة في استخدام الكروت البنكية عند عملية الشراء إلكترونيًا حتى لايتعرض الحساب الشخصي للمشتري للاختراق والسرقة.

٣. الاتصال والتواصل الرقمي:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الثالث

م	البنود	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪					
١٢	أدرك جيدًا أهمية الوسائل التكنولوجية في تنمية مهارات الدراسية والجامعية بصفة عامة.	٣٧٦	٩٨,٤٣	٠	٠	٦	١,٥٧	٢,٩٧	٠,٢٥	٩٨,٩٣	مرتفع	١
١٥	استخدم الأجهزة الرقمية في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس وزملائي.	٣٥٤	٩٢,٦٧	٢٢	٥,٧٦	٦	١,٥٧	٢,٩١	٠,٣٤	٩٧,٠٥	مرتفع	٢
١٣	أتمهل في كتابة رسائل أو تعليقات ونشرها في وسائل التواصل الاجتماعي.	٣٣٣	٨٧,١٧	٤٣	١١,٢٦	٦	١,٥٧	٢,٨٦	٠,٤	٩٥,١٧	مرتفع	٣
١١	أحرص على التواصل مع الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	٣١٣	٨١,٩٤	٦٤	١٦,٧٥	٥	١,٣١	٢,٨١	٠,٤٣	٩٣,٥٧	مرتفع	٤
١٤	أتجنب طرح بعض الموضوعات التي لا يمكن مناقشتها أو التحدث عنها في وسائل التواصل الاجتماعي.	٣١٢	٨١,٦٨	٦٥	١٧,٠٢	٥	١,٣١	٢,٨	٠,٤٣	٩٣,٤٨	مرتفع	٥
	المجموع الكلي	١٦٨٨	٨٨,٣٨	١٩٤	١٠,١٦	٢٨	١,٤٧	٢,٨٧	٠,٣٧	٩٥,٦٧	مرتفع	

يتضحُ من الجدول(٧): أن عينة الدراسة يوافقون على المحور الثالث(الاتصال والتواصل الرقميّ) بنسبة مئوية (٩٥,٦٧٪) ، وبمتوسط حسابيّ عام (٢,٨٧ من ٣) ، وهو مرتفع؛ لأنه يقع بين(٢,٣٤-٣) ، ويوافقون بدرجة مرتفعة على جميع عبارات المحور الثالث ، وترجع هذه النتيجة إلى الدورِ الذي تلعبه الوسائلُ التكنولوجيَّة في الدراسة الجامعية والتعليم عن بُعد ، والفوائد التي تعود على الطلبة من تنمية المهارات الذاتيَّة ، وأساليب البحث ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (السليحات ،والفلوح ،والسرحان ،٢٠١٨) التي أكدت على أهمية تعزيز درجة وعي الطلبة بأهمية التكنولوجيا وأساليب الاتصال الرقميّ.

٤. تعزيز الثقافة الرقميَّة:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الرابع

م	البنود	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪					
٢٠	أدرك جيدًا مخاطر استخدام برامج القرصنة والتهكير.	٣٣٥	٨٧,٧	٤١	١٠,٧٣	٦	١,٥٧	٢,٨٦	٠,٣٩	٩٥,٢٦	مرتفع	١
١٩	أسرتي تدعم ثقافة الاستخدام المفيد للتقنيات الرقمية.	٢٢٩	٥٩,٩٥	١٠٨	٢٨,٢٧	٤٥	١١,٧٨	٢,٤٨	٠,٧	٨٢,٧٥	مرتفع	٢
١٨	أحضر برامج تعليمية لزيادة فرص الاستفادة من التقنيات الرقمية.	١٨٦	٤٨,٦٩	١٠٥	٢٧,٤٩	٩١	٢٣,٨٢	٢,٢٥	٠,٨٢	٧٤,٩٨	متوسط	٣
١٧	أشاهد فيديوهات تعليمية حول سبل التعامل الواعي مع الأجهزة الرقمية.	١٨٢	٤٧,٦٤	٨٩	٢٣,٣	١١١	٢٩,٠٦	٢,١٩	٠,٨٦	٧٣,٠١	متوسط	٤
١٦	أشارك في دورات تدريبية لزيادة معرفتي بالتطبيقات الرقمية واستخداماتها.	١٤٧	٣٨,٤٨	١٠٢	٢٦,٧	١٣٣	٣٤,٨٢	٢,٠٣	٠,٨٦	٦٧,٨٣	متوسط	٥
	المجموع الكلي	١٠٧٩	٥٦,٤٩	٤٤٥	٢٣,٣٠	٣٨٦	٢٠,٢١	٢,٣٦	٠,٧٣	٧٨,٦٧	مرتفع	

يتضحُ من الجدول(٨) أنّ: عينةَ الدراسة يوافقون على المحور الرابع (تعزيز الثقافة الرقميَّة) بنسبة مئوية (٧٨,٦٧٪) ، وبمتوسط حسابيٍّ عام(٢,٣٦ من ٣) ، وهو مرتفع؛ لأنه يقع بين (٢,٣٤-٣,٠٠) ، ويوافقون بدرجة مرتفعة على عبارتين ، وعلى ثلاث عبارات بدرجه متوسطة ، ويرجع ذلك إلى أهمية الثقافة الرقميَّة وضرورة تمكين الطالب من استخدام التطبيقات الرقميَّة بكفاءة وثقة؛ لإنجاز المهام الدراسية والحياتية ،وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (الراشد ،٢٠٢٠) من ضرورة توعية طلبة الجامعة بأهمية الدورات التدريبيَّة في تنمية مهاراتهم التكنولوجيَّة المختلفة ، وكيفية الدخول على محركات البحث العالميَّة والاستفادة مما تقدمه.

٥. اللياقة الرقميَّة:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الخامس

م	البنود	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪					
٢٢	ألتزم بقواعد السلوك الأخلاقي عند التعامل مع التطبيقات الرقمية.	٣٧٦	٩٨,٤٣	٠	٠	٦	١,٥٧	٢,٩٧	٠,٢٥	٩٨,٩٣	مرتفع	١
٢٥	أحترم خصوصيات الآخرين في حماية معلوماتهم الشخصية عبر الأجهزة المحمولة.	٣٧٤	٩٧,٩١	٢	٠,٥٢	٦	١,٥٧	٢,٩٧	٠,٢٦	٩٨,٨٤	مرتفع	٢
٢١	أحترم آراء الآخرين وأتقبل الاختلاف.	٣٣٣	٨٧,١٧	٤٤	١١,٥٢	٥	١,٣١	٢,٨٦	٠,٣٨	٩٥,٣٥	مرتفع	٣
٢٣	أختار أوقاتًا مناسبة لأتواصل مع الآخرين عبر الوسائط الرقمية.	٢٩٢	٧٦,٤٤	٨٧	٢٢,٧٧	٣	٠,٧٩	٢,٧٦	٠,٤٥	٩١,٩٦	مرتفع	٤
٢٤	أتجنب البحث عن المواقع والأخبار غير الأخلاقية.	٣١٤	٨٢,٢	٤١	١٠,٧٣	٢٧	٧,٠٧	٢,٧٥	٠,٥٧	٩١,٦٩	مرتفع	٥
	المجموع الكلى	١٦٨٩	٨٨,٤٣	١٧٤	٩,١١	٤٧	٢,٤٦	٢,٨٦	٠,٣٨	٩٥,٣٣	مرتفع	

يتضحُ من الجدول (٩): أن عينةَ الدراسة يوافقون على المحور الخامس (اللياقة الرقميَّة) بنسبة مئوية (٩٥,٣٣٪) ، وبمتوسط حسابيٍّ عام (٢,٨٦ من ٣) ، وهو مرتفع؛ لأنّه يقع بين (٢,٣٤ – ٣) ، ويوافقون بدرجةٍ مرتفعةٍ على جميعِ عبارات المحور الخامس ، ويرجع ذلك إلى ضرورة الالتزام بأخلاقيات ، وقيم الشريعة الإسلامية ، عند التعامل مع التقنيات الرقميَّة ، بما يسهم في الاستفادة من إيجابياتها وتلافي أخطارها ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (العمري ،٢٠١٩) بأهمية توعية الطلبة بالبُعد الأخلاقيّ للمواطنة الرقمية من خلال تقديم حملات التوعية من الجهات المختصة سواء الدينية أوالتكنولوجيَّة.

٦. الالتزام بالقوانين الرقمية:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور السادس

م	البنود	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪					
٢٦	أحترم حقوق ملكية الآخرين للمعلومات.	٣٧٦	٩٨,٤٣	٠	٠	٦	١,٥٧	٢,٩٧	٠,٢٥	٩٨,٩٣	مرتفع	١
٣٠	أعي أن نشر أفلام أو صور أو تغريدات لبث الإشاعات وإثارة الفتنة جريمة يعاقب عليها القانون.	٣٧٤	٩٧,٩١	٢	٠,٥٢	٦	١,٥٧	٢,٩٧	٠,٢٦	٩٨,٨٤	مرتفع	٢
٢٧	أري ضرورة تقنين استخدام الوسائل التقنية من الناحيتين القانونية والأخلاقية.	٣٣٧	٨٨,٢٢	٣٩	١٠,٢١	٦	١,٥٧	٢,٨٦	٠,٣٩	٩٥,٤٤	مرتفع	٣
٢٨	أعرف حقوقي وواجباتي في أثناء التصفح والتواصل الإلكتروني.	٢٩٣	٧٦,٧	٦٢	١٦,٢٣	٢٧	٧,٠٧	٢,٧	٠,٥٩	٨٩,٩	مرتفع	٤
٢٩	أهتم بمعرفة العقوبات القانونية الخاصة بالجرائم الإلكترونية.	٢٤٩	٦٥,١٨	١٠٨	٢٨,٢٧	٢٥	٦,٥٤	٢,٥٩	٠,٦١	٨٦,٣٣	مرتفع	٥
	المجموع الكلي	١٦٢٩	٨٥,٢٩	٢١١	١١,٠٥	٧٠	٣,٦٦	٢,٨٢	٠,٤٢	٩٤,٠٠	مرتفع	

يتضحُ من الجدول(١٠): أن عينةَ الدراسة يوافقون على المحور السادس(الالتزام بالقوانين الرقميَّة) بنسبة مئوية (٩٤,٠٠٪) ، وبمتوسط حسابيٍّ عام (٢,٨٢ من ٣) ، وهو مرتفع؛ لأنه يقع بين (٢,٣٤-٣) ، ويوافقون بدرجة مرتفعةٍ على جميع عبارات المحور السادس ، ويرجع ذلك إلى أهمية الاستخدام الشرعيِّ للمعلومات التي يمتلكها الآخرون ، وعدم الاعتداء على حقوق الملكية الفكرية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العمري ،٢٠٢٠) من ضرورة الاهتمام بتوعية الطلبة بالتقيد بمبادئ الاحترام التي تحمي اختراق حقوق الآخرين ، والاعتداء عليها ،كحقوق ملكيتهم للمعلومات وغيرها من المواد المتاحة على الإنترنت.

٧. مراعاة الحقوق والمسئوليات الرقميَّة:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور السابع

م	البنود	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪					
٣٢	أستخدم وسائل التواصل الرقمي بشكل واع ومسئول.	٣٥٥	٩٢,٩٣	٢٢	٥,٧٦	٥	١,٣١	٢,٩٢	٠,٣٢	٩٧,٢٣	مرتفع	١
٣٣	أحرص على التأكد من الشائعات المروجة في المجتمع الرقمي حرصًا على أمن مجتمعي وبلدي.	٣٥٣	٩٢,٤١	٢٤	٦,٢٨	٥	١,٣١	٢,٩١	٠,٣٢	٩٧,١٤	مرتفع	٢
٣١	تعبر منشوراتي عن معتقداتي وانتمائي وولائي لبلدي.	٣٥٤	٩٢,٦٧	٠	٠	٢٨	٧,٣٣	٢,٨٦	٠,٥٢	٩٥,١٧	مرتفع	٣
٣٥	أحرص على الإشارة إلى مصدر المحتوى الرقمي عند الاستفادة منه.	٢٧١	٧٠,٩٤	١٠٨	٢٨,٢٧	٣	٠,٧٩	٢,٧	٠,٤٨	٩٠,٠٨	مرتفع	٤
٣٤	أشجع نفسي وغيري بضرورة تبليغ الجهات الرسمية عند العلم بوقوع جريمة عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي.	٢٠٥	٥٣,٦٦	١٥١	٣٩,٥٣	٢٦	٦,٨١	٢,٤٧	٠,٦٢	٨٢,٣٩	مرتفع	٥
	المجموع الكلي	١٥٣٨	٨٠,٥٢	٣٠٥	١٥,٩٧	٦٧	٣,٥١	٢,٧٧	٠,٤٥	٩٢,٣٣	مرتفع	

يتضحُ من الجدول (١١) أنّ عينةَ الدراسة يوافقون على المحور السابع (مراعاة الحقوق والمسئوليات الرقميَّة) بنسبة مئوية (٩٢,٣٣٪) ، وبمتوسط حسابيٍّ عام (٢,٧٧من ٣) وهو مرتفع؛ لأنه يقع بين (٢,٣٤-٣,٠٠) ، ويوافقون بدرجة مرتفعة على جميع عبارات المحور السابع ، ويرجع ذلك إلى أهمية اتباع مجموعة من الأسس التي تلزم الطلبة عند استخدامهم للتكنولوجيا الرقميَّة ، وإدراك الحقوق التي ينبغي أن يتمتَّعوا بها أثناء تعاملهم معها. وجاءت هذه النتيجة مُتفقة مع ما أوصت به دراسة (العمري ،٢٠٢٠) ، من أهمية التوعية المكثفة بمعايير السلوك الرقميِّ والقوانين الرقميَّة وخاصة الحقوق والواجبات تجاه استخدام التقنيات المختلفة.

٨. متطلبات الصحة والسَّلامة الرقميَّة:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمحور الثامن

م	البنود	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪					
٤٠	أحرص على اقتناء ماركات ذات جودة عالية من الأجهزة الرقمية حفاظًا على حاسة الإبصار.	٢٧١	٧٠,٩٤	٨٥	٢٢,٢٥	٢٦	٦,٨١	٢,٦٤	٠,٦	٨٨,١١	مرتفع	١
٣٨	أحرص على ممارسة أنشطة أخرى بجانب أستخدم التكنولوجيا خشية الوقوع في العزلة الاجتماعية.	٢٠٧	٥٤,١٩	١٧٣	٤٥,٢٩	٢	٠,٥٢	٢,٥٤	٠,٥١	٨٤,٦٣	مرتفع	٢
٣٦	أعتدل في استخدام الأجهزة الرقمية لأنها تؤدي للإدمان الرقمي.	١٤٦	٣٨,٢٢	١٩١	٥٠	٤٥	١١,٧٨	٢,٢٧	٠,٦٦	٧٥,٦٩	متوسط	٣
٣٧	أهتم بأخذ فترات راحة كافية تجنبًا للمخاطر الصحية.	١٦٤	٤٢,٩٣	١٣١	٣٤,٢٩	٨٧	٢٢,٧٧	٢,٢	٠,٧٩	٧٣,٤٦	متوسط	٤
٣٩	أراعي جيدا الجلسة الصحيحة عند استخدام الأجهزة الرقمية.	١٢٣	٣٢,٢	٨١	٢١,٢	١٧٨	٤٦,٦	١,٨٦	٠,٨٨	٦٢,١١	متوسط	٥
	المجموع الكلى	٩١١	٤٧,٧٠	٦٦١	٣٤,٦١	٣٣٨	١٧,٧٠	٢,٣٠	٠,٦٩	٧٦,٦٧	متوسط	

يتضحُ من الجدول (١٢): أنّ عينةَ الدراسة يوافقون على المحور الثامن (متطلبات الصحة والسلامة الرقميَّة) بنسبة مئوية (٧٦,٦٧٪) ، وبمتوسط حسابيٍّ عامٍّ (٢,٣٠ من ٣) وهو متوسط؛ لأنّه يقع بين (١,٦٧-٢,٣٣) ، ويوافقون بدرجة مرتفعة على عبارتين ، وبدرجة متوسطة على ثلاث عبارات ، وترجع هذه النتيجةُ إلى أهميةِ المحافظة على الصحة العامة ، و بخاصة حاسة الإبصار؛ لأنها المنفذ الوحيد على عالم التكنولوجيا ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسةُ (هلل ،٢٠٢١) من ضرورة تحرِّي السلامة والصحة عند استخدام الأدوات التكنولوجيا التي تتيح الدخول للعالم الافتراضيِّ.

٩. حتياطات الأمن الرقميِّ:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابيَّة والنسب المئوية للمحور التاسع

م	البنود	نعم		إلى حد ما		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه البند	الترتيب
		ك	٪	ك	٪	ك	٪					
٤٢	أحظر الرسائل مجهولة المصدر بالنسبة لي.	٢٩٦	٧٧,٤٩	٨٢	٢١,٤٧	٤	١,٠٥	٢,٧٦	٠,٤٥	٩٢,١٤	مرتفع	١
٤١	أحتاط دائمًا عند استعمال البطاقات المالية عند الدفع الإلكتروني تجنبًا للسرقة.	٢٩٢	٧٦,٤٤	٨٥	٢٢,٢٥	٥	١,٣١	٢,٧٥	٠,٤٦	٩١,٦٩	مرتفع	٢
٤٥	أحمي بياناتي بشكل مستمر عن طريق إنشاء كلمة مرور خاصة بي.	٢٧١	٧٠,٩٤	١٠٦	٢٧,٧٥	٥	١,٣١	٢,٧	٠,٤٩	٨٩,٩	مرتفع	٣
٤٤	أدعم جهازي دائمًا ببرامج مكافحة الفيروسات.	٢٢٧	٥٩,٤٢	١٠٧	٢٨,٠١	٤٨	١٢,٥٧	٢,٤٧	٠,٧١	٨٢,٤٨	مرتفع	٤
٤٣	أحرص على تحديث كلمة مرور البريد الإلكتروني المستخدم للدخول إلى المنصات المختلفة.	١٢٦	٣٢,٩٨	١٠٢	٢٦,٧	١٥٤	٤٠,٣١	١,٩٣	٠,٨٥	٦٤,٢٥	متوسط	٥
	المجموع الكلى	١٢١٢	٦٣,٤٥	٤٨٢	٢٥,٢٤	٢١٦	١١,٣١	٢,٥٢	٠,٥٩	٨٤,٠٠	مرتفع	

يتضحُ من الجدول (١٣) أنّ عينةَ الدراسة يوافقون على المحور التاسع (احتياطات الأمن الرقميِّ) بنسبة مئوية (٨٤,٠٠٪) ، وبمتوسط حسابيٍّ عامٍّ (٢,٥٢ من ٣)وهو مرتفع؛ لأنّه يقع بين (٢,٣٤ - ٣) ، ويوافقون بدرجةٍ مرتفعةٍ على جميع عبارات المحور التاسع فيما عدا عبارةً واحدةً ، وترجعُ هذه النتيجة إلى المخاطر التي يتعرض لها مُستخدمو الإنترنت؛ من كثرة الرسائل المزعجة التي قد يستخدمها مخترقو صفحات التواصل والمواقع المختلفة ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (هلل ،٢٠٢١) من ضرورةِ وضعِ خطة توعويَّة للطلبة بأخطر السلوكيات التي قد يتعرضون لها في أثناء التعامل عبر صفحات التواصل الاجتماعيِّ والبريد الإلكترونيِّ.

١٠. نتائج الفروق في أبعاد استبانة أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طَلَبة الجامعاتِ السعوديَّة تبعًا لمتغيرات الدراسة:

أولًا: هل تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير الجامعة؟

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير الجامعة

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	الوصول الرقمي للمصادر والخدمات التعليمية	بين المجموعات	١٥,٧٤	٣,٠٠	٥,٢٥	٢,١٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٩١٧,١٤	٣٧٨,٠٠	٢,٤٣		
		المجموع	٩٣٢,٨٧	٣٨١,٠٠			
٢	التجارة الرقمية	بين المجموعات	١٠,٨١	٣,٠٠	٣,٦٠	٠,٧٣	غير دالة
		داخل المجموعات	١٨٦٩,٠٢	٣٧٨,٠٠	٤,٩٤		
		المجموع	١٨٧٩,٨٢	٣٨١,٠٠			
٣	الاتصال والتواصل الرقمي	بين المجموعات	١٥,٦١	٣,٠٠	٥,٢٠	٢,٢٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٨٨٠,٧٨	٣٧٨,٠٠	٢,٣٣		
		المجموع	٨٩٦,٣٩	٣٨١,٠٠			
٤	تعزيز الثقافة الرقمية	بين المجموعات	٦,٢٨	٣,٠٠	٢,٠٩	٠,٢٨	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٧٩٣,٥٣	٣٧٨,٠٠	٧,٣٩		
		المجموع	٢٧٩٩,٨٠	٣٨١,٠٠			
٥	اللياقة الرقمية	بين المجموعات	١٢,٦٢	٣,٠٠	٤,٢١	٢,٠٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٧٩٣,٣٦	٣٧٨,٠٠	٢,١٠		
		المجموع	٨٠٥,٩٨	٣٨١,٠٠			
٦	الالتزام بالقوانين الرقمية	بين المجموعات	١٤,٧٨	٣,٠٠	٤,٩٣	٢,٠٨	غير دالة
		داخل المجموعات	٨٩٥,٧٠	٣٧٨,٠٠	٢,٣٧		
		المجموع	٩١٠,٤٨	٣٨١,٠٠			
٧	مراعاة الحقوق والمسئوليات الرقمية	بين المجموعات	٨,٦٨	٣,٠٠	٢,٨٩	١,٠٥	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٤١,٨٢	٣٧٨,٠٠	٢,٧٦		
		المجموع	١٠٥٠,٤٩	٣٨١,٠٠			

م	الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
٨	متطلبات الصحة والسلامة الرقمية	بين المجموعات	٤,٠٤	٣,٠٠	١,٣٥	٠,١٩	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٦٧٧,٤٦	٣٧٨,٠٠	٧,٠٨		
		المجموع	٢٦٨١,٥٠	٣٨١,٠٠			
٩	احتياطات الأمن الرقمي	بين المجموعات	٧,٦١	٣,٠٠	٢,٥٤	٠,٥٧	غير دالة
		داخل المجموعات	١٦٨٥,٤٩	٣٧٨,٠٠	٤,٤٦		
		المجموع	١٦٩٣,١٠	٣٨١,٠٠			
	المجموع الكلى	بين المجموعات	٦٩٣,٤١	٣,٠٠	٢٣١,١٤	١,٤١	غير دالة
		داخل المجموعات	٦٢٠٦٢,١٤	٣٧٨,٠٠	١٦٤,١٩		
		المجموع	٦٢٧٥٥,٥٥	٣٨١,٠٠			

دلَّت نتائجُ الجدول (١٤) على: عدم وجودِ فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أبعاد الاستبانة والمجموع الكليّ بين الجامعات المختلفة ، وهذا يعني أنّ عينةَ الدراسة من الجامعات المختلفة يتوافقون على أبعاد الاستبانة والمجموع الكليّ.

ثانيًا: هل تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير النوع؟

جدول (١٥)

نتائج اختبار(ت)لدلالة الفروق في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير النوع

م	الأبعــاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الوصول الرقمي للمصادر والخدمات التعليمية	ذكر	١٥٠	١٣,٩٥	١,٩٦	٠,٢٨	غير دالة
		أنثى	٢٣٢	١٤,٠٠	١,٢٥		
٢	التجارة الرقمية	ذكر	١٥٠	١٢,٥٢	٢,٤١	٢,١٩	٠,٠٥
		أنثى	٢٣٢	١٢,٠١	٢,٠٧		
٣	الاتصال والتواصل الرقمي	ذكر	١٥٠	١٤,١٤	٢,٠٦	٢,١٢	٠,٠٥
		أنثى	٢٣٢	١٤,٤٨	١,٠٥		
٤	تعزيز الثقافة الرقمية	ذكر	١٥٠	١٢,٣١	٢,٨٣	٢,٩٢	٠,٠١
		أنثى	٢٣٢	١١,٤٩	٢,٥٩		

م	الأبعـاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٥	الالتزام بسلوكيات الإتيكيت الرقمى "اللياقة الرقمية	ذكر	١٥٠	١٤,١٣	١,٩٤	١,٨٦	غير دالة
		أنثى	٢٣٢	١٤,٤١	١,٠٢		
٦	الالتزام بالقوانين الرقمية	ذكر	١٥٠	١٣,٩٧	٢,٠٢	١,١٠	غير دالة
		أنثى	٢٣٢	١٤,١٥	١,١٤		
٧	مراعاة الحقوق والمسئوليات الرقمية	ذكر	١٥٠	١٣,٨٧	١,٩٩	٠,١٥	غير دالة
		أنثى	٢٣٢	١٣,٨٤	١,٤٢		
٨	متطلبات الصحة والسلامة الرقمية	ذكر	١٥٠	١١,٧٣	٢,٧٩	١,٣٨	غير دالة
		أنثى	٢٣٢	١١,٣٥	٢,٥٦		
٩	احتياطات الأمن الرقمي	ذكر	١٥٠	١٢,٥٥	٢,٥٢	٠,٤٠	غير دالة
		أنثى	٢٣٢	١٢,٦٤	١,٨٠		
	المجموع الكلى	ذكر	١٥٠	١١٩,١٨	١٦,٨٠	٠,٦٠	غير دالة
		أنثى	٢٣٢	١١٨,٣٨	٩,٤٥		

دلَّت نتائجُ الجدول (١٥) على عدم وجودِ فروقٍ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في أبعاد الاستبانة بين الذكور والإناث ، فيما عدا المحور الثاني ، حيث تُوجد فروقٌ لصالح الذكور ، والثالث والرابع حيث تُوجد فروقٌ لصالح الإناث ، وهذا يشير إلى أنّ عينةَ الدراسة يتوافقون على أبعاد الاستبانة فيما عدا المحور الثاني ، حيث تُوجد فروقٌ لصالح الذكور ، والثالث والرابع حيث تُوجد فروقٌ لصالح الاناث ، ويمكن تبريرُ ذلك بأنّ الذكورَ يميلون إلى التجارة الرقميَّة أكثر من الإناث ، في حين الاتصال والتواصل الرقميّ ، وتعزيز الثقافة الرقميَّة يميل إليها الإناث أكثر.

ثالثًا: هل تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير نوع الكلية؟

جدول (١٦)

نتائج اختبار(ت)لدلالة الفروق في أبعاد الاستبانة تبعًا لمتغير نوع الكلية

م	الأبعاد	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الوصول الرقمي للمصادر والخدمات التعليمية	نظرية	١٧٧	١٣,٨٩	١,٨٧	١,١٠	غير دالة
		عملية	٢٠٥	١٤,٠٦	١,٢٤		

م	الأبعاد	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٢	التجارة الرقمية	نظرية	١٧٧	١١,٨٦	٢,٣٧	٢,٨٧	٠,٠١
		عملية	٢٠٥	١٢,٥١	٢,٠٥		
٣	الاتصال والتواصل الرقمي	نظرية	١٧٧	١٤,١٢	١,٩٦	٢,٧١	٠,٠١
		عملية	٢٠٥	١٤,٥٤	١,٠٠		
٤	تعزيز الثقافة الرقمية	نظرية	١٧٧	١١,٧٤	٢,٩٣	٠,٥٠	غير دالة
		عملية	٢٠٥	١١,٨٨	٢,٥١		
٥	الالتزام بسلوكيات الاتيكيت الرقمى "اللياقة الرقمية	نظرية	١٧٧	١٤,١٠	١,٩٠	٢,٤٧	٠,٠٥
		عملية	٢٠٥	١٤,٤٧	٠,٨٨		
٦	الالتزام بالقوانين الرقمية	نظرية	١٧٧	١٣,٨٠	١,٩٥	٣,٣٢	٠,٠١
		عملية	٢٠٥	١٤,٣٢	١,٠٣		
٧	مراعاة الحقوق والمسئوليات الرقمية	نظرية	١٧٧	١٣,٥٩	١,٩٦	٢,٨٤	٠,٠١
		عملية	٢٠٥	١٤,٠٧	١,٣٢		
٨	متطلبات الصحة والسلامة الرقمية	نظرية	١٧٧	١١,٢٣	٢,٧٤	١,٨٤	غير دالة
		عملية	٢٠٥	١١,٧٣	٢,٥٦		
٩	احتياطات الأمن الرقمي	نظرية	١٧٧	١٢,٤٨	٢,٣٨	١,١٠	غير دالة
		عملية	٢٠٥	١٢,٧٢	١,٨٤		
	المجموع الكلى	نظرية	١٧٧	١١٦,٨٢	١٥,٦٤	٢,٦٧	٠,٠١
		عملية	٢٠٥	١٢٠,٣١	٩,٥٤		

دلَّت نتائجُ الجدول (١٦) على: عدمِ وجودِ فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في المحور الأول والرابع والثامن والتاسع بين الكليات النظريَّة والعمليَّة ، في حين أنه توجود فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠١) في المحور الثاني والثالث والسادس والسابع والمجموع الكلّ ، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة للمحور الخامس بين الكليات النظريَّة والعمليَّة لصالح الكليات العملية ، ويمكن تبريرُ ذلك إلى طبيعة دراسة طلبة الكليات العمليَّة ، وتواصلهم مع أساليب التواصل الرقميِّ؛ جعلهم أكثر موافقة على الاستبانة من أقرانهم داخلَ الكليات النظريَّة.

تصورٌ مقترحٌ لتفعيل أخلاقيات المُواطنة الرقميَّة لدى طَلَبة الجامعات السعوديَّة:

في ضوءِ ما توصلت إليه الدراسةُ الميدانيَّة من نتائجَ ، واستنادًا إلى ما قدَّمه الإطارُ النظريُّ من تجارب أجنبية؛ قدمت الدراسة تصوُّرٍ مقترح يهدف إلى تفعيل أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طَلَبة الجامعاتِ السعوديَّة ، ويتكون هذا التصورُ من مفهوم وفلسفة ومرتكزات وأهداف وآليات ،ويتضح ذلك فيما يلي:

أ. مفهوم التصور المقترح:

يعبر التصورُ المقترحُ عن تخطيطٍ مستقبليٍّ مبنيٍّ على نتائجَ فعليَّةٍ ميدانيَّة ، من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطارٍ فكريٍّ عامٍّ تتبناه فئاتُ الباحثين أو التربويين ، وهو بذلك عبارةٌ عن رؤية للصورة التي ينبغي أنْ يكون عليها ، ويُوصف بها دور بعض الجامعات السعودية؛ بهدف تنمية وتعزيز أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طلابها.

ب. فلسفة التصور المقترح:

تستند فلسفة التصور المقترح على ركيزةٍ أساسية ، وهي: أنّ التكنولوجيا تلعب دورًا حيويًا في جميع مناحي الحياة ومن ثمّ من الضرورى البحث عن آليات لتعزيز أخلاقيات المواطنة الرقميَّة.

ج. مبررات التصور المقترح:

يستند التصورُ المقترحُ إلى مجموعة من المبررات من أهمها:

- الغزو الثقافيّ والفكريّ عبر مواقع التواصلِ الاجتماعيٍّ داخل المجتمع السعوديّ؛ مما أثر على أخلاقيات المواطنة الرقميَّة.
- انتشار أفكار وانحرافات فكريَّة وثقافية ، وظهور سلوكياتٍ غير أخلاقية؛ نتيجة الاندماج بالعالم الافتراضيٍّ في غياب الوعي بمخاطر الثورة التكنولوجيَّة الرقميَّة.
- تركز بعضُ الكليات الجامعيَّة على تدريس المقررات والمناهج الدراسية ، دون التركيز على تفعيل الأنشطة التي تدعم تحلّي طلبة الجامعة بأخلاقيات المواطنة الرقميَّة.

د. أسس بناءِ التصوُّرِ المقترح:

يستندُ التصورُ المقترحُ لتفعيل دور الجامعات السعودية لتفعيل أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طلابها إلى مجموعة من الأسس أو المسلمات أهمها:

- ضرورة مُواكبة الثورة التكنولوجية والمعلوماتيَّة التى تجتاح العالم ، والتي لا يمكن تجاهلها من قِبَلِ أيّة دولة تسعى إلى مواكبتها؛ تحقيقًا للتنمية المستدامة.
- ضرورة الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة ، والتي تضمنت مناهجُها ومقرراتها موضوعاتٍ تتعلق بالمواطنة الرقميَّة وأبعادها؛ تعزيزًا لقيمها.
- العمل على مواكبة الانتشار الرقميِّ السريع ، وانخراط الطلبة في استخدام وسائل التواصل داخل المجتمعات الافتراضيَّة.

هـ. الهدف من التصوُّرِ المقترح:

استهدف التصورُ المقترحُ تفعيلَ أخلاقيات المواطنةِ الرقميَّة لدى طلبة الجامعات السعودية ، وتحقيق ما يلي:

- تقديم بعض الآليات التي يمكن عن طريقها تفعيلُ أخلاقياتِ المواطنة الرقميَّة لدى طلبة الجامعات السعودية.
- تَبنِّي المفاهيم والأساليب الإداريَّة الحديثة داخل الجامعات السعودية ، والتي تُسهم في رفع مستوى الأداءِ التعليميِّ والبحثيِّ.
- التأكيد على مفهوم المواطنة الرقميَّة وأبعادها في الجامعات السعودية ، ودورها في تحقيقِ التنميةِ المستدامة.

المستفيدون من التصوُّرِ المقترح:

يتوقع أنْ يستفيدَ من هذا التصوُّرِ طلاب وقيادات الجامعات التالية بالمملكة العربية السعودية -على وجه الخصوص-: (جامعة الملك سعود ، وجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وجامعة الأميرة نورة) ،كما أنه قد يفيد القائمين على مؤسسات التعليم الجامعيِّ بالمملكة على وجه العموم ،كما يمكن أنْ يستفيدَ به صانعو القرار في المستويات العليا بالنظام التعليميِّ داخل المملكة.

ز. الإجراءات التنفيذية للتصوُّرِ المقترح:

يعتمدُ التصوُّرُ المقترحُ على مجموعة من الآليات الإجرائيَّة اللازمة لتفعيلِ أخلاقياتِ المواطنة الرقميَّة المناسبة لـ(طلبة الجامعة ، وأعضاء هيئة التدريس ، وصانعي القرار).

المحور الأول: طلبة الجامعة:

١. نمية وعي الطلبة بكيفية استخدام التقنيات بطريقة آمنة ، وأخلاقيَّة ، وقانونيَّة؛ ليكونوا مواطنين رقميين صالحين ومتعلمين مدى الحياة ، وذلك من خلال:

- عقدِ ورش عملٍ للطلبة لتعريفهم بسلبيات وإيجابيات التكنولوجيا الرقميَّة.
- تزويدِ الطلبة بالوسائلِ التي تساعدهم في حال تعرضهم للابتزاز الإلكترونيِّ ، والإبلاغ عمَّا يتعرضون له من التَّنَمُّرِ عبر الإنترنت.
- تنظيمِ ندواتٍ عن الجوانب القانونية الرقميَّة ، وتعريف الطلبة بالعقوبات في حالة انتهاكها.
- إكسابِ الطلبة مهارات التسوُّق الإلكترونيِّ ، وتزويدهم بآليات التبادلِ والمقايضة بصورةٍ قانونيَّة.
- توعيةِ الطلبة بمخاطر التكنولوجيا الرقميَّة.

٢. تعزيز قيمِ المواطنةِ الرقميَّة المتعلقة بـ(الاحترام ، والتعليم ، والحماية) لدى الطلبة ليكونوا مواطنين رقميين فاعلين في القرن الحادي والعشرين ،وذلك من خلال:

(تعزيز قيم الاحترام - الوصول - الآداب - القانون) كما يلي:

- التركيز على القيم الضروريَّة للتعامل مع المجتمع الرقميِّ ، مثل: احترام خصوصيات الآخرين ، واحترام القانون الرقميِّ ، والأمانة العلميَّة.
- توفير الوصولِ الرقميِّ للجميع بلا استثناء داخل المؤسسات التعليميَّة.
- وضع التشريعات والقوانين التي تتعلق بالمواطنة الرقميَّة في الجامعات والتي تتضمن أهدافها وآليات تنفيذها.

(تعزيز قيم التعليم: الاتصال - محو الأميَّة الرقيمَّة - التجارة) كما يلي:

- تعزيز مهارات وقيم التجارة الرقميَّة ، وتبادل وتسويق المنتجات إلكترونيًا ، والتحذير من المواقع غير الرسميَّة التي قد تعرِّضُ المستخدم للاحتيال.
- تشجيع الطلبة على الاتصال والتبادل الإلكترونيِّ للمعلومات مع الآخرين.

(تعزيز قيم الحماية: الحقوق والمسئوليات - السلامة والأمن - الصحة) كما يلي:

- إرساء قواعدَ صحيَّةٍ لتحقيق السلامة الرقميَّة من خلال التكامل بين المقررات.
- وضع أسسٍ لإرساء قواعد الأمن القومي ومكافحة الجرائم الإلكترونيَّة.

المحور الثاني: أعضاء هيئة التدريس:

تنمية وعي أعضاء هيئة التدريس بالقضايا الاجتماعية المتعلقة بالتكنولوجيا ، وممارسة السلوكيات الأخلاقيَّة والقانونيَّة داخل الجامعة وخارجها ، وذلك من خلال:

- إعداد البرامج المتنوعة لتدريب أعضاء هيئة التدريس على تعزيز أخلاقياتِ المواطنة الرقميَّة لدى طلبة الجامعة.
- عقد دورات تدريبيَّة لأعضاء هيئة التدريس تعزِّزُ من خبراتهم ، وتتعلق بقيم الاحترام والتعليم والحماية.
- تضمين برامج إعداد المعلمين داخل كليات التربية مفاهيم ومهارات وقيم المواطنة الرقميَّة.
- تبصير أولياء الأمورِ بكيفية تقديم معلوماتٍ تساعدُ في المحافظة على حماية الطلبة من مخاطر استخدام التكنولوجيا.

المحور الثالث: صانعو القرار:

تقديم مجموعة من الإجراءات إلى صانعي القرار للاستفادة منها في تعزيز المواطنة الرقميَّة ، وذلك من خلال:

- تحديد جهات مُعلنة للإبلاغ الإلكترونيِّ عن انتهاكِ أخلاقيات المواطنة الرقميَّة ووجود إجراءات للردع عند ممارسة السلوكيات غير الأخلاقية للتكنولوجيا.

- وضع التشريعات التعليميَّة التي تنصُّ -صراحةً- على مكانة المواطنة الرقميَّة في مناهج التعليم قبل الجامعيّ والجامعيّ ، وآليات تنفيذها.
- تشكيل هيئة علمية استشاريَّة على مستوى الجامعات السعودية من الكفاءات العلمية والبحثية من أعضاء هيئة التدريس؛ لتتولى تصميمَ خطةٍ متكاملة لتحقيق المواطنة الرقميَّة وأبعادها.

ح. متطلبات تطبيق التصور المقترح:

لضمان نجاح التصوُّرِ المقترحِ يجب توافر بعض المتطلبات من أهمها:

متطلبات بشرية: ويُقصد بها "مجموعة من الكفاءات والخبرات البشريَّة المتخصصة في مجالِ أخلاقياتِ المواطنةِ الرقميَّة".

١. متطلبات أكاديمية: ويُقصد بها: مجموعة من المقرراتِ والأنشطةِ والفعاليَّاتِ الأكاديميَّة المناسبة لتفعيلِ أخلاقياتِ المواطنةِ الرقميَّة.

٢. متطلبات قِيميَّة/تربوية: ويُقصد بها: "مجموعة من العمليات التي تقوم بها الجامعات السعودية لتعزيز اخلاقيات الاستخدام الآمن للتكنولوجيا ، والحدِّ من الملوثات الثقافية لتفعيل أخلاقيات المواطنة الرقميَّة".

٣. متطلبات تكنولوجية/تعليمية: وهي مجموعة من التقنيات والوسائط الإلكترونيَّة التي يجب توافرها بالجامعات؛ لضمان وصول المعلومات الصحيحة في الوقت المناسب ، والقضاء على الشائعات الإلكترونية؛ لتفعيل أخلاقيات المواطنة الرقميَّة.

٤. متطلبات قيادية/إدارية: ويُقصد بها: مجموعة من العمليات والممارسات التي تقوم بها الجامعات لتحريك الأفرادِ نحو الالتزامِ بأخلاقيات المواطنة الرقميَّة.

٥. متطلبات قانونية/انضباطية: ويُقصد بها: مجموعة من الوسائل التي يتم من خلالها التمتع بالحقوق والالتزام بالواجبات تجاه الاستخدام الآمن للتكنولوجيا الرقميَّة ، والحدُّ من انتهاك القوانين المرتبطة بالمواطنة الرقيمَّة.

٦. متطلبات قانونية / انضباطية: ويُقصد بها: مجموعة من الوسائل التي يتم من خلالها التمتع بالحقوق والالتزام بالواجبات تجاه الاستخدام الآمن للتكنولوجيا الرقميَّة ، والحدُّ من انتهاك القوانين المرتبطة بالمواطنة الرقيمَّة.

معوقات تطبيق التصوُّرِ المقترحِ وآليات التغلب عليها:

من الممكن أنْ يواجه تطبيق التصوُّر المقترح مجموعة من المعوقات منها:

١. عدم توافر الكوادر البشرية المؤهَّلة لتنفيذ الآليات الإجرائيَّة اللازمة لتفعيلِ أخلاقياتِ المواطنة الرقميَّة المناسبة ، وللتغلُّبِ على ذلك؛ يجب عقد دروات تدريبية لـ(طلبة الجامعة – أعضاء هيئة التدريس – صانعي القرار) على ممارسات تفعيلِ أخلاقياتِ المواطنةِ الرقميَّة.

٢. كثرة وسائل التواصل الاجتماعيّ والقنوات الفضائية ، التى تبث جوانب تتعارض مع أخلاقياتِ المواطنةِ الرقميَّة ، وللتغلب على ذلك؛ يجب مراقبةُ هذه الوسائل والقنوات الفضائية ، وحجب ما يتعارض منها مع أخلاقياتِ المجتمع.

٣. قلة وعي بعض الطلبة بأهمية ممارسة أخلاقياتِ المواطنة الرقميَّة المناسبة ، وللتغلب على ذلك؛ يجب عقدُ دوراتٍ تدريبيةٍ للطلبة لنشر الوعي بأخلاقيات المواطنةِ الرقميَّة.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية توصلت الباحثةُ إلى عددٍ من التوصيات ، منها:

- عقد دورات تدريبية تهدف إلى تنمية أخلاقياتِ المواطنةِ الرقميَّة لدى طلبة الجامعات السعوديَّة.
- إنشاء مركز لتوعيةِ طلبة الجامعاتِ السعوديَّة بأخلاقيات المواطنة الرقميَّة.
- نشر الوعي بمخاطرِ مواقعِ التواصلِ الاجتماعيّ والممارسات الخاطئة في استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- استطلاع رأي القياداتِ الجامعية حول أساليب تنمية أخلاقياتِ المواطنةِ الرقميَّة لدى طلبة الجامعات السعودية.

بحوث مقترحة:

في ضوءِ نتائجِ الدراسة الحاليَّة يُوصى بإجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة مماثلة لتعزيز أخلاقيات المواطنة الرقميَّة في باقي المراحل التعليميَّة.
- دور أعضاء هيئة التدريسِ في تعزيز أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى الطلبة.
- دراسة الأساليبِ المساعدةِ على تعزيز أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
- معوقات تعزيز أخلاقيات المواطنة الرقميَّة لدى طلبة الجامعات.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الراشد ، خولة. (٢٠٢٠م). مدى امتلاك طلبة الجامعات الأردنية الحكوميَّة لمهارات المواطنة الرقميَّة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، المركز القومي للبحوث بغزة ، مارس.

الزهراني ، سوسن. (٢٠٢١م). أثر استخدام التعليم الإلكترونيٍّ في ظل جائحة كورونا (كوفيد-١٩) في تنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقميَّة (الاتصال الرقمي) لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى ،*المجلة العربية للتربية النوعية* ،٥ (١٧) ،١٨١-٢٠٧.

السليحات ، روان ، الفلوح ، والسرحان ، خالد(٢٠١٨م). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقميَّة لدى طلبة مرحلة البكالريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. *مجلة دراسات ، العلوم التربوية* ،٤٥ (٣) ،١٩-٣٣.

الصاعدي ، أحمد. (٢٠١٨م). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقميَّة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *مجلة الجمعية التربويَّة للدراسات الاجتماعيَّة*. *١٥* (٩٩) ،١٢٧-١٥٣.

عبد الرازق ، ابتسام. (٢٠٢٠م). تفعيل التربية على المواطنة الرقميَّة بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيٍّ على ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية. *مجلة البحث العلمي في التربية ، جامعة عين شمس* ،٢١ (١) ،١٣٥-١٦٧.

العتيق ، هيلة. (٢٠٢٠م). دورُ المدارس الثانوية السعودية في تعزيز المواطنة الرقميَّة لطالباتها. *مجلة كلية التربية* ، جامعة المنصورة ،١١٠(١) ،٤٧٨-٥٠١.

العمري ، ربى. (٢٠٢٠م). درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية لمفهوم المواطنة الرقميَّة وعلاقتها بمحاورها. *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية العلوم التربويَّة ، جامعة الشرق الأوسط.

نصار ، نورالدين. (٢٠١٩م). تصورات طلاب الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية نحو المواطنة الرقميَّة وسبل تعزيزيها (دراسة ميدانية على عينة من طلال الجامعة). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، غزة* ،٢٧ (١) ،١٥٢-١٨٤.

هلل ، شعبان. (٢٠٢١). آليات تفعيل أخلاقيات المواطنة الرقميَّة بالمدارس الثانوية في ضوء بعض النماذج العالمية. *المجلة التربوية ، كلية التربية بسوهاج* ،٨٤(١) ،٦٦٩-٧١٦.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abdel Razek, Ibtisam. (2020). Activating education on the digital citizenship in the second cycle schools of basic education in the light of some foreign countries' experiences. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, 21(1), 135-167.

Al-Amry, Raby. (2020). The awareness degree of Jordanian universities students of the digital citizenship concept and its relationship to its axes. *Unpublished masters thesis*, College of Educational Sciences, Middle East University.

Al-Eatiq, Hilla. (2020). The role of Saudi secondary schools in promoting digital citizenship for their students. *Faculty of Education Journal*, Al-Mansoura University110(1), 478-501.

Al-Rashed, Khawla. (2020). The extent to which the students of Jordanian Governmental universities have the digital citizenship skills. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* National Research Center in Gaza, March.

Al-Saadi, Ahmed. (2018). The role of school in promoting the values of digital citizenship among students of middle stage in the city of Makkah Al-Mukarramah. *Journal of the Educational Assembly for Social Studies. 15*(99), 127-153.

Al-Sleihat, Rawan, Al-Flouh, Rawan, and Al-Sarhan, Khaled (2018). The degree of awareness of the digital citizenship concept among undergraduate students in the Faculty of Educational Sciences at the Jordanian Unversity. *Journal Studies of Educational Sciences , 45*(3), 19-33.

Al-Zahrani, Sawsan. (2021). The effect of using E-learning in consideration of the Corona pandemic (Covid-19) in developing some concepts of digital citizenship (digital communication) among female students of the Education Unversity, Kindergarten Department at Umm Al-Qura University, The Arab Journal of Specific Education, 5(17), 181-207.

Hillel, Shaban. (2021). Mechanisms of activating the digital citizenship ethics in the secondary schools in light of some global models, Educational Journal, *Faculty of Education in Sohag, 84*(1), 669-716.

Nassar, Nour Elddine. (2019). Perceptions of The Arab Open University students in the Kingdom of Saudi Arabia towards the digital citizenship and its ways of enhancement (civil study on a sample of the university students). *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, Gaza, 27*(1), 152-184.

المراجع الأجنبية: References

Alazzi, K.F. (2018). Active digital citizenship as seen by jordanian middle &secondary school student. *Journal of Educational Science, 4*(26), 23-45.

Atif, Y., &Chou, C. (2018). Digital citizenship: innovations in education, practice, and pedagogy. *Journal of Educational Technology &Society, 21*(1), 152-154.

Choi, M., Cristol, D., &Gimbert, B. (2018). Teachers as digital citizens: The influence of individual backgrounds, internet use and psychological characteristics on teachers' levels of digital citizenship. *Computers &Education, 121*, 143-161.

Kim, M., &Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. *Journal of Educational Technology &Society, 21*(1), 155-171.

Lauricella, A. R., Herdzina, J., &Robb, M. (2020). Early childhood educators' teaching of digital citizenship competencies. *Computers &Education, 158*, 1-9

Lumpkin, J. (2016) A Case study of teaching Digital Citizenship in Fifth Grade, *Ph.D.*, Department of Educational Leadership, The University of Alabama.

Chen, L. L., Mirpuri, S., Rao, N., &Law, N. (2021). Conceptualization and measurement of digital citizenship across disciplines. *Educational Research Review, 33*(1), 100379.

Manzuoli, C. H., Sánchez, A. V., &Bedoya, E. D. (2019). Digital citizenship: A theoretical Review of the concept and trends. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 18* (2), 10-18.

Michelle, L. (2017). the perceptions of digital citizenship in middle school learning, *Ph.D.,* faculty of the education department, Carson-Newman university.

Öztürk, G. (2021). Digital citizenship and its teaching: A literature review. *Journal of Educational Technology and Online Learning, 4* (1), 31-45.

Ali, Huda , Dawood, Manal , Alotaibi, Khalid . (2023). Measuring Educators' Attitudes towards Implementing Early Childhood Schools in Saudi Arabia, *Journal of Educational Science, 10*(1), 89 - 118

Measuring Educators' Attitudes towards Implementing Early Childhood Schools in Saudi Arabia

Dr. Huda Ibrahim Ali
Assistant professor in
Education College
Helwan University
dr_hoda782004@yahoo.com

Dr. Manal Al Dawood
PhD in Education
Department of Education
Al Kharj
almada.xo@gmail.com

Dr. Khalid A. Alotaibi
Associate Professor
Education College
PSAU
ka.alotaibi@psau.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the attitudes of educators towards the application of early childhood schools in Al-Kharj Governorate, Saudi Arabia. The study used the descriptive analytical method, and the study sample consisted of (337) educators dealing with early childhood schools. The researchers prepared an instrument to identify the attitudes of the sample towards the application of early childhood schools. The same tool was applied on the same sample at the beginning and at the end of the same school year to monitor the change in their trends. The results of the study concluded that the psychosocial dimension ranked at first in the pre measurement, followed by the school environment dimension, and then the achievement dimension. The results for the post measurement appeared that the school environment dimension came at the first, followed by the achievement dimension, then the psychosocial dimension, and all the trends in the post measurement are more positive than in the pre measurement. The results also showed that there is a positive impact of the sample perceptions on their attitudes towards early childhood application in general, especially the psychosocial aspect. The study recommended continuing to expand the early childhood program because of its positive effects, with a focus on psychological and social aspects when conducting training programs and choosing qualifying female teachers at this age.

Keywords: attitude, early childhood, early childhood schools.

السعيد، مها، السعيد، مها، العديل، عبدالله. (٢٠٢٣). قياس اتجاهات العاملين في المجال التربويّ نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية* ، ١٠ (١)، ٨٩ - ١١٨

قياس اتجاهات العاملين في المجال التربويّ نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية

د. خالد بن عبدالله العتيبي[١] د.منال بنت سعد الداوود[٢] د.هدى إبراهيم علي علي محمد[٣]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات العاملين في المجال التربوي ، نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفيَّ المسحيَّ ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٧) من العاملين بالمجال التربويّ للطفولة المبكرة في محافظة الخرج (مشرف - مدير- وكيل - مرشد - معلم). وأعدَّ الباحثون مقياسًا للتعرف على اتجاهات العينة نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة ، تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة بداية العام الدراسيّ ، ثم طُبِّقَتْ نفس الأداة على نفس العينة نهاية العام؛ لرصد التغير في اتجاهاتهم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن البُعد النفسيّ الاجتماعيّ احتلَّ الترتيب الأول في القياس القَبْليّ ، يليه بُعد البيئة المدرسية ، ثم البُعد التحصيليّ. أمَّا في القياس البَعديِّ؛ جاء بُعد البيئة المدرسية ، يليه البُعد التحصيليّ ، ثم البُعد النفسيّ الاجتماعيّ. وجميع الاتجاهات في القياس البعدي إيجابية بشكل أكبر مما كان عليه القبليّ. كما أظهرت النتائج أنَّ هناك تأثيرًا إيجابيًا لتصورات أفراد العينة على اتجاهاتهم نحو تطبيق الطفولة المبكرة بشكل عام ، وخصوصًا الجانب النفسيّ الاجتماعيّ. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في التوسع في برنامج الطفولة المبكرة لما له من آثار إيجابية ، مع التركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية عند تدريب وتأهيل معلمات هذه المرحلة العمرية.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات ، الطفولة المبكرة ، مدارس الطفولة المبكرة.

(١) أستاذ مشارك - كلية التربية - جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ka.alotaibi@psau.edu.sa

(٢) دكتوراه إدارة التعليم العام - مشرفة تربوية بإدارة تعليم محافظة الخرج، almada.xo@gmail.com

(٣) دكتور بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة حلوان، dr_hoda782004@yahoo.com

المقدمة:

تُعدُّ مرحلة "الطفولة المبكرة" مرحلة حاسمة في تشكيل شخصية الطفل ، حيث توفر له تجربة ثرية لممارسة الأنشطة التعليمية والترفيهية ، التي تؤثر على مخزونه المهاريّ ، وخاصة فيما يتعلق بشخصيته وقدراته الاجتماعية. ولأهمية هذه المرحلة؛ فإنها تتطلب وجود بيئة مدرسية صحية آمنة ، تسهم في إشباع الحاجات وتنمية القدرات والاستعدادات والميول ، ومحفِّزة لاستمرار التعلّم والتفاعل وتحقيق جودة التعليم. الأمر الذي أكد عليه الحازمي وعتمان (٢٠١٩) بأن السِّماتِ المستقبلية للفرد تتحدَّدُ في السنوات الأولى من عمره. فالاهتمام بجودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ، ومراعاة خصائص نمو المرحلة ، يخفض الهدر التربويَّ لاحقًا ، وله عوائد تربوية بعيدة المدى.

ولقد أشارت دراسة طولية استغرقت عشر سنوات في (نيوهامبشير) بالولايات المتحدة ، تم خلالها تتبع (٤٦٦) طفلٍ من عمر ثلاث سنوات حتى المرحلة الثانوية ، إلى أنَّ تقديم رعاية عالية الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة أسهم في تحسّن الأداء العلميّ للطفل ، مما أدّى إلى ارتفاع تحصيله الدراسيّ ، وانعكس إيجابيًا على الأداء في سوق العمل(Karoly & Anamarie , 2016) وفي نفس السياق دعت دراسة "ناوف وشوبيرت" (Knauf & Schubert , 2012) إلى أهمية التعاون بين مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية ، وذلك من أجل تهيئة الطلاب وتحقيق تعلُّمٍ ذي فاعلية عالية. وأكدت الاستراتيجية الوطنية للطفولة على مدى تأثر عمر الطفل بجودة التعليم الذي يتلقاه في بداية حياته. وهو ما دعا وزارة التعليم إلى تبنِّي المفهوم الشامل لمرحلة الطفولة المبكرة لتشمل: (الحضانة ، والروضة ، والصفوف الأولية)؛ لربط مرحلة رياض الأطفال ببقية مراحل التعليم ، وخاصة المرحلة الابتدائية (الفايز ، ٢٠٢٠) ، وكذلك لضمان تهيئة البيئة المناسبة للطفل -بعد مغادرة بيئة منزله- لتقديم برامج تعليمية تتوافق مع خصائص النموِّ لديهم من قِبَلِ متخصِّصَاتٍ.

وعند تتبع الجهود الأخيرة للمملكة -في هذا الشأن- نجدها بدأت بما يلي:

إقرار "مجلس الشورى السعوديّ" ، عام ٢٠١٤م ، بإجراء دراسة تقويمية لتجربة إسناد تدريس الطلاب في الصفوف الأولية للمعلمات في المدارس الأهلية التي طُبقت عام ٢٠١٢م ، تلي ذلك اقتراحُ تطويرِ المشروع بالتوسّع في رياض الأطفال والصفوف الأولية "مشروع تطوير التعليم الأساسي".

ومع بداية العام الدراسي (١٤٤١م) أُقِرَّ تطبيق مدارس الطفولة المبكرة (١٤٦٠م) بتدشين مدرسة طفولة مبكرة على مستوى المملكة العربية السعودية ، تضمُّ (٣٣١٣) فصل رياض أطفال و(٣٤٨٣) فصل صفوف أولية للبنين تُدرّس من قِبَلِ معلمات ، حيث هدف المشروع إلى إيجاد إطار عمليّ لتوفير التعليم للطفولة المبكرة ، ورفع نسبة الالتحاق برياض الأطفال من ١٧٪ إلى ٢١٪ ، وتحسين جودة التعليم بردم الفجوة في التدريس بين رياض الأطفال والصفوف الأولية ، ورفع مستوى أداء الطلبة في الاختبارات الوطنية والدولية ، ورفع كفاءة استخدام المباني المدرسية (الفايز ، ٢٠٢٠).

وقد وضَعتْ وزارة التعليم ضوابط تنظيمية لمدارس الطفولة المبكرة مثل: استقلالية الصفوف الأولية للبنات عن البنين في (الغرف الدراسية ، وأوقات الفسح ، والأنشطة ، والاصطفاف ، ودورات المياه) (دليل مدارس الطفولة المبكرة ، ١٤٤١م) ، كما اعتمدت برامج تدريبية وتأهيلية للمعلمات والقيادات التربوية في مدارس الطفولة المبكرة ، وذلك من أجل ضمان سهولة الاندماج مع البرنامج الجديد ، ومن هذه البرامج: التعليم بالاستقصاء في مرحلة الطفولة المبكرة ، ومهارات التعامل مع الصفوف الأولية ، والقيادة المدرسية في مرحلة الطفولة المبكرة ، وصياغة الأسئلة الصفية.

وحيث إنَّ المرأة تُعتبر مربيةً بطبيعتها ، وتمارس المهام التربوية بشكل يوميّ مع أطفالها ، لذلك؛ فهي قادرة على تكوين علاقات متينة مع الأطفال ، وأسلوبها أكثر تأثيرًا على الطفل ، لمراعاتها لميوله وحاجاته المختلفة (شريف ، ٢٠٢٠). ويؤيد ذلك ما توصلت إليه دراسة جونق وليو وسونج (Gong, Lu, & Song, 2018) من أن وجود معلمة يُحَسِّنُ الأداء العلمي للطالبات ، ويعزِّزُ التأقلم الاجتماعيّ للطلاب ، وأنّ المعلمات يقدمن التغذية الراجعة بشكل أفضل للطلبة. وأكدت على ذلك نتائج دراسة فرغلي وعابدين (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل الدراسيّ لصالح طلاب المعلمات في مواد: (الرياضيات ، ولغتي) ، وأيضًا توصلت دراسة وود (2012) Wood إلى أن المعلمات أكثر رعاية وحساسية لاحتياجات طلابهن ، وأن المعلمين الذكور أكثر صرامةً وضبطًا وقدرةً على قيادة الطلاب.

ومن الإيجابيات لتدريس المعلمات للأطفال في عمر الطفولة المبكرة: ارتفاع مستوى مشاركة الأسرة في تعليم أبنائها ، حيث يسهل على الأم التواصل مع معلمة ابنها ، ومتابعة نموّه المعرفيّ والنفسيّ والاجتماعيّ. وهو ما توصلَّتْ إليه دراسة كيم (Kim, 2018) بأنَّ هناك فروقًا في نوع مشاركة الأمهات والآباء في المدرسة ، وأنّ مشاركة الآباء أقلُّ ارتباطًا بتحصيل الطلاب مقارنة

بالأمهات ، وأنّ الأمهات يشاركن بشكل أكبر في المدارس من حيث الزيارات المنتظمة ومتابعة تقدم الطفل أكاديميًا.

وقبل ذلك ، أظهرت دراسة المركز العربيّ للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٥) إيجابيات تجربة تأنيث الهيئة التعليمية في بعض المدارس الابتدائية للبنين بدول الخليج العربيّ ، بزيادة النشاط والدافعية لدى الطلاب في الفصل ، وزيادة مستوى تحصيلهم ، وتحسُّنِ التواصل بين البيت والعاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة.

مشكلة الدراسة:

شعر الباحثون بمشكلة الدراسة من خلال الاطِّلاعِ على الدراسات السابقة ، ومنها بعض الدراسات التي تناولتْ الصعوبات التي تواجه المعلمات عند تدريس البنين في المرحلة الابتدائية بالكويت ، ومنها دراسة سويدان ، والدوخي ، والهيم (٢٠١٦) التي توصلت إلى أنّ ثلثي العينة من المعلمات راضياتٌ عن تدريسهن للطلاب البنين ، وأنّ أكثر المعوقات التي تواجههن هي المعوقات المهنية ، كزيادة النصاب التدريسيِّ ، وعدم توافق أعدادهنَّ مع ما يمارسنه عند التدريس للبنين ، وعدم التزام الطلاب بأداء الواجبات المدرسية. وأيضًا أظهرت دراسة السكني (٢٠١١) أنّ أكثر المشكلات التي تواجه المعلمات هي الأعباء الإدارية ، وعدم التزام الطلاب بأنظمة الصف. وقد كشفت دراسة الظفيري (٢٠٠٤) عن اتجاهات مديري المدارس والمعلمين والموجهين نحو تأنيث التعليم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ، حيث أكدت الدراسة على ضرورة توفُّرِ الخبرة عند المعلمات ، وحصولهن على مؤهل لا يقل عن البكالوريوس ، وضرورة تدريبهن أثناء الخدمة للتغلب على الصعوبات التي تواجههن في تدريس البنين.

من هنا يتضح أنّ فهم اتجاهات العاملين بمجال الطفولة المبكرة تجاه تطبيق تجربة مدارس الطفولة المبكرة يمكّنُ متخذي القرار التربويّ من تقديم الدعم اللازم لإنجاح التجربة ، مما يسهم في تحسين الموقف وتقديم الدعم اللازم لمواجهة الصعوبات وتذليلها.

نظرًا لحداثة تجربة مدارس الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية؛ فقد جاءت هذه الدراسة من أجل التعرُّفِ على اتجاهات العاملين بمجال الطفولة المبكرة نحو التجربة للوقوف على الواقع ، ولتزويد المسؤولين في وزارة التعليم بمعلومات للعمل على التطوير والتحسين.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما اتجاهات العاملين بالمجال التربوي نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج؟
- هل توجد فروق دالة احصائيًا بين استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع؟
- ما تصورات أفراد عينة الدراسة نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحاليَّةُ إلى:

- التعرُّفِ على اتجاهات العاملين بالمجال التربويّ نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة.
- قياس الفروق بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير النوع.
- الوقوف على تصورات أفراد عينة الدراسة نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة ، ومدى تأثيرها على اتجاهاتهم نحوها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

- تزويد المكتبة العربية بأدبٍ نظريٍّ حول قضايا الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في إثارة بعض القضايا البحثية التي من الممكن تناولها في بحوث مستقبلية تتركز حول برامج إعداد المعلمات وتنمية مهاراتهن.
- توجيه نظر القائمين على أهمية الوقوف على انطباعات ورؤى أصحاب المصلحة المشاركين في عملية التطبيق حتى يمكن التعرُّفُ على مواطن الخلل لعلاجها ومواطن القوة لتعزيزها.
- الكشف عن التحديات التي قد تواجه الميدان التعليميّ في التوسع في مدارس الطفولة المبكرة.

مصطلحات الدراسة:

- **الطفولة المبكرة:** ويُقصد بالطفولة المبكرة: تلك المرحلة العمرية من الولادة حتى سن الثامنة ، وتشمل: الحضانة ، ورياض الأطفال ، والصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية (الحازمي

وعتمان ، ٢٠١٩). ويعرِّفُ دحمان وبديوي (٢٠٢٠: ٦١) مدارس الطفولة المبكرة بأنها "المدارس التي طُوِّرت من قِبَلِ وزارة التعليم ، حيث استُحدِثَ بها برنامج إسناد تدريس الطلبة البنين إلى جانب الإناث ، في بيئة تفصل الطلبة في الفصول الدراسية والمرافق العامة" ، ويُقصد بها في هذه الدراسة تلك المدارس التي تتوفر بها الخدمات التعليمية للأطفال من سِنِّ ثلاث سنوات ، وحتى الصف الثالث الابتدائيّ للبنين والبنات (دليل مدارس الطفولة المبكرة ، ١٤٤١هـ).

- **الاتجاه:** حيث يُعرِّفُ علام (٢٠٠٧: ١٧٧) الاتجاه بأنه "مشاعر إيجابية ، أو سلبية موجهة نحو كينونة اجتماعية معينة ، أو موقف أو مؤسسة أو أشخاص أو جماعات أو أفكار" ، ويشير النواصرة ومنسي (٢٠١٨) إلى: أنَّ الاتجاه عبارة عن استعدادٍ نفسيّ وتهيؤٍ عصبيّ يتعلق بالاستجابة السالبة والموجبة نحو موضوعات أو أشخاص أو أشياء....

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أ- **منهج الدراسة:** اتَّبَعَتْ هذه الدراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ ، حيث جُمِعَتْ البيانات وحُلِّلَتْ بتصميم مزجيّ تتابعيّ تفسيريّ (Explanatory Sequential Design) يستخدم البيانات الكمية والنوعية. حيث يهدف هذا التصميم إلى جمع البيانات الكمية أولًا ، وتحليلها ، ثم يتبعها مرحلة جمع البيانات النوعية ، ثم التفسير (Creswell, 2012) ، فتعطي نظرة عميقة للظواهر الاجتماعية المعقدة ، تساعد على الوصول لتفسيرات لها (درويش ، ٢٠١٨) ، (Giddings & Grant, 2006). حيث قام الباحثون بتطبيق الاستبيان على عينة الدراسة ، وبعد تحليل نتائجه ، أُجرِيَتْ المقابلات الشخصية على جزء من عينة الدراسة.

ب- **مجتمع الدراسة:** يمثل مجتمع الدراسة جميع العاملين والعاملات في مجال الطفولة المبكرة (مشرف ، وقائد ، ووكيل ، ومرشد ، ومعلم) بمدارس إدارة تعليم محافظة الخرج للعام الدراسيّ ٢٠٢٠ -٢٠٢١م.

ج- **عينة الدراسة:** طُبِّقَتْ الدراسة على عينة من العاملين والعاملات في مجال الطفولة المبكرة (مشرف ، وقائد ، ووكيل ، ومرشد ، ومعلم) بمدارس إدارة تعليم محافظة الخرج للعام الدراسي ٢٠٢٠ -٢٠٢١م. حيث بلغ عدد عينة الجزء الكميّ من الدراسة في القياسين القَبْلِيِّ والبَعديِّ (٣٣٧) مشارك. وتصف الجداول (١) و (٢) خصائص العينة وفق طبيعة العمل ، والنوع الاجتماعيّ.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب طبيعة العمل

العمل	التكرار	النسبة المئوية
مشرف صفوف أولية	١٨	٥,٣
مشرف رياض أطفال	٨	٢,٣
مدير/ة مدرسة	٨٠	٢٣,٧
وكيل/ة مدرسة	١٦	٤,٧
مرشد/ة طلابي	٨	٢,٣
معلم	٢٠٧	٦١,٤
المجموع	٣٣٧	١٠٠

يتضح من الجدول (١) التنوع في مشاركة أفراد العينة ، مع غلبة مشاركة المعلمين ، وقد يعزى ذلك إلى أنهم أكثر شرائح مجتمع الدراسة كنسبةٍ عدديةٍ ، بالإضافة إلى أنهم الأكثر تأثرًا بالمشروع.

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	١١٠	٣٢,٦
أنثى	٢٢٧	٦٧,٣
المجموع	٣٣٧	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) زيادة مشاركة الإناث ، حيث يعود ذلك لكون مدارس الطفولة المبكرة تقع ضمن قطاع تعليم البنات.

أما فيما يخصُّ عينة الجزء النوعيّ ، فتمثل في المشارِكات في المقابلات ، بلغ عددها عشْرَ مشارِكات تم اختيارهن بطريقة قصدية طبقية ممن أجاب على الجزء الكميّ ، بغرض رصد تصورات المجموعات الفرعية (Creswell & Poth, 2019) ، ممن ترتبط طبيعة عملهن بمدارس الطفولة المبكرة (مشرفة صفوف أولية ، ومشرفة رياض أطفال ، ومديرة ، ومرشدة طلابية ، ومعلمة). وحفاظًا على سرية البيانات تمّتْ الإشارة إلى المشارِكات برمز (م) ، وتمّ

الاكتفاء بعشْر مشاركات لوصول البيانات للمرحلة التي لم تعد تقدم بيانات جديدة ، وهي ما سماه شارماز (2006) Charmaz بمفهوم التشبع ، وعبر عنه بأنه النقطة التي لم تعد فيها عملية جمع البيانات تقدم أيَّ بيانات جديدة في الموضوع. ويوضح الجدول (٣) وصفًا لعينة المقابلة.

جدول (٣)

وصف خصائص عينة المقابلة

م	الجنس	طبيعة العمل	مدة الخبرة في التعليم (بالسنوات)	مدة الخبرة المرتبطة بالصفوف الأولية أو رياض الأطفال	نوع مدرسة الطفولة المبكرة
١	أنثى	رئيسة قسم	٦	٦	–
٢	أنثى	مرشدة طلابية	١٨	٣	رياض أطفال وابتدائي
٣	أنثى	مديرة	١٤	١	رياض أطفال وابتدائي
٤	أنثى	مرشدة طلابية	١٥	٣	رياض أطفال وابتدائي
٥	أنثى	رئيسة شعبة	٢٤	١٧	–
٦	أنثى	قائدة	٢٧	١	رياض أطفال وابتدائي
٧	أنثى	معلمة	٢٩	٤	رياض أطفال وابتدائي
٨	أنثى	مرشدة طلابية	٢٣	٢٣	رياض أطفال وابتدائي
٩	أنثى	معلمة	٢١	١٢	رياض أطفال وابتدائي
١٠	أنثى	معلمة	١٨	٩	رياض أطفال وابتدائي

د. حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية – محافظة الخرج.
- **الحدود الزمنية:** تمت التجربة خلال العام الدراسيّ ٢٠٢٠/٢٠٢١م
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية عند قياس اتجاهات العاملين بمجال الطفولة المبكرة على ثلاثة أبعاد أساسية هي: البعد النفسيّ الاجتماعيّ ، والبعد التحصيليّ ، والبيئة المدرسية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من العاملين بمجال الطفولة المبكرة قوامها (٣٣٧) عاملٍ.

أداة الدراسة:

صمَّمَ الباحثون مقياس اتجاهات العاملين بالمجال التربويّ نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة. بهدف التعرف إلى اتجاهات العاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة ، نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة قبل وبعد تنفيذها بالمدارس. حيث تمّ بناؤه بعد الاطلاع على عدد من البحوث والمقاييس العربية والأجنبية ذات العلاقة ، شاملًا الأبعادَ الثلاثة لقياس الاتجاهات: البُعد النفسيّ الاجتماعيّ (ويضم تسع عبارات)؛ وبُعد التحصيل الدراسيّ (ويضم ست عبارات) ، وبُعد البيئة المدرسية (ويضم عشْر عبارات). وقد صيغتْ مفردات المقياس في صورته المبدئيه ، بحيث تضمن ٢٥ مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة ، وتتدرج الاجابات وفقًا لمعيار ليكرت الخماسيّ ، حيث تم تحديد وحساب جميع أطوال الخلايا كالتالي: (عالية بشدة ٥-٤,٢١ ، عالية ٤,٢٠ -٣,٤١ ، متوسطة ٣,٤٠ - ٢,٦١ ، منخفضة ٢,٦٠- ١,٨١ ، منخفضة بشدة ١,٨٠ - ١) ، وجدول (٤) يوضح مواصفات المقياس.

جدول (٤)

بيان بتوزيع فقرات مقياس اتجاهات العاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة

م	البعد	رقم السؤال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
١	النفسي الاجتماعي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩	٩	٣٦٪
٢	التحصيلي	١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥	٦	٢٤٪
٣	البيئة المدرسية	١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥	١٠	٤٠٪
المجموع			٢٥	١٠٠٪

صدق المقياس:

تم تحكيم المقياس في صورته الأولية بعرضه على مجموعة المحكمين لإبداء رأيهم حول سلامة مفرداته وصحة صياغتها ومناسبتها لمستوى العاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة. وقد أبدى المحكّمون بعض الملاحظات على صياغة بعض المفردات لعدم وضوحها ، وقد عُدِّلَتْ في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات. كما طُبِّقَ المقياس في صورته الأولية على عينة مكونة من(٣٠) من العاملين بالمجال التربويّ من خارج عينة البحث ، لهم نفس خصائص المجتمع الأصليّ للتأكد من صلاحية المقياس قبلَ تعميمه ، وذلك بهدف حساب كلٍّ من: معامل السهولة والصعوبة ، ومعامل التمييز لفقرات المقياس ، وثبات المقياس ، وصدق الاتساق الداخليّ لفقرات المقياس. وقد جاءت النتائج كما يلي:

معامل صعوبة الفقرة: هو النسبة المئوية الناتجة من قسمة "عدد العاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة الذين أجابوا إجابة خاطئة" على الفقرة ، على "عدد الإجابات الكلية على الفقرة".

ويوضح جدول (٥) نتائج معامل الصعوبة لفقرات مقياس اتجاهات العاملين بالمجال التربويّ نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة:

جدول (٥)

معامل الصعوبة لفقرات مقياس اتجاهات العاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة
١	٠,٧٥	١١	٠,٤٧	٢١	٠,٥٤
٢	٠,٦١	١٢	٠,٥٣	٢٢	٠,٦١
٣	٠,٤٤	١٣	٠,٤٠	٢٣	٠,٥٣
٤	٠,٥٣	١٤	٠,٥٥	٢٤	٠,٤٦
٥	٠,٤٧	١٥	٠,٤٠	٢٥	٠,٥٢
٦	٠,٦٢	١٦	٠,٤٣		
٧	٠,٥٠	١٧	٠,٥٧		
٨	٠,٤٥	١٨	٠,٦٣		
٩	٠,٦٧	١٩	٠,٦٣		
١٠	٠,٦٠	٢٠	٠,٤٥		

ويتضح من جدول (٥) السابق: أنَّ قيم معاملات الصعوبة لفقرات مقياس اتجاهات العاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة مقبولة إحصائيًا حيث تتراوح بين (٠,٤٠- ٠,٦٧).

أما حساب معامل التمييز ، فكان بهدف تحديد مدى فاعلية الفقرة في التمييز بين المتعلم ذي القدرة العالية ، والمتعلم الضعيف ، وقد حُدِّدَتْ معاملات التمييز لمفردات المقياس ، وذلك بعد ترتيب درجات العاملين بالمجال التربويّ ترتيبًا تنازليًا بحسب درجاتهم في المقياس ، وأخذ (٢٧٪) من عدد العينة الاستطلاعية (٢٧٪ × ٣٠) = ٨ من العاملين بالمجال التربويّ كمجموعة عليا ، وكذلك ٨ من العاملين بالمجال التربويّ (مرحلة رياض الاطفال والتعليم الابتدائيّ) كمجموعة دنيا ، وباستخدام معامل التميز لوحظ أن معاملات التمييز تراوحت بين (٠,٢٥- ٠,٧٥).

جدول (٦)

نتائج معاملات التمييز لفقرات مقياس التفكير اتجاهات العاملين بالمجال التربويّ نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة:

رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز	رقم الفقرة	معامل التميز
١	٠,٤٣	١١	٠,٤٥	٢١	٠,٥٤
٢	٠,٥٦	١٢	٠,٥٧	٢٢	٠,٧١
٣	٠,٥٤	١٣	٠,٣٣	٢٣	٠,٥٧
٤	٠,٧٥	١٤	٠,٧٨	٢٤	٠,٤٦
٥	٠,٥٧	١٥	٠,٤٧	٢٥	٠,٥٦
٦	٠,٣٦	١٦	٠,٥٠		
٧	٠,٦٥	١٧	٠,٧٦		
٨	٠,٢٥	١٨	٠,٤٨		
٩	٠,٧٠	١٩	٠,٢٥		
١٠	٠,٦٥	٢٠	٠,٤٥		

كما تم حساب الاتساق الداخليّ للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل عبارة والبُعد الذي تنتمي له ، والعلاقة بين البُعد والدرجة الكلية للأبعاد معًا ، كما في الجدول (٧) وقد أعطيت جميعها درجات موجبة دالة إحصائيًا تعبّر عن قبول الاتساق الداخليّ لمحاور المقياس.

جدول (٧)

معاملات ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية للأبعاد معًا (ن=٣٠)

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد النفسي الاجتماعي	٠,٩٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعد التحصيلي	٠,٧٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
بعد البيئة المدرسية	٠,٨٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
معامل الثبات (الفاكرونباخ)	٠,٩٦	

وللتأكد من ثبات المقياس؛ تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ ، وبلغ (٠,٩٦)؛ مما يُعزِّزُ الثقة بنتائج الدراسة لكون المعامل عالي.

وبعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية ، قام الباحثون بإعداد الصورة النهائية للمقياس مع مراعاة ما تم ملاحظته في التجربة الاستطلاعية ، وما أشار اليه المحكمون ، وبعد التأكد من صدق المقياس وثباته؛ أصبح المقياس في صورته النهائية ، وطُبِّقَ القياس القَبليّ لاتجاهات العاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة حول برنامج مدارس الطفولة المبكرة بداية الفصل الدراسيّ الأول ، ثم طُبِّقَ القياس البَعديّ في نهاية الفصل الدراسيّ الثاني (أي نهاية العام الدراسيّ).

المقابلة الشخصية:

أُعِدَت أسئلة المقابلة بالرجوع الى الدراسات السابقة والأدبيات في مجال الاتجاهات وبرنامج الطفولة المبكرة ، وبناءً على نتائج البيانات الكمية التي جُمعت وحُلِّلت. وتركّزت المقابلات حول الأسئلة المعدة مسبقًا حول تفسير بعض النتائج الكمية للدراسة ، وقد أُجريتْ المقابلات خلال فترة ثلاثة أشهر؛ وكان زمن المقابلة من ٢٥ إلى ٤٠ دقيقة ، ثمّ تمّ تحليل البيانات النوعية باستخدام أسلوب التحليل التفسيريّ الذي يتجاوز البيانات الوصفية ، إلى تكوين معنى لها بالربط بين أجزائها ، واكتشاف العلاقات بينها ، وتقديم تفسيرات تربط بين المعاني ، وتؤدي إلى رؤية عميقة (العبدالكريم ، ٢٠١٢؛ Shenton , 2004).

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة: "ما اتجاهات العاملين بالمجال التربويّ نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج؟"؛ حُسِبتْ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة كما في الجدول رقم (٨).

جدول (٨)

ترتيب أبعاد الدراسة تنازليًا وفقًا للمتوسطات الحسابية

م	البعد	القبلي			البعدي		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	البعد النفسي الاجتماعي	٣,٠٣	١,٣٦	٣	١	٣,٦٧	١,٢٣
الثاني	البعد التحصيلي	٣,٢٠	١,٢٩	٢	٣	٣,٤٨	١,١٩
الثالث	بعد البيئة المدرسية	٣,٣١	١,٣٠	١	٢	٣,٦٣	١,١٦
المتوسط العام		٣,١٨	متوسط		٣,٥٩		عالي

يتضح من الجدول رقم (٨): أنّ اتجاهات أفراد العينة نحو مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج سجلت ارتفاعًا في القياس البَعديّ ، أيّ بعد تطبيق البرنامج ، وبلغ الارتفاع (٠,٤١). حيث يُظهر الجدول أنّ المتوسط العام للأبعاد في القياس القبليّ كان (٣,١٨) ، بينما في القياس البعديّ (٣,٥٩). مما يدل على أنّ اتجاهات العاملين بالمجال التربويّ نحو تطبيق مشروع الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج كانت إيجابية بدرجة عالية. وهذا يعطي مدلولًا إيجابيًا بتحسّن اتجاهات أفراد العينة نحو برنامج الطفولة المبكرة مع مرور الزمن.

جاء بُعد البيئة المدرسية في الترتيب الأول بمتوسط حسابيّ (٣,٣١) في القياس القَبليّ ، بينما جاء في المرتبة الثانية في القياس البَعديّ بمتوسط (٣,٦٣). كما احتل البُعد التحصيليّ المرتبة الثانية في القياس القبليّ بمتوسط حسابيّ (٣,٢٠) ، بينما حصل على المرتبة الثالثة في القياس البعديّ بمتوسط (٣,٤٨). أما البُعد النفسيّ الاجتماعيّ فقد احتلّ المرتبة الثالثة في القياس القبليّ بمتوسط حسابيّ (٣,٠٣) ، بينما احتل المرتبة الأولى في القياس البعديّ بمتوسط حسابيّ (٣,٦٧).

أما فيما يتعلق بحساب كل بُعد على حِدة:

- بالنسبة للبُعد النفسيّ الاجتماعيّ؛ حُسِبتْ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد لكلٍّ من القياس القبليّ والبعديّ كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاتجاهات العينة نحو البُعد النفسيّ الاجتماعيّ

م	العبارة	القبلي		البعدي		فرق المتوسطات
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	المعلمة أكثر قدرة على مراعاة الحاجات الاجتماعية والنفسية للطفل في الصفوف الأولية	٣,١٥	١,٤٩	٣,٨١	١,٢٧	٠,٦٦
٢	المعلمات أكثر فهما للمشكلات التي تواجه الأطفال في مراحل الصفوف الأولية	٣,١٤	١,٤٣	٣,٨٥	١,٢٢	٠,٧١
٣	المعلمات أكثر قدرة على علاج المشكلات التي يواجها الأطفال في هذا العمر	٣,١٣	١,٤٥	٣,٦٨	١,٢٤	٠,٥٥

م	العبارة	القبلي		البعدي		فرق المتوسطات
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٤	توفر مدار الطفولة المبكرة ظروف بيئية أفضل تلائم نمو الطفل في الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية	٢,٩٢	١,٢٥	٣,٥١	١,٢٥	٠,٥٩
٥	سوف تسهم مدارس الطفولة المبكرة في تواصل أسهل وأكبر بين المدرسة والعاملين بالمجال التربوي حول مشكلات واحتياجات الطفل	٢,٩٥	١,١٧	٣,٧٢	١,٢٣	٠,٧٧
٦	الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة سيكون في بيئة تعليمية أكثر أمانا (اجتماعيًا ونفسيًا).	٣,٠٦	١,٤١	٣,٧٥	١,٢٧	٠,٦٩
٧	الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بحاجة للحنان والرعاية من معلمة	٣,١٦	١,٤٠	٣,٤٤	٠,٩٧	٠,٢٨
٨	دراسة الطفل في مدارس الطفولة المبكرة ستؤثر ايجابا في سلوك الطفل وتشكله الاجتماعي	٢,٩٦	١,٣٩	٣,٦٥	١,٣٠	٠,٦٩
٩	دراسة الطفل في مدارس الطفولة المبكرة توفر فرصا أكبر لممارسة اللعب والمهارات الحركية والاجتماعية التي تحتاجها هذه الفئة العمرية	٢,٨٤	١,٣٢	٣,٦٣	١,٣٢	٠,٧٩
	المتوسط العام	٣,٠٣		٣,٦٧		+ ٠,٦٤

يكشف جدول (٩): ارتفاع المتوسط العام للبُعد النفسيّ الاجتماعيّ بمقدار (٠,٦٤) ، وهذا يعكس الاتجاهات الإيجابية نحو عبارات هذا البُعد ، وبالتالي نحو مشروع الطفولة المبكرة. كما يُظهر الجدول الارتفاع العام لمتوسطات جميع العبارات ، حيث يؤكد ذلك زيادة مستوى الاتجاهات الإيجابية لدى أفراد العينة بعد تطبيق ومعايشة مشروع الطفولة المبكرة خلال عامه الأول.

يُظهر الجدول أنّ العبارة التي حققت أعلى ارتفاعًا في قيمة المتوسط الحسابيّ بين التطبيقين القبليّ والبعديّ كانت العبارة رقم ٩ "دراسة الطفل في مدارس الطفولة المبكرة توفر فرصًا أكبر لممارسة اللعب والمهارات الحركية والاجتماعية التي تحتاجها هذه الفئة العمرية" من (٢,٨٤) إلى (٣,٦٣) بزيادة بلغت (٠,٧٩) ، ثم العبارة رقم (٥) "سوف تسهم مدارس الطفولة المبكرة في تواصل أسهل وأكبر بين المدرسة والعاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة حول مشكلات واحتياجات الطفل" من (٢,٩٥) إلى (٣,٧٢) بزيادة بلغت (٠,٧٧).

ثم جاءت العبارة رقم (٢) "المعلمات أكثر فهمًا للمشكلات التي تواجه الأطفال في مراحل الصفوف الأولية" بمتوسط في القياس القبليّ (٣,١٤) إلى (٣,٨٥) بزيادة بلغت (٠,٧١).

من خلال النظر للتغيرات الإيجابية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو عبارات هذا البُعد ، يتضح مدى الارتياح العام لأفراد المجتمع نحو تطبيق الطفولة المبكرة ، حيث لامس الجميع الإيجابيات والمكتسبات من خلال ملاحظة الأطفال الذين ينتسبون لهذه المدارس.

أما بالنسبة للبُعد التحصيليّ ، فقد حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد لكلٍّ من القياس القبليّ والبعديّ كما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لاتجاهات العينة نحو البُعد التحصيليّ

م	العبارة	القبلي		البعدي		فرق المتوسطات
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	ستسهم مدارس الطفولة المبكرة في رفع نسبة التحاق الأطفال برياض الأطفال عما كانت عليه سابقًا	٣,٢٥	١,٣٤	٣,٨٦	١,١٠	٠,٦١
٢	ستسهم مدارس الطفولة المبكرة في ردم الفجوة الخاصة بعمليات التعليم والتعلم بين رياض الأطفال والصفوف الأولية	٣,٠٩	١,١٢	٣,٨٠	١,١٤	٠,٧١
٣	ستسهم مدارس الطفولة المبكرة في تتابع المنهج بين رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية	٣,٢١	١,٣١	٣,٨١	١,١٩	٠,٦٠
٤	ستؤثر الدراسة في مدارس الطفولة المبكرة سلبا على تحصل الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية	٣,٢٤	١,٣٢	٢,٩٢	١,٢٦	٠,٣٢ –
٥	ستؤثر دراسة الطالب في مدارس الطفولة المبكرة على التزامه بأداء الواجبات بشكل أكبر	٣,١٩	١,٣٦	٣,٤٤	١,٢٣	٠,٢٥
٦	ستؤثر دراسة الطالب في مدارس الطفولة المبكرة سلبا على مستوى التزامهم بالنظام في الفصل أثناء الدرس	٣,٢٠	١,٣٠	٣,٠٣	١,٢٧	٠,١٧ –
	المتوسط العام	٣,٢٠		٣,٤٨		٠,٢٨ +

والذي يوضح أنَّ: المتوسط العام لاتجاهات أفراد العينة نحو البُعد التحصيليّ كان في الاتجاه الإيجابيّ بارتفاعٍ بلغ (٠,٢٨) بين التطبيقين. أي أنَّ هناك تحسُّنًا ملحوظًا في اتجاهات أفراد المجتمع نحو تطبيق برنامج الطفولة المبكرة. كما يتضح أنّ أعلى ارتفاع في المتوسطات بين التطبيقين كان عند العبارة رقم ((٢ "ستسهم مدارس الطفولة المبكرة في ردم الفجوة الخاصة بعمليات التعليم والتعلُّم بين رياض الأطفال والصفوف الأولية" ، حيث بلغ المتوسط في القياس القبلي (٣,٠٩) ، بينما بلغ في القياس البعديّ (٣,٨٠) بزيادة مقدارها (٠,٧١). كما أنَّ العبارتين العكسيتين رقم (٤) "ستؤثر الدراسة في مدارس الطفولة المبكرة سلبًا على تحصيل الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية" ، ورقم ٦ "ستؤثر الدراسة في مدارس الطفولة المبكرة سلبًا على مستوى التزامهم بالنظام في الفصل أثناء الدرس" ، تعملان في نفس الاتجاه ، حيث تحسّنت نظرة أفراد العينة تجاه هاتين العبارتين بعد القياس البعديّ. وكلّ هذا يدل على الاتجاهات الإيجابية التي يحملها أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات هذا البُعد ، مما يدلُّ على الرضا عن تطبيق برنامج الطفولة المبكرة.

وبالنسبة لبُعد البيئة المدرسية ، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد للقياس القبليّ والبعديّ كما هو موضح في الجدول (١١).

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات العينة نحو بُعد البيئة المدرسية

م	العبارة	القبلي		البعدي		فرق المتوسطات
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	تطبيق مدارس الطفولة المبكرة سيقلل الأعباء الادارية عن المعلمات	٢,٥٦	١,٢٨	٣,٢٩	١,٢٦	٠,٧٣
٢	ستسهم مدارس الطفولة المبكرة في تطور الخدمات المقدمة للأطفال في المؤسسات التعليمية	٣,٠٠	١,٣٦	٣,٦٧	١,١٦	٠,٦٧
٣	ستسهم مدارس الطفولة المبكرة في زيادة مشاركة الأسرة في تعليم أبنائها.	٢,٩٧	١,٢٩	٣,٧١	١,١٨	٠,٧٤
٤	سيسهم المشروع في حصول مدارس الطفولة المبكرة على دعم أكبر من وزارة التعليم.	٣,١٣	١,٢٧	٣,٧٤	١,٠٧	٠,٦١
٥	ستواجه المعلمة أنواعا جديدة من المشكلات مع الطلاب	٤,١٩	١,٠٧	٣,٩١	١,٠٦	٠,٢٨ –

٦	ينقص العاملات في مدارس الطفولة المبكرة برامج إرشادية ونوعية لمساعدتهن على التعامل مع هذه الفئة العمرية.	٣,٩٨	١,٤٠	٣,٩٦	١,٠٤	- ٠,٠٢
٧	المعلمات يمتلكن الكفاءة اللازمة لتدريس الطلاب في مرحلة الصفوف المبكرة.	٢,٩٦	١,٣٨	٣,٥٤	١,٢٦	٠,٥٨
٨	تمت تهيئة المدارس لتناسب احتياج المرحلة العمرية للطفولة المبكرة كحاجة لممارسة النشاط البدني.	٢,٤٥	١,٤٨	٢,٩٤	١,٢٨	٠,٤٩
٩	يسعدني وجود معلمات أكثر فهما بخصائص الطفولة استشيرهن في المشاكل التي اواجهها مع الطلاب	٣,١٨	١,٣٣	٣,٧٩	١,٢١	٠,٦١
١٠	أعتقد أن هناك قصورًا في تحديد الاحتياج التدريبي الذي يساعد معلمات مدارس الطفولة المبكرة لأداء عملهن بشكل جيد.	٣,٦٥	١,١٩	٣,٧٢	١,٠٨	٠,٧
	المتوسط العام	٣,٣١		٣,٦٣		+ ٠,٣٢

يوضح الجدول رقم (١١) أنّ: المتوسط العام لعبارات بُعدُّ البيئة المدرسية سجل ارتفاعًا بمقدار (٠,٣٢) ما بين القياسين القبليّ والبعديّ. مما يدل على تحسّن اتجاهات أفراد العينة نحو هذا البُعد. كما يتضح من الجدول: أنَّ أعلى العبارات التي سجلت ارتفاعًا في المتوسط بين القياسين هي العبارة رقم (٣) "ستسهم مدارس الطفولة المبكرة في زيادة مشاركة الأسرة في تعليم أبنائها" من (٢,٩٧) إلى (٣,٧١) بزيادة لقيمة المتوسط بلغت (٠,٧٤). وبنفس المقدار تقريبًا جاءت العبارة رقم (١) "تطبيق مدارس الطفولة المبكرة سيقلل الأعباء الإدارية عن المعلنات" من (٢,٥٦) إلى (٣,٢٩) بزيادة المتوسط بمقدار (٠,٧٣).

كما أنَّ العبارتين رقم (٥) " ستواجه المعلمة أنواعًا جديدة من المشكلات مع الطلاب" ، والعبارة رقم (٦) "ينقص العاملات في مدارس الطفولة المبكرة برامج إرشادية ونوعية لمساعدتهن على التعامل مع هذه الفئة العمرية" قد سجلتا تحسّنًا في اتجاهات أفراد العينة بين القياسين القبليّ والبعديّ ، حيث كانت النظرة أكثر إيجابيةً في التطبيق البعديّ للقياس. وهذا يؤكد مرة أخرى التغيّر الإيجابي لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو تطبيق الطفولة المبكرة ، وذلك بعد أن عايشوا النتائج الملموسة في الأطفال سواء في المدارس ، أو عند الأسر. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السكني التي أظهرت بعض المشكلات التي واجهت المعلمات عند تدريس الطلاب.

للإجابة عن "السؤال الثاني" الذي ينصُّ على: "هل توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟" فقد استُخدِمَ اختبار (ت) ، واظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في البعد النفسيّ الاجتماعيّ ، والتحصيليّ ، والبيئة المدرسية. حيث كانت جميع القيم أقلَّ من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ولذلك فإنَّ الفروق دالة إحصائيًا ، لصالح المجموعة ذات المتوسط الأعلى ، وهي الإناث ، كما في الجدول (١٢).

جدول (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أبعاد اتجاهات أفراد العينة تبعًا للنوع

المتغير	الأبعاد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
استجابات أفراد عينة الدراسة	النفسي الاجتماعي	ذكور	٢٤,٨٤	١١,٦١	٩,٦٧-	٠,٠٠٠١
		إناث	٣٢,٤٨	١٠,٧٩		
	التحصيلي	ذكور	١٨,٨١	٤,٧٦	٤,٨١-	٠,٠٠٣
		إناث	٢٠,٤٢	٤,٧٢		
	بعد البيئة المدرسية	ذكور	٣٠,٨١	٨,٥٤	٧,٨٦-	٠,٠٠٢١
		إناث	٣٥,٣٧	٧,٩٣		

وقد تُفسر تلك النتيجة لكون مدارس الطفولة المبكرة تتبع مدارس تعليم البنات ، وفئة كبيرة من عينة الدراسة من المعلمات والأمهات ، اللائي لمسن أثر تطبيق مدارس الطفولة المبكرة على الطلبة من حيث التحصيل ، والبُعد النفسيّ الاجتماعيّ ، وبُعد البيئة المدرسية ، ولكونهن أكثر قربًا وتحسسًا لحاجات الطفل في هذا العمر ، وملاحظة التغيرات التي تطرأ على شخصيته ومعارفه ومهاراته.

وللإجابة عن السؤال الثالث: "ما تصورات التربويين نحو تطبيق مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الخرج؟"؛ فقد أُجريت مقابلات فردية مع عشرة أفراد ممن شاركوا في الجزء الكميّ للدراسة ، وذلك للتعرف على اتجاهاتهم وتفسير نتائج الجزء الكميّ للبيانات. حيث حُسِبت التكرارات والنسب المئوية ومدى الارتباط بأبعاد الدراسة. وخلُصت مرحلة الترميز بـ (١٦) عنصرًا فرعيًا موزعة على الأبعاد الرئيسية للدراسة ، كما في الجدول (١٣).

جدول (١٣)

تكرارات الفئات التي ظهرت خلال المقابلات الفردية

البعد		العناصر الفرعية	التكرار	المجموع	٪
البيئة المدرسية	١	زيادة الأعباء والحاجة لمعلم مساعد	٦	٢٣	٢٩
	٢	التدريب وتقدير الحاجات التدريبية	٦		
	٣	اكتمال تهيئة البيئة المدرسية لفئة الطفولة المبكرة	٤		
	٤	الاقتناع بالتغيير وتقبله	٣		
	٥	تبادل الخبرات بين معلمات رياض الأطفال والصفوف الأولية	٣		
	٦	آلية انتقال الطفل إلى مدارس الطفولة المبكرة	١		
النفسي الاجتماعي	٧	قدرة المعلمة على احتواء الطفل في هذا العمر	١٠	٣٣	٤١
	٨	درجة مناسبة تجهيز مدارس الطفولة المبكرة لحاجات الطفل الحركية	٧		
	٩	حاجة الولد في هذا العمر للضبط والقدوة من نفس جنسه	٥		
	١٠	ملائمة جميع جوانب البيئة المدرسية لحاجات الطفل	٤		
	١١	تقبل الطفل لتدريسه من قبل معلمة	٥		
	١٢	التواصل الفعال بين أولياء الأمور			
التحصيل الدراسي	١٣	ردم الفجوة بين مرحلتي رياض الأطفال والصفوف الأولية	٨	٢٤	٣٠
	١٤	حل مشاكل القبول في رياض الأطفال	٧		
	١٥	سهولة التواصل بين المعلمة والأم لمتابعة الطفل	٧		
	١٦	مستوى تحصيل الطلاب	٢		
	٥	تبادل الخبرات بين معلمات رياض الأطفال والصفوف الأولية	٣		
	٦	آلية انتقال الطفل إلى مدارس الطفولة المبكرة	١		
مجموع تكرار عبارات المتطلبات				٨٠	١٠٠

يُبرز الجدول (١٣): تحليل البيانات النوعية للدراسة ، التي أظهرت تفاعلًا ملحوظًا في اتجاهات المشاركين نحو البُعد النفسيّ الاجتماعيّ، حيث يتضح أنَّ أفراد العينة أضافوا ستة عناصر فرعية في هذا البُعد ، وبلغت نسبة هذه المشاركة نحوه ٤١٪ من مجموع الاستجابات لجميع الأبعاد. وقد يُعزى ذلك إلى وضوح الأثر النفسيّ والاجتماعيّ على الأطفال وأولياء أمورهم ، كما عبّرت عن ذلك إحدى المعلمات اللائي لديهن أبناء بالصفوف الاولى قائلةً: "إنني أنصح كل من سألني بإلحاق ابنه بمدارس الطفولة المبكرة ، وقد ألحقت ابني الثاني بها للعام الجديد ، فقد كان لمستوى ابني الدراسيّ تأثيرٌ إيجابيٌ على ثقته بنفسه وشخصيته مقارنة بأقرانه في العائلة".

وكان أكثر جوانب تركيز المشاركين في هذا البُعد هو "قدرة المعلمة على احتواء الأطفال في هذا العمر" وهذا يُعزى إلى أن المعلمة أكثر فهمًا لخصائص واحتياجات هذه المرحلة العمرية ، وقد عبرت م٥ عن ذلك قائلةً: "الطفل يحتاج إلى من يتلمّس حاجاته-ليست التعليمية فقط- ، بل الصحيّة والاجتماعيّة والنفسيّة وهو ما تتقنه المعلمة بطبيعتها" ، وفي نفس السياق عبّرت م٣ عن قدرة المعلمة على التأثير في الأطفال في مدارس الطفولة المبكرة قائلةً: "أصبحتْ أُوجّه الأطفال وألفت انتباههم أثناء الدرس بإيحاءات الجسد".

كما أظهر التحليل النوعيّ تركيز المشاركين على أربعة جوانب في بُعد التحصيل الدراسيّ بنسبة بلغت ٣٠٪ ، كان أبرزها "ردم الفجوة بين مرحلتي رياض الأطفال والصفوف الأولية". حيث اتفق المشاركون على أن وجود المرحلتين في مدرسة واحدة سيسهم في توحيد الآليات وأساليب العمل ، و"توحيد المبادرات داخل المدرسة وتقليل الفوارق بين المرحلتين ، ومتابعة مهارات الطلبة عبر المراحل الدراسية" ، كما ذكرت ذلك م٦. وفي نفس هذا السياق ذكرت م:٧ "إنه يساعد على توحيد قوانين التعامل مع الطفل ويسهم في سرعة اندماجه وتقبُّله للمدرسة وتعوُّده على أنظمتها والعاملين فيها". وأثنت م١ على المشروع؛ لكونه أسهم في توحيد الخطط العلاجية للطفل.

أما في بُعد البيئة المدرسية فقد تركزت اتجاهات المشاركين على ستة جوانب بنسبة بلغت ٢٩٪ ، أولها: عبارة "زيادة الأعباء والحاجة لمعلم مساعد" والذي قد يُعزى إلى حداثة التجربة والحاجة لجهد أكبر خصوصًا في المدارس ذات الكثافة العددية الكبيرة ، فقد ذكرت م٣: إنَّ عدد الطلاب وصل إلى ٣٢ طالبًا ، وهو أيضًا ما ذكرته م:١ بأن "نصاب المعلمة في الدليل الجديد للطفولة المبكرة ٢٥ طفلًا بدلًا من ١٥". ونادى العديد من المشاركين بضرورة وجود معلمة مساعدة لمتابعة الأطفال داخل الصف وخصوصًا المتأخرين دراسيًا وكثيري الغياب ، ومساعدة المعلمة في التواصل مع أولياء الأمور.

كما ركّز أكثر المشاركين على "التدريب وتقدير الاحتياجات التدريبية"؛ لما للتدريب من دور بارز في مساعدة منسوبي التعليم على التعامل مع هذه التجربة بكفاءة ، حيث ذكرت م٢: "إننا بحاجة إلى برامج تدريبية في خصائص النموِّ واختلاف الاحتياجات الفسيولوجية بين البنت والولد ، قبل انطلاق المشروع بوقتٍ كافٍ" ، وإنه كان من الممكن أنْ يُسهم ذلك في تغيير القناعات وتشكيل اتجاهات إيجابية نحو تدريس الأولاد ، كما ذكرت م٨.

مناقشة النتائج:

من خلال نتائج الدراسة ، يتضح الارتفاع الإيجابيّ لاتجاهات العاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة نحو تطبيق برنامج الطفولة المبكرة ، مع مرور أسابيع الدراسة حتى نهايتها ، مما يدل على زيادة قبول أفراد المجتمع لهذه التجربة وارتياحهم لوجود أبنائهم بها. وقد يُعزى التدني النسبيّ لاتجاهات أفراد العينة قبل تطبيق الطفولة المبكرة؛ إلى حداثة التطبيق لمدارس الطفولة المبكرة ، حيث أظهر مدى القصور في فهم مبرراتها وأهدافها ، وتخوُّف المجتمع من آثار التطبيق. بينما تغيّرت اتجاهاتهم مع مرور الزمن؛ لتكون أكثر إيجابيةً عمَّا كانت عليه سابقًا بعد معايشة الواقع؛ ومشاهدة الآثار الإيجابية على الأطفال ، وكذلك لإدراكهم مميزاتها وأهدافها ، وتأثير الجهود التي تقوم بها وزارة التعليم لتحسين بيئة المدارس ومحاولة تذليل كافة الصعوبات.

وقد أظهر ترتيب أبعاد الدراسة في القياس القبليّ أنَّ: البُعد النفسيّ الاجتماعيّ احتلَّ الترتيب الأول ، يليه بُعد البيئة المدرسية ، ثم البُعد التحصيليّ. بينما في القياس البعديّ جاء بُعد البيئة المدرسية في الترتيب الأول ، يليه البُعد التحصيليّ ، ثم البُعد النفسيّ الاجتماعيّ. يلاحظ أنّ جميع الاتجاهات كانت إيجابية بشكل أكبر ، خاصة في نهاية العام الدراسيّ. وأن استجابة العاملين بالمجال التربويّ نحو الأبعاد اختلف في القياس القبليّ عنها في القياس البعديّ إلى الأفضل ، حيث كان البُعد النفسيّ الاجتماعيّ أعلاها في القياس القبليّ ، بينما جاء في الترتيب الثالث في القياس البعديّ؛ وقد يُعزى ذلك لأنه أكثر الأبعاد وضوحًا للعينة بداية تطبيق برنامج الطفولة المبكرة ، من حيث تأثير وجود المعلمة على الطفل وأسرته نفسيًا واجتماعيًا.

كما تغيّرت اتجاهات العاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة نحو بُعد البيئة المدرسية؛ ليكون في المرتبة الأولى في القياس البعديّ ، وقد يُعزى ذلك لما تقدمه وزارة التعليم من دعم لمدارس الطفولة المبكرة ، في زيادة نسبة إلحاق الأطفال برياض الأطفال ، وما يُقدَّم من برامج تدريبية للمعلمات والمديرات في تلك المدارس. ويختلف هذا الترتيب للأبعاد مع ما توصلت له دراسة الظفيري (٢٠٠٤)؛ حيث جاءت الأبعاد -من وجهة نظر العينة- كما يلي: (الأكاديميّ ، ثم النفسيّ ، ثم الاجتماعيّ ، ثم الأخلاقيّ).

وفيما يخص بُعد التحصيل الدراسيّ ، فقد ظهر تأثير تصورات التربويين والعاملين بالمجال التربويّ على اتجاهاتهم بشكل جليّ في تركيزهم على دور برنامج الطفولة المبكرة في حل مشاكل القبول في رياض الأطفال؛ حيث كانت وزارة التعليم قد أعلنت أن هذا الهدف من أهم أهداف برنامج الطفولة المبكرة ، وبناءً عليه تمّ التَّوسع في أعداد مقاعد القبول للأطفال في رياض الأطفال.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة وود (2012) Wood التي أظهرت أن: المعلمة أكثر رعاية لاحتياجات الأطفال في هذا العمر ، ودراسة جونق وآخرون (2018) Gong et al التي أكدت أنَّ: وجود معلمة يُزيد من التأقلم الاجتماعيّ للأولاد ، ودراسة كيم (2018) Kim التي أوضحت أنَّ: الأمهات أكثر تفاعلًا مع مدارس الأبناء ، مما يحسّن من التواصل بين البيت والمدرسة ، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة المركز العربيّ للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٥) ، وكذلك الغامدي (٢٠١٤).

وقد أتضح تأثير تصورات أفراد الدراسة فيما يخص دور البرنامج في ردم الفجوة بين مرحلتي رياض الأطفال والصفوف الأولية ، وتيسير التواصل بين المعلمة والأسرة ، والتأثير الإيجابيّ لذلك على التحصيل الدراسيّ. وهذا يتفق مع ما توصلتْ له دراسة جونق وآخرون(2018) Gong et al: بأن المعلمات يقدّمن التغذية الراجعة بشكل مختلف للطلبة ، وكذلك ما توصلت له دراسة فرغلي وعابدين (٢٠١٧) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل الدراسيّ لصالح طلبة المعلمات ، بالإضافة إلى ما توصلت له نتيجة دراسة المركز العربيّ للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٥) ، في إبراز إيجابيات التجربة بزيادة النشاط والدافعية لدى الطلبة ، وزيادة مستوى تحصيلهم الدراسيّ. بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة ماكجراوث وسينكلير (2013) McGrath & Sinclair و دراسة (2015) Antecol & Eren & Ozbeklik. إنَّ آراء العاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة والطلبة تتوافق مع الأدب البحثيّ الذي يُظهر أن: جنس المعلم لا يؤثر على النتائج الأكاديمية للطلبة.

أما بُعد البيئة المدرسية: فيظهر تأثير تصورات العاملين بالمجال التربويّ بمدارس الطفولة المبكرة فيما يخصُّ "زيادة الأعباء والحاجة لمعلمة مساعدة" على اتجاهاتهم نحو تطبيق الطفولة المبكرة. حيث احتلت عبارة "تطبيق مدارس الطفولة المبكرة سيقلل الأعباء الإدارية عن المعلمات" ترتيبًا متأخرًا في التحليل الكميّ ، وقد يُفسّر ذلك بسبب اختلاف نوع المشكلات التي اعتادت عليها المعلمات في مدارس البنات عمَّا يواجهن مع البنين. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة سويدان وزملاه (٢٠١٦) ، إنَّ من الصعوبات التي تواجه المعلمات ، عدمَ التزام الطلاب بأداء الواجبات المدرسية ، وعدم انتباههم مع المعلمة داخل الفصل. وفي نفس الاتجاه جاءت نتائج دراسة السكني (٢٠١١) ودراسة المركز العربيّ للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٥) إنَّ من المشكلات والسلبيات التي واجهت المعلمات في مدارس البنين عدمَ التزام الطلاب بأنظمة الصف في متابعة الدرس وعدم الالتزام بتوجيهات المعلمات.

وبشكل عام: فإنه يلاحظ تأثير تصورات العاملين بالمجال التربويّ (مرحلة رياض الاطفال ، والتعليم الابتدائيّ) على اتجاهاتهم نحو عبارات أبعاد الدراسة الثلاثة (البعد النفسيّ الاجتماعيّ ، والبعد التحصيليّ ، وبعد البيئة المدرسية) بشكل إيجابيّ. والذي يعكس إدراكهم للمقاصد العليا من تطبيق مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية ، حيث لاحظ أفراد العينة ثمرات هذا التطبيق من واقع الميدان سواء داخل المدارس ، أو على مستوى الأُسر. وربما أدرك أفراد عينة الدراسة أنَّ هذه الفئة العمرية بحاجة لمعلمة مربية قادرة على تكوين علاقة إيجابية معهم ، تراعي ميولهم وحاجاتهم. ومن جانب آخر سهّلت مدارس الطفولة المبكرة التواصل بين المدرسة والأسرة ، وجعلته أكثر فعالية مما كان له الأثر الإيجابيّ على تحصيل الطلبة ، وانعكس عليهم نفسيًا واجتماعيًا.

كما برز تأثير جهود الوزارة على تصورات المجتمع التربويّ والمحليّ واتجاهاتهم في جوانب عدة ، ومنها إقامة العديد من البرامج التدريبية والإرشادية ، لرفع مستوى منسوبات المدرسة ، ولمساعدتهن على التعامل مع هذه الفئة العمرية ، وتهيئة المدارس لتناسب احتياجات المرحلة العمرية للطفولة المبكرة ، بإعادة تهيئة الفصول والساحات والملاعب ، والتي شملت مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأولية (بنين وبنات) كُلًّا على حده. وما عمدت إليه وزارة التعليم من رفع نسبة الالتحاق برياض الأطفال ، كأحد مستهدفات برنامج الطفولة المبكرة ، حيث أشارت المؤشرات الأولية إلى نجاح هذا الهدف ، حيث ارتفعت نسبة الالتحاق برياض الأطفال من ١٧٪ إلى ٢٣٪ عام ١٤٤١هـ (الإدارة العامة للطفولة المبكرة ،١٤٤١هـ).

المقترحات والتوصيات:

من خلال ما أظهرته نتائج هذه الدراسة ، يمكن الخروج بعدة توصيات من أهمها:

١. الاستمرار في التوسع في برنامج الطفولة المبكرة؛ لما له من آثار إيجابية.
٢. التركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية عند تدريب وتأهيل معلمات هذه المرحلة العمرية.
٣. دعم معلمة الطفولة المبكرة بمعلمة مساعدة – قدر الإمكان- تساندها في متابعة تعلّم الأطفال.
٤. إعادة النظر في أعداد الطلبة داخل الصف الواحد بمدارس الطفولة المبكرة.
٥. العمل على تجهيز البيئة المدرسية بما يتلاءم مع حاجات الطفل.
٦. القيام بأبحاث نوعية في عدة جوانب: مقارنة البيئة المدرسية بين مدارس رياض الأطفال المستقلة مع مدارس الطفولة المبكرة ، والعوامل المؤثرة على تحصيل الأطفال في مدارس الطفولة المبكرة ، والانسجام النفسيّ والاجتماعيّ لأطفال مدارس الطفولة المبكرة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الإدارة العامة للطفولة المبكرة. (١٤٤١). *دليل مدارس الطفولة المبكرة*. الرياض ، وزارة التعليم.

الحازمي ، محمد؛ وعتمان ، علي. (٢٠١٩). أثر تعليم الطفولة المبكرة على مستقبل الطفل في التعلم مدى الحياة: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية لجامعة سوهاج ، ٦٧* ، ١- ٤٥.

السكني ، هبة. (٢٠١١). *مشكلات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية بغزة.

الظفيري ، سعد ماطر. (٢٠٠٤). *اتجاهات مديري المدارس والمعلمين والموجهين نحو تأنيث التعليم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، قسم الإدارة وأصول التربية ، الأردن.

العبدالكريم ، راشد. (٢٠١٢). *البحث النوعي في التربية*. الرياض ، مطابع جامعة الملك سعود.

الغامدي ، سالم. (٢٠١٤). *الآثار السلوكية المترتبة على دمج الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية من منظور التربية الإسلامية من وجهة نظر العاملين بالمجال التربوي*. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة.

الفايز ، نورة. (٢٠٢٠). تعليم ورعاية الطفولة المبكرة. *ورقة مقدمة في ملتقى اسبار* ، الرياض ، ٧٣-١٤٥.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (١٩٨٥). *تقويم تجربة تأنيث هيئة التدريس في بعض المدارس الابتدائية للبنين بدول الخليج العربي: دراسة ميدانية تحليلية*. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

النواصرة ، فيصل؛ منسي ، حسن. (٢٠١٨). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون بالأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)* ، ٣٢ (١٢). ٢٣٥٨- ٢٣٩٠.ز

دحمان ، الهنوف؛ وبديوي ، عبدالرحمن. (٢٠٢٠). واقع تطبيق برامج صعوبات التعلم في مدارس مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات ومعوقات نجاحها. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات ، مج١٠* ، ع٤ ، ٥٤- ٨٥.

درويش ، محمود. (٢٠١٨). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية* (ط١) ، مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر.

سويدان ، مدالله؛ الدوخي ، فوزي ، الهيم ، عيد. (٢٠١٦). معيقات تدريس الطلاب الذكور في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية* ، ١(١). ٤٣٧- ٤٧٣.

شريف ، السيد عبدالقادر. (٢٠٢٠). *التربية الاجتماعية والدينية في رياض الاطفال* ، الأردن: دار المسيرة للنشر.

علام ، صلاح الدين. (٢٠٠٧). *القياس والتقويم التربوي والنفسي في العملية التدريسية*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فرغلي ، آلاء؛ عابدين ، محمود. (٢٠١٧). هل يتراجع أداء الطلاب الذكور عندما تدرسهم معلمة؟ دراسة تجريبية على طلاب الصفوف الأولية بمدارس "إسناد" بمنطقة المدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية* ، *١* (٥) ، ١٤٤- ١٦٤.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abu Fara, Tharwat. (2001). *The degree of acceptance of feminizing junior basic Schools administration by principals and teachers of government junior basic schools in Hebron governorate.* Unpublished Master thesis, Al-Quds University. Palestine.

Al-Abd Al-Karim, Rashid. (2012). *The qualitative research in education.* King Saud University Press.

Al-Fayiz, Norah. (2020). *Early childhood education and care: Paper presented at Aspar Conference*. Al-Riyadh, 73-145.

Al-Ghamedi, Salem. (2014). *The behavioral implications of the integration of male and female students in elementary classes from the perspective of Islamic education from the point of view of educators.* Unpublished Master thesis, The Islamic University, Medina.

Al-Hazimi, Mohammed & Otman Ali. (2019). Impact of early childhood education on the future of children in lifelong learning: Field study. *The Educational Journal, Sohag University, 67,* 1- 45.

Allam, SalahAddeen. (2007). *Educational and psychological measurement and evaluation in the teaching process.* Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution

Al-Nawaṣra, Faisal. & Mansi, Hasan. (2018). Teachers' attitudes towards integration of special needs with ordinary students at the basic level in schools in Ajloun province, Jordan. *An-Najah University Researches Journal (Humanities), 32* (12). 2358- 2390.

Al-Sakani, Heba. (2011). *Problems of female teachers in male schools at the International Relief Agency in Gaza governorates, and ways of overcoming the problems.* Unpublished Master thesis, The Islamic University of Gaza.

Al-Zafiri, Saad. (2004). *Attitudes of school principals, teachers and mentors towards the feminizing of education at the primary schools in Kuwait.* Unpublished Master thesis, Yarmouk University, Department of Administration and Fundamentals of Education, Jordan.

Arab Center for Educational Research for the Arab Gulf States (1985). *Evaluation of the feminizing of teaching staff in some boys primary schools in the Arabian Gulf States: Analytical field study*, Arab Bureau of Education for the Arab Gulf States.

Daḥman, Alhanof. & Bidiwi, Abdulrahman. (2020). The reality of application of the learning difficulties programs in early childhood schools from the point of view of teachers and the obstacles to their success. *Palestine University Journal for Research and Studies, 10* (4), 54-85.

Department Swaydan, Maddallah; Al-Dawkhi Fawzi. & Al-Heem, Eid. (2016). Obstacles to teaching students' male students at the primary level in the State of Kuwait from the point of view of female teachers. *Journal of Educational Sciences, 1* (1), 437-473.

Darwish, Mahmoud. (2018). Humanities Research Curriculum (i1), Egypt: Ummah Arab Nation Publishing.

Farghali, Ala & Abdin, Mahmoud. (2017). Are male students underperforming when a teacher teaches them? Are male students underperforming when a female teaches them? Pilot study on primary students in Al-Madina schools. *Journal of Educational Sciences, 1* (5), 164- 144.

General of early childhood. (1441). *Guide to Early Childhood Schools,* 1st ed., Ministry of education.

Sharif, Abdul Qadir. (2020). Social and religious education in kindergartens, Jordan: Dar Al-Maseerah Publishing.

المراجع الأجنبية: References

Antecol, H.; Eren, O. & Ozbeklik, S. (2015). The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School. *Journal of Labor Economics.* University of Chicago Press, vol. 33(1), 63-89.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis.* London: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). MA: Pearson.

Creswell, J. & Poth, C. (2019). *Qualitative search design.* (Ahmad Al-Thawabih, Translator), Thought House.

Giddings, L. & Grant, B. (2006). *Mixed methods research for the novice researcher.* https://core.ac.uk/download/pdf/56362402.pdf

Gong, J.; Lu, Y., & Song, H. (2018). The Effect of Teacher Gender on Students' Academic and Noncognitive Outcomes. *Journal of Labor Economics, 36*(3), 743-778.

Karoly, L. & Anamarie W. (2016). *Informing Investments in Preschool Quality and Access in Cincinnati: Evidence of Impacts and Economic Returns from National, State, and Local Preschool Programs. RAND Corporation.* https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1461.html

Kim, S. W. (2018). How and why fathers are involved in their children's education: gendered model of parent involvement. *Educational Review, 70*(3), 280-299. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/00131911.2017.1311304

Knauf, T. & Schubert, E. (2012). *Der Übergang von Kindergarten und Grundschule. Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs*, Das Kita Handbuch.

McGrath, K., & Sinclair, M. (2013). More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender & Education, 25*(5), 531-547. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/09540253.2013.796342

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information, 22*(2), 63-75.

Wood, T. (2012). Teacher Perceptions of Gender-Based Differences among Elementary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(2), 317-345.

Alhazmi, Doaa. (2023). Content analysis of the biology course for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of future thinking skills, *Journal of Educational Science, 10* (1), 119 - 152

Content analysis of the biology course for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of future thinking skills

Dr. Doaa Bint Ahmad Alhazmi
Majmaah University
Kingdom of Saudi Arabia
D.alhazmi@mu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to analyze the content of the biology course for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the skills of future thinking. And the idea unit was used as a unit of analysis, and the researcher relied on the list of future thinking skills as presented in its final form as categories for analysis. And converting it into a content analysis card as a study tool that was used to analyze the biology course. At a rate of (27.25٪), then planning skills to solve future problems come in the third rank with a percentage of (14.70٪), and in the fourth rank comes the skills of future imagination with a rate of (14.10٪), and in the fifth and last rank comes the skills of determining a vision for the future with a percentage of (5.46٪) only, which is A small percentage compared to the rest of the skills.

The researcher recommends a number of recommendations, the most important of which is to reconsider the biology course for the secondary stage to include future thinking skills more clearly so that future thinking skills are among the basic skills that biology courses seek to develop.

Keywords: thinking skills, future thinking , content analysis , biology.

الحازمي ، دعاء. (٢٠٢٣) تحليل محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ. *مجلة العلوم التربوية* ، *١٠* (١) ، ١١٩ - ١٥٢

تحليل محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ

د. دعاء بنت أحمد الحازمي[١]

المستخلص:

هدَفَتْ الدراسة إلى: تحليل محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ ، واستخدمت المنهج الوصفيّ القائم على أسلوب تحليل المحتوى ، وإعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبليّ ، وتحويلها إلى بطاقة تحليل محتوى كأداة للدراسة؛ استُخدِمت لتحليل مقرّر الأحياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، المطبوع في العام ١٤٤٢هـ - ٢٠٢٠م في ضوئها ، واستخدمت وحدة "الفكرة" كوحدة للتحليل ، واعتمدت الباحثة على قائمة مهارات التفكير المستقبليّ ، كما وردت في صورتها النهائية كفئات للتحليل ، وتوصلت إلى أنّ "مهارات التنبؤ المستقبليّ" كانت في المرتبة الأولى ، حيث تكرّرت بنسبة (٣٨,٤٩٪) في جميع الكتب ، تليها في الترتيب الثاني مهارات "التوقُّع المستقبليّ" بنسبة (٢٧,٢٥٪) ، ومن ثم جاءت مهارات "التخطيط لحل المشكلات المستقبلية" في الترتيب الثالث بنسبة (١٤,٧٠٪) ، وفي المرتبة الرابعة تأتي مهارات "التخيُّلِ المستقبليّ" بنسبة (١٤,١٠٪) ، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة تأتي مهارات "تحديد رؤية للمستقبل" بنسبة (٥,٤٦٪) فقط ، وهي نسبة قليلة ، مقارنةً ببقية المهارات.

وتوصي الباحثة بعدد من التوصيات ، أهمها: "إعادة النظر في مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية"؛ ليتضمن مهارات التفكير المستقبليّ بشكل أكثر وضوحًا ، بحيث تكون مهارات التفكير المستقبليّ من المهارات الأساسية التي تسعى مقررات الأحياء إلى تنميتها.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير ، التفكير المستقبليّ ، تحليل محتوى ، الأحياء.

(١) جامعة المجمعة - المملكة العربية السعودية، D.alhazmi@mu.edu.sa

مقدمة:

تشهد المملكة العربية السعودية تطورًا هائلًا في جميع المجالات، وباتت تنظر للمستقبل بكلّ تحدياته ومتغيراته ومتطلباته، وتسعى إلى مواكبة كلّ جديد؛ مما يجعلها دولة رائدة على المستوى العالميّ، خاصة في ظل التطورات البيولوجية، والتغيرات المناخية، والكثير من الظواهر التي يتناولها علم الأحياء.

لذا ينبغي التركيز على المعارف والمهارات العلمية والتكنولوجية اللازمة للمشاركة في استشراف المستقبل، وتحقيق الأهداف المنشودة بصورة تناسب التطور العالميّ في تعليم العلوم، وفي مقدمتها مهارات التفكير المستقبليّ (المطيري، ٢٠١٨)، فالتفكير المستقبليّ: يعدّ من أنواع التفكير المرتبط بالعمليات العقلية العليا وله دوره في التعليم، والإسهام في دراسة الواقع، وتصوّر المستقبل بعقباته والمقترحات؛ للتعاطي مع المستقبل بإيجابية (الدرابكة ٢٠١٨)، وينطوي على مهارات متعددة؛ الأمر الذي يوجه القائمين على التعليم لغرسها، وتنميتها لدى المتعلمين، ودمجها مع مهارات التفكير الأخرى (الزهراني، ٢٠٢١م، ص.٢). وينظر إلى التفكير المستقبليّ على أنه أحد أنماط التفكير التي تهدف إلى استشراف المستقبل وقضاياه، وتقديم الحلول والبدائل، من خلال تحليل البيانات والمعلومات بدءًا من الماضي ومرورًا بالحاضر، فهو يحقق أهدافًا تعليمية، ويسهم في حلّ المشكلات الآنيَّة والمستقبلية (المقحم، ٢٠١٩، ص.٦١)؛ لذلك شهد القرن الحادي والعشرون حركة علمية نشطة في مجال تطوير المناهج الدراسية؛ نتيجة التطورات العلمية والتغيرات المتسارعة التي تعدّ من سمات هذا العصر، حيث أثرت بشكل مباشر على مناهجنا التعليمية.

ويعدُّ التفكير المستقبليّ من طرق تعليم التفكير في القرن الحادي والعشرين؛ لذا تم تطوير المناهج وتعليم التفكير المستقبليّ، وهذا ما أشار إليه عدد من الدراسات كدراسة (الحسن، ٢٠١٩؛ الخطيب، والأشقر، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٨؛ المطيري، ٢٠١٨)، وأوصت بضرورة تنمية مهارات التفكير المستقبليّ لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية، وتضمين مهاراته في المناهج الدراسية، كما سعت دراسات عديدة لتنمية التفكير المستقبليّ من خلال مداخل واستراتيجيات وبرامج متنوعة كدراسة (عيسى، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠٢٠؛ هاني، ٢٠١٦) لما له من أهمية في إيجاد المتعلم القادر على التعامل مع المستقبل ومتغيرات العصر.

ويرى الحسن (٢٠١٩): أن التفكير المستقبليّ نشاط عقليّ يهدف إلى إدراك المشكلات والبحث لها عن حلول مستقبلية غير مألوفة، واقتراح أفكار مستقبلية محتملة وتقييمها من أجل إنتاج مخزون معلوماتيٍّ جديد، يوجه الطالب نحو أهداف بعيدة المدى؛ لمحاولة رسم تصوُّر أفضل

للمستقبل ، وتحليل المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذا التصور المستقبليّ انطلاقًا من الوضع الراهن (ص.١٤٩).

ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات التي تناولت التفكير المستقبليّ منها: (Slaughter, 1996, Carter, L. & Smith, 2003, Sarkohi, 2011, Alister Jones et. al, 2012)؛ أمكن تحديد ماهية التفكير المستقبليّ كالتالي:

١. **عملية عقلية:** هي عملية إدراك المشكلات والقدرة على صَوغِ فرضيات جديدة ، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتاحة ، والبحث عن حلول ، وعرض البدائل المقترحة ، ثم تقديم النتائج.

٢. **عملية تصوُّر:** هي عملية توليد الكثير من الأفكار ، وإثارة التساؤلات حول ما جُمِعَ من معلومات ، بهدف وضع تصور مبدئيّ لما ستكون عليه الظاهرة في المستقبل ، وتتضمن هذه العملية الخيال المشروط ، وتبسيط المعقَّدِ.

٣. **عملية استشراف:** هي العملية التي من خلالها يقوم الفرد باكتشاف ، أو اقتراح حلول مستقبلية ممكنة أو مفضلة ويتم صوغُ ذلك على شكل تنبؤات.

٤. **عملية تنبؤ:** تلك العملية التي يتم من خلالها محاولة تكوين الصورة المستقبلية ، ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصورة المستقبلية.

٥. **عملية توقع محسوب:** هي العملية التي يتم فيها فهم وإدراك تطور الأحداث ، نحو امتدادٍ زمنيّ مستقبليّ للوقوف على معرفة التغيير؛ استنادًا إلى المعلومات المتوفرة حاليًا والاستفادة منها لرسم الصورة المستقبلية المفضلة.

٦. **عملية حل المشكلات:** هي العملية التي يتم فيها رصد وتتبع مسار المشكلات الحالية ، واقتراح بدائل متعددة لما ستكون عليه المشكلة في المستقبل ، مع التركيز على أهمية وضع الحلول غير المألوفة لها.

ومما سبق يتضح أن: مهارات التفكير المستقبليّ تهتم بالنظرة المستقبلية واستشراف المستقبل والسعيّ لحل المشكلات المستقبلية ، والتنبؤ بها ، وتوقعها ، واستخدام التصور والتخيل ، واستخدام المعلومات الحالية ، والإمكانات المتوافرة ، وتحليلها ، واستشراف المستقبل من خلالها.

كما تبرز أهمية تنمية مهارات التفكير المستقبليّ ، في كونها تدريبًا للمتعلمين على ابتكار أفكار جديدة ، تسهم في زيادة وعيهم بقدراتهم ، وتكسبهم الثقة في أنفسهم ، وتوسع مداركهم لمواجهة

المستقبل (محمد ، ٢٠١٨ ، ص.٢٨٠) ، كما أنَّ تضمينها في المناهج المدرسية؛ يساعد المتعلمين على الخلق والإبداع والقدرة على تطوير أفكارهم؛ لتفسير الواقع ، وتوقّع ما سيحدث مستقبلًا ، ومحاولة وضع ما هو مفضل لديهم (المطيري ، ٢٠١٨ ، ص.٦١).

وهذا يعني: ضرورة تنمية مهارات التفكير المستقبليّ لطلبة المرحلة الثانوية ، من خلال مقرر الأحياء؛ لتقليل الأزمات البيولوجية ، والحيوية ، والبيئية التي تظهر كمتغيرات في المستقبل ، بحيث يستشرف مستقبلها ويتنبأ بما قد يحدث؛ ومن ثم مواجهتها ، ووضع حلول لتلك المشكلات أو الأزمات.

مهارات التفكير المستقبليّ:

مهارات التوقع: وتعني: القدرة على التوصل إلى معرفة ما سيحدث في المستقبل ، بالاستعانة بالمعلومات السابقة التي لدى الفرد ، فهي عملية استقراء للمستقبل من خلال المشاهدات الحالية (محمد ، ٢٠١٨ ، ص.٢٨٣) ، وتتضمن: "التوقع الاستكشافيّ ، والتوقع المعياريّ ، والتوقع الحدسيّ" (الخطيب ، والأشقر ، ٢٠١٨ ، ص.١٤١).

مهارات التنبؤ: يعرّفُها عيسى (٢٠١٨) بأنها: قدرة المتعلم على استخدام خبراته ومعلوماته ومعارفه السابقة؛ من أجل وضع خطط للأحداث ، أو المشكلات المستقبلية ، سواء كانت ناتجةً عن ملاحظة ، أو استنتاج من خلال استقراء معين (ص.٢٠) ، وتتضمن" مهارة وضع الفرضيات واختبارها ، ومهارة الاستنتاج" (الخطيب ، والأشقر ، ٢٠١٨ ، ص.١٤١).

مهارات التصوُّر المستقبليّ: هي القدرة على تكوين صور متكاملة للأحداث والقضايا البيئية في فترة مستقبلية؛ بناءً على الابتكار والخيال (عيسى ، ٢٠١٨ ، ص.٢٠) ، وتتضمن:" التخطيط ، والتأمل ، والنقد ، وتقييم وجهات النظر" (الخطيب ، والأشقر ، ٢٠١٨ ، ص.١٤١).

مهارات حل المشكلات المستقبلية: هي عمل فكريّ ، يتم خلاله استخدام "مخزون المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة" في حلّ تناقضٍ ، أو توضيح أمرٍ غامضٍ ، أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية معينة مستقبلًا (محمد ، ٢٠١٨ ، ص.٢٨٢) ، وتتضمن:" التوصل للمعلومات ، وتدوين الملاحظات ، ووضع المعايير ، واختيار البدائل وتقييمها ، والوصول للحلّ الأمثل" (الخطيب ، والأشقر ، ٢٠١٨ ، ص.١٤١).

وترى الباحثة أنه: ينبغي أن يتضمن مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية جميعَ تلك المهارات ، بكلّ مهارتها الفرعية؛ لما لها من أهمية في تنمية قدرات ومهارات الطلبة المستقبلية.

الدراسات السابقة:

تناول العديد من الدراسات السابقة موضوع مهارات التفكير المستقبليّ ، أو المهارات الأخرى المرتبطة بها ، إلا أنها تباينت في أهدافها ومتغيراتها والمواد الدراسية التي تناولتها ، ومن تلك الدراسات: دراسة "أبو صفية" (٢٠١٠) التي هدفت إلى: تقصي فاعلية برنامج تدريبيّ مستند إلى حلِّ المشكلات المستقبلة في تنمية التفكير المستقبليّ لدى طالبات الصف العاشر ، وتمّ بناء مقياس التفكير المستقبليّ ، وقد أُخضع أفراد الدراسة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) لمقياس التفكير المستقبليّ ، وتوصلت إلى: أنَّ هناك أثرًا للبرنامج التدريبيّ في تنمية التفكير المستقبليّ لدى طالبات الصف العاشر.

أما دراسة (خلف؛ والبديري ، ٢٠١٤): فقد هدفت إلى: تحليل محتوى كتب علم الأحياء للمرحلة المتوسطة في ضوء عمليات العلم ، واستخدم المنهج الوصفيّ من نوع تحليل المحتوى ، وقائمة تحليل محتوى ، مكونة من عشْر فقرات رئيسية ، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّ كِتابَ علم الأحياء قد تضمن عمليات العلم بدرجة جيدة ، وكانت الإسعافات الأولية الأكثر تضمينًا بينما مهارة جمع المعلومات الأقلّ تضمينًا.

بينما هدفت دراسة محمد (٢٠١٨) إلى: تقويم محتوى منهج العلوم للصف الثالث الإعداديّ في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ ، باستخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ وأداة تحليل محتوى ، المكونة من أربعة مجالات ، و(٤١) مهارة فرعية من مهارات التفكير المستقبليّ ، وتوصلت النتائج إلى: أنّ محتوى كتاب العلوم للصف الثالث الإعداديّ قد تضمن" مهارات التنبؤ ، ومهارات التوقع ، ومهارات التصور" ، ولم يتضمن مهارات حل المشكلات المستقبلية.

أما دراسة محمد (٢٠١٩) هدفت إلى: بناء برنامج في ضوء أبعاد التنمية المستدامة في مقرر العلوم ، ومعرفة أثره على تنمية مهارات التفكير المستقبليّ لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، واتبع المنهج التجريبيّ -القائم على التصميم شبه التجريبيّ- نظامَ المجموعة التجريبية الواحدة التي تعتمد على التطبيق القبليّ والبعديّ ، واستخدمت اختبار التفكير المستقبليّ كأداة للدراسة ، وبلغت العينة (٣٧) تلميذًا ، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطَي أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار التفكير المستقبليّ ، لصالح التطبيق البعديّ ، والبرنامج له أثر كبير في تنمية مهارات التفكير المستقبليّ.

كما هدفت دراسة (Al-mughrabi , 2021) إلى: تحليل مقرر الأحياء في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ، واستخدم المنهج الوصفيّ من نوع تحليل المحتوى ، وبطاقة تحليل محتوى

مكونة من: عدد من مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية ، توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ هناك انخفاضًا كبيرًا في تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ، ولم تصل حتى ٤٠٪ في مقرر الأحياء ، وأنّ أكثر المهارات تضمينًا ، مهارة "التفكير الناقد وحلِّ المشكلات".

أما دراسة (Al Jurani & Al Khalidi , 2021): فقد هدفت إلى: تحليل كتب الكيمياء للمرحلة الإعدادية في (تركيا) حسب المهارات الحياتية ، واستخدم المنهج الوصفيّ من نوع تحليل المحتوى ، وتم إعداد قائمة بالمهارات الحياتية ، وتحويلها إلى "بطاقة تحليل محتوى" ، تكونت هذه البطاقة من (٣٠) مهارة موزعة على (٧) مجالات ، واستخدمت "المفهوم" كوحدة للتحليل (صريحًا وضمنيًّا) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أنّ مراعاة مجالات المهارات الحياتية في كتب الكيمياء تعتبر نسبًا قليلة.

بينما دراسة (عباس ، ٢٠٢١م) هدفت إلى: تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء المهارات الحياتية ، واستخدم المنهج الوصفيّ من نوع تحليل المحتوى ، وبطاقة تحليل محتوى مكونة من (٨) مهارات رئيسية و(١٥٤) مهارة فرعية ، وأوضحت نتائج الدراسة أنَّ أهمَّ المهارات تضمينًا- بحسب ترتيبها-: (المهارات البيئية ، ومهارات حل المشكلات ، والمهارات الوقائية ، والمهارات الغذائية ، والمهارات الصحية ومهارات إدارة الوقت).

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة: أنَّ هناك دراساتٍ اهتمت بتنمية مهارات التفكير المستقبليّ كدراسة : (أبو صفية ، ٢٠١٠؛ محمد ، ٢٠١٩) ، وأخرى اهتمت بتحليل محتوى المناهج الدراسية في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ ، كدراسة (محمد ، ٢٠١٨) ، بينما دراسات أخرى تم تحليلها في ضوء مهارات تفكير مرتبة بمهارات التفكير المستقبليّ كدراسة كلٍّ من (خلف؛ والبديري ، ٢٠١٤م؛ عباس ، ٢٠٢١م؛ Al-mughrabi , 2021 ؛ Al Jurani & Al Khalidi , 2021) ، كما يلاحظ أنّ هناك نقصًا في الدراسات السابقة التي تناولت مقرر الأحياء ، وخاصة للمرحلة الثانوية ، كما تباينت تلك الدراسات في مهارات التفكير المستقبليّ وتصنيفاتها وطرق تنميتها ، وتنوعت في العينة التي طبقت عليها ، والمقررات الدراسية التي قامت بتحليلها ، إلا أنها جميعها تتفق على أهمية مهارات التفكير المستقبليّ ، وتضمينها في المناهج الدراسية ، وتنميتها لدى الطلبة.

كما استخدمت أغلب الدراسات "المنهج الوصفيّ" من نوع تحليل المحتوى كدراسة كلٍّ من: (محمد ، ٢٠١٨؛ خلف؛ والبديري ، ٢٠١٤؛ عباس ، ٢٠٢١؛ Al-mughrabi , 2021؛ Al Jurani & Al Khalidi , 2021) ، بينما اختلفت مع دراسة كلٍّ من: (أبو صفية ، ٢٠١٠ ، ومحمد ، ٢٠١٩).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (محمد ، ٢٠١٨) التي قامت بتحليل محتوى المناهج الدراسية في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ ، وتتفق مع دراسة كلٍّ من: (خلف؛ والبديري ، ٢٠١٤م- عباس ، 2021؛ Al-mughrabi , 2021 -Al Jurani & Al Khalidi , 2021) من حيث: (المنهج ، والأداة ، والمهارات المرتبطة بالتفكير المستقبلي) ، بينما تختلف مع دراسة (أبو صفية ، ٢٠١٠- محمد ، ٢٠١٩) في المنهج المستخدم ، وتتفق معها في مهارات التفكير المستقبليّ.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:(تحديد وإعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبليّ ، وإجراءات تحليل المقررات الدراسية في ضوئها) ، إضافة إلى مقارنة نتائجها بما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية.

وتتميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات في تناولها مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية.

ومما سبق يتبين أهمية التفكير المستقبليّ وضرورة تنميته من خلال المناهج الدراسية ، وأنَّ تعليم وتنمية التفكير المستقبليّ لدى الطلبة مهم وضروريّ في جميع المراحل التعليمية ، ومن خلال جميع المناهج الدراسية بصفة عامة ، وفي المرحلة الثانوية ومقرر الأحياء على وجه الخصوص؛ لكونها تهدف إلى تنمية القدرات العقلية لدى المتعلمين ، وتثير التفكير العلميّ لديهم وتدربهم على التحليل والمقارنة والتصنيف ، وعمليات العلم المختلفة ، إضافة إلى تنمية مهارات (تفسير الظواهر ، وحل المشكلات ، ووضع الفرضيات) ، وكل ذلك يحقق أهداف ورؤية المملكة وما تسعى إليه.

لذا فإن عملية تقويم المقررات الدراسية وتحليلها عملية مهمة ، وخاصة في مقررات الأحياء؛ لما لها من دور كبير في التطور المستقبليّ لحياة الناس ، واحتوائها للتغيرات التي تطرأ على الحياة في المستقبل.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية الدراسات المستقبلية في مجال التربية والتعليم لإكساب المتعلمين المهارات اللازمة لمواجهة المستقبل ، وفي مقدمتها مهارات "التفكير المستقبليّ" ، كدراسة (عيسى ،

٢٠١٨؛ محمد ، ٢٠٢٠؛ هاني ، ٢٠١٦) إلا أنه من الملحوظ أنّ هناك قصورًا في تخطيط المناهج في تناول المهارات اللازمة للتفكير المستقبليّ.

وقد دعا الكثير من المؤتمرات التربوية إلى ضرورة تطوير التعليم؛ بما ينمي قدرات التفكير المستقبليّ لجميع المتعلمين بالمراحل التعليمية المتنوعة وخاصة في مجال العلوم ، ومن تلك المؤتمرات: المؤتمر العلميّ الدولي الأول "رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربيّ في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة ٢٠١٣م" ، والمؤتمر الدوليّ الأول "التربية آفاق مستقبلية ، ٢٠١٥م" كما ذكر ذلك (المطيري ، ٢٠١٨) ، والمؤتمر العلميّ الثاني "معلم المستقبل: إعداده وتطويره ، ٢٠١٥م" (المرصفي ، ٢٠١٥) ، كما دعت ندوة "التفكير المستقبليّ لمدراء المدارس في المملكة العربية السعودية" إلى تشجيع المهارات الضرورية؛ لتعزيز قدرات الطلبة في المستقبل ، والتركيز على التعليم المستقبليّ الذي يهدف إلى مساعدة المتعلمين على تحقيق التميز في وظائفهم (الزهراني ، ٢٠٢١ ، ص.٢).

كما أوضحت دراسات عديدة: ضعف المقررات الدراسية ، في تناولها لمهارات التفكير المستقبليّ ، وأوصت بضرورة تضمينها مهارات التفكير المستقبليّ (الحسن ، ٢٠١٩؛ الخطيب ، والأشقر ، ٢٠١٨؛ محمد ، ٢٠١٨؛ المطيري ، ٢٠١٨م).

لوحظت ندرة في الدراسات التي تناولت تحليل مقررات الأحياء في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ ، ولم تُجرَ دراسة واحدة حتى الآن - حسب علم الباحثة - لتناول تحليل مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ؛ الأمر الذي دفع الباحثة إلى إجراء دراسة تحليلية لمقررات الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ ، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة توافر مهارات التفكير المستقبليّ في مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان التاليان:

١. ما أهم مهارات التفكير المستقبليّ التي ينبغي توافرها في مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

٢. ما درجة توافر أهم مهارات التفكير المستقبليّ (التوقع المستقبلي ، والتنبؤ المستقبلي ، والتخيل المستقبلي ، والتخطيط لحل المشكلات المستقبلية ، وتحديد رؤية للمستقبل) في محتوى مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبليّ ، التي ينبغي توافرها في مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

٢. التعرُّف على درجة توافر مهارات التفكير المستقبليّ في محتوى مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في التالي:

١. قد يستفيد من هذه الدراسة مطوِّرو مناهج الأحياء في تدعيم المقررات بمهارات التفكير المستقبليّ.

٢. قد يساعد المعلمين في إعادة تنظيم محتوى مقرر الأحياء ، وتضمينه مهارات التفكير المستقبليّ.

٣. توجيه الاهتمام للمساهمة في تنمية مهارات التفكير المستقبليّ لدى المتعلمين.

٤. تلبي الدراسة الحالية توصيات الباحثين والخبراء في المناهج ، بضرورة تنمية الوعي بقضايا المستقبل واستشراف المستقبل.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على الحدود التالية:
  - مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية الصفوف (الأول والثاني والثالث) الثانويّ طبعة العام الدراسيّ ١٤٤٢هـ- ٢٠٢٠م.
  - تقتصر الدراسة على مهارات التفكير المستقبليّ التالية: (التوقع المستقبليّ ، والتنبؤ المستقبليّ ، والتخيل المستقبليّ ، والتخطيط لحل المشكلات المستقبلية ، وتحديد رؤية للمستقبل)؛ لكونها أكثر المهارات التي أكدت عليها الدراسات السابقة.
- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسيّ الأول للعام الدراسيّ ١٤٤٢-١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

تحليل المحتوى:

يعرِّف المطلس (١٩٩٧) تحليل المحتوى بأنه:" تجزئة المنهج ، وتقسيم ما يتضمنه من (معارف ، واتجاهات ، وقيم ، ومهارات) إلى عناصرها المكوِّنة لها".

ويعرِّفه العساف (٢٠١٢) بأنه "الرصد التكراريّ المنظِّم لوحدة التحليل المختارة ، سواء كانت كلمة ، أو موضوع ، أو مفردة ، أو شخصية ، أو وحدة قياس ، أو زمن"(ص.٢١٧).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: "التحليل الوصفيّ الكميّ لمحتوى مقرر الأحياء المقررة على طلبة المرحلة الثانوية (الأول والثاني والثالث) الثانويّ بالمملكة العربية السعودية والمقرر تدريسها في العام الدراسيّ (٢٠٢٠-٢٠٢١م) ، في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ باستخدام وحدة الفكرة كوحدة للتحليل".

مهارات التفكير المستقبليّ:

وتعرفها المطيري (٢٠١٨) بأنها: "القدرة على إدراك المشكلات والتحولات المستقبلية ، وصوغ فرضيات جديدة ، والتوصل إلى حلول جديدة في المحتوى الدراسيّ ، واقتراح أفكار مستقبلية ، ورسم صورة مستقبلية واضحة المعالم للواقع المعاش ، وتتضمن التخيل المستقبليّ ، وتوقع الأزمات المستقبلية ، وتحديد رؤية واضحة للمستقبل" (ص.٥٧).

كما تعرفها المشعل (٢٠٢٠) بأنها: "مجموعة من العمليات العقلية ، ومهارات التفكير التي تهدف إلى معرفة المشكلات والتغيرات المستقبلية ، والتنبؤ بحلول مستقبلية ، واقتراح أفكار مستقبلية محتملة ، ويتم إكسابها للطالبات من خلال مهارات تدريسية تعمل على تنمية مهارات التفكير المستقبليّ لديهن" (ص.١٤١).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: "أنشطة عقلية مُضمَّنة في مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية ، تقدم عددًا من المفاهيم والمعارف ، والحقائق ، والتصورات ، والبدائل ، والأنشطة ، والرسوم ، والبدائل المحتملة ، والظواهر المستقبلية المتوقعة ، مع تحديد رؤية واضحة للمستقبل من خلال قضية الواقع الحاليّ ، ويمكن تنميتها من خلال مقرر الأحياء كأحد النواتج التعليمية التي تلبي حاجات المتعلم ومتطلباته" ، وقد اقتصرت على المهارات التالية: (التوقع المستقبليّ ، والتنبؤ المستقبليّ ، والتخيل المستقبليّ ، والتخطيط لحل المشكلات المستقبلية ، وتحديد رؤية للمستقبل).

مقرر الأحياء:

المقررات التي يدرسها طلبة المرحلة الثانوية (الأول والثاني والثالث) الثانويّ ، في المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ القائم على أسلوب "تحليل المحتوى" ، وهو أسلوب يتم عن طريق التحليل الكميّ للمحتوى ، ويعتمد على "التكميم" أيْ: الحصر العدديّ لوحدة التحليل المختارة (العساف ، ٢٠١٢) ، وذلك لمناسبته لتحليل مقرر الأحياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، والمتمثل في كتاب الطالب ، ووصفه وصفًا كمّيًا.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، المطبوعة في العام ١٤٤٢هـ - ٢٠٢٠م ، وتتمثل العينة في مجتمع الدراسة كاملًا.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل ، أُعدت وفق الإجراءات التالية:

إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبليّ:

- **الصورة الأولية للقائمة:** أعدَّت الباحثة قائمة مهارات التفكير المستقبليّ ، بعد الرجوع للأدب النظريّ ، والدراسات السابقة ، أهمها: دراسة (أبو صفية ، ٢٠١٠؛ ومحمد ، ٢٠١٨؛ ومحمد ، ٢٠١٩؛ والقحم ، ٢٠١٩ ، وهليل ، ٢٠١٩؛ والزهراني ، ٢٠٢١) ، والاستفادة مما أوردته تلك الأدبيات عن مهارات التفكير المستقبليّ ، وتكونت القائمة من خمس مهارات رئيسة ، و(٣٧) مهارة فرعية.
- **الصدق الظاهريّ للقائمة:** بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية ، عُرِضتْ على عدد من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس ، البالغ عددهم (١٢) خبيرًا ، وذلك لإبداء آرائهم حول القائمة ، ومناسبتها لمقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية ، وقد أجريت التعديلات المناسبة في ضوء ذلك ، كان أهمها: إعادة ترتيب بعض المهارات ، وإضافة مهارات فرعية كمهارة (قراءة

الأشكال والرسوم تشجع على التوقع) إلى المهارة الرئيسة (مهارة التوقع المستقبليّ) ، وعبارة (يتضمن أفكارًا تساعد المتعلم على التميز الدراسيّ في المستقبل) إلى المهارة الرئيسة (مهارة تحديد رؤية المستقبل).

- **القائمة في صورتها النهائية:** بعد إجراء التعديلات المطلوبة؛ أصبحت القائمة جاهزة في صورتها النهائية مكونة من (٥) مهارات رئيسة ، و(٢٣) مهارة فرعية.

تحليل مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ:

أجريت عملية تحليل لمحتوى مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير المستقبليّ وفق الإجراءات التالية:

١. **الهدف من التحليل:** هدفت عملية" تحليل محتوى مقرر الأحياء" إلى: التعرف على درجة توافر مهارات التفكير المستقبليّ في مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية ، وفق قائمة تحليل المحتوى المعدَّة لهذا الغرض ، ورصد تكراراتها ، ونسبها المئوية.

٢. **تحديد عينة التحليل:** تمثلت عينة التحليل في مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية (للصفوف الثلاثة) المتمثل في كتاب الطالب.

والجدول (١) يبين وحدات كتاب الطالب التي تمّ تحليلها.

جدول (١)

يبين عينة تحليل محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية

الكتاب المقرر	عدد الفصول	عدد الصفحات
الصف الأول الثانوي	٩	٢٦٠
الصف الثاني الثانوي	٩	٢٤٤
الصف الثالث الثانوي	٩	٢٧٤
المجموع الكلي	٢٧	٧٧٨

٣. **تحديد وحدة التحليل:** استخدمت وحدة الفكرة كوحدة للتحليل ، وذلك لمناسبتها لأهداف الدراسة ، ولمقرر الأحياء الذي يتضمن محتواه الأفكار المجردة ، ويقصد بالفكرة: جملة بسيطة ، أو موضوع يشير لمهارة من مهارات التفكير المستقبليّ.

٤. **تحديد فئات التحليل:** يقصد بفئات التحليل: (العناصر الرئيسة التي يمكن وضع كل جزئية من جزئيات المحتوى فيها) ، وتُصنَّفُ على أساسها ، وتقسَّم إلى فئات (ماذا قيل؟) ، التي تهتم عادة بالموضوعات التي يدور حولها المحتوى ، وفئات (كيف قيل؟) ، وهذه تهتم باتجاه المحتوى (المطلس ، ١٩٩٧ ، ص.٢١).

وما يهم في هذه الدراسة هو فئات (ماذا قيل؟) ، حيث تبحث عن المهارات المتضمنة في المحتوى ، واعتمدَت على قائمة "مهارات التفكير المستقبليّ" ، كما وردت في صورتها النهائية كفئات للتحليل.

٥. **استمارة التحليل:** حتى تتمكن الباحثة من عملية التحليل أعدَّت استمارة تحليل محتوى ، وذلك بتحويل قائمة مهارات التفكير المستقبليّ إلى استمارة تحليل محتوى ، مكونة من خمسة أعمدة (المهارة ، والتكرار ، والمجموع ، والنسبة ، والملاحظات)؛ ومن ثم تفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها إحصائيًا.

٦. **ضبط استمارة التحليل:** ضبطَت استمارة التحليل من خلال:

- صدق استمارة التحليل: اعتمدَت على الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير المستقبليّ التي توصلت إليها بعد استطلاع آراء المحكّمين.
- ثبات التحليل: يقصد بالثبات الحصول على النتائج ذاتها ، من خلال التحليل نفسه ، حتى لو اختلف المحلل ، أو تفاوت الزمن الذي تمّ التحليل فيه (أبو علام ، ٢٠٠١م ، ص.٣٣٩).

وقد استخدم التحليل عبر الزمن؛ لحساب الثبات في هذه الدراسة ، وذلك بعمل تحليلين لمقررات الأحياء المستهدفة ، حيث تم تفعيل مدة زمنية بينهما (حوالي شهرين) ، ثم أجري التحليل نفسه مرة ثانية لتحديد معامل الثبات ، وقد استخدمت طريقة أوزاروف وماير (Azuroof & Mayer) وفقًا للمعادلة التالية:

$$\text{الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وتمّ حساب معامل الثبات لكلّ كتاب ، حسَب كلّ مجال من مجالات الدراسة ، وللأداة ككلّ ، وكانت النتائج كما في الجدول (٢):

جدول (٢)

يبين نقاط الاتفاق والاختلاف في نتائج تحليل محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية

م	المهارات الفرعية	الصف الأول الثانوي			الصف الثاني الثانوي			الصف الثالث الثانوي			الإجمالي الكلي		
		عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	قيمة معامل الثبات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	قيمة معامل الثبات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	قيمة معامل الثبات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	قيمة معامل الثبات
١	التوقع المستقبلي	٢٣٢	٢٨	٨٩٪	٢٤٦	١٠	٩٣٪	١٨٢	٧	٩٦٪	٦٦٠	٤٥	٩٤٪
٢	التنبؤ المستقبلي	٣٨٣	٢٤	٩٤٪	٣١١	٢٢	٩٣٪	٢٦٠	١٣	٩٥٪	٩٥٤	٥٩	٩٤٪
٣	التخيل المستقبلي	١٢٩	٢١	٨٦٪	١٣٣	٢٦	٨٤٪	٨٧	١٩	٨٢٪	٣٤٩	٦٦	٨٤٪
٤	التخطيط لحل المشكلات المستقبلية	١٣١	٢٩	٨٢٪	١٢٨	١٩	٨٧٪	١١٦	١١	٩١٪	٣٧٥	٥٩	٨٦٪
٥	تحديد رؤية للمستقبل	٥٢	٨	٨٧٪	٤٣	٢	٩٦٪	٣٩	٩	٨١٪	١٣٤	١٩	٨٨٪
	المجموع	٩٢	١١٠	٨٩	٨٦	٧٩	٩٢	٦٨	٥٩	٩٣	٢٤٧	٢٤٨	٩١

من الجدول (٢) يتضح أنّ: نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والثاني قد بلغت (٩١٪) ، وهي نسبة عالية ، يطمئن إليها في الحكم على نتائج التحليل.

٧. **تحديد ضوابط التحليل:** لتكون نتائج التحليل أقرب إلى الموضوعية ، تمّ وضع هذه الضوابط عند تحليل مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية وهي كالتالي:

- التحليل في إطار مقرر الأحياء للتعليم الثانويّ بالمملكة العربية السعودية ، ومهارات التفكير المستقبليّ التي تمّ تضمينها في القائمة المعدة لهذه الدراسة.
- يشمل التحليل (الدروس والأسئلة والأشكال والجداول البيانية ، والهوامش والأنشطة الإثرائية).
- استخدام استمارة التحليل لرصد تكرار كل وحدة وفئة تحليل.

٨. **خطوات التحليل:** تمت خطوات التحليل على النحو التالي:

- قراءة كلّ موضوع على حدة؛ للتعرف على المهارات التي يحتويها.
- تحديد المهارة التي وردت في الموضوع.

- وضع خط تحت كل فكرة تشكل مهارة من المهارات المطلوبة.
- حصر الأفكار التي تمثل المهارات ، في ضوء استمارة التحليل.
- تفريغ المهارات في استمارة التحليل بإعطاء تكرار لكل مهارة.
- تحويل التكرارات إلى أرقام وتحديد نسبتها المئوية.

المعالجات الإحصائية:

ومن الأساليب المستخدمة في المعالجات الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معادلة أوزاروف وماير (Azuroof & Mayer) لحساب معامل الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: "ما مهارات التفكير المستقبليّ التي ينبغي توافرها في مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟"؛ أعدت قائمة بمهارات التفكير المستقبليّ اللازم تضمينها في محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية ، بالاعتماد على الدراسات السابقة؛ ومن ثمّ عرضها على عدد من الخبراء في ذات المجال لتحكيمها ، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة ، خرجت الباحثة بخمس مهارات رئيسة ، تتفرع منها (٢٣) مهارة فرعية ، تفصيلها كما في الجدول (٣).

جدول (٣)

يبين مهارات التفكير المستقبليّ الازم تضمينها في محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية

م	المهارة الرئيسة	م	المهارات الفرعية
١	التوقع المستقبلي	١	استخدام النظرية أساسًا للتوقع.
		٢	توقع أسباب حدوث بعض الظواهر التي يتناولها المقرر.
		٣	الربط بين الظواهر المعروضة لفهم صورتها مستقبلًا.
		٤	توقع احتمالات تغير مسار ظاهرة ما في المستقبل.
		٥	قراءة الأشكال والرسوم تشجع على التوقع.

م	المهارة الرئيسة	م	المهارات الفرعية
٢	التنبؤ المستقبلي	١	الأنشطة تسهم في استقراء الظواهر.
		٢	الحكم على منطقية التخمينات للظواهر المعروضة.
		٣	تحليل المعلومات المتعلقة بالظواهر.
		٤	التنبؤات المستقبلية تكون وفق أسس علمية.
		٥	طرح أسئلة جديدة قابلة للاختبار.
٣	التخيل المستقبلي	١	الأنشطة تسهم في تخيل تأثير بعض الظواهر على المستقبل.
		٢	يوظف الخيال والصور لتوسيع مدارك المتعلم.
		٣	الأنشطة تساعد في تكوين صورة ذهنية عن الظواهر المستقبلية.
		٤	تقديم حلول إبداعية للمشكلات الآنية للحد من تفاقمها.
٤	التخطيط لحل المشكلات المستقبلية	١	جمع المعلومات عن ظاهرة ما.
		٢	تحليل المعلومات المتعلقة بالمشكلة.
		٣	تحديد المشكلة المراد تقديم حلول لها.
		٤	وضع عدة فروض لحل المشكلة.
		٥	تخطيط استنتاجات مناسبة للمشكلة.
٥	تحديد رؤية للمستقبل	١	يشير المحتوى إلى عدد من الأفكار لحياة الطالب المهنية في المستقبل.
		٢	يصوغ عددًا من الأفكار لحياة الطالب التعليمية في المستقبل.
		٣	يوجه الطالب لمعرفة الفرص التي تمكنه من تحقيق طموحاته.
		٤	يتضمن أفكارًا تساعد المتعلم على التميز الدراسي في المستقبل.

من الجدول (٣) يتضح: تعدّد مهارات التفكير المستقبليّ التي ينبغي تضمينها في مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية ، وتتفق هذه المهارات مع المهارات التي أوردتها دراسات (المقحم ، ٢٠١٩؛ محمد ، ٢٠١٨؛ المطيري ، ٢٠١٨).

وترى الباحثة: أنّ هذه المهارات ، كانت الأنسب لتحليل مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوئها ، وهذه المهارات ترتبط بطبيعة موضوعات علم الأحياء الطبيعية ، وخاصة تلك المستقبلية ، كما أنّ تلك المهارات مناسبة أيضًا للمرحلة العمرية لطلبة المرحلة الثانوية؛ لكونها مرحلة نهائية في التعليم العام ، ولكونهم مقدمين على المستقبل ، ويحتاجون إلى جميع مهارات التفكير المستقبليّ في حياتهم العلمية والمهنية القادمة.

النتائج المتعلقة بنتائج إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال البحثيّ الثاني والذي ينصُّ على: "ما درجة توافر مهارات التفكير المستقبليّ في محتوى مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟"

قامت الباحثة بتحليل محتوى مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للصفوف الثلاثة (الأول والثاني والثالث) الثانويّ ، وحساب التكرارات ، والنسب المئوية بحسب كلّ كاتب ، وفقًا للمهارات المستقبلية المحددة في استمارة التحليل ، ويمكن عرض ومناقشة نتائج التحليل على النحو التالي:

أولًا: مهارات التفكير المستقبليّ بشكل عامّ:

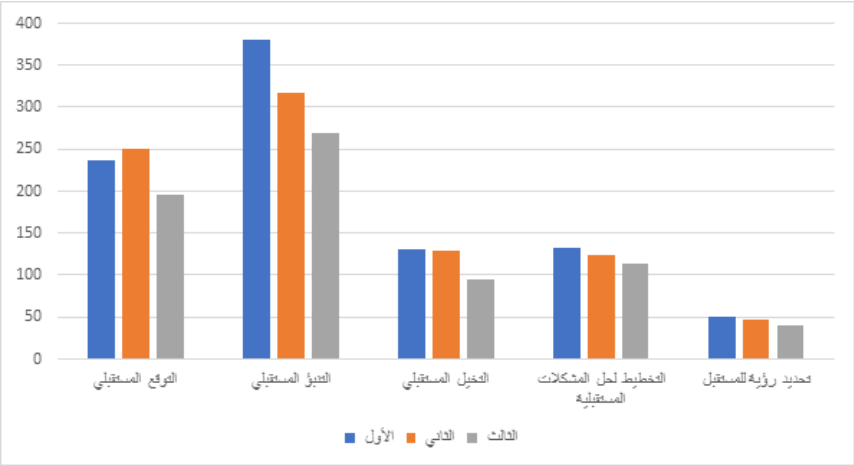
لتحديد درجة توافر مهارات التفكير المستقبليّ في محتوى مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات ، والنسب المئوية لتلك المهارات بحسب كلّ فصل دراسيّ ، وفق المهارات الرئيسية ، وكانت النتائج كما في الجدول (٤):

جدول (٤)

يبين التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير المستقبلي المضمنة في محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية

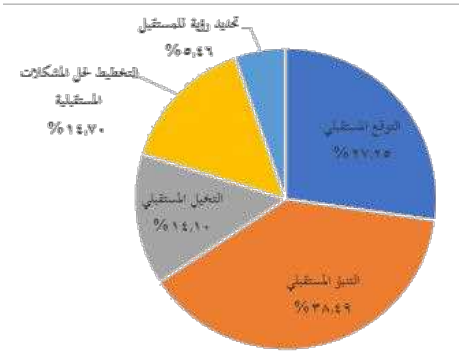
م	المهارات الرئيسية	التكرارات بحسب الصفوف			مجموع التكرارات	النسبة ٪	الرتبة
		الأول	الثاني	الثالث			
١	التوقع المستقبلي	٢٣٧	٢٥١	١٩٦	٦٨٤	٪٢٧,٢٥	٢
٢	التنبؤ المستقبلي	٣٨٠	٣١٧	٢٦٩	٩٦٦	٪٣٨,٤٩	١
٣	التخيل المستقبلي	١٣١	١٢٩	٩٤	٣٥٤	٪١٤,١٠	٤
٤	التخطيط لحل المشكلات المستقبلية	١٣٢	١٢٤	١١٣	٣٦٩	٪١٤,٧٠	٣
٥	تحديد رؤية للمستقبل	٥٠	٤٧	٤٠	١٣٧	٪٥,٤٦	٥
	المجموع	٩٣٠	٨٦٨	٧١٢	٢٥١٠		

من الجدول (٤) يتضح: أن مهارات التفكير المستقبليّ تكررت (٢٥١٠) مرة في جميع مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية ، منها (٩٣٠) مرة في كتاب الصف الأول الثانوي ، و(٨٦٨) مرة في الصف الثاني الثانوي ، و(٧١٢) مرة في الصف الثالث الثانوي ، وكانت موزعة على جميع مهارات التفكير المستقبليّ الرئيسة والفرعية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (محمد ، ٢٠١٨).



شكل (١) يبين توزيع تكرارات مهارات التفكير المستقبليّ بحسب مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية

وفي الشكل (٢) يبين توزيع التكرارات على مهارات التفكير المستقبليّ الرئيسة بالنسبة المئوية حسب كل مهارة.



شكل (٢) يبين توزيع تكرارات مهارات التفكير المستقبليّ بحسب مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية

ويتضح من الجدول (٤) والشكل (٢): أنّ مهارات التنبؤ المستقبليّ كانت في المرتبة الأولى، حيث تكررت بنسبة (٣٨,٤٩٪) في جميع الكتب، تليها في الترتيب الثاني مهارات التوقع المستقبليّ بنسبة (٢٧,٢٥٪)، ومن ثم مهارات التخطيط لحل المشكلات المستقبلية في الترتيب الثالث بنسبة (١٤,٧٠٪)، وفي المرتبة الرابعة تأتي مهارات التخيل المستقبليّ بنسبة (١٤,١٠٪)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة تأتي مهارات تحديد رؤية للمستقبل بنسبة (٥,٤٦٪) فقط، وهي نسبة قليلة مقارنة ببقية المهارات.

وهذه النتيجة كانت متوافقة مع طبيعة علم الأحياء ، من حيث (ترتيب المهارات الأساسية) ، وفي ظل المتغيرات البيولوجية والتطور العلميّ في مجال الأحياء؛ يتوجب ضرورة تضمين مهارات التنبؤ بالمستقبل بشكل أكثر في مقرر الأحياء ، من ثم بقية المهارات كالتوقع المستقبليّ والتخطيط لحلّ المشكلات والتخيل المستقبليّ ، إلا أنّ هناك ضعفًا في مهارات تحديد رؤية للمستقبل واقتصارها على بعض الأنشطة الختامية للدروس.

كما يتضح أنّ: مهارات التفكير المستقبليّ ، يقل تضمينها في مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية مع التقدم في الصف الدراسي بفارق قليل في عدد تكرارات المهارات؛ فكانت أكثر تواجدًا في الصف الأول الثانويّ ، يليها الصف الثاني الثانويّ ، ثم الصف الثالث الثانويّ ، وقد يعود ذلك لطبيعة الموضوعات والظواهر التي تتناولها تلك الكتب.

وفيما يلي: مناقشة كلّ مهارةٍ من مهارات التفكير المستقبليّ على حدة ، وتوضيح تكرارات ونسبة تكرار كل مهارة بالتفصيل على النحو التالي:

أولًا: مهارات التوقع المستقبليّ:

لتحديد درجة توافر مهارات التوقع المستقبليّ في محتوى مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لتلك المهارات بحسب كلّ فصل دراسيّ ، وفقًا لفقرات استمارة التحليل ، وكانت النتائج كما في الجدول (٥):

جدول (٥)

يبين التكرارات والنسب المئوية لمهارات التوقع المستقبليّ المضمنة في محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية

م	المهارات الرئيسية	التكرارات بحسب الصفوف			مجموع التكرارات	النسبة ٪	الرتبة
		الأول	الثاني	الثالث			
١	استخدام النظرية أساسًا للتوقع.	٢٥	٩	٨	٤٢	٪٦,١٤	٥
٢	توقع أسباب حدوث بعض الظواهر التي يتناولها المقرر.	٣١	٤٩	٢٦	١٠٦	٪١٥,٥٠	٣
٣	الربط بين الظواهر المعروضة لفهم صورتها مستقبلًا.	٤٧	٦٣	٦٦	١٧٦	٪٢٥,٧٣	٢
٤	توقع احتمالات تغير مسار ظاهرة ما في المستقبل.	٢٦	٤٢	٢٠	٨٨	٪١٢,٨٧	٤
٥	قراءة الأشكال والرسوم تشجع على التوقع.	١٠٨	٨٨	٧٦	٢٧٢	٪٣٩,٧٧	١
المجموع		٢٣٧	٢٥١	١٩٦	٦٨٤		

من الجدول (٥) يتضح: أن مهارات التوقع المستقبليّ قد تكررت في مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية (٦٨٤) مرة ، منها (٢٣٧) مرة في كتاب الصف الأول الثانوي ، و(٢٥١) مرة في كتاب الصف الثاني الثانويّ ، و(١٩٦) مرة في كتاب الصف الثالث الثانويّ ، وقد تباينت تكراراتها بحسب المهارات الفرعية ودرجة تضمينها في الكتب الثلاثة ، وذلك على النحو التالي:

جاءت مهارة "قراءة الأشكال والرسوم تشجع على التوقع" في المرتبة الأولى بنسبة (٣٩,٧٧٪) ، وأغلبها كانت في الصف الأول الثانويّ ، بينما جاءت مهارة "الربط بين الظواهر المعروضة لفهم صورتها مستقبلًا" في المرتبة الثانية بنسبة (٢٥,٧٣٪) ، وكانت متقاربة في توزيعها على الكتب الثلاثة ، تليها مهارة "توقع أسباب حدوث بعض الظواهر التي يتناولها المقرر" في المرتبة الثالثة بمتوسط (١٥,٥٠٪) ، ومن ثم مهارة "توقع احتمالات تغير مسار ظاهرةٍ ما في المستقبل" بنسبة (١٢,٨٧٪) في المرتبة الرابعة ، وتأتي في المرتبة الخامسة والأخيرة مهارةُ "استخدام النظرية أساسًا للتوقع" بنسبة (٦,١٤٪) ، وهي نسبة قليلة مقارنة ببقية المهارات ، وكانت أكثر تواجدًا في كتاب الصف الأول الثانويّ ، وتقل في الصفين الثاني والثالث الثانويّ.

حيث ترى الباحثة: أنّ مقرر الأحياء يعتمد بدرجة كبيرة على الأشكال ، والرسوم التوضيحية ، وتقديمها على شكل أنشطة ، أو تساؤلات ، أو مشكلات ، ويطلب من المتعلم قراءتها بما يشجعه على التوقع من خلال ما يلاحظه في تلك الأشكال والرسومات؛ مما جعلها أكثر المهارات توافرًا في جميع مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية. كما ترى: أنّ محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية ينمي مهارات التوقع المستقبليّ بشكل كبير في كل المهارات الفرعية.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمد ، ٢٠١٨) من حيث درجة تضمين المقررات لمهارات التوقع المستقبلي.

ثانيًا: مهارات التنبؤ المستقبلي:

لتحديد درجة توافر مهارات التنبؤ المستقبليّ في محتوى مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لتلك المهارات- بحسب كلٍّ فصل دراسيٍّ - وفقًا لفقرات استمارة التحليل وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

جدول (٦)

يبين التكرارات والنسب المئوية لمهارات التنبؤ المستقبليّ المضمنة في محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية

م	المهارات الرئيسية	التكرارات بحسب الصفوف			مجموع التكرارات	النسبة ٪	الرتبة
		الأول	الثاني	الثالث			
١	الأنشطة تسهم في استقراء الظواهر.	٢٩	١٥	١١	٥٥	٥,٦٩٪	٤
٢	الحكم على منطقية التخمينات للظواهر المعروضة.	١٧	٨	٧	٣٢	٣,٣١٪	٥
٣	تحليل المعلومات المتعلقة بالظواهر.	١١٧	١١١	١٠٩	٣٣٧	٣٤,٨٩٪	٢
٤	التنبؤات المستقبلية تكون وفق أسس علمية.	٤٧	٦٣	٤١	١٥١	١٥,٦٣٪	٣
٥	طرح أسئلة جديدة قابلة للاختبار.	١٧٠	١٢٠	١٠١	٣٩١	٤٠,٤٨٪	١
المجموع		٣٨٠	٣١٧	٢٦٩	٩٦٦		

من الجدول (٦) يتضح: أنّ مهارات التنبؤ المستقبليّ قد تكررت في مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية (٩٦٦) مرة منها: (٣٨٠) مرة في كتاب الصف الأول الثانوي ، و(٣١٧) مرة في كتاب الصف الثاني الثانويّ ، و(٢٦٩) مرة في الصف الثالث الثانويّ ، وتباين توزيعها على المهارات الفرعية في الثلاثة الكتب على النحو التالي:

جاءت مهارة "طرح أسئلة جديدة قابلة للاختبار" في المرتبة الأولى بنسبة (٤٠,٤٨٪) ، تليها في المرتبة الثانية "مهارة تحليل المعلومات المتعلقة بالظواهر" بنسبة (٣٤,٨٩٪) ، وفي المرتبة الثالثة مهارة "التنبؤات المستقبلية تكون وفق أسس علمية" بنسبة (١٥,٦٣٪) ، بينما تنخفض النسبة في مهارة "الأنشطة تسهم في استقراء الظواهر" إلى (٥,٦٩٪) فقط ، وهي في المرتبة الرابعة ، بينما تأتي في المرتبة الخامسة والأخيرة مهارة "الحكم على منطقية التخمينات للظواهر المعروضة" وبنسبة (٣,٣١٪) فقط ، وهي نسبة قليلة جدًا مقارنة ببقية المهارات.

وترى الباحثة: أنّ مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية يعتمد على أسلوب الاستقصاء وحل المشكلات؛ لذا يكثر فيه طرح الأسئلة؛ لغرض اختبارها والتحقق من إجابتها؛ مما جعلها أكثر مهارات التنبؤ المستقبليّ تضمينًا في مقررات الأحياء الثلاثة.

كما أنّ المحتوى يعرض ظواهر متنوعة ويطلب تحليل لتلك الظواهر؛ مما جعل هذه المهارات هي الأكثر تكرارًا في مقرر الأحياء. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمد ، ٢٠١٨) من حيث درجة تضمين المقررات لمهارات التنبؤ المستقبليّ.

ثالثًا: مهارات التخيُّل المستقبليّ:

لتحديد درجة توافر مهارات التخيل المستقبليّ في محتوى مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لتلك المهارات- بحسب كل فصل دراسيّ- وفقًا لفقرات استمارة التحليل وكانت النتائج كما في الجدول (٧):

جدول (٧)

يبين التكرارات والنسب المئوية لمهارات التخيل المستقبليّ المضمّنة في محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية

م	المهارات الرئيسية	التكرارات بحسب الصفوف			مجموع التكرارات	النسبة ٪	الرتبة
		الأول	الثاني	الثالث			
١	الأنشطة تسهم في تخيل تأثير بعض الظواهر على المستقبل.	١٧	١١	٨	٣٦	٪١٠,١٧	٣
٢	يوظف الخيال والصور لتوسيع مدارك المتعلم.	٨٥	٩٦	٧٢	٢٥٣	٪٧١,٤٧	١
٣	الأنشطة تساعد في تكوين صورة ذهنية عن الظواهر المستقبلية.	١٧	١٥	٨	٤٠	٪١١,٣٠	٢
٤	تقديم حلول إبداعية للمشكلات الآنية للحد من تفاقمها.	١٢	٧	٦	٢٥	٪٧,٠٦	٤
المجموع		١٣١	١٢٩	٩٤	٣٥٤		

من الجدول (٧) يتضح: أنّ مهارات التخيُّل المستقبليّ قد تكررت في مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية (٣٥٤) مرة ، منها (١٣١) مرة في الصف الأول الثانويّ ، و(١٢٩) مرة في الصف الثاني الثانويّ ، و(٩٤) مرة في الصف الثالث الثانويّ ، وتباينت في نسب توزيعها على المهارات الفرعية بدرجة كبيرة ، حيث استحوذت مهارة "يوظف الخيال والصور لتوسيع مدارك المتعلم "على أعلى نسبة (٧١,٤٧٪) ، وتأتي في المرتبة الأولى ، بينما بقية المهارات ، كانت نسب توافرها قليلة ، حيث جاءت مهارة "الأنشطة تساعد في تكوين صورة ذهنية عن الظواهر المستقبلية" في المرتبة الثانية بنسبة (١١,٣٠٪) ، تليها مهارة "الأنشطة تسهم في تخيل تأثير بعض الظواهر على المستقبل" في المرتبة الثالثة بنسبة (١٠,١٧٪) ، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة مهارة "تقديم حلول إبداعية للمشكلات الآنية للحد من تفاقمها" بنسبة (٧,٠٦٪) فقط.

ويمكن القول:" إن إتقان الصور ، وجودتها ، وتوظيفها ، بشكل جيد في محتوى مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية؛ كان له دور كبير في توسيع مدارك المتعلم؛ مما جعل هذه المهارة أكثر مهارات التخيل المستقبليّ تكرارًا" ، إلا أنّ هناك ضعفًا في المحتوى في مجال تقديم حلول إبداعية للمشكلات والحد من تفاقمها.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمد ، ٢٠١٨) من حيث درجة تضمين المقررات لمهارات التخيل المستقبليّ.

رابعًا: مهارات التخطيط لحل المشكلات المستقبلية:

لتحديد درجة توافر مهارات التخطيط لحلّ المشكلات المستقبلية في محتوى مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات ، والنسب المئوية لتلك المهارات بحسب كل فصل دراسيّ ، وفقًا لفقرات استمارة التحليل ، وكانت النتائج كما في الجدول (٨).

جدول (٨)

يبين التكرارات والنسب المئوية لمهارات التخطيط لحل المشكلات المستقبلية المضمنة في محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية

م	المهارات الرئيسية	التكرارات بحسب الصفوف			مجموع التكرارات	النسبة ٪	الرتبة
		الأول	الثاني	الثالث			
١	جمع المعلومات عن ظاهرة ما.	٢٠	٢٧	٢٥	٧٢	٪١٩,٥١	٣
٢	تحليل المعلومات المتعلقة بالمشكلة.	٢٧	٢٩	٢٧	٨٣	٪٢٢,٤٩	٢
٣	تحديد المشكلة المراد تقديم حلول لها.	١٦	١٢	٨	٣٦	٪٩,٧٦	٥
٤	وضع عدة فروض لحل المشكلة.	٣١	٢١	١١	٦٣	٪١٧,٠٧	٤
٥	تخطيط استنتاجات مناسبة للمشكلة.	٣٨	٣٥	٤٢	١١٥	٪٣١,١٧	١
	المجموع	١٣٢	١٢٤	١١٣	٣٦٩		

من الجدول (٨) يتضح: أنّ مهارات التخطيط لحل المشكلات المستقبلية تكررت (٣٦٩) مرة في مقررات الأحياء للمرحلة الثانويّ ، وموزعة على الكتب الثلاثة (١٣٢) مرة في كتاب الصف الأول الثانويّ ، و(١٢٤) مرة ، وفي كتاب الصف الثاني الثانويّ ، و(١١٣) مرة في كتاب الصف الثالث الثانويّ ، وتباينت في التكرارات بحسب المهارات الفرعية على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى مهارة "تخطيط استنتاجات مناسبة للمشكلة" بنسبة (٣١,١٧٪) ، تليها مهارة "تحليل المعلومات المتعلقة بالمشكلة" في المرتبة الثانية بنسبة (٢٢,٤٩٪) ، وجاءت مهارة "جمع المعلومات عن ظاهرة ما" في المرتبة الثالثة بنسبة (١٩,٥١٪) ، ومن ثم مهارة "وضع عدة فروض لحل المشكلة" في المرتبة الرابعة بنسبة (١٧,٠٧٪) ، وتقل النسبة في مهارة "تحديد المشكلة المراد تقديم حلول لها" إلى (٩,٧٦٪) ، وهي في المرتبة الخامسة والأخيرة.

وترى الباحثة: أنّ بناء محتوى مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية ، قد اعتمد على حل المشكلات بحيث يضع قضايا ، أو ظواهر ، ويطلب تحديد المشكلة ، ومن ثم وصفها والتخطيط لها ، ثم تحليل المعلومات واستنتاج الحل المناسب للمشكلة؛ لذا كانت مهارات التخطيط لحل المشكلات المستقبلية مضمنة بشكل جيد في مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية ، إلا أنها كانت أقلَّ من غيرها؛ لكون "استراتيجية حلّ المشكلات" كانت توضع كنشاط واحد فقط في الدرس.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عباس ، ٢٠٢١) ، ودراسة (AL-Mughrabi, ٢٠٢١) من حيث درجة تضمين المقررات لمهارات حلّ المشكلات المستقبلية ، بينما تختلف مع دراسة (محمد ، ٢٠١٨) التي أوضحت ضعف المقررات في تضمينها لمهارات حلّ المشكلات المستقبلية.

خامسًا: مهارات تحديد رؤية للمستقبل:

لتحديد درجة توافر مهارات "تحديد رؤية للمستقبل" في محتوى مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات ، والنسب المئوية لتلك المهارات- بحسب كل فصل دراسيّ- وفقًا لفقرات استمارة التحليل وكانت النتائج كما في الجدول (٩):

جدول (٩)

يبين التكرارات والنسب المئوية لمهارات تحديد رؤية للمستقبل المضمنة في محتوى مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية

م	المهارات الرئيسية	التكرارات بحسب الصفوف			مجموع التكرارات	النسبة ٪	الرتبة
		الأول	الثاني	الثالث			
١	يشير المحتوى إلى عدد من الأفكار لحياة الطالب المهنية في المستقبل.	١٨	٨	٨	٣٤	٪٢٤,٨٢	٢
٢	يصوغ عددًا من الأفكار لحياة الطالب التعليمية في المستقبل.	١٢	٢٥	٢٦	٦٣	٪٤٥,٩٩	١
٣	يوجه الطالب لمعرفة الفرص التي تمكنه من تحقيق طموحاته.	٨	٩	٣	٢٠	٪١٤,٦٠	٣
٤	يتضمن أفكارًا تساعد المتعلم على التميز الدراسي في المستقبل.	١٢	٥	٣	٢٠	٪١٤,٦٠	٣
	المجموع	٥٠	٤٧	٤٠	١٣٧		

من الجدول (٩) يتضح: أنّ مهارات تحديد رؤية للمستقبل قد تكررت (١٣٧) مرة في مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية ، منها (٥٠) مرة في كتاب الصف الأول الثانويّ ، و(٤٧) مرة في كتاب الصف الثاني الثانويّ ، و(٤٠) مرة في الصف الثالث الثانويّ ، وتباين توزيعها حسب المهارات الفرعية على النحو التالي:

تأتي المهارة التي تنص على "يصوغ عددًا من الأفكار لحياة الطالب التعليمية في المستقبل" في المرتبة الأولى بنسبة (٤٥,٩٩٪) ، بينما تأتي المهارة التي تنصُّ على "يشير المحتوى إلى عدد من الأفكار لحياة الطالب المهنية في المستقبل" بنسبة (٢٤,٨٢٪) في الترتيب الثاني ، بينما جاءت المهارتان الأخيرتان في الترتيب الثالث ، واللتان تنصَّان على "يوجه الطالب لمعرفة الفرص التي تمكنه من تحقيق طموحاته" ، و"يتضمن أفكارًا تساعد المتعلم على التميز الدراسيّ في المستقبل" بنسبة (١٤,٦٠٪).

وترى الباحثة: أنّ مهارات تحديد رؤية للمستقبل ، قد ضُمّنتْ بدرجة قليلة في مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية -رغم أهميتها- خاصة وأنّ طلبة المرحلة الثانوية بحاجة إليها؛ لكونهم مقدِمين على الحياة العملية وبحاجة لمهارات تحديد رؤية للمستقبل لتنفعهم في مستقبلهم.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتالي:

١. إعادة النظر في مقرر الأحياء للمرحلة الثانوية؛ ليتضمن مهارات التفكير المستقبليّ بشكل أكثر وضوحًا ، بحيث تكون مهارات التفكير المستقبليّ من المهارات الأساسية التي تسعى مقررات الأحياء لتنميتها.

٢. ينبغي تقديم مهارات التفكير المستقبليّ باستخدام استراتيجيات فاعلة ، ومن خلال إثارة التفكير المستقبليّ أثناء التدريس.

٣. تدريب معلمي الأحياء على مهارات التفكير المستقبليّ ، وتعليمها من خلال مقررات الأحياء في المرحلة الثانوية.

٤. الاهتمام بمهارات تحديد رؤية للمستقبل في مقرر الأحياء؛ لكونها مهارات ضرورية لطلبة المرحلة الثانوية.

٥. وضع أنشطة خاصة في مقرر الأحياء؛ تحقق مهارات التفكير المستقبليّ ، سواء كانت أنشطة صفية أو غير صفية.

المقترحات:

يقترح إجراء الدراسات التالية:

١. دراسة درجة تضمين مهارات التفكير المستقبليّ في بقية مقررات العلوم للمرحلة الثانوية والمرحلة الأساسية.

٢. دراسة عن مدى اكتساب طلبة المرحلة الثانوية لمهارات التفكير المستقبليّ.

٣. دراسة مقارنة لدرجة تضمين مهارات التفكير المستقبليّ في مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة ، مع بعض الدول المتقدمة في التعليم كسنغافورة وفنلندا.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو صفية ، لينا علي. (٢٠١٠). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى عينة من طالبات الصف العاشر في الزرقاء* ، رسالة دكتوراه ، الجامعة الأردنية.

أبو علام ، رجاء محمود. (٢٠٠١). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* ، ط (٤) ، دار الناشر للجامعات ، مصر.

الحسن ، عمرو محمد. (٢٠١٩). تطوير منهج الفيزياء في المرحلة الثانوية في ضوء المتغيرات المعاصرة لتنمية التفكير المستقبلي ، *المجلة المصرية للتربية العلمية* ، ٢٢ (٦) ، ١٤٥-١٦٩.

الخطيب ، منى فيصل أحمد؛ والأشقر ، سماح فاروق المرسي. (٢٠١٨). إثراء مقرر الأحياء في ضوء أبعاد التنمية المستدامة وقضاياها لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والمسئولية الاجتماعية لطلاب الصف الأول الثانوي ، *المجلة المصرية للتربية العلمية* ، ٢١ (١٢) ، ١٢٣-١٧٢.

خلف ، كريم بلاسم؛ البديري ، فراس عيال مطر. (٢٠١٤). تحليل محتوى كتب علم الأحياء للمرحلة المتوسطة في ضوء عمليات العلم ، *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية* ، ١٧ (٣) ، ٣٨٦-٤٠٦.

الدرابكة ، محمد. (٢٠١٨). مهارة التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين ، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* ، ٨(٢٣) ، ٥٧-٦٧.

الزهراني ، جمعان بن محسن بن محمد. (٢٠٢١). تطوير مقرر الفقه (٢) بالمرحلة الثانوية نظام المقررات في ضوء مهارات التفكير المستقبلي لتعلم المستجدات الفقهية ، المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول ، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث ، الرياض ، ١-١٨.

عباس ، ميادة عبد الستار (٢٠٢١). تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء المهارات الحياتية ، *مجلة الدراسات المستقبلية* ، ٣ (٤) ، ٦٤٦-٦٧٣.

العساف ، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* ، ط (٢) ، الرياض: مكتبة دار الزهراء.

عيسى ، رشا أحمد محمد. (٢٠١٨). برنامج مقترح قائم على القضايا البيئية المحلية لتنمية المفاهيم البيئية ذات الصلة بها ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب شعبة البيولوجي بكلية التربية بدمياط ، *المجلة المصرية للتربية العلمية* ، ٢١ (٧) ، ١-٤٦.

محمد فرحان. (٢٠٢٠). المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف ، رابطة التربويين العرب ، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، (١٢٠) ، ١٣٣-١٥٨.

محمد ، حنان فوزي طه. (٢٠١٨). تقويم محتوى منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي ، جامعة جنوب الوادي - كلية التربية بقنا ، *مجلة العلوم التربوية* ، (٣٧) ، ٢٦٤-٣٠٤.

محمد ، نصر الله نصار إبراهيم. (٢٠١٩). برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، (٢٠) ، الجزء (١٥) ، ٢٩٥-٣١٥.

المرصفي ، محمد علي. (٢٠١٥). *إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المعاصرة* ، المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية ، كلية التربية ، جامعة الباحة ، السعودية.

المشعل ، مريم محمد فرحان. (٢٠٢٠). المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف ، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، رابطة التربويين العرب ، (١٢٠) ، ١٣٣-١٥٨.

المطلس ، عبده. (١٩٩٧). *تحليل المناهج النظرية والتطبيق* ، المنار للطباعة ، صنعاء.

المطيري ، وفاء بنت سلطان بن نجاء. (٢٠١٨). تحليل مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، *رسالة التربية وعلم النفس* ، (٦١) ، ٥٣-٧٧.

المقحم ، إبراهيم بن مقحم. (٢٠١٩). تحليل محتوى مقرر الاجتماعيات التعليم الثانوي نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي ، *المجلة التربوية* ، جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي ، ٣٣(١٣١) ، ٥٩-٩٩.

هاني ، مرفت حامد محمد. (٢٠١٦). فاعلية مقرر مقترح في بيولوجيا الفضاء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة البيولوجي بكليات التربية ، *المجلة المصرية للتربية العلمية* ، ١٩ (٥) ، ٦٥-١٢٢.

هليل ، ريما راشد سعد. (٢٠١٩). تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير المستقبلي ، *مجلة كلية التربية* ، ٣٥ (١) ، ٤٩٩-٥٢٤.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abbas, Mayada Abdel Sattar (2021). Content analysis of science books for the intermediate stage in the light of life skills, (in Arabic) *Journal of Future Studies, 3*(4), 646-673.

Abu Allam, Raja Mahmoud. (2001). *Research Methods in Psychological and Educational Sciences,* (in Arabic). 4th Edition, Dar Al-Nasher for Universities, Egypt.

Abu Safiya, Lina Ali. (2010). *The effectiveness of a training program based on solving future problems in developing future thinking among a sample of tenth grade female students in Zarqa*, (in Arabic). PhD thesis, University of Jordan.

Al-Assaf, Saleh. (2012). *Introduction to Research in Behavioral Sciences, Volume 2*, (in Arabic). Riyadh: Dar Al-Zahraa Library.

Al-Hassan, Amr Muhammad. (2019). Developing the Physics Curriculum at the Secondary Stage in the Light of Contemporary Variables for the Development of Future Thinking, (in Arabic). *The Egyptian Journal of Scientific Education, 22* (6), 145-169.

Al-Khatib, Mona Faisal Ahmed; And the blonde, Samah Farouk Morsi. (2018). Enriching the biology course in light of the dimensions and issues

of sustainable development to develop future thinking skills and social responsibility for first-year secondary students, (in Arabic). *The Egyptian Journal of Scientific Education, 21* (12), 123-172.

Al-Marsafi, Muhammad Ali. (2015). *Preparing the teacher in light of contemporary changes, the first international conference: Education: Future Prospects*, (in Arabic) College of Education, Al Baha University, Saudi Arabia.

Al-Muqham, Ibrahim bin Muqham. (2019). Analysis of the content of the social studies course in secondary education, (in Arabic). *the course system in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of future thinking skills, the Educational Journal, Kuwait University - Scientific Publication Council, 33* (131), 59-99.

Al-Mutairi, Wafa bint Sultan bin Naja. (2018). Analysis of the physics course for the first secondary grade in the light of future thinking skills, Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, (in Arabic). *Education and Psychology Message*, No. (61), 53-77.

Al-Mutlas, Abdo. (1997). *Analysis of theoretical and applied curricula,* (in Arabic). Al-Manar for printing, Sana'a.

Al-Zahrani, Jamaan bin Mohsen bin Muhammad. (2021). *Developing the Fiqh course (2) in the secondary stage.* (in Arabic). The course system in the light of future thinking skills for learning jurisprudential developments. The Virtual International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions, Enriching knowledge for conferences and research, Riyadh. (1-18).

Darabkeh, Muhammad. (2018). The skill of future thinking among gifted and non-gifted students, (in Arabic). *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 8*(23), 57-67.

Hani, Mervat Hamed Mohammed. (2016). The effectiveness of a proposed course in space biology to develop future thinking skills and reflective thinking skills among students of the Biology Division in the Faculties of Education, (in Arabic). *The Egyptian Journal of Scientific Education, 19* (5), 65-122.

Hillel, Rima Rashid Saad. (2019). Analysis of the content of social and national studies textbooks assigned to second-grade intermediate students in the light of future thinking skills, (in Arabic). *Journal of the College of Education, 35* (1), 499-524.

Issa, Rasha Ahmed Mohamed. (2018). A proposed program based on local environmental issues to develop related environmental concepts and future thinking skills among students of the Biology Division at the Faculty of Education in Damietta, (in Arabic). *The Egyptian Journal of Scientific Education, 21*(7), 1-46.

Khalaf, Karim Blasim; Al-Budairi, Firas Eyal Matar. (2014). Analysis of the content of biology books for the intermediate stage in the light of science processes, (in Arabic) *Al-Qadisiyah Journal for Human Sciences, 17* (3), 386-406.

Mishaal, Maryam Mohamed Farhan. (2020). Teaching skills of mathematics teachers necessary to develop future thinking skills for secondary school students in Al-Jawf region, (in Arabic). *Arab Educators Association, Arab Studies in Education and Psychology,* Issue (120), 133-158.

Muhammad Farhan. (2020). Teaching skills of mathematics teachers necessary to develop future thinking skills for secondary school students in Al-Jawf region, (in Arabic). Arab Educators Association, *Arab Studies in Education and Psychology,* Issue (120), 133-158.

Muhammad, Hanan Fawzy Taha. (2018). Evaluating the content of the science curriculum for the third preparatory grade in the light of future thinking skills, (in Arabic). *South Valley University - College of Education in Qena, Journal of Educational Sciences,* Issue (37), 264-304.

Muhammad, Nasrallah Nassar Ibrahim. (2019). A proposed program in light of the dimensions of sustainable development to develop future thinking skills in science for preparatory stage students, (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, Issue (20), Part (15), 295-315.

المراجع الأجنبية: References

Al Jurani, Anwar Abbas mohammed & Al khalidi, Turki Jassim Abdullah. (2021). Analysis of the content of the applied fifth grade chemistry book according to life skills, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education , 12*(13), 6535 - 6554.

Alister Jones & Cathy Buntting & Rose Hipkins & Anne Mckim & Lindsey Conner & Kathy Saunders (2012). Developing students, futures thinking in science Education, *Res.sci, Educ*.42:687-708

Al-mughrabi, Ayat Mohammad. (2021). Inclusion of 21st Century Skills in Biology Textbook for the ninth grade, *Elementary Education Online, 20*(5), 1959-1969, doi: 10.17051/ilkonline.2021.05.215

Carter, L. & Smith, C. (2003). Re-visioning science education from a science studies and future perspective. *Journal of future Studies. 7*(4). 45-54.

Sarkohi Ali. (2011). *Future Thinkg and Depression*. PHD, Department of Behavioural Sciences and Learning, Linkping University.

Slaughter, R. (1996). Futures studies: From individual to social capacity. *Futures, 26*(8), 751-762.

Al-luhaybi, Raniyah. (2023). Evaluating the teaching performance of Arabic language teachers at the Elementary stage in Makkah City On distance education during the COVID-19 pandemic, *Journal of Educational Science, 10* (1), 153 - 184

Evaluating the teaching performance of Arabic language teachers at the Elementary stage in Makkah City On distance education during the COVID-19 pandemic

Dr. Raniyah Fawaz Al-luhaybi
Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language
College of Education- Al Baha University

rallehaibi@bu.edu.sa

Abstract:

The goal of this study was to investigate the teaching performance level of Arabic teachers in Makkah city when using distance learning during covid 19 pandemic; The research: emphasize teaching practices in terms of employing digital media, interactive practices, and the use of electronic assessment, The differences between teachers were examined based on their experiences and qualifications. The descriptive approach was utilized through a checklist that was designed and validated. The sample of the study consisted of 45 female Arabic teachers from high primary school classes in Makkah city. The overall results indicated a high levels of teaching practices in relation to the employment of digital media and interactive practices. However, teachers' use of electronic assessment tools did not exceed the medium level. The study also showed significant differences in the level of teaching for those who had more than 10 years of experience. There were no significant differences that can be attributed to teachers' qualifications.

Keywords: Arabic language teachers, Distance learning, digital media, interactive practices, electronic assessment.

اللهيبي ، رانيه. (٢٠٢٣) تقييم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في " التعليم عن بُعد" أثناء أزمة كورونا. *مجلة العلوم التربوية* ، ١٠ (١) ، ١٥٣ - ١٨٤

تقييم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في " التعليم عن بُعد" أثناء أزمة كورونا

د. رانيه بنت فواز اللهيبي[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى: التعرف على مستوى الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في "التعليم عن بُعد" أثناء أزمة كورونا؛ من حيث: توظيف الوسائط الرقمية ، والممارسات التفاعلية ، واستخدام أدوات التقويم الإلكترونيّ ، كذلك التحقق من مدى وجود فروق في مستوى الأداء التدريسيّ؛ تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ ، واستخدمت بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على (٤٥) معلمة من معلمات اللغة العربية بالصفوف العليا بالمدارس الابتدائية الحكومية للبنات بمدينة مكة المكرمة. وقد أظهرت النتائج أنّ مستوى الأداء التدريسيّ للمعلمات كان عاليًا في الدرجة الكلية وفي مجالي: توظيف الوسائط الرقمية ، والممارسات التفاعلية ، وكان متوسطًا في مجال أدوات التقويم الإلكترونيّ ، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء المعلمات في الدرجة الكلية في مجالي توظيف الوسائط الرقمية ، والممارسات التفاعلية؛ تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من عشر سنوات؛ في حين لم تظهر النتائج وجود فروق تعزى لاختلاف المؤهل العلميّ.

الكلمات المفتاحية: معلمات اللغة العربية ، التعليم عن بُعد ، الوسائط الرقمية ، الممارسات التفاعلية ، التقويم الإلكتروني.

(١) أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد – كلية التربية – جامعة الباحة، rallehaibi@bu.edu.sa

المقدمة:

أدى انتشار فيروس كورونا (Covid-19) في الربع الأول من عام ٢٠٢٠م إلى تغييرات غير مسبوقة؛ أثرت على معظم مجالات الحياة الإنسانية؛ نتيجة معدلات الإصابة المرتفعة ، ومعاملات الخطورة العالية ، وما ترتب عليها من زيادة في أعداد الوفيات عالميًا ، الأمر الذي دفع منظمة الصحة العالمية في مارس ٢٠٢٠م إلى: الإقرار بأن أزمة كورونا تمثل جائحة ، وطالبت دول العالم باتخاذ الإجراءات الكفيلة لوقف انتشار تلك الجائحة.

وقد تأثرت معظم الأنشطة العالمية بهذه الجائحة ، بما في ذلك المؤسسات والأنظمة التعليمية التي اضطر كثير منها إلى التحول الكامل من التعليم الحضوري إلى التعلم الإلكتروني عن بُعد؛ لضمان استمرار العملية التعليمية ، ويشير الدهشان (٢٠٢٠) إلى أن هذا التحوّل بدّل ملامح العملية التعليمية؛ فلم يبقِ من شكل التعليم المعهود إلا التوجيه المعرفي الذي تقدمه المدرسة لطلابها عبر موقعها الإلكترونيّ ، أو المنصات التعليمية عن بُعد ، دون التقيد بزمان أو مكان.

ووفقًا لبوزكورت وشارما وساهو (Bozkurt & Sharma , 2020؛ Sahu , 2020)؛ فإن التعليم عن بُعد ، الذي عُرف بمصطلح "التعليم الطارئ عن بُعد" (Emergency Remote Learning (ERT ، يتسم بسرعة الوصول إلى المصادر التعليمية عبر الإنترنت ، وتم الانتقال إليه دون تصميم أو تخطيط مُسبق ، وقد اتبعت معظم دول العالم "التعليم عن بُعد" كحل عمليٍّ وسريع لمواجهة إغلاق المؤسسات التعليمية.

وفي هذا الصدد يؤكد العسكري (٢٠٢٠) أن هناك تباينًا في استجابات الأنظمة التعليمية بشأن وجود خطط واضحة ، ومُسبقة لتوفير التعليم عن بُعد ، حيث اعتمدت بعض الدول على تطبيقات إلكترونية مثل: Microsoft Teams، Google Drive ، ولجأت دول أخرى إلى بث البرامج التعليمية من خلال التليفزيون الوطنيّ ، وقامت إدارات التعليم بانتداب خبراء لتزويد المدارس بالموارد التعليمية ، واهتمت دول أخرى بإعداد مواد تعليمية رقمية وورقية لمواجهة صعوبات الاتصال بالإنترنت لدى التلميذات والمعلمات ، في حين لجأت دول عديدة إلى إعداد منصات تعليمية إلكترونية لمواصلة العملية التعليمية للمراحل الدراسية كافة.

وأشار وين وتان (Wen & Tan , 2020) إلى: أن تجربة التعليم عن بُعد شكَّل تحديًا بالنسبة لبعض المعلمات في مختلف دول العالم ، باعتبار أن المنصات التعليمية الإلكترونية تتضمن أدوات وأساليب جديدة صُمِّمت خصيصًا لتناسب الأوضاع الجديدة الطارئة في الانتقال الكامل

للتعلم الافتراضيّ عن بُعد أثناء أزمة كورونا ، ومعظم المعلمات ليس لديهن خبرات سابقة باستخدام تقنيات التعليم عبر الإنترنت في تقديم الدروس ، وعدم تمكن العديد منهن من الوصول إلى الموارد المناسبة عبر الإنترنت لتنفيذ الدروس ، وما يجده بعضهن من صعوبات بسبب المعرفة التكنولوجية المحدودة لديهن في استخدام تقنيات التعليم عبر الإنترنت بشكل صحيح.

وعلى الرغم من حداثة أزمة كورونا ، إلا أن استخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية بشكل عامّ ، يُعد أمرًا ضروريًا يتفق مع متطلبات العصر الرقميّ ، وفي هذا الصدد تؤكد العنزي (٢٠٢٠م) أهمية توظيف الوسائط الرقمية والتقنية في تعليم اللغة العربية بشكل خاص ، لا سيما أنّ استخدام هذه الأساليب يُسهم في وضع اللغة العربية في قمة الهرم المعرفيّ؛ لكونها تتيح فرص التعلم الذاتيّ للتلميذات ، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهن ، كما تبسط تعلّمَ المفاهيم اللغوية المجردة؛ الأمر الذي يتحول بالتعلّم إلى "التعلّم النشط" الذي ينادي به التربويون وتركز عليه الاتجاهات التربوية المعاصرة.

وتزداد أهمية التعليم عن بُعد في هذا الجانب؛ لما يتمتع به من مرونة تمكن المعلمات من ابتكار وتطوير استراتيجيات وأدوات تعليمية تحسن الأداء وتسهم في تحقيق أهداف الدرس اللغوي ، حيث أشار عقيلي (٢٠٢٠) إلى: أنه يُمكن الاستفادة من تطبيق التعليم عن بُعد في ابتكار أساليب جديدة ، وتطوير أدوات تعليمية لتعليم اللغة العربية ، بحيث يتم توظيف التقنيات الرقمية في جذب التلميذات ، وتحفيزهن نحو تعلم اللغة العربية والتفاعل معها.

وفي هذا السياق ، أظهرت دراسة الزهراني والكبيسي (٢٠٢٠): أنه يُمكن تنمية العديد من المهارات اللغوية ببيئة التعليم عن بُعد ، ومنها مهارات التواصل اللفظيّ وغير اللفظيّ ، وأنَّ استخدام شبكة الإنترنت في التعليم عن بُعد يتيح للتلميذات والمعلمات -على حدٍ سواء- التزوّد بالنصوص اللغوية المكتوبة في شتى المواضيع ومختلف المستويات ، ويصبح بإمكان المعلمات الوصول إلى خبرات تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق أخرى ، كما أشارت نتائج دراسة مارو ونور ولينكوان (Maru , Nur & Lengkoan 2020) إلى فاعلية استخدام مقاطع الفيديو التعليمية في التعليم عن بُعد على تنمية مهارات الكتابة الوصفية باللغة الإنجليزية ، كذلك أوصت دراسة مشهور (٢٠٢٠) بأهمية أن تعمل المؤسسات التعليمية في الدول العربية على تفعيل تطبيقات التعليم عن بُعد في تعليم اللغة العربية ، وتوظيف استراتيجيات التدريس القائمة على التقنيات المستحدثة ، ومنها استراتيجية الصف المقلوب لتعليم اللغة العربية في المواقف التعليمية المختلفة.

مشكلة الدراسة:

بذلت وزارة التعليم جهودًا جبارة؛ لضمان عدم توقف العملية التعليمية ، ومواصلتها ، وعدم حرمان أيٍّ متعلم في المملكة العربية السعودية من حقه في التعلم ، والوصول إلى المصادر التعليمية ، وفي هذا الصدد يؤكد الحمود (٢٠٢٠): أن هناك جهودًا جبارة لمواصلة العملية التعليمية ، حيث استطاعت الوزارة تدريب (١٤٧٠٧٩) معلم ومعلمة على استخدام منصة مدرستي ، وتواصلت عملية التدريب لمدة ثلاثة أسابيع ، وهي بذلك تمثل أكبر عملية تدريب عن بُعد ، في ظل جائحة كورونا لتطبيق التعليم عن بُعد.

ويتضح مما سبق: أن تجربة التعليم عن بُعد أثناء أزمة كورونا أوجدت واقعًا جديدًا للعملية التعليمية ، ومن أهم ملامح هذا الواقع استخدام الوسائط والتقنيات الرقمية في عملية التعليم والتعلم ، حيث لم يعد هذا الأمر ترفًا يُمكن الاستغناء عنه ، بل أصبح أحد ملامح العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا ، وشكل هذا الجانب أحد النقاط الإيجابية التي تحققت نتيجة الجائحة ، وساعد هذا التحول الرقميّ على الحفاظ على ديمومة العملية التعليمية ، وأصبح من الضروريّ تطوير تعليم اللغة العربية والإفادة من الوسائط الرقمية ، والمصادر التعليمية المتاحة عبر الإنترنت في تعليم وتعلم اللغة العربية ، مع الأخذ في الاعتبار أهمية الإفادة من تطبيق التعليم عن بُعد ، لتطوير كافة الممارسات التدريسية الخاصة بتعليم اللغة العربية ، بما يتفق مع التوجهات المعاصرة التي تؤكد أهمية الإفادة من الوسائط والتقنيات الرقمية المستحدثة في تعليم وتعلم اللغة العربية ، ويُضاف إلى ذلك ندرة الدراسات التي أُجريت في المملكة العربية السعودية والتي تطرقت إلى تقييم تجربة التعليم عن بُعد أثناء أزمة كورونا بشكل عام ، أو تقييم تلك التجربة في تعليم اللغة العربية بشكل خاص ، لذا فإن مشكلة الدراسة يمكن حلّها من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في "التعليم عن بُعد" أثناء أزمة كورونا؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما مستوى الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في "التعليم عن بُعد" أثناء أزمة كورونا من حيث: توظيف الوسائط الرقمية ، والممارسات التفاعلية ، واستخدام أدوات التقويم الإلكترونيّ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في "التعليم عن بُعد" تعزى لاختلاف: عدد سنوات الخبرة في التدريس والمؤهل العلميّ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. تحديد مستوى الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في "التعليم عن بُعد" أثناء أزمة كورونا من حيث: توظيف الوسائط الرقمية ، والممارسات التفاعلية ، واستخدام أدوات التقويم الإلكترونيّ.

٢. الكشف عن الفروق الدالة إحصائيًا بين متوسطات الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في "التعليم عن بُعد" تعزى لاختلاف: عدد سنوات الخبرة في التدريس والمؤهل العلميّ.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

١. الأهمية العلمية (النظرية):

- يتوقع أن تمد نتائج الدراسة صانعي القرارات التعليمية ببيانات علمية مدققة عن مستوى الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في "التعليم عن بُعد" أثناء أزمة كورونا ، تُسهم في توجيه قرارات التطوير المستقبلية.
- قد تُسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه المعنيين بتعليم اللغة العربية إلى أهمية استخدام التقنيات الرقمية في التعليم عن بُعد بشكل عام ، والتأكيد على دور هذه التقنيات في حالات تعليم اللغة العربية عن بُعد بشكلٍ خاصٍّ.
- قد يستفيد الباحثون في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من توصيات الدراسة ومقترحاتها ، في إجراء دراسات مستقبلية تثري موضوع الدراسة ، وتستكمل الجهود السابقة.

٢. الأهمية العملية (التطبيقية):

- قد تُسهم النتائج في التعرف على جوانب القوة والضعف في تجربة تعليم اللغة العربية عن بُعد ، بما يمهد اتخاذ الإجراءات العملية لتطوير تلك التجربة.

- يؤمل أن يُستفاد من نتائج الدراسة في إعداد دورات تدريبية لمعلمات اللغة العربية حول استخدام وتوظيف الوسائط الرقمية ، والممارسات التفاعلية ، وأدوات التقويم الإلكتروني أثناء التدريس عن بعُد.

حدود الدراسة:

اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. **الحدود الموضوعية:** الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في "التعليم عن بُعد" أثناء أزمة كورونا.

٢. **الحدود البشرية والمكانية:** معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

٣. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسيّ الثاني من العام الدراسي (١٤٤١-١٤٤٢هـ).

مصطلحات الدراسة:

الأداء التدريسيّ:

عرّف الزنيدي (٢٠١٤) الأداء التدريسي بأنه: "مجموعة الخطوات التي يقوم بها المعلم لإعداد وتنفيذ وتخطيط الدرس وتقويمه ، سعيًا لتحقيق أهداف معينة" (ص١٤).

ويُعرف في الدراسة الحالية بأنه: الإجراءات التدريسية التي تتبعها معلمة اللغة العربية أثناء التدريس عن بُعد لطالبات المرحلة الابتدائية ، والتي تشمل توظيفهن للوسائط الرقمية ، والممارسات التفاعلية ، واستخدام أدوات التقويم الإلكتروني.

التعليم عن بُعد:

تُعرّف العنزي (٢٠٢٠) التعليم عن بُعد بأنه: "عبارة عن نظام ونمط تعليميٍّ حديث مكمل للتعليم التقليديّ ، يركز على تقديم فرص تعليمية وتدريسية للطلبة عبر وسائل الأعلام التعليمية ، ومنصات تعليمية متاحة على الشبكة العنكبوتية ، والتقنيات الحديثة المدعومة بالصوت والفيديو ، والبيانات والمواد المطبوعة" (ص١٤١٣).

وتُعرِّفه الباحثة إجرائيًا بأنَّه: التعليم باستخدام الأدوات الرقمية والتطبيقات التكنولوجية المتاحة عبر منصة "مدرستي" التي أنشأتها وزارة التعليم ، بعد انتشار جائحة كورونا ، بحيث تتمكن المعلمة من ممارسة جميع المهام التعليمية من (شرح ، وتقويم ، وتواصل مع التلميذات وأولياء

الأمور) ، بصورة تماثل التدريس التقليديّ في الصف الدراسيّ ، وذلك بالاستعانة بالتقنيات والوسائط الرقمية المتاحة عبر المنصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

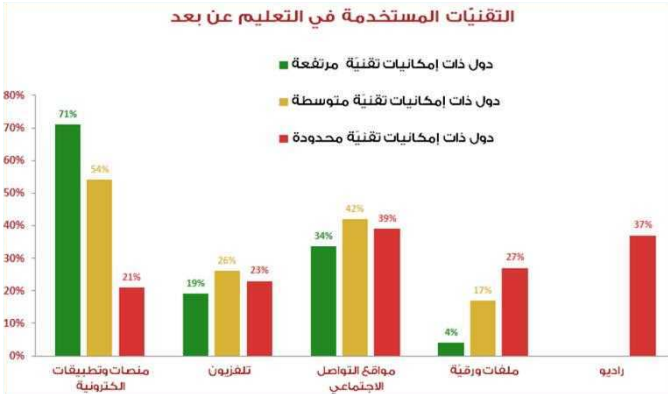
أولًا: الإطار النظريّ:

التعليم عن بُعد أثناء أزمة كورونا:

ظهر مصطلح "التعليم الطارئ عن بُعد" ERT أثناء أزمة كورونا ليعبر عن تحول مفاجئ ومؤقت ، للاستمرار في تقديم المحتوى التعليميّ إلى الطلبة ، وتوضح هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) أهم ملامح التعليم الطارئ عن بُعد أثناء أزمة كورونا ، والفرق بينه وبين التعليم الإلكتروني أو التعليم عن بُعد على النحو التالي:

- يعتمد التعليم الإلكترونيّ على تخطيط وتصميم تعليميّ دقيق باستخدام نموذج منهجيّ للتخطيط والتصميم ، وتتم عملية التصميم وفق نموذج منهجيّ يُبنى عليه قرارات تؤثر في جودة التعليم عن بُعد ، وهذه المنهجية والتخطيط هي ما تغيب عن التعليم الطارئ عن بُعد.
- يعتمد التصميم التعليمي للتعليم الإلكترونيّ على بيئة متكاملة من العوامل المترابطة فيما بينها ، وينبغي عدم الخلط بينه وبين التعليم الطارئ عن بُعد الذي لا يتجاوز نقل المعلومات.

وتشير منظمة اليونسكو (٢٠٢٠) في تقريرها حول استجابة الدول العربية للاحتياجات التعليمية في جائحة كورونا إلى: اختلاف التقنيات المستخدمة في "التعليم عن بُعد" في الدول العربية على النحو الموضح في الشكل التالي:



شكل (١) التقنيات المستخدمة في "التعليم عن بُعد" في الدول العربية أثناء أزمة كورونا

وفي ضوء ما سبق يتضح أن التعليم عن بُعد أثناء أزمة كورونا يتميز بكونه استجابة سريعة للتغلب على وضع مفاجئ حال بين مواصلة العملية التعليمية في ظروفها الاعتيادية ، وعلى الرغم من أنَّ النظم التعليمية حول العالم شرعت في تطبيق هذا الأسلوب دون تخطيط مسبق ، إلا أنّ استمرار أزمة كورونا أدى إلى تنظيم عملية التعليم عن بُعد ، وإفساح المجال لاستخدام العديد من التقنيات في هذا المجال ، ولم تقتصر على المنصات الإلكترونية عبر شبكة الانترنت ، بل تمّ استخدام التلفاز والبثّ الإذاعيّ ، والرزم الورقية للتغلب على مشكلات الاتصال بالإنترنت ، كما تميز هذا الأسلوب من التعليم بدور أكبر ومشاركة فعّالة لأولياء الأمور في دعم أبنائهم للتعليم عن بُعد ، وخاصة الطلبة في المراحل الدراسية المبكرة.

الوسائط الرقمية والتقنيات المستخدمة في تعليم اللغة العربية عن بُعد:

أدى تطبيق التعليم عن بُعد إلى استخدام العديد من الوسائط والتقنيات والتطبيقات الرقمية في العملية التعليمية ، ويشير التحالف العالميّ للتعليم الذي أطلقته منظمة اليونسكو بعد انتشار جائحة كورونا (Global Education Coalitions, ٢٠٢٠) ، وتقرير اليونسكو عن "التعليم عن بُعد في العالم العربي" (اليونسكو ، ٢٠٢٠) إلى استخدام التطبيقات التالية:(Zoom ، بالإضافة إلى تطبيقات ميكروسوفت ٣٦٥ التعليمية) ، وفيما يلي: عرض موجز لتلك التطبيقات.

تطبيقات ميكروسوفت ٣٦٥ التعليمية:

قدمت شركة ميكروسوفت مجموعة من التطبيقات الداعمة لتجربة التعليم عن بُعد ، وتمّ تبنِّي تلك التطبيقات في العديد من الأنظمة التعليمية حول العالم ، ومنها منصة "مدرستي" التي اعتمدت على تطبيقات ميكروسوفت ، وفيما يلي عرض لبعض تلك التطبيقات:

- **تطبيقات ميكروسوفت المكتبية** Microsoft Office: وتشمل برنامج محرر النصوص "وورد" MS-Word ، وبرنامج الجداول الحسابية "إكسل" MS-Excel ، وبرنامج العروض التقديمية "باوربوينت" PowerPoint ، وهي من البرامج شائعة الاستخدام لدى ملايين المستخدمين حول العالم يوميًا ، وتُستخدم في إنجاز العديد من المهام المتعلقة بتحرير النصوص ومعالجة البيانات الحسابية ، وتقديم العروض ومشاركتها بين المستخدمين.
- **تطبيق** Microsoft Teams (MS_Teams): يُعرف تطبيق MS-Teams بأنه عبارة عن: منصة رقمية تُقدم المحادثات والمحتوى والواجبات ، والتطبيقات في مكان واحد؛ مما يتيح

للمعلمين إمكانية خلق بيئات تعلم حيوية ، وإنشاء فصول دراسية تعاونية ، والتواصل في مجتمعات تعلّم احترافية ، والتواصل مع الزملاء من خلال تجربة واحدة ، ويوفر التطبيق العديد من الأدوات المتكاملة التي تعمل على شبكة الإنترنت ، ويتضمن مجموعة من نُظم وأدوات التعلم الإلكترونيّ ، مثل نظم إدارة المحتوى CMS ، ونظم إدارة التعلم LMS ، ويتيح للمستخدمين: "إجراء الدردشة والاجتماعات ، والمكالمات الصوتية والمرئية ، ومشاركة المستندات والملفات وتخزينها ، واسترجاع المعلومات والملحوظات" مجتمعة في مركز للعمل الجماعيّ.

تطبيق Zoom:

وهو عبارة عن: منصة مخصصة لمكالمات الفيديو ، ويُمكن من خلالها عقد الاجتماعات واللقاءات بين المعلم والطلبة مباشرة ، وإلقاء المحاضرات وإعطاء الحصص الدراسية ، ويُمكن أن يصل عدد المشاركين في كل جلسة إلى نحو مائة مشارك ، ويمثل الحل الأفضل لعقد اللقاءات التفاعلية ، ويتميز التطبيق بإمكانية البثّ عبر العديد من الأجهزة مثل: (الأجهزة المحمولة ، والحواسيب ، والهواتف الذكية) ، ويحتوي على مربع حوار أو حيز مخصص لطرح الأسئلة والإجابات ، ويُمكن تسجيل أو تصوير اللقاءات واستضافة هذا المحتوى المسجل عبر منصات أخرى فيما بعد (محمد ، ٢٠٢٠).

تجربة المملكة العربية السعودية والدول العربية لتعليم اللغة العربية عبر المنصات التعليمية أثناء في التعليم عن بُعد:

حظي تعليم اللغة العربية في تجربة التعليم عن بُعد باهتمام خاص من قِبَل واضعي السياسات التعليمية في عدد من الدول العربية ، و أُطلقَتْ منصات مخصصة لتعليم اللغة العربية عن بُعد.

وأورد زهران والكبيسي (٢٠٢٠) ، بوغنبو (٢٠٢٠) ، ووزارة التعليم (٢٠٢٠) عددًا من المنصات لتعليم اللغة العربية عن بُعد ، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- منصة "ينمو" في المملكة العربية السعودية ، وتعمل على تطوير العملية الدراسية من خلال رؤية محددة وواضحة لأنظمة التعليم عن بُعد ، وذلك عن طريق إضفاء الطابع الوطنيّ لأنظمة التكنولوجيا والتعلم عن بُعد ، أما الدور الأكبر في مواصلة العملية التعليمية فقد جاء عبر منصة "مدرستي" التي ساهمت في نجاح العملية التعليمية في الفصل الدراسيّ الأول لعام ١٤٤٢هـ ، وتوفر المنصة أكثر من (٦٢) ألف مصدر تعليميّ متنوع ، وتجارب تفاعلية تدعم

التعلّم التزامنيّ وغير التزامنيّ ، كما تتيح أدوات للتخطيط والتصميم التعليميّ تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ، وأدوات للقياس وتقييم التحصيل العلميّ والمعرفيّ.

- منصة "نهلة وناهل" في دولة الإمارات العربية المتحدة ، حيث إنها تقدم أكثر من ألف كتابٍ إلكترونيّ عربيّ وفق مستويات عدة ، مع مجموعة من التمارين المرتبطة بها ، وتتيح الفرصة للمتعلم بالتقدم إلى مستويات القراءة المختلفة ، ومنصة أبجديات ، وهي منصة تعليم اللغة العربية لمرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الرابع ، صُمّمت من قِبل مُتخصصين أكاديميين ، لتوفير بيئة تعلّم تفاعلية ممتعة لتعلّم اللغة العربية وفق أحدث المعايير.
- منصة "أقرأ بالعربية" تمّ إطلاقها في المملكة الأردنية الهاشمية ، وتمثل بيئة تعليمية متكاملة لتعليم اللّغة العربيّة ، وتجمع المنصة بين الكتب ، والفيديوهات ، والألعاب ، وأوراق العمل التي تقيس نتاجات تعلّم محددّة ، وبُنيت المنصة وفق نتاجات التعلم المعتمدة لكل مستوى ، لتعزيز الذكاءات المختلفة ولجعل التعلّم أكثر إمتاعًا.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

سعت دراسة أحمدي والمياني (Ahmadi & Ilmiani , 2020) إلى معرفة التطبيقات الرقمية المستخدمة في تعليم وتعلم اللغة العربية في جامعة بالنجكارايا Palangka Raya الإندونيسية في ظل جائحة كورونا ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ ودراسة الحالة ، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة والمعلمين في قسم اللغة العربية في جامعة بالنجكارايا ، وتمّ تطبيق بطاقة ملاحظة للأنشطة التعليمية والتعلمية ، وإجراء مقابلات مع عدد من أفراد العينة من الطلبة والمعلمين ، وأظهرت نتائج الدراسة أن أنشطة تعليم وتعلّم اللغة العربية اعتمدت على العديد من التطبيقات الرقمية ، ومنها تطبيق (واتس آب) WhatsApp للتواصل السريع بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ، وتطبيق (صفوف جوجل الدراسية) Google Classroom للتعيينات والمهام التعليمية ، وتطبيق (زووم) Zoom Cloud Meeting للتواصل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للشرح والتوضيح وللحوار والنقاش المباشر بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

واهتمت دراسة بوتشينو وآخرين (Pochino et. al. , 2020) بمعرفة كيفية تكيف المعلمين مع الموارد الرقمية لمواجهة القيود التي سببتها جائحة كورونا ، ومعرفة تأثير الموارد الرقمية على جودة التدريس ومستوى التحصيل الدراسيّ ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ ، وتكونت

عينة الدراسة من (١٥٢) معلمة و(٦٧) معلمًا في مختلف المراحل الدراسية في المدارس البرتغالية ، وأعدَّ الباحثون استبانة لتقييم تجربة التدريس عن بُعد أثناء جائحة كورونا ، وأظهرت نتائج الدراسة أن ٨, ٥٤٪ من أفراد العينة لم يكن لديهم خبرة سابقة بالتدريس عن بُعد ، ومع ذلك فقد انتقل جميع أفراد العينة إلى التدريس عن بُعد ، وتمّ التواصل مع الطلبة بصور متعددة ، حيث أفاد ٥٨٪ منهم عن تواصلهم مع الطلبة عبر مواقع التواصل الاجتماعيّ ، وعبر البريد الإلكترونيّ بنسبة ٧٨٪ ، أو مؤتمرات الويب بنسبة ٤, ٦٤٪ ، واستخدم ٩٤٪ من أفراد العينة برنامج "بريزي" Prezi لتقديم المحتوى التعليميّ ، فيما بلغت نسبة استخدام مقاطع الفيديو ٥٨٪ ، و"مستندات جوجل" بنسبة ٤, ٦٤٪ ، وأفاد أفراد العينة أن التدريس عن بُعد أدى إلى تحسين مستوى التواصل بينهم وبين الطلبة ، وأدى إلى الحد من السلوكيات السلبية لدى الطلبة ، وساهم في تحسين مستوى الأداء الدراسيّ وزيادة دافعية الطلبة نحو متابعة المحتوى التعليميّ.

وهدفت دراسة "شاه زاد وآخرون" (Shahzad et. al., 2020) إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التعليم عن بُعد ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبٍ وطالبة يدرسون مقرر اللغة الإنجليزية في جامعة "كفويت" Kfueit الباكستانية ، وأعدَّ الباحثون استبانة لاستطلاع آراء الطلبة حول تجربة التعليم عن بُعد ، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ "التعليم عن بُعد" يتميز بسهولة وتعدد قنوات التواصل مع أعضاء هيئة التدريس ، وإمكانية طرح الأسئلة بصور متعددة (نصية أو صوتية) ، وتلقِّي الإجابات بشكل متزامن أو غير متزامن ، وأنّ هناك عدة معوقات رافقت تلك التجربة منها: صعوبات الاتصال بالإنترنت ، وصعوبة تحميل بعض المقاطع التعليمية لكبر حجمها في بعض الأحيان.

كما هدفت دراسة "مارو ونور ولينكوان" (Maru, Nur & Lengkoan, 2020) إلى معرفة أثر استخدام مقاطع الفيديو التعليمية في التعليم عن بُعد على تنمية مهارات الكتابة الوصفية باللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية ، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبيّ القائم على تصميم المجموعة الواحدة ، مع التطبيق القَبلِي البَعدي لأداة الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) طالبًا في الصف الأول الثانويّ بأحد مدارس المرحلة الثانوية في مدينة مانادو Manado الإندونيسية ، وأعدّ الباحثون اختبارًا لمهارات الكتابة الوصفية ، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ استخدام مقاطع الفيديو التعليمية أدى إلى تحسُّن مهارات الكتابة الوصفية لدى عينة الدراسة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في التطبيقين القَبلي والبَعديّ لاختبار مهارات الكتابة الوصفية ، لصالح التطبيق البعديّ.

وأما دراسة محمود (٢٠٢٠): فقد سعت إلى تقويم واقع التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ ، وأعدت الباحثة استبانة تناولت ثلاثة محاور وهي: درجة الاستفادة من التعليم عن بُعد ، التحديات التي تواجه الطلبة في التعليم عن بُعد ، وتحسين تجربة التعليم عن بُعد ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) مديرًا ومديرة ، و(٣٢٠) معلم ومعلمة ، و(١٦٩) طالبٍ وطالبة في محافظة الزرقاء في الأردن ، وأظهرت نتائج الدراسة أن إفادة الطلبة من نظام التعليم عن بُعد جاءت بدرجة متوسطة ، كما أظهرت النتائج وجود العديد من التحديات التي تواجه تطبيق التعليم عن بُعد من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين ، مع وجود اختلافات في تقدير تلك التحديات بين المديرين والمعلمين ، وتقدمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات والحلول لتحسين تطبيق التعليم عن بُعد.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة الاهتمام بواقع تطبيق تجربة التعليم عن بُعد أثناء أزمة كورونا ، وتنوع التطبيقات الرقمية المستخدمة في تلك التجارب ، وشملت تلك الدراسات عينات متعددة ، ومنها الطلبة والمعلمين ومديري المدارس (محمود ، ٢٠٢٠) ، وطلبة المرحلة الثانوية (Maru , Nur & Lengkoan , 2020) ، والمعلمين (Pochino et. al. , 2020) ، وشملت باقي الدراسات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في المرحلة الجامعية (Ahmadi &Ilmiani , 2020; Shahzad et. al. , 2020) ، واختلفت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات من حيث العينة والتي تشمل معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة "أحمدي والمياني" (Ahmadi & Ilmiani , 2020) التي هدفت إلى معرفة التطبيقات الرقمية المستخدمة في تعليم اللغة العربية ، وفي استخدام بطاقة الملاحظة كأداة لجمع بيانات الدراسة ، واختلفت الدراسة الحالية عن تلك الدراسة من حيث الهدف ، وهو تقييم الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في التعليم عن بُعد أثناء أزمة كورونا (COVID-19) ، واختلفت عنها كذلك من حيث العينة.

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث اتباع المنهج الوصفيّ ، ماعد دراسة "مارو ونور ولينكوان" (Maru , Nur & Lengkoan , 2020) التي اتبعت المنهج شبه التجريبيّ.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي تمّ عرضها في العديد من الجوانب في الدراسة الحالية ، وأهمها:

- تحديد وصياغة مشكلة الدراسة ، من خلال نتائج وتوصيات ومقترحات بعض الدراسات السابقة.
- التعرف على العديد من المراجع المهمة ، وإثراء وتدعيم الإطار النظريّ للدراسة الحالية ، والحصول على خلفية نظرية كافية حول الموضوع قبل البدء فيه.
- إعداد وبناء أدوات الدراسة.
- مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة:

فيما يلي توضيح للمنهج المستخدم في الدراسة ، ومجتمعها وعينتها ، وخصائص العينة ، وأداة الدراسة وخطوات التأكد من صدقها وثباتها ، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة "المنهج الوصفيّ" ، الذي يصف واقع ممارسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للتدريس عن بُعد ، بهدف تقييم تجربة تدريس اللغة العربية افتراضيًا في المملكة العربية السعودية أثناء أزمة كورونا (COVID-19) ، ويُعدّ المنهج الوصفيّ الأنسب للدراسة الحالية من حيث طبيعتها ، وإمكانية تحقيق أهدافها من خلاله ، واستخدامها أداة وصفية في جمع بياناتها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٤٢هـ ، وقد اختِيرَت عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٤٥) معلمةً من معلمات الصفوف العليا (الرابع ، الخامس ، السادس) اللاتي وافقن على ملاحظتهن أثناء التدريس عن بُعد ، ويوضح الجدول (١) خصائص العينة من حيث المؤهل العلمي ، وعدد سنوات الخبرة في التدريس:

جدول (١)

خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	دبلوم الكلية المتوسطة	٦	٪١٣,٣
	بكالوريوس	٣٣	٪٧٣,٣
	ماجستير	٦	٪١٣,٣
عدد سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٢٥	٪٥٥,٦
	عشر سنوات فأكثر	٢٠	٪٤٤,٤

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية أثناء التدريس عن بُعد ، وقد أُعِدَّت البطاقة بعد مراجعة منصة مدرستي ، وتحديد الإمكانات والتقنيات والخصائص التدريسية المتاحة للمعلمات على المنصة ، وكذلك مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي حددت المهارات والكفايات اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية للتعليم الإلكترونيّ والافتراضيّ. وقد تكونت البطاقة في صورتها الأولية من (٢٠) عبارة موزعة على (٣) مجالات رئيسة ، بواقع (٧) عبارات لمجال الوسائط الرقمية ، و(٥) عبارات لمجال الممارسات التفاعلية ، و(٨) عبارات لمجال أدوات التقويم الإلكترونيّ. وتمّ تحديد طريقة التقييم على البطاقة باستخدام مقياس متدرج ثلاثيّ ، يعطي لممارسة المهارة إحدى التقديرات التقييمية (عالية ، متوسطة ، منخفضة) ، وتقابل الدرجات الخام (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب ، وبذلك تنحصر المتوسطات الحسابية بين (١ -٣) ، وعليه يمكن اعتماد المعيار التالي لتقييم أداء المعلمة:

- الأداء العالي: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ٢,٣٤ إلى ٣
- الأداء المتوسط: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابيّ من ١٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤
- الأداء المنخفض: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابيّ من ١ إلى أقل من ١,٦٧

وبعد إعداد البطاقة في صورتها الأولية تم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق التالية:

١. صدق المحكّمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة مكونة من (١٠) محكّمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم في الجامعات السعودية؛ لإبداء آرائهم في محتوى البطاقة ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة ، وتعديل ما يرونه مناسبًا ، وقد اقترح المحكمون إضافة أربع عبارات لمجالات البطاقة ، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات ، وبذلك أصبح عدد العبارات (٢٤) عبارة موزعة بواقع (٨) عبارات لمجال الوسائط الرقمية ، و(٦) عبارات لمجال الممارسات التفاعلية ، و(١٠) عبارات لمجال أدوات التقويم الإلكترونيّ ، واعتُبِر ذلك صدقًا ظاهريًا لبطاقة الملاحظة.

٢. الاتساق الداخليّ:

للتأكد من الاتساق الداخليّ لبطاقة الملاحظة ، تمّ تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) معلمات من غير عينة الدراسة الأساسية؛ حيث تمّ ملاحظة أدائهن ، ثمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات ومجالاتها ، وبين المجالات والدرجة الكلية للبطاقة ، ويوضح الجدول (٢) هذه المعاملات:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين العبارات والمجالات التي تنتمي لها، وبين المجالات والدرجة الكلية (ن=١٠)

المجال الأول: الوسائط الرقمية				المجال الثاني: الممارسات التفاعلية				المجال الثالث: أدوات التقويم الإلكتروني			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٥٩٦*	٦	٠,٧٤٥*	٧	٠,٧٢١*	١٢	٠,٥٩٩*	١٥	٠,٨١٠*	٢٠	٠,٧٦٠*
٢	٠,٦٨٠*			٨	٠,٦٦٧*	١٣	٠,٧٠٠*	١٦	٠,٦٦٤*	٢١	٠,٨٤٢*
٣	٠,٧١٤*			٩	٠,٧٢٠*	١٤	٠,٦٥٩*	١٧	٠,٦٣٠*	٢٢	٠,٦٩٦*
٤	٠,٦١٢*			١٠	٠,٦٧٠*			١٨	٠,٥٩٣*	٢٣	٠,٦١٣*
٥	٠,٦٠٩*			١١	٠,٦٥٠*			١٩	٠,٦٠٠*	٢٤	٠,٦٤٦*
الارتباط مع الدرجة الكلية				الارتباط مع الدرجة الكلية				الارتباط مع الدرجة الكلية			
٠,٩٧٣*				٠,٨٧٠*				٠,٦٧٩*			

* دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، قيمة معامل الارتباط عند (٠,٠٥) = ٠,٥٧٦

يتبين من الجدول (٢): أن جميع عبارات بطاقة الملاحظة ترتبط مع المجالات التي تنتمي لها بمعاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٥٩٦ – ٠,٧١٤) في مجال الوسائط الرقمية ، وتراوحت معاملات الارتباط في مجال الممارسات التفاعلية بين (٠,٥٩٩ – ٠,٧٢١) ، بينما تراوحت معاملات الارتباط لعبارات مجال أدوات التقويم الإلكترونيّ بين (٠,٥٩٣ – ٠,٨٤٢). وأما على مستوى ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية للبطاقة؛ فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٧٩ – ٠,٩٧٣) ، وقد كانت قيم جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، وهو ما يشير إلى اتساق البطاقة داخليًا.

٣. ثبات بطاقة الملاحظة:

تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقتين ، الأولى: باستخدام معامل ألفا كرونباخ بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية. كما تمّ حساب ثبات اتفاق الملاحظين باستخدام "معادلة كوبر" ، حيث درَّبت الباحثة إحدى مشرفات اللغة العربية على تطبيق بطاقة الملاحظة ، وقامت بملاحظة ثلاث معلمات في نفس الوقت مع الباحثة ، ثمّ حساب نقاط الاتفاق والاختلاف لعبارات ومجالات البطاقة.

الثانية: تطبيق "معادلة كوبر" ، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات بالطريقتين للمجالات والبطاقة ككلّ:

جدول (٣)

معاملات ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام ألفا كرونباخ ومعادلة كوبر

المجالات	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	معامل الثبات بمعادلة كوبر		
			الاتفاق	الاختلاف	الثبات
الوسائط الرقمية	٨	٠,٧٩٤	٧	١	٠,٨٧٥
الممارسات التفاعلية	٦	٠,٨١٦	٥	١	٠,٨٣٣
أدوات التقويم الإلكتروني	١٠	٠,٨٥١	٨	٢	٠,٨٠٠
الثبات الكلي	٢٤	٠,٨٧٤	٢٠	٤	٠,٨٣٣

يتضح من الجدول (٣): أن معاملات الثبات باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" تراوحت بين (٠,٧٩٤ – ٠,٨٥١) للمجالات ، كما بلغ الثبات الكليّ (٠,٨٧٤).

أما معاملات الثبات باستخدام معادلة "كوبر" ، فقد تراوحت للمجالات بين (٠,٨٠٠-٠,٨٧٥) وبلغ الثبات الكليّ (٠,٨٣٣) ، وتعدّ قِيم الثبات هذه مقبولة ، وتطمئن إلى ثبات البطاقة عند التطبيق على العينة المستهدفة.

إجراءات تطبيق الملاحظة:

نظرًا للظروف التي تمّ إجراء الدراسة في ضوئها ، والمتمثلة في (الدراسة الافتراضية عن بُعد) مواكبة للإجراءات الاحترازية؛ بسبب انتشار فايروس كورونا ، فقد تمّ تطبيق الملاحظة عن بُعد من خلال منصة "مدرستي" ، وذلك باتباع الإجراءات التالية:

١. تحديد عينة الدراسة ، والحصول على موافقتهن بحضور الحصص الافتراضية عبر: منصة "مدرستي" ، حيث تمّ اختيار جميع المعلمات اللاتي وافقن ، وعددهن (٥٥) معلمة ، تم اختيار (١٠) معلمات منهن عشوائيًا كعينة استطلاعية ، و(٤٥) عينة نهائية.

٢. التطبيق الأولي على العينة الاستطلاعية ، كما تم إشراك إحدى مشرفات اللغة العربية في ملاحظة ثلاث معلمات في نفس الوقت مع الباحثة لحساب الثبات بطريقة اتفاق الملاحظين باستخدام معادلة كوبر.

٣. التطبيق على العينة النهائية بعد التأكد من تمتع البطاقة بالصدق والثبات.

٤. لم تخبر الباحثة المعلمات بجوانب التقويم إلاّ بعد الانتهاء من الملاحظة.

٥. تمت الملاحظة بواقع مرتين لكل معلمة في درسين مختلفين ، ثم حساب متوسط الملاحظتين لتحديد درجة كل معلمة على بطاقة الملاحظة.

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) بالاستفادة من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى الأداء التدريسيّ ، كما تمّ استخدام اختبار "كروسكال واليس" ((Kruskal-Wallis للكشف عن الفروق تبعًا للمؤهل ، واختبار "مان وتني" (Mann Whitney U) للكشف عن الفروق تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض ومناقشة نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها على النحو التالي:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصَّ على: ما مستوى الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في التعليم عن بُعد أثناء أزمة كورونا من حيث: توظيف الوسائط الرقمية ، والممارسات التفاعلية ، واستخدام أدوات التقويم الإلكترونيّ؟ تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الثلاثة وكذلك المستوى الكليّ لأداة الدراسة ، ويوضح الجدول التالي النتائج الإجمالية:

جدول (٤)

مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في التعليم عن بُعد

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	الوسائط الرقمية	٢,٤١	٠,٣٩٥	٢	عالي
٢	الممارسات التفاعلية	٢,٤٥	٠,٣١٩	١	عالي
٣	أدوات التقويم الإلكتروني	٢,٢٦	٠,٣٠٦	٣	متوسط
المستوى الكلي		٢,٣٦	٠,٢٨٣	عالي	

يتبين من الجدول (٤): أن مستوى الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في التعليم عن بُعد أثناء أزمة كورونا كان عاليًا؛ حيث بلغ المتوسط العام لبطاقة الملاحظة (٢,٣٦) بانحراف معياريّ بلغت قيمته (٠,٢٨٣) ، كما ظهر مجالا (الممارسات التفاعلية ، والوسائط الرقمية) بمستوى عالٍ بمتوسطات حسابية (٢,٤٥- ٢,٤١) على الترتيب؛ بينما ظهر مجال (أدوات التقويم الإلكترونيّ) في الترتيب الأخير بمستوى أداء متوسط ، وبمتوسط حسابيّ (٢,٢٦) ، وفيما يلي توضيح النتائج التفصيلية لكلّ مجال من المجالات الثلاثة:

المجال الأول: مستوى توظيف الوسائط الرقمية:

جدول (٥)

مستوى توظيف معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية للوسائط الرقمية في التعليم عن بُعد

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	توظف المعلمة الألعاب التعليمية الرقمية في الأنشطة اللغوية.	٢,٦٩	٠,٥٩٦	٢	عالي
٢	تعرض المعلمة الدرس اللغويّ عبر فيديوهات منصة مدرستي.	٢,٧٣	٠,٥٣٩	١	عالي
٣	تقدم المعلمة المفاهيم اللغوية من خلال القصص الرقمية.	٢,٤٠	٠,٦٥٤	٥	عالي
٤	تقدم المعلمة المفاهيم اللغوية من خلال الأفلام الكرتونية.	٢,٠٠	٠,٨٥٣	٧	متوسط
٥	توظف المعلمة اللوحة الرقمية التفاعلية في المحتوى اللغوي.	٢,٥٣	٠,٦٢٥	٤	عالي
٦	تستعرض المعلمة الدرس اللغوي من خلال الانفوجرافيك (الثابت – المتحرك).	٢,٣١	٠,٨٢١	٦	متوسط
٧	تستخدم المعلمة السبورة الإلكترونية في المهام اللغوية.	٢,٦٧	٠,٥٢٢	٣	عالي
٨	توظف المعلمة تطبيقات مايكروسوفت ٣٦٥ في المهام اللغوية.	١,٩٦	٠,٧٩٦	٨	متوسط
المستوى الكلي لمحور الوسائط الرقمية		٢,٤١	٠,٣٩٥	عالي	

يتضح من الجدول (٥): أنَّ مستوى توظيف معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية للوسائط الرقمية في التعليم عن بُعد كان عاليًا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابيّ للمحور (٢,٤١) بانحراف معياريّ أقلّ من الواحد الصحيح بلغت قيمته (٠,٣٩٥) ، وقد ظهرت خمس عبارات بمستوى توظيف عالٍ ، وثلاث عبارات بمستوى توظيف متوسط ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (١,٩٦-٢,٧٣).

تعزو الباحثة المستوى العالي لتوظيف معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية للوسائط الرقمية في التعليم عن بُعد إلى: ما توفره منصة مدرستي الرقمية من ألعاب ووسائط تعليمية رقمية لكل درس ، بما يثري عملية التدريس عن بُعد ، ويتيح للمعلمة إيصال الأفكار وتنمية المعارف والمهارات اللغوية لدى التلميذات بطرق وأساليب مختلفة ، خاصة أنَّ هذه الوسائط تمَّ إعدادها بطريقة شيِّقة ، وجذابة للتلميذات ، وذات ارتباط مباشر بمحتوى الدرس ومهاراته ، الأمر الذي يوفر على المعلمات الكثير من الوقت والجهد في إعداد وتجهيز وسائط وأدوات مساعدة ، ويساعدهن في تحقيق أهداف الدروس.

وأما الوسائط التي ظهر استخدامُها بدرجة متوسطة؛ فقد يرجع ذلك إلى عدة أمور ، فبعضها يحتاج لمهارات متقدمة لدى التلميذات مثل توظيف تطبيقات مايكروسوفت ٣٦٥ في المهام اللغوية؛

لذلك لا تتوسع المعلمات في استخدامها. كما أنَّ بعض المعلمات يقلِّلنَ من استخدام الوسائط للحفاظ على زمن الحصة ، فيكتفين باستخدام الفيديوهات التعليمية والألعاب ويقلّلن من استخدام أفلام الكرتون؛ خشية أن تنشغل به التلميذات عن المهام اللغوية المستهدفة ، كما لا تفضل بعض المعلمات استخدام الانفوجرافيك الثابت ويقتصرن على استخدام الانفوجرافيك المتحرك؛ باعتباره أكثر تشويقًا واستثارة للتلميذات.

المجال الثاني: مستوى الممارسات التفاعلية:

جدول (٦)

مستوى الممارسات التفاعلية التي توظفها معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في التعليم عن بُعد

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	تتواصل المعلمة مع الطالبات عبر الدردشات الكتابية.	٢,٨٢	٠,٣٨٧	١	عالي
٢	تستخدم المعلمة كتاب الطالبة مع مشاركة الشاشة والكتابة عليها.	٢,٧٨	٠,٤٢٠	٢	عالي
٣	تستخدم المعلمة مكالمات فيديو مرئية مع الطالبات عبر تطبيق تيمز.	١,٩٣	٠,٧٥١	٥	متوسط
٤	توظف المعلمة بعض الأنشطة اللغوية التفاعلية من خلال تطبيق وورد وول.	٢,٦٤	٠,٦٤٥	٤	عالي
٥	تستخدم المعلمة المناقشة والحوار أثناء التدريس عبر تطبيق وورد وول.	٢,٦٧	٠,٦٤٠	٣	عالي
٦	تقدم المعلمة أساليب التعزيز المتنوعة في الدرس عبر تطبيق أوبن بورد.	١,٨٤	٠,٧٠٤	٦	متوسط
	المستوى الكلي لمحور الممارسات التفاعلية	٢,٤٥	٠,٣١٩		عالي

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أنَّ مستوى الممارسات التفاعلية التي توظفها معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في التعليم عن بُعد كان عاليًا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابيُّ للمحور (٢,٤٥) بانحراف معياريّ أقلّ من الواحد الصحيح بلغت قيمته (٠,٣١٩) ، وقد ظهرت أربع عبارات بمستوى توظيف عالٍ ، وعبارتان بمستوى توظيف متوسط ، وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (١,٨٤-٢,٨٢).

وتعزو الباحثة المستوى العالي للممارسات التفاعلية التي توظفها معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في التعليم عن بُعد إلى توفر العديد من البدائل التفاعلية التي تحاول المعلمات من خلالها التعويض عن التفاعل المباشر وجهًا لوجه الذي يتميز به التعليم الحضوريّ في الصفوف الدراسية التقليدية ، فيستخدمن الدردشات الكتابية والتفاعلات الصوتية ، والكتب ، والأنشطة اللغوية التفاعلية ، والمناقشات والحوارات التي يوفرها تطبيق "وورد وول". أما الدرجة المتوسطة لاستخدام

مكالمات الفيديو المرئية؛ فترجع لتَحرُّج بعض المعلمات من الظهور في مكالمات الفيديو تجنبًا للمخالفات الشرعية أو الاجتماعية ، كما قد تعزى الدرجة المتوسطة لتوظيف أساليب التعزيز المتنوعة في الدرس عبر تطبيق "أوبن بورد" إلى ضعف مهارة بعض المعلمات في استخدام هذا التطبيق ، وحاجتهن إلى التوسع في التدريب على تنويع أساليب التعزيز من خلاله.

المجال الثالث: مستوى توظيف أدوات التقويم الإلكترونيّ:

جدول (٧)

مستوى توظيف معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لأدوات التقويم الإلكتروني في التعليم عن بُعد

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	تستخدم المعلمة أساليب التقويم الإلكترونية (تشخيصي، بنائي، مستمر، ختامي).	٢,٧٣	٠,٤٤٧	٢	عالي
٢	تستخدم المعلمة اختبارات لغوية إلكترونية قصيرة لتحديد مستوى فهم الطالبات للدرس اللغوي.	٢,٤٩	٠,٥٠٦	٤	عالي
٣	تُعد المعلمة ملفات الإنجاز الإلكترونية لقياس مستوى تقدم الطالبات في التحصيل الدراسي.	٢,٦٤	٠,٥٧٠	٣	عالي
٤	توظف المعلمة التغذية الراجعة الفورية الإلكترونية عبر تطبيق وورد وول.	٢,٢٠	٠,٨١٥	٦	متوسط
٥	تستخدم المعلمة أسئلة تقويمية تعتمد على النصوص المكتوبة والرسوم التوضيحية لقياس الأداء اللغوي.	٢,٠٠	٠,٦٧٤	٧	متوسط
٦	تستخدم المعلمة الإثراءات والأنشطة والفورم والتيمز في التقويم.	١,٩٦	٠,٧٣٧	٨	متوسط
٧	تستخدم المعلمة ملفات ون نوت (OneNote)في التقويم.	٢,٤٢	٠,٦٥٧	٥	عالي
٨	تستخدم المعلمة ملفات ون درايف (OneDrive)في التقويم.	١,٩٣	٠,٧٥١	٩	متوسط
٩	تستخدم المعلمة ملفات نوت كلاس (NoteClass) في التقويم.	١,٧٣	٠,٧٨٠	١٠	متوسط
١٠	تُرسل المعلمة الواجبات للطالبات وتستقبلها بطريقة الكترونية.	٢,٨٩	٠,٣٨٣	١	عالي
المستوى الكلي لمحور أدوات التقويم الإلكتروني		٢,٢٦	٠,٣٠٦	متوسط	

يتضمن نتائج الجدول (٧): أنَّ مستوى توظيف معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لأدوات التقويم الإلكترونيّ في التعليم عن بُعد كان متوسطًا ، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ للمحور (٢,٢٦) بانحراف معياريّ أقلّ من الواحد الصحيح بلغت قيمته (٠,٣٠٦) ، وقد ظهرت خمس عبارات بمستوى توظيف عالٍ ، وخمس عبارات أخرى بمستوى توظيف متوسط ، وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (١,٧٣-٢,٨٩).

وتعزو الباحثة المستوى المتوسط لتوظيف معلمات اللغة العربية لأدوات التقويم الإلكترونيّ في التعليم عن بُعد إلى أنّ بعض المعلمات يجدن معوقات في تنويع أساليب التقويم الإلكترونيّ مع التلميذات في هذه المستويات التعليمية ، حيث إنَّ كثيرًا منهن لا يُتقِنَّ استخدام المنصة التعليمية ، وبالتالي يواجهن صعوباتٍ في التعامل مع أساليب التقويم الإلكترونيّ المتعددة؛ لذلك تقتصر بعض المعلمات على استخدام أدوات التقويم الأنسب لمستوى التلميذات وأعمارهن واستيعابهن ومهارتهن ، ويتجنبن بعض الأدوات والأساليب التي قد تستغرق وقتًا أو تحتاج إلى مهارات خاصة من التلميذات للتعامل معها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات أحمدي والمياني (Ahmadi & Ilmiani, 2020) وبوتشينو وآخرين(Pochino et. al., 2020) التي أكدت على معرفة المعلمين بالتطبيقات الرقمية المستخدمة في تعليم وتعلّم اللغة العربية مما ساهم في تحسين مستوى الأداء الدراسيّ ، وزيادة دافعية الطلبة نحو متابعة المحتوى التعليميّ.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصَّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء معلمات اللغة العربية أثناء التدريس عن بُعد تعزى لاختلاف: عدد سنوات الخبرة في التدريس ، والمؤهل العلمي؟ تمّ استخدام اختباري "كروسكال واليس" (Kruskal-Wallis) و"مان وتني" (Mann Whitney U) ، وفيما يلي توضيح النتائج:

١. الفروق تبعًا لمتغير الخبرة:

جدول (٨)

اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للفروق في الأداء التدريسي تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجالات	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الوسائط الرقمية	أقل من ١٠ سنوات	٢٥	١٩,٣٦	٤٨٤,٠٠	١٥٦	٤٨٤	-٢,٠٩٧	٠,٠٣٦ دالة*
	عشر سنوات فأكثر	٢٠	٢٧,٥٥	٥٥١,٠٠				

المجالات	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الممارسات التفاعلية	أقل من ١٠ سنوات	٢٥	١٨,٣٠	٤٥٧,٥٠	١٣٢,٥	٤٥٧,٥	-٢,٧٢٩	٠,٠٠٦ دالة*
	عشر سنوات فأكثر	٢٠	٢٨,٨٨	٥٧٧,٥٠				
التقويم الإلكتروني	أقل من ١٠ سنوات	٢٥	٢٣,١٦	٥٧٩,٠٠	٢٤٦	٤٥٦	-٠,٠٩٢	٠,٩٢٧ غير دالة*
	عشر سنوات فأكثر	٢٠	٢٢,٨٠	٤٥٦,٠٠				
الأداء التدريسي ككل	أقل من ١٠ سنوات	٢٥	١٩,٠٤	٤٧٦,٠٠	١٥١	٤٧٦	-٢,٢٦١	٠,٠٢٤ دالة*
	عشر سنوات فأكثر	٢٠	٢٧,٩٥	٥٥٩,٠٠				

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

تشير نتائج الجدول (٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء المعلمات- عينة الدراسة أثناء التدريس عن بُعد- تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة في مجالي الوسائط الرقمية، والممارسات التفاعلية، وفي المستوى الكليّ للأداء التدريسيّ، حيث بلغت قيم z (-٢,٠٩٧؛ -٢,٧٢٩؛ ٢,٢٦١) على الترتيب، بمستويات دلالة أصغر من (٠,٠٥) بلغت قيمها (٠,٠٣٦؛ ٠,٠٠٦؛ ٠,٠٢٤)، وكانت الفروق لصالح المعلمات اللاتي تزيد خبراتهن عن عشر سنوات، بينما لم توجد فروق في مجال توظيف أدوات التقويم الإلكتروني. وقد يرجع السبب في اتجاه الفروق لصالح الخبرة الأعلى في المجالين والدرجة الكلية إلى الاهتمام الكبير بتوظيف الوسائط المتعددة والتقنيات التعليمية الحديثة في الصفوف الدراسية، وهو ما يتطلب مهارات تكتسبها المعلمات؛ كلما زادت خبراتهن التدريسية، وتطبيقهن للتقنيات التعليمية، الأمر الذي انعكس إيجابًا على توظيفهن للوسائط الرقمية أثناء التدريس عن بُعد، إذ أنهنَّ أكثر إدراكًا لأهميتها ومواطن توظيفها في التدريس، كما أنّ المعلمات الأكثر خبرة، أكثرُ فهمًا للممارسات التفاعلية ودورها في تحقيق أهداف الدرس وتحسين تعلم الطالبات، لذلك يحرصن على توظيفها قدر استطاعتهن أثناء التدريس. أما عدم وجود فروق بين أداء المعلمات في استخدام وتوظيف التقويم الإلكترونيّ فيرجع إلى أنّ معظم المعلمات يتشابهنَ من حيث خبرتهن بهذه الأدوات، فهي أدوات خاصة بالمنصة الرقمية (مدرستي) وهي حديثة كليًا، ومعظمهن ليس لديهن معرفة أو خبرة سابقة باستخدامها.

٢. الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (٩)

اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) للفروق في الأداء التدريسي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
توظيف الوسائط الرقمية	دبلوم متوسط	٦	١٨,٣٣	١,٥٩٨	٢	٠,٤٥٠ غير دالة
	بكالوريوس	٣٣	٢٢,٩٧			
	ماجستير	٦	٢٧,٨٣			
الممارسات التفاعلية	دبلوم متوسط	٦	١٧,٠٠	١,٩١٩	٢	٠,٣٨٣ غير دالة
	بكالوريوس	٣٣	٢٣,٣٥			
	ماجستير	٦	٢٧,٠٨			
أدوات التقويم الإلكتروني	دبلوم متوسط	٦	١٨,٩٢	١,٥٠٩	٢	٠,٤٧٠ غير دالة
	بكالوريوس	٣٣	٢٢,٨٢			
	ماجستير	٦	٢٨,٠٨			
الأداء التدريسي ككل	دبلوم متوسط	٦	١٩,٨٣	١,٦١٤	٢	٠,٤٤٦ غير دالة*
	بكالوريوس	٣٣	٢٢,٥٠			
	ماجستير	٦	٢٨,٩٢			

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء معلمات اللغة العربية أثناء التدريس عن بُعد في المجالات الفرعية والدرجة الكلية ، حيث بلغت قيم "كاي تربيع" (١,٥٩٨؛ ١,٩١٩؛ ١,٥٠٩؛ ١,٦١٤) على الترتيب ، بمستويات دلالة أكبر من (٠,٠٥) بلغت قيمتها (٠,٤٥٠؛ ٠,٣٨٣؛ ٠,٤٧٠؛ ٠,٤٤٦). وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق تعزى لاختلاف المؤهل العلميّ إلى أنَّ تجربة التدريس عن بُعد تجربةٌ جديدة كليًا بالنسبة لجميع المعلمات ، وأنَّ أدواتها الحالية المتمثلة في: المنصات الرقمية وتطبيقاتها ، والأساليب المستخدمة في التدريس عن بُعد ، هي أدوات وأساليب جديدة صُمِّمَت خصيصًا؛ لتناسب الأوضاع الجديدة الطارئة في الانتقال الكامل للتعلم الافتراضيّ عن بُعد أثناء أزمة كورونا؛ لذلك لا يتأثر أداء المعلمات التدريسيّ فيها بمؤهلاتهن بقدر ما يتأثر بالمهارات ، والتدريب على استخدام هذه الأدوات وتوظيفها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات أحمدي والمياني (Ahmadi & Ilmiani , 2020) التي أظهرت وجود فروق دالة لواقع توظيف التعليم عن بُعد؛ بسبب مرض كورونا تبعًا لمتغير الجنس

لصالح المعلمات ، وأكدت أيضًا على اهتمام المعلمات بتوظيف الوسائط المتعدة والتقنيات التعليمية الحديثة في الصفوف الدراسية ودورها في تحقيق أهداف الدرس ، كما تتفق مع نتائج دراسة بوتشينو وآخرين (Pochino et. al. , 2020) والتي أشارت نتيجتها إلى أن ٥٤,٨٪ من المعلمين والمعلمات لم يكن لديهم معرفة ، أو خبرة سابقة بالتدريس عن بُعد ، ومع ذلك تكيَّف المعلمون والمعلمات مع الموارد الرقمية التي ساهمت في تحسين مستوى الأداء الدراسيّ.

خلاصة نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى النتائج الرئيسة التالية:

١. مستوى الأداء التدريسيّ لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في التعليم عن بُعد أثناء أزمة كورونا ، كان عاليًا في الدرجة الكلية ، وفي مجالي: توظيف الوسائط الرقمية ، والممارسات التفاعلية؛ بينما كان متوسطًا في مجال أدوات التقويم الإلكترونيّ.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء المعلمات تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من عشر سنوات ، فيما عدا مجال أدوات التقويم الإلكترونيّ الذي لا توجد فيه فروق؛ بينما لم تُظهر النتائج وجود فروق تعزى لاختلاف المؤهل العلميّ.

التوصيات:

يمكن تقديم التوصيات التالية في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة:

١. وضع مخطط تدريسيّ لتطبيق دروس اللغة العربية عن بُعد يمكِّنُ المعلمات من: تنظيم وتنويع الوسائط الرقمية والممارسات التفاعلية ، وأدوات التقويم الإلكترونيّ؛ بحيث يتيح المخطط توظيف معظم الوسائط المتاحة على المنصة ، والاستفادة من الأنشطة التفاعلية التي تتيحها التطبيقات المختلفة المتوفرة على المنصة ، وكذلك توظيف أدوات وأساليب التقويم المختلفة بالتبادل.

٢. تدريب المعلمات على الجوانب التي كان أداؤهن التدريسيّ فيها متوسطًا ، مع التركيز على استخدام أدوات التقويم الإلكترونيّ ، وكيفية الاستفادة من الأدوات والأساليب التقويمية المتنوعة المتاحة على منصة مدرستي الرقمية.

٣. الاستمرار في الاستفادة من الإمكانات المتاحة عبر منصة مدرستي في تدريس اللغة العربية؛ بعد عودة الدراسة إلى وضعها الطبيعيّ ، من خلال إتاحتها في الصفوف الدراسية ، وتهيئة البنية التحتية اللازمة لذلك في المدارس ، ومع الاستفادة الكاملة منها في التدريس عن بُعد في الظروف الخاصة ، مثل الحالات الجوية التي يتعذر معها الوصول للمدارس.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات التي تثري موضوع الدراسة ، ومن ذلك:

١. اتجاهات معلمات وتلميذات المرحلة الابتدائية نحو تدريس اللغة العربية افتراضيًا عن بُعد أثناء أزمة كورونا.

٢. المعوقات التي واجهت معلمات المرحلة الابتدائية في تدريس اللغة العربية عن بُعد أثناء أزمة كورونا.

٣. الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات التدريس عن بُعد عبر المنصات الرقمية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

بوغنبو ، أحمد. (٢٠٢٠). واقع تعليم اللغة العربية عن بعد: الأنماط والوسائل والاستراتيجيات. *مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشارقة: التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية الواقع والمتطلبات والآفاق* ، المركز التربوي للغة العربية في دول الخليج ، ٢٦٩-٢٨٠.

الدهشان ، جمال. (٢٠٢٠). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية* ، ٣ (٤) ، ١٠٥-١٦٩.

الزنيدي ، عبدالعزيز سليمان. (٢٠١٤). *مقارنة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية الملتحقين بالدورات الشرعية وغير الملتحقين في محافظة عنيزة*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

زهران ، أيمن ، والكبيسي ، عامر. (٢٠٢٠). أثر التعلم عن بعد لإكساب الطلاب ذوي فرط النشاط بعض مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي منصة "ينمو" أنموذجًا. *مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشارقة : التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية الواقع والمتطلبات والآفاق* ، المركز التربوي للغة العربية في دول الخليج ، ٣٣-٤٧.

العتيبي ، ريم. (٢٠٢٠). التحديات التي واجهت الأسر السعودية في تعليم أبنائها في ظل جائحة كورونا المستجد Covid-19. *المجلة العربية للنشر العلمي* ، (٢٢) ، ١٥٢-١٧٥.

العسكري ، سليمان (محرر). (٢٠٢٠). *التعليم عن بعد: الاستجابة لجائحة كورونا*. سلسلة مستقبليات تربوية ، الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

عقيلي ، أحمد. (٢٠٢٠). ماهية التعليم الإلكتروني وكيفية توظيفه في تعلم اللغة العربية. *مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشارقة: التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية الواقع والمتطلبات والآفاق* ، المركز التربوي للغة العربية في دول الخليج ،٦٩١-٧٠١.

العنزي ، مريم. (٢٠٢٠). اتجاهات أولياء الأمور نحو دور نظام التعلم عن بعد في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة مدارس التعليم الخاص الأجنبية خلال أزمة كورونا في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة* ،١١٠ (٥) ، ١٤٠٥-١٤٣٣.

محمد ، زايد. (٢٠٢٠). أهمية التعليم عن بعد في ظل تفشي فيروس كورونا. *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية* ،٩ (٤) ، ٤٨٨-٥١١.

محمود ، خولة. (٢٠٢٠).تقويم واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة. *مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات* ،١ (٣) ، ٥٣١-٥٥٦.

مشهور ، حسن. (٢٠٢٠). العربية والتعليم عن بعد استراتيجية الصف المقلوب للتعلم أنموذجًا. *مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بعد بالشارقة : التعليم عن بعد في تدريس اللغة العربية الواقع والمتطلبات والآفاق* ، المركز التربوي للغة العربية في دول الخليج ، ١٠٥-١١٦.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *جهود وزارة التعليم في تفادي جائحة كورونا Covid-19*. وزارة التعليم السعودية.

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Akili, Ahmed. (2020). What is e-learning and how to use it in learning Arabic. *The Extraordinary International Conference on the Arabic Language at a distance in Sharjah: Distance education in teaching Arabic, reality, requirements and prospects,* The Educational Center for the Arabic Language in the Gulf States, 691-701.

Al-Askari, Suleiman.(Ed) (2020). *Distance education: the response to the Corona pandemic.* Educational futures series, Kuwait: The Arab Center for Educational Research for the Gulf State.

Al-Dahshan, Jamal. (2020). The future of education after the Corona pandemic: Prospective scenarios. International. *Journal of Research in Educational Sciences, 3* (4), 105-16.

Al-einzy, Maryam. (2020). Parents' attitudes towards the role of the distance learning system in teaching Arabic to foreign private schools' students during the Corona crisis in the State of Kuwait. *Journal of the Faculty of Education Mansoura University, 110* (5), 1405-1433.

Al-Otaibi, Reem. (2020). The challenges facing Saudi families in educating their children in light of the Corona pandemic. *The Arab Journal for Scientific Publishing*, (22), 152-175.

Al-Zunaidi, Abdulaziz Suleiman. (2014). *A comparative study of the performance of teaching Islamic education teachers enrolled in legitimacy courses and versus those not enrolled in Onaizah province.* unpublished masters thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

Bugnbo, Ahmed. (2020). The reality of distance learning Arabic: styles, aids and strategies. *The Extraordinary International Conference on the Arabic Language at a distance in Sharjah: Distance education in teaching Arabic, reality, requirements and prospects*, The Educational Center for the Arabic Language in the Gulf States, 269-280.

Mahmoud, Khawla. (2020). Evaluating of the Reality of Distance Education in Light of the Corona Pandemic from the Point of View of School Administrators, Teachers and Students. *Journal of Research in Educational Sciences, Humanities, Arts and Languages, 1* (3), 531-556.

Mashhour, Hassan. (2020). Arabic and distance education, the flipped classroom strategy for learning as a model. *The Extraordinary International Conference on the Arabic Language at a distance in Sharjah: Distance education in teaching Arabic, reality, requirements and prospects*, The Educational Center for the Arabic Language in the Gulf States, 105-116.

Ministry of Education. (2020). *The Ministry of Education's efforts to avoid the Covid-19 pandemic*. Saudi Ministry of Education.

Mohamed, Zayed. (2020). The importance of distance education in light of the spread of the Corona virus. *IJTIHALD Journal on Legal and Economic Studies, 9*(4), 488-511.

Zahran, Ayman & Al-kubaisi, Amer. (2020). The impact of distance learning on giving students with hyperactivity some verbal and nonverbal

communication skills, "Yenmo" platform as a model. *The Extraordinary International Conference on the Arabic Language at a distance in Sharjah: Distance education in teaching Arabic, reality, requirements and prospects*, The Educational Center for the Arabic Language in the Gulf States, 33-47.

المراجع الأجنبية: References

Ahmadi, A., & Ilmiani, A. (2020). The use of teaching media in arabic language teaching during covid-19 pandemic. *Dinamika Ilmu, 20* (2), 307-322.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15* (1), 1-6.

Maru, M., Nur, S., & Lengkoan, F. (2020). Applying video for writing descriptive text in senior high school in the covid-19 pandemic transition. *International Journal of Language Education, 4* (3), 409-418.

Pochino, R., Carana, P., Margarido, C., Santosl, R., Milhano, S., Trindae, B., & Santos, G. (2020). The use of digital educational resources in the process teaching and learning in pandemic by covid-19. *TEEM'20: 8th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, Oct.21-23, 810-81.

Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus, 12* (4), 1-6.

Shahzad, S., Hussain, J., Sadaf, N., Sarwat, S., Ghani, U., & Saleem, R. (2020). Impact of virtual teaching on ESL learners' attitude under covid-19 circumstances at post graduate level in Pakistan. *English language teaching, 13* (9), 1-9.

Talida, R., Aliyyah, R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Nurtanto, M., & Tambunan, A. (2020). The perception of primary school teachers of online learning during the covid-19 pandemic period. *Journal of ethnic and cultural studies, 1*(2), 90-109.

Wen, K., & Tan, K. (2020). ESL teachers' intention in adopting online educational technologies during covid-19 pandemic. *Journal of Education and e-Learning Research, 7*(4), 387-394.

Alotaibi, Rasmiah , Taleb, Abdulaziz. (2023). The predictive ability of positive thinking about academic buoyancy among a sample of middle school students in Riyadh during to the Corona pandemic (Covid-19), *Journal of Educational Science, 10* (1), 185 - 220

The predictive ability of positive thinking about academic buoyancy among a sample of middle school students in Riyadh during to the Corona pandemic (Covid-19)

Dr. Rasmiah Falah Qaid Alotaibi
Assistant Professor of Psychology
Princess Nourah Bint Abdulrahman University (PNU)
Rfalotaibi@pnu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to identify the predictive ability of positive thinking on academic buoyancy, and to identify the differences between students' scores on the two variables of the study (according to gender). The study sample consisted of (300) students, divided into (150) male and (150) female students, the study used the positive thinking scale and the academic buoyancy scale (developed by the researcher). The results of the study concluded that there is a strong direct statistically significant relationship between positive thinking and academic buoyancy among the students of the study sample, as it was found there was a significant effect of positive thinking on the academic buoyancy of the study sample students. The study also found that there were no differences between the average scores of middle school students (according to gender) in the scales of positive thinking and academic buoyancy.

Keywords: Prediction, Positive Thinking, Academic Buoyancy.

العتيبي ، رسميه، طالب ، عبدالعزيز. (٢٠٢٣) القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابيّ بالطفو الأكاديميّ لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض جراء جائحة كورونا(Covid-19). *مجلة العلوم التربوية* ، *١٠* (١) ، ١٨٥ - ٢٢٠

القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابيّ بالطفو الأكاديميّ لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض جراء جائحة كورونا (Covid_19)

د. رسميه بنت فلاح بن قاعد العتيبي[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحاليَّة إلى التعرف على القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابيِّ بالطفو الأكاديميّ ، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين درجات الطلبة على متغيري الدراسة (طبقًا للنوع)؛ فاتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ ، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٠٠) من الطلبة ، مقسَّمة إلى (١٥٠) طالبًا و(١٥٠) طالبة ، تمَّ استخدام مقياس التفكير الإيجابيّ (إعداد الطملاوي وعبد الخالق وإسماعيل ،٢٠١٧) ، ومقياس الطفو الأكاديميّ (إعداد الباحثة) ، وتوصَّلت النتائج إلى وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابيّ والطفو الأكاديميّ ، كما تبين وجود تأثير دالّ للتفكير الإيجابيّ على الطفو الأكاديميّ لدى الطلبة عينة الدراسة ، كما تبين عدم وجود فروق بين درجات الطلبة (طبقًا للنوع) في مقياسَّي التفكير الإيجابيّ والطفو الأكاديميّ.

الكلمات المفتاحية: قيم ، التنبؤ ، التفكير الإيجابيّ ، الطفو الأكاديميّ.

(١) أستاذ مساعد بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن- كلية التربية - قسم علم النفس، ، Rfalotaibi@pnu.edu.sa

مقدمة:

تعدّ مرحلة التعليم المتوسط إحدى المراحل المهّمة من مراحل التعليم ، والتي يحدَّد من خلالها مجالُ التعليم الثانويّ ، الذي يتناسب مع قدرات الطالب العقلية والمعرفية ، وتُعدّ العوامل النفسية والاجتماعية والصحية من أهمِّ عوامل النجاح الأكاديميّ التي تُمكِّن الطالب ، من الحفاظ على المستوى المرجوّ ، ويُعد الخلل في أيٍّ من هذه العوامل من الصعوبات التي تواجه الطالب في مسيرته التعليمية ، وقد يستطيع الطالب مواجهة هذه الصعوبات والتغلب عليها؛ من خلال استغلال قدرته في العودة إلى حالة الثبات والاتزان الانفعاليّ ، وإتيان الاستجابة الفعّالة للعقبات الأكاديمية ، والقدرة على حل المشكلات ، وهذا ما يعرف بالطفو الأكاديميّ.

الذي يساعد الطالب على استرجاع حالة الاتزان والتميز التي كان عليها قبل تعرضه لبعض المواقف الصعبة ، والتي أدت إلى تدني مستواه الدراسيّ. (Smith, 2016)؛ إذ يُعرّف الطفو الأكاديميّ بأنه: «عملية التخلّص من الضغوط والصعوبات الأكاديمية؛ من خلال العزيمة والتفاؤل». (Rohinsa, Cahyadi, Djunaidi & Iskandar, 2019)

وقد أكدت على ذلك دراسة (Anderson, 2019) التي توصلت إلى وجود علاقة طردية موجبة بين الطفو الأكاديميّ والقدرة على مواجهة الضغوط والصعوبات والمشكلات الدراسية؛ لكونه عملية عقلية لإنتاج وخلق الأفكار التي ترتبط بالابتكار والتميز ، وبالسيطرة على الأفكار السلبية وتقويمها. (جابر والزناتي وبدوي ، ٢٠١٤م).

ويضيف (سليم ، ٢٠١٨):«إنّ الطلاب الذين يمتلكون مهارات التفكير الإيجابيّ ، يعتبرون العملية التعليمية وسيلة لتحقيق الأهداف المستقبلية؛ مما يُمكنهم من التحدي للوصول إلى النجاح؛ وبالتالي يكون هؤلاء الطلاب ، هم الأكثر طفوًا من الطلاب الذين يتمتعون بالتفكير السلبيّ».

إذ يُعد التفكير الإيجابيّ حالة من التركيز على العوامل البناءة ، والتي من شأنها إحداث الأثر الإيجابيّ المنشود (Jarrar, 2013)؛ من خلال تحكم الفرد في أفكاره ، وقدرته على إدارة ذاته ، وإدراكه لأهدافه المرجُوّة في ظل مناخ من التفاؤل. (Anderson & Bekhet, 2018).

كما يُعد التفكير الإيجابيّ من المتغيرات ذات الأثر الإيجابيّ الفعال في السلوك الدراسيّ ، والعوامل النفسية والاجتماعية للطالب ، وهذا ما أكدته دراسة (Çelik & Sarıçam, 2018) ، حيث توصلت إلى فاعلية دور التفكير الإيجابيّ في التحكم الأكاديميّ ، والعزيمة لدى طلاب المرحلة الثانوية في «أغرى» بتركيا.

وتحاول الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابيّ والطفو الأكاديميّ ، ومدى القدرة التنبؤية للتفكير الإيجابيّ لحدوث الطفو الأكاديميّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من حالة التشتّت والارتباك التي باتت بين العديد من الطلبة خلال جائحة كورونا (covid,19) ، فعلى الرغم من اتخاذ المملكة التدابير والإجراءات الخاصة بالحفاظ على المستوى التعليميّ ، وفتح منصات التعليم الإلكترونيّ للحفاظ على صحة الطلبة وسلامتهم ، إلا أن العوامل النفسية قد تلعب لدى العديد من الطلبة دورًا سلبيًا؛ مما تخلف عنه شيء من التدني والتراجع في المستوى الدراسيّ لدى بعض الطلبة ، وقد أثبتت بعض الدراسات مدى تأثير وباء كورونا على العديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية والصحية لدى الطلاب كدراسة (حنتول ،٢٠٢١) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى القلق الاجتماعيّ ، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القلق الاجتماعيّ الناجم عن جائحة كورونا وبين كل من المناعة النفسية والاتزان الانفعاليّ لدى الطلاب.

ودراسة (الفقي وأبو الفتوح ، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى ارتفاع الشعور بالضجر ، والمخاوف الاجتماعية ، والوحدة النفسية ، والوساوس القهرية ، واضطرابات الأكل ، والاكتئاب ، والكدر النفسيّ ، واضطرابات النوم لدى الطالبات.

مما يؤدي إلى عزوف الطلاب عن الاستذكار ، كما يؤدي إلى تدنّي المستوى التحصيليّ وتوليد خيبات الأمل والشعور بالفشل.

ومن ثم تظهر ضرورة تفعيل الطفو الأكاديميّ الذي يتمكن من خلاله الطالب العودة للمستوى المعتاد.

ومن خلال المشكلة تنبثق التساؤلات التالية:

- ما مدى إسهام التفكير الإيجابيّ في التنبؤ بالطفو الأكاديميّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة عينة الدراسة خلال جائحة كورونا؟
- ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة المتوسطة (طبقًا للنوع) في مقياس التفكير الإيجابي خلال جائحة كورونا ؟
- ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة المتوسطة (طبقًا للنوع) في مقياس الطفو الأكاديميّ خلال جائحة كورونا؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة من خلال تناولها لفئة عمرية مهمة تُصقَل فيها شخصية الطالب ، ويحدد مستقبله التعليميّ الذي يصبُّ مستقبَلًا على المجتمع؛ ليمثل إضافة مشرِّفة ، أو يمثل عبئًا على المجتمع ، وتناول السلبيات التي قد تحدث للطالب نتيجة المرور بجائحة كورونا؛ مما يؤثر على مستواه الدراسيّ ، كما تحاول الدراسة حثَّ الطلاب على أهمية تنمية التفكير الإيجابيّ ، والاستفادة من المزايا التي تنتج عنه ، كما تؤكد الدراسة على أهمية الطفو الأكاديميّ بالنسبة للطالب لتحقيق التفوق ، واسترجاع المستوى السابق رغم الظروف الحالية.

الأهمية العملية:

بناء مقياس جديد للطفو الأكاديميّ ، والتحقق من خصائصه السيكومترية .

كما قد تفيد الدراسة المرشدين الأكاديميين في الاهتمام بتنمية التفكير الإيجابيّ لدى طلبة المدارس ، لتحقيق التقدم والطفو الأكاديميّ خلال فترة الجائحة.

أهداف الدراسة:

- التعرف على مدى قدرة التفكير الإيجابيّ بالطفو الأكاديميّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة عينة الدراسة خلال جائحة كورونا .
- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة المتوسطة (ذكورًا و إناثًا) في مقياس التفكير الإيجابيّ خلال جائحة كورونا .
- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة المتوسطة (ذكورًا و إناثًا) في مقياس الطفو الأكاديميّ خلال جائحة كورونا .

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تحددت الدراسة بمتغيري: التفكير الإيجابي والطفو الأكاديميّ وطلبة المدارس المتوسطة.

- **الحدود المكانية:** حددت الدراسة بمدارس (ابن قدامة المتوسطة للبنين ، والحارث بن أوس المتوسطة للبنين ، والمتوسطة ١٩٢ بنت ، والمتوسطة الثالثة للبنات).

- **الحدود الزمانية:** وتحدد في العام الدراسي(١٤٤١هـ).

مصطلحات الدراسة:

التفكير الإيجابي Positive Thinking

هو: وعي الفرد بمتطلباته وأهدافه وكيفية تفعلها وتحققها ، وقدرته على السيطرة والتحكم في الأفكار والسلوكيات والانفعالات ، وتوظيفها بطريقة إيجابية».(Anderson & Bekhet, 2018)

التعريف الإجرائيّ للدراسة هي: «الدرجة التي يحصل عليها الطالب- عينة الدراسة- على مقياس التفكير الإيجابيّ».

الطفو الأكاديميّ Academic Buoyancy

هو: قدرة الطالب على تحمل الضغوط ، والتغلب على التراجع الدراسيّ ، والمواقف الأكاديمية الصعبة التي تواجهه أثناء إتمام العملية التعليمية. (Martin & Marsh, 2009)

الإطار النظري :

أولاً- التفكير الإيجابيّ:

يُعد التفكير الإيجابي أحد متغيرات علم النفس الإيجابيّ التي تساعد الطلاب على تخطي المصاعب والتحديات الأكاديمية لتحقيق النجاح ، والتي أصبحت تحتل مكانة مهمة واهتمامًا بالغًا من قِبَل التربويين؛ لما تقدمه من مساعدة تجاوز العقبات ، والقدرة على المواجهة ، وحلِّ المشكلات التي تواجه الطلاب. (Anderson & Bekhet, 2018)

وقد عرف بأنّه: أحد أنماط التفكير المنطقيّ التكيفيّ التي تُمكِّن الفرد من تقويم أفكاره ومعتقداته ، والسيطرة عليها وتوجهها بالشكل الملائم لتحقيق أهدافه. (الطملاوي وأخرين ،٢٠١٧)

كما يرى(Stallard, 2002): أنَّ التفكير الإيجابيّ هو ما يساعد على اختيار الهدف الأمثل ، واختيار طريقة تنفيذه بما يتلاءم مع القدرات الفعلية للفرد.

وتنبع أهمية التفكير الإيجابيّ من كونه حالة من التفاؤل ، وحسن الظن بالله؛ مما يُمكِّن الفرد من اجتياز الفشل والخبرات المؤلمة بطريقة سريعة ، والعمل على الوصول للهدف المرجوّ ، مع الاحتفاظ بقدر كبير من الثقة بالنفس. (Jarrar , 2013)

كما يخضع التفكير الإيجابيّ لعدد من الاستراتيجيات تتمثل في:

- **استراتيجية التحديث الذاتيّ:** والتي تمثل ميكانيزما داخلية ، وهو ما يمكن الفرد من بناء نسق داخليّ فعال ، مما يساعده على إتيان الاستجابة السليمة في المواقف العادية ، والمواقف الصعبة والطارئة. (Wang et al , 2016)
- **استراتيجية القيادة الذاتية للتفكير:** وهي: استراتيجية ذات محتوى تفاؤليّ ، يمكن من خلالها التحكم والسيطرة والقدرة على مراقبة وتقويم التفكير؛ مما يؤدي إلى تكوين أنظمة تفكير إيجابية تساعد على زيادة اليقظة والحيوية لميكانيزمات الدفاع. (Stallard , 2002)
- **استراتيجية النمذجة:** وتتمّ من خلال إتاحة نموذج سلوكيّ مباشر للفرد ، يهدف إلى توصيل معلومة محددة ، بهدف إحداث تغير في سلوك الفرد ، وإبداله بسلوكٍ إيجابيّ. (Anderson & Bekhet , 2018)
- **استراتيجية التخيُّل:** هي حالة من إطلاق الخيال والصور العقلية ، بهدف توسيع المدارك العقلية للفرد ، كما تُمثل قوة عقلية ، تُمكّن الفرد من التأليف بين الصور المختزنة ، واسترجاعها لتكوين فكرة حقيقية ، وتُعد استراتيجية التخيّل من الاستراتيجيات التي يصعب السيطرة عليها وإخضاعها لعامل الملاحظة.(Rastogi et al , 2018)

(المحور الثاني): الطفو الأكاديميّ:

ويُعد الطفو الأكاديميّ أحد المصطلحات الحديثة نسبيًا ، والذي انبثق من خلال مفهوم «الصمود الأكاديميّ» ، الذي يركز على المِحَن الشديدة المزمنة ، بينما يركز الطفو الأكاديميّ على مواجهة التحديات والضغوط الدراسية اليومية. (عابدين ، ٢٠١٨)

فالطفو الأكاديميّ: عملية نابعة من دافعية الطالب ، واستثمار قدراته العقلية ، وعزيمته على العمل للوصول إلى الهدف المنشود.

حيث يعكس الطفو الأكاديميّ مدى وعي وإدارك الطالب بذاته وثقته في قدراته ، وتحديد أهدافه بوضوح ، مما يمكنه من تحديد مساره والعمل على مواجهة التحديات. (سليم ، ٢٠١٨)

ويرى الزغبي (٢٠١٨): أن الطفو الأكاديميّ سلوك إيجابيّ ، وبناء تكيُّفيّ لأنواع التحديات والنكسات والمِحَنِ التي يمرّ بها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديميّ.

حيث يُعد الطفو الأكاديميّ بناءً نفسيًا يُحدَّدُ من خلاله مستوى المرونة الأكاديمية اليومية للطالب. (Jafar et al , 2014)

وتُحدّد عملية الطفو الأكاديميّ ببعض العوامل النفسية؛ كالدافعية ، والقدرة على السيطرة والتحكم ، والكفاءة الذاتية ، كما تتعلق ببعض عوامل البيئة الدراسية ، كالعلاقة بالزملاء والأساتذة والمناهج الدراسية والأنشطة ،كما تلعب العوامل الأسرية دورًا مهمًا في عملية الطفو الأكاديميّ من خلال الدعم الأُسَريّ ، والروابط الإيجابية ، وكذلك التوافق مع جماعة الأقران.

ويتميز الطلاب ذوو الطفو الأكاديميّ ببعض الخصائص كالثقة بالنفس ، والانفتاح ، والمثابرة والتحدي ، والمرونة والاستمرارية ، والتوافق مع الآخرين بالبيئة التعليمية. (Hirvonen et al , 2019)

من خلال ماسبق ترى الباحثة: أن ما يقدمه التفكير الإيجابيّ من مساعدات للطلاب في «تجاوز العقبات ، وحل المشكلات ، ومواجهة التحديات» ، هو ما يؤدي إلى تحقيق أهدافهم التعليمية ، واستعادة مكانتهم السابقة في التفوّق ، من خلال اختيارهم لطريقة التنفيذ التي تتلاءم مع قدراتهم الفعلية ، ومن خلال حالة التفاؤل ، مما يساعدهم على اجتياز الفشل ، والعمل على الوصول لأهدافهم ، مع الاحتفاظ بقدر كبير من الثقة بالنفس والطموح ، ومن ثم السعي لتحقيق الطفو الأكاديميّ.

دراسات سابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت التفكير الإيجابيّ لدى الطلاب

دراسة عوض (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى: التعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابي وأسلوب حلِّ المشكلات ، وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة ، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطلبة (تبعًا للنوع) على مقايس كلٍّ من: التفكير الإيجابيّ ، وأسلوب حلّ المشكلات وتوجُّهات أهداف الإنجاز ، تكونت عينة الدراسة من (٤٧٧) من طلاب جامعة الأزهر بغزة ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليَّ ، تم استخدام مُقايِس التفكير الإيجابيّ ، وأسلوب حلّ المشكلات ، وتوجهات

أهداف الإنجاز ، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع لدى الطلاب في كلٍّ من: التفكير الإيجابيّ ، وأسلوب حلِّ المشكلات ، وتوجهات أهداف الإنجاز ، ووجود علاقة طردية بين مستوى التفكير الإيجابي ، وعلاقته بأسلوب حلّ المشكلات ، ووجود علاقة طردية بين مستوى التفكير الإيجابيّ وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز ، كما تبين عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات (تبعًا للنوع) في كلٍّ من: التفكير الإيجابيّ وأسلوب حلِّ المشكلات ، و أهداف الإنجاز.

دراسة الزهراني (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى: الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابيّ والتوجه نحو المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية ، في ضوء متغيرات الصف الدراسيّ ، ومستوى الدخل والمستوى التعليميّ للوالدين ، وطُبِّقت على عينة قوامها(٨٥٣) من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المندق ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ ، و استخدمت مقايس التفكير الإيجابيّ والتوجه نحو المستقبل ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابيّ والتوجه نحو المستقبل ، ووجود فروق في مستوى التفكير الإيجابي لدى الطالبات تعزى للمستوى الدراسيّ لصالح المستوى الدراسيّ الأعلى ، كذلك وجود فروق تعزى لمستوى الدخل لصالح الدخل الأعلى ، بينما لا توجد فروق تعزى للمستوى التعليميّ للوالدين ، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوجه للمستقبل تعزى للمستوى الدراسيّ ، أو مستوى الدخل الأُسريّ ، أو المستوى التعليميّ للوالدين.

دراسة الوعيل (٢٠٢١): هدفت الدراسة إلى: الكشف عن علاقة التفكير الإيجابيّ بالتحصيل الدراسيّ لدى طلاب الجامعة ، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٠١) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ ، واستخدمت مقايس التفكير الإيجابي ، واختبار التحصيل الدراسيّ؛ فتوصلت النتائج إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات «مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسيّ» على مقياس التفكير الإيجابيّ.

المحور الثاني" دراسات تناولت الطفو الأكاديميّ لدى الطلاب

دراسة هيرفونن وآخرين (Hirvonen et al , 2019): هدفت الدراسة إلى: التعرف إلى القدرة التنبؤية للطفو الأكاديميّ على توقعات الطلاب بالفشل ، والسلوك التجنُّبيّ ، والتخطيط الموجه ، وإلى أيّ مدى تتوسط العواطف الأكاديمية في تأثير الطفو الأكاديميّ على هذه التوقعات والسلوكيات ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ ، وطبقت على عينة قوامها (٨٤٥) طالبٍ بالمرحلة

الإبتدائية بفنلندا ، تم استخدام استبيان للطفو الأكاديميّ والمشاعر الأكاديمية؛ فتوصلت الدراسة إلى: إمكانية التنبؤ بانخفاض توقعات الفشل والسلوك التجنبيّ والتخطيط الموجه من خلال ارتفاع الطفو الأكاديميّ لدى الطلاب.

دراسة مارش و مارتن (Martin , & Marsh , 2020): هدفت الدراسة إلى: التحري عن دور الطفو الأكاديميّ في التغلب على الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طلاب المدارس الثانوية ، اتبعت الدراسة منهج السلاسل الزمنية ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٨١) طالبٍ من طلاب المرحلة الثانوية بشرق استراليا ، لمدة عامين دراسيين متتاليين ، وأثبتت الدراسة أنه: كلما ارتفع الطفو الأكاديميّ لدى الطلاب كانوا أقلَّ عرضه للصعوبات الدراسية.

دراسة البلال (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى: التعرف على العلاقة بين الطفو الدراسيّ والصمود الأكاديميّ لدى طلاب المرحلة الثانوية ، والتعرف على القدرة التنبئية للطفو الدراسيّ على الصمود الأكاديميّ ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ ، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٨٣) طالبٍ من المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك ، تم استخدام مقايس الطفو الدراسيّ والصمود الأكاديميّ ، توصلت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الدراسيّ والصمود الأكاديميّ ، كما تبين إمكانية التنبؤ بمستوى الصمود الأكاديميّ من خلال الطفو الدراسيّ.

دراسة حسن (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى: التعرف إلى العلاقة بين الطفو الأكاديميّ والدافعية العقلية لدى طلاب الصف الثاني الثانويّ ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ ، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٠٠) من طلاب الصف الثاني الثانويّ بمحافظة بني سويف ، تم استخدام مقايس الدافعية العقلية والطفو الأكاديميّ ، وتوصلت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية العقلية والطفو الأكاديميّ لدى الطلاب ، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة جوهرية بين الذكور والإناث على مقياس الدافعية العقلية ، بينما توجد فروق في النوع على مقياس الطفو الأكاديميّ لصالح الإناث ، كما تبين إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديميّ من خلال الدافعية العقلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الإيجابيّ لدى الطلاب: التنوع في المتغيرات التي ارتبطت بالتفكير الإيجابيّ؛ حيث اهتمت دراسات الوعيل (٢٠٢١): الكشف عن علاقة التفكير الإيجابيّ بالتحصيل الدراسيّ ، بينما اهتمت دراسة الزهراني (٢٠٢٠) بالجانب المعنويّ للطلاب.

كذلك تبين من خلال نتائج الدراسات الدور الفعال للتفكير الإيجابيّ على العمليات المعرفية والأكاديمية والنفسية لدى الطلاب ، مما يساعد على عملية الطفو الأكاديميّ.

كما تبين- من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الطفو الأكاديميّ لدى الطلاب- الدورُ الفعال لمتغير الطفو الأكاديميّ على العمليات العقلية المعرفية والأكاديمية ، كدراسات (البلال ،٢٠٢٠- حسن ،٢٠٢٠) ، ووجود ارتباط إيجابيّ بين الطفو الأكاديميّ وبعض الجوانب السلوكية والتوقعات للطلاب ، وهذا ما أكدته دراسة (Hirvonen et al , 2019).

وتتفرد الدراسة الحالية بالتعرف على العلاقة بين التفكير الإيجابيّ والطفو الأكاديميّ ، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديميّ من خلال التفكير الإيجابيّ للطلاب خلال جائحة كورونا.

فروض الدراسة:

١. لايوجد تأثيرٌ إيجابيّ للتفكير الإيجابّي بالطفو الأكاديميّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة خلال جائحة كورونا.

٢. لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة المتوسطة (طبقًا للنوع) في مقياس التفكير الإيجابيّ خلال جائحة كورونا.

إجراءات الدراسة:

١. الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات والبحوث المتعلقة بمتغيرات البحث (الطفو الأكاديميّ والتفكير الإيجابيّ).

٢. إعداد أدوات البحث ، التي تتضمن مقياس الطفو الأكاديميّ.

٣. التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث.

٤. تطبيق أدوات البحث.

٥. اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث.

٦. مناقشة النتائج وتفسيرها.

٧. اقتراح البحوث والتوصيات في ضوء نتائج البحث.

عينة الدراسة:

- تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٧٠) من طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض.
- تكونت عينة الدراسة النهائية من (٣٠٠) من الطلبة ، مقسمة إلى (١٥٠) طالب و(١٥٠) طالبة من مدارس (ابن قدامة المتوسطة للبنين ، والحارث بن أوس المتوسطة للبنين ، والمتوسطة (١٩٢) بنتٍ ، والمتوسطة الثالثة للبنات) من الصف الرابع المتوسط ، تم اختيارهم من خلال العينة المتاحة بالمدارس المذكورة ، بمتوسط (١٤٠,٨٥) ، ومتوسط عمر (١٦,٨) سنة ، وانحراف معياريّ (١١,٢٨٧) .

أدوات الدراسة:

- مقياس التفكير الإيجابيّ (إعداد الطملاوي ، وآخرين ، ٢٠١٧).
- ومقياس الطفو الأكاديميّ (إعداد الباحثة).
- وفيما يلي شرح لأدوات الدراسة:

١. مقياس التفكير الإيجابيّ:

استعانت الدراسة بمقياس التفكير الإيجابيّ المستخدم في دراسة (الطملاوي وآخرين ، ٢٠١٧م).

قام (الطملاوي وآخرون ، ٢٠١٧م) بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق- الثبات) لمقياس التفكير الإيجابيّ كالتالي:

عرض المقياس في صورته الأولية علي مجموعة من المتخصصين في علم النفس ، وأخذ الباحث بالبنود التي حصلت علي نسبة اتفاق بين المحكمين بنسبة (٨٠ ٪) ، وتمّ حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بتطبيقه علي (٥٠) طالبًا ، وقد حصل المقياس علي معامل ارتباط قدره (٠,٨٣). وهي نسبة دالة عند مستوى (٠,٠١)

كما تم إعادة التطبيق للاختبار علي نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول؛ وحصل الباحث علي معامل ثبات (٠,٧١) ، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كيودور- ريتشاردسون ، وقد حصل علي معامل ثبات (٠,٧٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠,٠١)؛ مما يؤكد على ثبات المقياس ككلّ ، وصلاحيته للتطبيق؛ ومن ثم يمكن الوثوق في نتائجه.

الخصائص السيكومترية الخاصة بالدراسة:

قامت الدراسة الحالية بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق ، الثبات) للمقياس كالآتي:

حيث اعتمدت الدراسة في هذا البحث على كلٍّ من: صدق المحكمين ، وصدق الاتساق الداخليّ للتحقق من صدق المقياس ، وفيما يلي توضيح **لذلك:**

أ. **صدق المحكمين** : قامت الدراسة بعرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة الأبعاد لظاهرة موضع القياس ، والمفردات وما قد يوجد بها من تداخل أو تكرار ، وبناءً على آرائهم قامت الدراسة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون.

ب. وفيما يلي جدول (١) يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس **وأبعاده:**

جدول (١)

نسب الاتفاق بين المحكمين على أبعاد مقياس التفكير الإيجابيّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة

م	أبعاد المقياس	نسب الاتفاق
١	التوقع الإيجابي والتفاؤل	٪٩٠,٠٠
٢	الحديث الذاتي الإيجابي	٪٩٠,٦٧
٣	القيادة الذاتية للأفكار	٪٨٨,٦٧
٤	حل المشكلات	٪٩١,٣٣
نسبة الاتفاق على المقياس ككل		٪٩٠,١٧

وبناءًا على الملاحظات التي أبداها المحكمون؛ فقد تمّ الإبقاء على جميع المفردات الواردة بالمقياس ، والتي أجمع الخبراء على أنها مناسبة لقياس التفكير الإيجابيّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المقياس ككلٍّ (٩٠,١٧٪) ، وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية المقياس ، وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون ، التي تضمنت تعديلًا في صياغة بعض مفردات المقياس ، وبذلك فقد أصبح المقياس بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكون من (٦٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول : بعد التوقع الإيجابيّ والتفاؤل ويتضمن (١٥) مفردة.
- البعد الثاني : بعد الحديث الذاتيّ الإيجابيّ ويتضمن (١٥) مفردة.
- البعد الثالث : بعد القيادة الذاتية للأفكار ويتضمن (١٥) مفردة.
- البعد الرابع : بعد حل المشكلات ويتضمن (١٥) مفردة.

ج. صدق الاتساق الداخلي :

تمّ التحقق من الاتساق الداخليّ لمقياس التفكير الإيجابيّ من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية من طلبة المرحلة المتوسطة ، وذلك كما يلي:

١. حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كلٍّ على حدة:

فقد تمّ حساب معاملات الارتباط بين كلّ مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد التابع لها ، كما يلي في جدول (٢):

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس التفكير الإيجابيّ والدرجة الكلية لكل بعد على حدة

التوقع الإيجابي والتفاؤل		الحديث الذاتي الإيجابي		القيادة الذاتية للأفكار		حل المشكلات	
المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
١	٠,٦٧٧**	١	٠,٦٠٨**	١	٠,٤٥٧**	١	٠,٤٠٦**
٢	٠,٥٥٥**	٢	٠,٦٢٥**	٢	٠,٥٣٤**	٢	٠,٦٠٣**
٣	٠,٣٣٧**	٣	٠,٣٦٠*	٣	٠,٣٢٤**	٣	٠,٣٤٢*
٤	٠,٣٣٨**	٤	٠,٣٥٣**	٤	٠,٤٦٦**	٤	٠,٣٦٧**
٥	٠,٥٩٥**	٥	٠,٦٠٧**	٥	٠,٥٨٩**	٥	٠,٦٣٠**
٦	٠,٥٩٨**	٦	٠,٤٩٨**	٦	٠,٥١١**	٦	٠,٥٥٦**
٧	٠,٣٧٦**	٧	٠,٣٤٦**	٧	٠,٣٤١**	٧	٠,٣٤٤**
٨	٠,٥٦٥**	٨	٠,٥٧٩**	٨	٠,٣٩١**	٨	٠,٥١٢**
٩	٠,٤٧٠**	٩	٠,٤٨٨**	٩	٠,٣٦٥**	٩	٠,٤١٦**

التوقع الإيجابي والتفاؤل		الحديث الذاتي الإيجابي		القيادة الذاتية للأفكار		حل المشكلات	
المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
١٠	٠,٥٣٤**	١٠	٠,٥٥٩**	١٠	٠,٥٢٩**	١٠	٠,٥١١**
١١	٠,٦٥٣**	١١	٠,٥٧٩**	١١	٠,٣٩٤**	١١	٠,٤١٨**
١٢	٠,٧٦٤**	١٢	٠,٧١٢**	١٢	٠,٦٢٦**	١٢	٠,٦١٨**
١٣	٠,٦٦١**	١٣	٠,٦٦١**	١٣	٠,٦٥٠**	١٣	٠,٦٥١**
١٤	٠,٥٢٣**	١٤	٠,٥٢٠**	١٤	٠,٤١٥**	١٤	٠,٤٠٩**
١٥	٠,٦٢٨**	١٥	٠,٥٦٩**	١٥	٠,٤٤٥**	١٥	٠,٤٥٧**

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢): أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد تراوحت ما بين: (٠,٣٢٤) و(٠,٧٦٤) ، جميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، أو أقلّ.

٢. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

تمّ حساب معاملات الارتباط بين كلٍّ بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككلٍّ ، كما يلي في جدول (٣):

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد على حدة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابيّ

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
التوقع الإيجابي والتفاؤل	٠,٩٦٤**
الحديث الذاتي الإيجابي	٠,٩٨٤**
القيادة الذاتية للأفكار	٠,٩٦٨**
حل المشكلات	٠,٩٨٢**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)٩٠,١٧٪

يتضح من جدول (٣): أنّ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين: (٠,٩٦٤) و(٠,٩٨٤) ، جميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدولين (٢) و(٣): أنّ معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد ، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككلٍّ ، جميعها دالة إحصائيًا؛ وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والمقياس ككلّ؛ مما يدل على أنّ المقياس يتمتع باتساق داخليّ.

ثانيًا : ثبات المقياس:

تمّ حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل الفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية ، وإعادة التطبيق وذلك كما يلي:

أ. معامل الفا كرونباخ ((Cronbach›s Alpha (α)): استخدمت الدراسة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس ، وذلك بتطبيقه على العينة الاستطلاعية من طلبة المرحلة المتوسطة ، وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٠٦) ، ويتضح من الجدول التالي (٤): قيم معامل الفا كرونباخ لكل بُعدٍ من أبعاد المقياس.

جدول (٤)

قيم الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس التفكير الإيجابيّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة وللمقياس ككلٍّ باستخدام طريقة الفا كرونباخ

الأبعاد	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ
التوقع الإيجابي والتفاؤل	١٥	٠,٨٣٥
الحديث الذاتي الإيجابي	١٥	٠,٨١٤
القيادة الذاتية للأفكار	١٥	٠,٧٤٦
حل المشكلات	١٥	٠,٧٦٠
المقياس ككل	٦٠	٠,٩٤٧

١. وتدل هذه القيم على: أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات ، ويمكن الوثوق به ، كما أنه صالح للتطبيق .

٢. التجزئة النصفية Split Half: كما تمّ حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ، إذ تمّ تفريغ درجات العينة البالغ عددها (٧٠) من طلبة المرحلة المتوسطة ، ثم قسمت الدرجات في المقياس ككل إلي نصفين ، وتمّ بعدَ ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في كل بُعدٍ ، وتم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان-براون) ، ثمّ استُخدِمتْ معادلة جوتمان كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول (٥)

قيم الثبات لمقياس التفكير الإيجابيّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة ككلٍّ باستخدام طريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	عدد المفردات	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان - براون)	معامل الفا كرونباخ
مقياس التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة المتوسطة	٦٠	٠,٩٣٥	٠,٩٦٦	٠,٩٦٦

وتدل هذه القيم على: أنَّ المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات ، ويمكن الوثوق به ، كما أنَّه صالح للتطبيق .

٣. إعادة التطبيق Test-Retest: حُسِبَ ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق ، حيث أعادت الدراسة تطبيق المقياس على طلبة المرحلة المتوسطة ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٨٢٥) ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وبهذا تكون قد وصلت قيمة معامل الثبات إلى (٠,٨٩٩)؛ مما يؤكد على ثبات المقياس ككلٍّ ، وصلاحيته للتطبيق؛ ومن ثم يمكن الوثوق في نتائجه.

٤. وتدل هذه القيم على: أنَّ المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس مستوى التفكير الإيجابيّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، وهذا يعني أنَّ القيم مناسبة ، ويمكن الوثوق بها ، كما تدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

٢- مقياس الطفو الأكاديميّ:

مَرَّ هذا المقياس بعدة خطوات نوضحها فيما يلي:

الدراسة الاستطلاعية: تتضمن جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس ، من خلال تحليل النظريات ، وتفنيد الدراسات والمقاييس ، والوقوف على الملاحظات الميدانية من قِبَلِ الخبراء ، ويمكن الكشف عن ذلك فيما يلي:

- الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة: تمّ الاطلاع على المقاييس السابقة التي فحصت الطفو الأكاديميّ.

- تكوين المفردات وصياغة عبارات المقياس: صِيغت مفردات المقياس في ضوء مصادر المعرفة السابقة ، وبناءً على التعريفات الإجرائية الخاصة بكل مكون ، وصيغت عبارات المقياس بلغة عربية واضحة ، وغير مزدوجة المعنى.
- تحكيم المقياس: عرض المقياس على (ن= ١٠) من الاختصاصيين في علم النفس بهدف الوقوف على مدى ملاءمتها بما يتناسب مع العينة.
- تصحيح المقياس: يعتمد المقياس على ثلاثة بدائل هي: (دائمًا - أحيانًا- أبدًا) ، تعطي القيم (٣-٢-١) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب ، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب ، يتمّ عكس الأوزان ، ثمّ تخصيص درجة تتراوح بين (١- ٣). حسب اختيارات المستجيب أمام كلّ بند ، ومدى الدرجات من (٢١ - ٦٣).

الصورة النهائية للمقياس: أصبح المقياس في صورته النهائية مُكوَّنًا من (٢١) عبارةً موزعةً على ثلاثة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: (مجابهة المواقف الصعبة يتضمن ٨عبارات).
- البعد الثاني: (مواجهة الضغوط الدراسية يتضمن ٧ عبارات).
- البعد الثالث: (الدعم الاجتماعي يتضمن ٦ عبارات).

الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو الأكاديميّ لطلبة المرحلة المتوسطة:

قامت الدراسة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق - الثبات) للمقياس كالتالي:

أولًا: صدق المقياس:

صدق المحكمين: قامت الدراسة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس ، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة العبارات للظاهرة موضع القياس ، والعبارات ، وما قد يوجد بها من تداخل أو تكرار ، وتم الإبقاء على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمون بنسبة ٨٠٪ فأكثر ، وفيما يلي جدول (٦) يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس وما يتضمنه من أبعاد:

جدول (٦)

نسب الاتفاق بين المحكمين على الطفو الأكاديميّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة (ن=١٠)

م	أبعاد المقياس	الاتفاق بين المحكمين		نسبة الاتفاق
		موافق	غير موافق	
١	مجابهة المواقف الصعب	٩	١	٩٠٪
٢	مواجهة الضغوط الدراسية	٨	٢	٨٠٪
٣	الدعم الاجتماعي	١٠	٠	١٠٠٪
المجموع		٢٧	٣	٩٠٪

يتضح من جدول (٦): أنّ نسبة الاتفاق على المقياس ككلٍّ وصلت إلى (٩٠ ٪) ، وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية المقياس للتطبيق ، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

أ. صدق المَحكِّ :

حُسِبَ صدق المَحَكِّ للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات العينة على المقياس مع درجات نفس العينة على المحكّ المستخدم وهو مقياس الطفو الأكاديميّ ، إعداد عابدين (٢٠١٨) ، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ونظيرتها في المحكّ (٠,٨٧٦) ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يعني صدق المقياس المستخدم وصلاحيته للتطبيق.

ب. الاتساق الداخليّ:

تمّ التحقق من الاتساق الداخليّ لمقياس الطفو الأكاديميّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة من خلال التطبيق الذي تمّ على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٧٠) طالبًا ، حيث حُسِبت معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والبعد الذي تنتمي اليه ، ثمّ درجة كل بُعدٍ من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه (ن=٧٠)

البعد الأول: مجابهة المواقف الصعبة		البعد الثاني مواجهة الضغوط المدرسية		البعد الثالث: الدعم الاجتماعي	
المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
١	٠,٤٣٦**	١	٠,٣٢٢*	١	٠,٦٥٨**
٢	٠,٦٢٣**	٢	٠,٥٩٩**	٢	٠,٨٥٠**
٣	٠,٤٥٨**	٣	٠,٥٩٢**	٣	٠,٣٦٥*
٤	٠,٤٠١*	٤	٠,٧٣٠**	٤	٠,٨٣٧**
٥	٠,٥٦٧**	٥	٠,٥٢٥**	٥	٠,٦٤٥**
٦	٠,٥٨٨**	٦	٠,٥٤٤**	٦	٠,٤٨٧**
٧	٠,٥٣٣**	٧	٠,٤٥٧**		
٨	٠,٥٧٤**				

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧): أنّ معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد تراوحت ما بين: (٠,٣٢٢) و(٠,٨٥٠) ، جميعها دالة عند مستوي (٠,٠٥) ، أو أقلّ.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الطفو الأكاديميّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة والدرجة الكلية للمقياس (ن=٧٠)

م	البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
١	مجابهة المواقف الصعب	٠,٨٩٤**
٢	مواجهة الضغوط الدراسية	٠,٨٤٣**
٣	الدعم الاجتماعي	٠,٤٥**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨): أنّ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له تراوحت ما بين: (٠,٤٥) ، و(٠,٨٩٤) ، جميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على ترابط وتماسك الأبعاد والمقياس ككلّ؛ مما يدل على أنّ المقياس يتمتع بصدق مرتفع.

ثانيًا- ثبات المقياس:

طريقة معامل ألفا كرونباخ: حيث طبقت الدراسة المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٧٠) طالبًا ، وجاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككلّ (٠,٩٥٣) ، ويتضح من الجدول التالي (٩): قيم معامل الفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس.

جدول (٩)

قيم الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الطفو الأكاديميّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة وللمقياس ككل باستخدام طريقة الفا كرونباخ

الأبعاد	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ
مجابهة المواقف الصعب	٨	٠,٧٦٩
مواجهة الضغوط الدراسية	٧	٠,٨٩١
الدعم الاجتماعي	٦	٠,٧٦٢
المقياس ككل	٢١	٠,٩٥٣

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

- **التجزئة النصفية** Split Half: تمّ حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ، حيث تم تفريغ درجات العينة البالغ عددها (٧٠) من طلبة المرحلة المتوسطة ، ثم قُسِّمت الدرجات في المقياس-ككلّ- إلي نصفين ، وتم- بَعدَ ذلك- استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في كلّ بُعد ، ثمّ صُحِّحت باستخدام معادلة (سبيرمان- براون) ، ثم استُخدِمتْ معادلة جوتمان كما هو موضح في الجدول (١٠):

جدول (١٠)

قيم الثبات لمقياس الطفو الأكاديميّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة- ككلٍّ- باستخدام طريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	عدد المفردات	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان - براون)	معامل جوتمان
مقياس الطفو الأكاديمي لدى طلبة المرحلة المتوسطة	٢١	٠,٨٤٤	٠,٨٥٢	٠,٨٨٥

وتدل هذه القيم على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات ، ويمكن الوثوق به ، كما أنه صالح للتطبيق .

- **إعادة التطبيق:** قامت الدراسة بتطبيق المقياس وإعادة التطبيق Test-retest بعد أسبوعين على نفس العينة الاستطلاعية ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٩٣٦) ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يؤكد على ثبات المقياس ككلّ ، وصلاحيته للتطبيق؛ ومن ثمّ يمكن الوثوق في نتائجه.

مناقشة وتحليل نتائج الدراسة:

التحقق من صحة الفرض الأول:

والذي ينص على: «أنه لا يوجد تأثير إيجابيّ للتفكير الإيجابيّ بالطفو الأكاديميّ لدى طلبة المرحلة المتوسطة خلال جائحة كورونا» .

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدِمت معادلة الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression Analysis لمتغير التفكير الإيجابي على متغير الطفو الأكاديمي؛ وذلك من أجل التنبؤ بالطفو الأكاديميّ من خلال التفكير الإيجابيّ لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض ، كما هو مبين بالجدول التالي (١١):

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين لانحدار متغير التفكير الإيجابيّ بالطفو الأكاديميّ

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التوقع الإيجابي والتفاؤل	الانحدار	٣٥٤٣١,٥٣٤	١	٣٥٤٣١,٥٣٤	١٧٤٤,٠٠٢	٠,٠٠٠
	البواقي	٦٠٥٤,٢٣٦	٢٩٨	٢٠,٣١٦		
	الكل	٤١٤٨٥,٧٧٠	٢٩٩			
الحديث الذاتي الإيجابي	الانحدار	٣٤٩٦١,٢٥١	١	٣٤٩٦١,٢٥١	١٥٩٦,٨١٥	٠,٠٠٠
	البواقي	٦٥٢٤,٥١٩	٢٩٨	٢١,٨٩٤		
	الكل	٤١٤٨٥,٧٧٠	٢٩٩			
القيادة الذاتية للأفكار	الانحدار	٣٠٩٥١,٤٩٤	١	٣٠٩٥١,٤٩٤	٨٧٥,٥٧٥	٠,٠٠٠
	البواقي	١٠٥٣٤,٢٧٦	٢٩٨	٣٥,٣٥٠		
	الكل	٤١٤٨٥,٧٧٠	٢٩٩			

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
حل المشكلات	الانحدار	٢٤١٦٦,٠٢٥	١	٢٤١٦٦,٠٢٥	٤١٥,٧٩٦	٠,٠٠٠
	البواقي	١٧٣١٩,٧٤٥	٢٩٨	٥٨,١٢٠		
	الكل	٤١٤٨٥,٧٧٠	٢٩٩			
أبعاد التفكير الإيجابي ككل	الانحدار	٣٩٠١٤,٤٥٩	١	٣٩٠١٤,٤٥٩	٤٧٠٤,٥١٠	٠,٠٠٠
	البواقي	٢٤٧١,٣١١	٢٩٨	٨,٢٩٣		
	الكل	٤١٤٨٥,٧٧٠	٢٩٩			

المنبئات: (الثابت)، التفكير الإيجابي

المتغير التابع: الطفو الأكاديمي

يتضح من جدول (١١): وجود تأثيرٍ دالٍّ إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للتفكير الإيجابيّ وكل بُعد من أبعاده لدى عينة البحث على مستوى الطفو الأكاديميّ.

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين لانحدار متغير التفكير الإيجابيّ بالطفو الأكاديميّ

الأبعاد	مصدر الانحدار	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل بيتا Beta	معامل التحديد R^2	قيمة (ت)	الدلالة
البعد الأول للتفكير الايجابي	الثابت	٦,٨٣٨	١,١٧٥	٠,٩٢٤	٠,٨٥٤	٥,٨١٧	٠,٠٠٠
	التوقع الإيجابي والتفاؤل	١,٢٣٨	٠,٠٣٠			٤١,٧٦١	٠,٠٠٠
البعد الثاني للتفكير الايجابي	الثابت	٣,٨٠٩	١,٣٠٢	٠,٩١٨	٠,٨٤٣	٢,٩٢٦	٠,٠٠٤
	الحديث الذاتي الإيجابي	١,٤٩٦	٠,٠٣٧			٣٩,٩٦٠	٠,٠٠٠
البعد الثالث للتفكير الايجابي	الثابت	٦,٠٦٣-	٢,٠٨٢	٠,٨٦٤	٠,٧٤٦	٢,٩١٢-	٠,٠٠٤
	القيادة الذاتية للأفكار	٢,٠١٧	٠,٠٦٨			٢٩,٥٩٠	٠,٠٠٠
البعد الرابع للتفكير الايجابي	الثابت	٥,٢٢١	٢,٤٦٧	٠,٧٦٣	٠,٥٨٣	٢,١١٧	٠,٠٣٥
	حل المشكلات	١,٤٠٤	٠,٠٦٩			٢٠,٣٩١	٠,٠٠٠
التفكير الايجابي ككل	الثابت	٨,٥٠٩-	٠,٩٣٧	٠,٩٧٠	٠,٩٤٠	٩,٠٨٥	٠,٠٠٠
	أبعاد التفكير الإيجابي ككل	٠,٤٥٧	٠,٠٠٧			٦٨,٥٨٩	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق (١٢): أنَّ كلَّ بُعدٍ من أبعاد التفكير الإيجابيّ ، قد أسهم بنسبة من التباين الكليّ لمتغير الطفو الأكاديميّ؛ مما يدل على أنّ التغير الحاصل في «الطفو الأكاديميّ» يرجع إلي كلُّ بُعد من تلك الأبعاد ، كما أنّ قيمة (ت) لكلِّ بُعد من أبعاد التفكير الإيجابيّ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على أنّ كلّ بُعد منها ، متغير مؤثر في الطفو الأكاديميّ ، ويجب أنْ يكون ضمن: نماذج «خط الانحدار» التي تتضح من خلال معادلة «خط الانحدار» لمتغير كلِّ بُعد من أبعاد التفكير الإيجابيّ مع الطفو الأكاديميّ ، كما يلي :

- الطفو الأكاديميّ = ٦,٨٣٨ + ١,٢٣٨ التوقع الإيجابيّ والتفاؤل.
- الطفو الأكاديميّ = ٣,٨٠٩ + ١,٤٩٦ الحديث الذاتيّ الإيجابيّ.
- الطفو الأكاديميّ = ١,٤٩٦ القيادة الذاتية للأفكار - ٦,٠٦٣.
- الطفو الأكاديميّ = ٥,٢٢١ + ١,٤٠٤ حلّ المشكلات.

كما اتضح أنَّ متغير التفكير الإيجابيّ ككلّ أسهم بنسبة (٩٤,٠٪) من التباين الكلي لمتغير الطفو الأكاديميّ ؛ مما يدل على أنّ (٩٤,٠٪) من التغيير الحاصل في الطفو الأكاديميّ يرجع إلي متغير التفكير الإيجابيّ ككلّ ، كما أنّ قيمة (ت) بلغت (٦٨,٥٨٩) ، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على أن التفكير الإيجابيّ متغيرٌ مؤثرٌ في الطفو الأكاديميّ ، ويجب أنْ يكون ضمن نماذج خط الانحدار التي تتضح من خلال معادلة خط الانحدار لمتغير التفكير الإيجابيّ مع الطفو الأكاديميّ كما يلي:

- الطفو الأكاديميّ = ٠,٤٥٧ التفكير الإيجابي ككل - ٨,٥٠٩.

وفي ضوء ذلك يمكن رفض الفرض الصفري ، وقبول الفرض البديل الذي ينصُّ علي: «يوجد تأثير إيجابيّ للتفكير الإيجابيّ بالطفو الأكاديميّ لدى الطلبة خلال جائحة كورونا» .

ويرجع تفسير نتيجة هذا الفرض إلى طبيعة التفكير الإيجابيّ ، والذي يُعرف بأنه: «وعي الفرد بمتطلباته وأهدافه ، وكيفية تفعيلها وتحقيقها ، وقدرته على السيطرة والتحكم في الأفكار والسلوكيات والانفعالات ، وتوظيفها بطريقة إيجابية.» (Anderson & Bekhet, 2018)

مما يمكِّنُ الطالب من التعرف على أهدافه ، وماهيَّة المشكلات التي تعوقها وكيفية مواجهتها ، و إيجاد الحلول المناسبة الإيجابية ، عند تعرضه لإحدى المشكلات التعليمية ، التي تتمثل الآن- في ظلِّ الجائحة- في الضغط النفسيّ والأكاديميّ؛ لما طرأ من تغير بالمناخ التعليميّ ككلّ.

كما أنَّ الطلبة الذين يمتلكون مهارات التفكير الإيجابيّ ينظرون إلى العملية التعليمية على أنها: وسيلة لتحقيق الأهداف المستقبلية مما يولد لديهم نوعًا من التحدي للوصول إلى النجاح ، وبالتالي يكون هؤلاء الطلاب هم الأكثر طفوًا من الطلاب الذين يتمتعون بالتفكير السلبيّ. (سليم ، ٢٠١٨م)

وأن تمتع الطلبة- عينة الدراسة- ببعض العوامل الإيجابية والفعالة والمؤثرة ، كعامل الحديث الذاتيّ ، وعامل القيادة الذاتية للأفكار ، هو ما يساعد على تنفيذ الأهداف ، وتحرِّي الأبعاد المادية والبشرية التي تحيط بالموقف التعليميّ ، والقدرة على حلها بموضوعية ، واختيار الحل الأمثل في ظل حالة من التفاؤل.

فقط يستطيع الطالب خلال الحديث الذاتيّ الإيجابيّ تحمل الضغوط ، التي تُلزمه بالإجراءات الاحترازية المرهقة لبعض الطلاب؛ كارتداء الكمامة التي قد تُخلِّف نوعًا من ضيق التنفس لدى البعض ، كما يُمكِّن الذكاء الوجدانيّ الطالب من إقامة العلاقات الطيبة مع الزملاء والأساتذة ، التي قد تفيده في المشكلات الدراسية التي تواجهه من خلال تبادل المعلومات والمناقشة عبر الإنترنت.

كما أنّ تميُّز الطالب بالتوقُّع الإيجابي والتفاؤل ، هو ما يذهب به إلى ضرورة التفاعل والتعايش مع الوضع القائم ، وعدم الاستسلام لمشاعر السخط والضجر التي قد تعيق مسيرته وتقدمه دراسيًا.

كذلك يُعد تمتع االطلبة بقدرٍ مرتفع من التفاؤل عاملًا مساعدًا مهمًّا ، حيث يتمكن الطالب- من خلاله- من التحمل والصبر ، على الوضع الحالي وفرض القيود ، أملًا في انتهاء هذه الجائحة.

وكذلك قدرة الطالب على حل المشكلات ، هي التي تساعد على تحليل الموقف ، وتحديد المشكلة ، واتخاذ الحلّ الذي يراه مناسبًا لقدراته.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

والذي ينصُّ على أنه: «لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة المتوسطة (طبقًا للنوع) في مقياس التفكير الإيجابي خلال جائحة كورونا »

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ حُسِبت قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Sample t-Test ومدى دلالتها للفرق بين متوسطَي درجات طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض في مجموعتَي (الطلاب - والطالبات) في مقياس التفكير الإيجابيّ ، وجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٢)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطَي درجات مجموعَتَي (الطلاب – والطالبات) في مقياس التفكير الإيجابيّ لدي عينه الدراسة من طلبة المرحلة المتوسطة

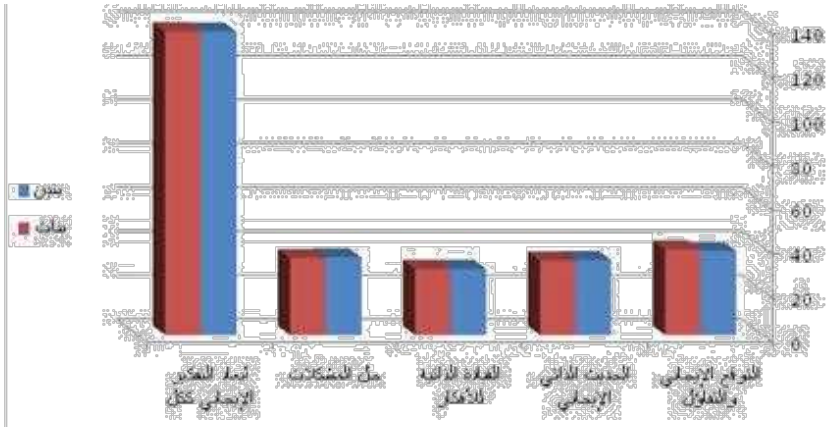
الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة	مستوى الدلالة
التوقع الإيجابي والتفاؤل	طلاب	١٥٠	٣٨,٣٥	٨,٩٣٦	٢٩٨	٠,٦٠٤	٠,٥٤٧	غير دالة عند (٠,٠٥)
	طالبات	١٥٠	٣٨,٩٧	٨,٦٦٣				
الحديث الذاتي الإيجابي	طلاب	١٥٠	٣٤,١٥	٦,٩٦٩	٢٩٨	٠,٢٨٧	٠,٧٧٤	غير دالة عند (٠,٠٥)
	طالبات	١٥٠	٣٣,٩١	٧,٥٠٤				
القيادة الذاتية للأفكار	طلاب	١٥٠	٣٠,١١	٥,٠٩٢	٢٩٨	٠,٠٣٤	٠,٩٧٣	غير دالة عند (٠,٠٥)
	طالبات	١٥٠	٣٠,١٣	٥,٠١١				
حل المشكلات	طلاب	١٥٠	٣٥,٣٨	٦,٤٨٧	٢٩٨	٠,٣٣٣	٠,٧٣٩	غير دالة عند (٠,٠٥)
	طالبات	١٥٠	٣٥,١٣	٦,٣٤١				
أبعاد التفكير الإيجابي ككل	طلاب	١٥٠	١٣٨,١٧	٢٤,٩٣٢	٢٩٨	٠,٠٥٣	٠,٩٥٨	غير دالة عند (٠,٠٥)
	طالبات	١٥٠	١٣٨,٣٢	٢٥,١٠٩				

يتضح من الجدول (١٣):

تقارب متوسط درجات مجموعة الطلاب ، ومتوسط درجات مجموعة الطالبات في كلّ بُعد من أبعاد مقياس التفكير الإيجابيّ ، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطَي درجات طلبة المجموعتين (الطلاب والطالبات) في كل بُعد من أبعاد مقياس التفكير الإيجابيّ غير دالة إحصائيًا عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على عدم وجود فرق دالٍّ إحصائيًا بين متوسطَي درجات طلبة مجموعتَي الطلاب والطالبات في كلّ بُعد من أبعاد مقياس التفكير الإيجابيّ.

تقارب متوسط درجات مجموعة الطلاب ومتوسط درجات مجموعة الطالبات في مقياس التفكير الإيجابيّ ككلّ ، حيث حصلت مجموعة الطلاب على متوسط (١٣٨,١٧) بانحراف معياريّ قدره (٢٤,٩٣٢) ، بينما حصلت مجموعة الطالبات على متوسط (١٣٨,٣٢) بانحراف معياريّ قدره (٢٥,١٠٩) ، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطَي درجات طلبة المجموعتين (الطلاب والطالبات) في مقياس التفكير الإيجابيّ ككلّ والتي بلغت (٠,٠٥٣) ومستوى الدلالة هو (٠,٩٥٨) ، وهو أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على عدم وجود فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطَي درجات طلبة مجموعتَي الطلاب والطالبات في مقياس التفكير الإيجابيّ ككلّ.

ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل (١) :



شكل (١) رسم بياني لمتوسطات درجات مقياس التفكير الإيجابيّ لمجموعتَي الطلاب والطالبات

ويعني هذا قبول الفرض الصفري ، ويشير إلى: «لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة المتوسطة (طبقًا للنوع) في مقياس التفكير الإيجابي خلال جائحة كورونا «.

ويرجع تفسير نتيجة هذا الفرض إلى المخاوف الناجمة عن جائحة كورونا ، التي سادت جميع القارات ، فلم تميِّز جنسًا ، أو عمرًا ، أو مستوىً (تعليميًّا ، أو اجتماعيًّا ، أو اقتصاديًّا) ، حيث خلفت عنها ظروف متشابهات على المستوى التعليمي داخل كل دولة ، ، فعدم التواصل المباشر والتفاعل الصفّي مع المعلم ، وعدم التواصل اليوميّ مع الزملاء الذي كان يعطي قدرًا من السواء النفسي لدى الطلاب ، وفرض القيود والإجراءات الاحترازية عند التوجه الحتميّ للمدارس ، والالتزام بالاستذكار عبر المنصات التعليمية ، هو عارضٌ طال كلًّا من الطلبة والطالبات؛ مما ترك آثارًا سلبية عليهم؛ تبعها تراجع في المستوى الدراسيّ لديهم.

فالتواصل المدرسيّ مع المعلمين ، والتنوع في الاستراتيجيات التعليمية عاملٌ مهمٌّ لدى الطلاب وخاصةً الذين يحرصون على التفوق والتميز.

وفي حال وجود الدافعية للتفوق والتميز والنجاح لدى الطلاب ، بغض النظر عن النوع ، وتمتعهم بالرضا والثقة بالله ، والتفاؤل بأنَّ القادم أفضل؛ والثقة بقدراته الذاتية ، وكيفية تفعيلها نحو الهدف ، والتغلب على ما قد يعترضه من مشكلات ، والقدرة على حلها؛ يُنتج التفكير الإيجابيّ.

كونه عمليةً عقلية لإنتاج وخلق الأفكار التي ترتبط بالابتكار والتميز ، وبالسيطرة على الأفكار السلبية وتقويمها. (جابر وآخرين ،٢٠١٤)

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إلية دراسة (عوض ، ٢٠١٩).

التحقق من صحة الفرض الثالث:

والذي ينصُّ على أنه: «لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة المتوسطة (طبقًا للنوع) في مقياس الطفو الأكاديميّ خلال جائحة كورونا »

وللتحقق من صحة هذا الفرض حُسِبتْ قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Sample t-Test ، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطَي درجات طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض في مجموعتَي (طلاب - طالبات) في مقياس الطفو الأكاديميّ ، وجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)

قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطَي درجات مجموعتَي (الطلاب - الطالبات) في مقياس الطفو الأكاديميّ لدي عينه الدراسة من طلبة المرحلة المتوسطة

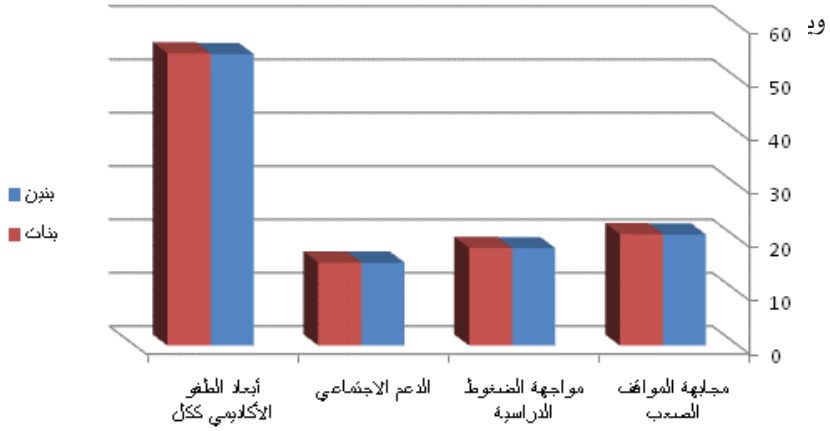
الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة	مستوى الدلالة
مجابهة المواقف الصعب	طلاب	١٥٠	٢٠,٨١	٤,٥٢٨	٢٩٨	٠,١٥٢	٠,٨٧٩	غير دالة عند (٠,٠٥)
	طالبات	١٥٠	٢٠,٨٩	٤,٥٦٤				
مواجهة الضغوط الدراسية	طلاب	١٥٠	١٨,٢٧	٣,٩٢٠	٢٩٨	٠,٠٤٣	٠,٩٦٦	غير دالة عند (٠,٠٥)
	طالبات	١٥٠	١٨,٢٩	٤,١١٨				
الدعم الاجتماعي	طلاب	١٥٠	١٥,٥٨	٣,٥٩٢	٢٩٨	٠,٠٣٢	٠,٩٧٤	غير دالة عند (٠,٠٥)
	طالبات	١٥٠	١٥,٥٩	٣,٥٧٩				
أبعاد الطفو الأكاديمي ككل	طلاب	١٥٠	٥٤,٦٥	١١,٦٥٩	٢٩٨	٠,٠٨٣	٠,٩٣٤	غير دالة عند (٠,٠٥)
	طالبات	١٥٠	٥٤,٧٧	١١,٩٣٧				

يتضح من الجدول (١٤) :

تقارب متوسط درجات مجموعة الطلاب ومتوسط درجات مجموعة الطالبات في كلّ بُعد من أبعاد مقياس الطفو الأكاديميّ ، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطَي درجات طلاب المجموعتين (الطلاب والطالبات) في كلّ بُعد من أبعاد مقياس الطفو الأكاديميّ غير دالة إحصائيًا

عند مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على عدم وجود فرق دالٍّ إحصائيًا بين متوسطَي درجات طلاب مجموعتَي الطلاب والطالبات في كل بُعد من أبعاد مقياس الطفو الأكاديميّ.

تقارب متوسط درجات مجموعة الطلاب ومتوسط درجات مجموعة الطالبات في مقياس الطفو الأكاديميّ ككلّ ، حيث حصلت مجموعة الطلاب على متوسط (٥٤,٦٥) بانحراف معياريّ قدره (١١,٦٥٩) ، بينما حصلت مجموعة الطالبات على متوسط (٥٤,٧٧) بانحراف معياري قدره (١١,٩٣٧) ، وقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطَي درجات طلبة المجموعتين الطلاب والطالبات في مقياس الطفو الأكاديميّ ككلٍّ ، والتي بلغت (٠,٠٨٣) ومستوى الدلالة هو (٠,٩٣٤) ، وهو أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ وهذا يدلُّ على عدم وجود فرق دالٍّ إحصائيًا بين متوسطَي درجات طلبة مجموعتَي الطلاب والطالبات في مقياس الطفو الأكاديميّ ككلّ.



شكل (٢) رسم بياني لمتوسطات درجات مقياس الطفو الأكاديمي لمجموعتَي الطلاب والطالبات

ويعني هذا قبول الفرض الصفريّ ، ويشير إلى أنه: «لا توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة المتوسطة (طبقًا للنوع) في مقياس الطفو الأكاديميّ خلال جائحة كورونا ».

ويرجع تفسير نتيجة هذا الفرض إلى تداعيات الجائحة على مستوى الطلاب ككلّ ، وحدوث تغيرات على المستوى التعليميّ ، والتي أدَّت إلى التراجع في المستوى التعليميّ ، ووضع الطلاب بمواقف تعليمية ضاغطة.

ويُعدُّ الطفو الأكاديميّ أحدَ القوى الداعمة للفرد ، التي تعمل على مواجهة المواقف التعليمية الصعبة والضاغطة.

وإنَّ تمتعَ أفراد العينة من الطلاب والطالبات بقدرٍ مرتفع من التفاؤل ، يعدّ عاملًا مساعدًا للتخلص من الضغوط والصعوبات الأكاديمية ، ومن ثَمَّ تحقيق الطفو الأكاديميّ. (Rohinsa , 2019)

وهذا ما يختلف مع ما توصلت إليه دراسة (حسن ، ٢٠٢٠).

توصيات الدراسة:

- عقد المؤسسات التربوية دوراتٍ تدريبية؛ لتنمية التفكير الإيجابيّ للطلاب الذين تراجع مستواهم الدراسيّ خلال جائحة كورونا.
- إعداد برامج إرشادية؛ لتنمية الطفو الأكاديميّ للطلاب خلال جائحة كورونا.
- الاهتمام باستراتيجيات التدريس التي تَحثُّ على تنمية التفكير الإيجابيّ.
- تدعيم مواقف التعليم القائمة على تنمية التفكير الإيجابيّ.

البحوث المقترحة:

- العلاقة بين التفكير الإيجابيّ والصمود الأكاديميّ لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة.
- الطفو الأكاديميّ وعلاقته بالنمو المعرفيّ لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة.
- الكفاءة الذاتية كمتغير وسيط بين الطفو الأكاديميّ والتفكير الإيجابيّ لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة.
- فاعلية برنامج إرشاديّ لتنمية التفكير الإيجابيّ لدى الطلاب خلال جائحة كورونا.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

البلال ، إلهام. (٢٠٢٠م). الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك. *مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ٣٥* (١) ، ٣٩٢-٤٣٥.

جابر ، عبد الحميد ، الزناتي ، محمد؛ وبدوي ، منى. (٢٠١٤م). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. *مجلة العلوم التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٢* (٣) ، ٣٧١-٤٠٢.

حسن ، رمضان. (٢٠٢٠م). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ١٢١* (٣) ، ٢٨١-٣٣٢

حنتول ، أحمد. (٢٠٢١م). القلق الاجتماعي المرتبط بجائحة فيروس كورونا المستجد Covid ١٩ وعلاقته بكل من المناعة النفسية والاتزان الانفعالي لدى عينة من طلاب جامعة جازان. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ١٣١* ، ٣٣٣-٣٥٤.

الزغبي ، أمل. (٢٠١٨م). تأثير التعليم الإجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميًا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *المجلة العلمية كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٣٤* (٦) ، ٣٩٠-٤٤٦.

الزهراني ، خلود. (٢٠٢٠م). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المندق. *مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ،١١٠* (٥) ، ١٥٥٩-١٦٠٢.

سليم ، عبد العزيز (٢٠١٨م). نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي والطفو الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور ، *مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ، ١٨* (٢) ، ٣٣٣-٤٤٠.

الطملاوي محمد ، وآخرون. (٢٠١٧م). التفكير الإيجابي وعلاقته بالضغوط المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس ، ١٨* (٦) ، ٣٣٥-٣٤٨.

عابدين ، حسن. (٢٠١٨م). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ٤* (٢) ، ٥٠-١١١.

عوض ، أحمد. (٢٠١٩م). *التفكير الإيجابي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات وبتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة.* رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الأزهر ، غزة.

الفقي ، آمال ، وأبو الفتوح ، محمد. (٢٠٢٠م). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد Covid- ١٩ (بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة المصرية). *المجلة التربوية ، جامعة سوهاج ، ٧٤* ، ١٠٤٧-١٠٨٩.

الوعيل ، أمل. (٢٠٢١م). علاقة التفكير الإيجابي بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نوره بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٥* (١٠) ، ١٢٢-١٤١.

المراجع الأجنبية: References

Abdeen, Hassan. (2018). The Path to the Relationships between Academic Buoyancy, Test Anxiety, Self-Confidence, and Academic Adjustment among High School Students. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 4*(2), 50-111.

Al- Bilal, Elham. (2020). Academic buoyancy and its relationship to academic resilience among male and female secondary school students in public schools in the Tabuk region. *Journal of the College of Education, Menoufia University, 35* (1), 392-435.

Al-Wael, Amal .(2021). The relationship of positive thinking with academic achievement among female students of the College of Education at Princess Nourah University in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences. 5* (10), 122-141.

Al-Zahrani, Kholoud. (2020). Positive thinking and its relationship to the future orientation among secondary school students in Al-Mandaq Governorate. *Journal of the College of Education, Mansoura University, 110*(5), 1559-1602.

Anderson, S. (2019). Promoting academic buoyancy as a pro-active approach for improving student mental health and wellbeing.', in Imagining Better Education: Conference Proceedings. Durham Durham University. Journal of School of Education, Imagining Better Education, 33, 11-21.

Anderson, D., & Bekhet, A. (2018). Psychometric Properties of the Positive Thinking Skills Scale among College Students. *Journal of Archives of Psychiatric Nursing, 33* (1), 65-69.

Awad, Ahmed (2019). *Positive thinking and its relationship to the problem-solving method and the achievement goals trends among Al-Azhar University students in Gaza.* Published Master Thesis, Al-Azhar University. Gaza

Çelik, İ., & Sarıçam, H. (2018). The Relationships between Positive Thinking Skills Academic Locus of Control and Grit in Adolescents, *Journal of Universal Educational Research, 6* (3): 392-398.

El-Feki, Amal., & Abul Fotouh, Muhammad. (2020). Psychological problems arising from the emerging Corona Virus Covid-19 pandemic (exploratory descriptive research among a sample of Egyptian university students). *Journal of Educational, Sohag University, 74*, 1047-1089.

Hantoul, Ahmed. (2021). Social anxiety associated with the emerging pandemic of the Corona virus, Covid 19, and its relationship to both psychological immunity and emotional balance among a sample of Jazan University students. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology. 131,* 333-354.

Hassan, Ramadan.(2020). Mental motivation and its relationship to academic buoyancy among secondary school students. *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 121*(3), 281-332

Hirvonen, R., Yli, L., Putwain, D., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2019) School-related stress among sixth-grade students -associations with academic buoyancy and temperament. *Journal of earning and Individual Differences, 70*, 100-108.

Jafar, ,J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M., & Naeimian, P.(2014). Analysis of the Mediating Effect of Academic Buoyancy on the Relationship between Family Communication Pattern and Academic Buoyancy. *Journal of Educational and Management Studies. 4*(1):64-70.

Jaber, A. H et al. (2014). The effect of a training program based on positive thinking skills in developing problem-solving skills for preparatory school students with social learning difficulties. *Journal of Educational Sciences, Cairo University, 22*(3), 371-402.

Jarrar, A. (2013). Positive Thinking & Good Citizenship Culture From the Jordanian Universities Students' Points of View. *Journal of International Education Studies, 6*(4)183-193.

Martin, A. & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Journal of Oxford Review of Education, 35* (3), 353-37.

Martin, A., & Marsh, H. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *Journal of International Behavioral Development, 44* (4), 301-312.

Rastogi, R., Arora, N., Tawar, P., Satya, S., Chaturvedi, D., & Vyas, P. (2018). Statistical Analysis for Effect of Positive Thinking on Stress Management and Creative Problem Solving for Adolescents, *Journal of Bharati Vidyapeeth's Institute of Computer Applications and Management, 28* (1), 245-251.

Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, Z. (2019). The Role of Personality Traits in Predicting Senior High School Students' Academic Buoyancy. *Journal of Social Sciences Research, 5* (9), 1336-1340.

Selim, Abdulaziz. (2018 AD). A structural model for the relationships between mental alertness, positive thinking and academic buoyancy among students of the Faculty of Education, Damanhour University. *Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 18* (2), 333-440.

Smith, M. (2016). Forget Resilience, its about academic buoyancy Essential Weekly Intelligence for the education professional. *Journal of Education Research, 19*, 28-34.

Stallard, P. (2002). *Think Good-Feel Good Feel Good: A Cognitive Behaviour Therapy Workbook for Children and Young*. England: Wiley

Tamlawi, M et al. (2017). Positive thinking and its relationship to school stress among secondary school students. *Journal of Scientific Research, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain-Shams University, 18* (6), 335-348.

Students' positive thinking learning motivation and self-regulation through a self-reflection intervention in Taiwan. *Journal of Higher Education Research & Development, 36*(1), 201-216.

Zoghbi, Amal. (2018). The effect of social/emotional education in improving the academic advancement of academically impaired women at Taibah University in Madinah. Scientific. *Journal of Faculty of Education, Assiut University, 34*(6), 390-446.

Al-Dhalei, Zoubida , Al-Shudifat, Kholoud , Al-Yami, Salma . (2023). The impact of a Self-Learning Strategy on the Readability of E-Texts for Student at the Najran University, *Journal of Educational Science, 10* (1), 221 - 254

The impact of a Self-Learning Strategy on the Readability of E-Texts for Student at the Najran University

Dr. Zoubida Al-Dhalei
Assistant Professor of curricula and Instruction of Science -Najran University
aldalaee09@gmail.com

Dr. Kholoud Al-Shudifat
Assistant Professor of curricula and Instruction of Arabic -Najran University
Khlo1926-@hotmail.com

Salma Al-Yami
Lecturer
Najran University
salmaalyami182@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to identify the impact of the self-learning strategy on the readability of electronic texts for female students at the Najran University. The sample consisted of (26) students who were chosen randomly. The results revealed that there were statistically significant differences between the average scores of the sample members in the two applications, tribal / post, for the effect of using the self-learning strategy on the readability of electronic texts in favor of the post application. The results also showed that there were statistically significant differences between the average scores of the sample members in the post application of the text readability test in favor of the electronic text, respectively: (yellow line / purple background), (white line / black background), (black line / white background), And (green line / red background). Finally, the study indicated that there were no statistically significant differences between the average scores of the sample members in the post application, for using the self-learning strategy on the readability of electronic texts due to the specialization variable. In light of these results, appropriate recommendations and proposals were presented.

Keywords: Self-Learning, Readability, Electronic texts, Najran University.

الضالعي، زبيدة، الشديفات، خلود، اليامي، سلمى. (٢٠٢٣). أثر استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران. *مجلة العلوم التربوية ، ١٠* (١)، ٢٢١ - ٢٥٤

أثر استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران

د. زبيدة عبد الله الضالعي[١] د.خلود عبد الرحيم الشديفات[٢] أ.سلمى حسن اليامي[٣]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية التعرفَّ على أثر استراتيجية التعلم الذاتيَّ على انقرائية النصوص الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران ، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبيّ ذا المجموعة الواحدة من خلال اعتمادها أداة قياس (اختبار النصوص الإلكترونية). وشملت العينة (٢٦) طالبة اخترنَ بالطريقة العشوائية. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَي درجات أفراد العينة في التطبيقين: القَبليّ والبَعديّ؛ لأثر استخدام استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية لصالح التطبيق البعديّ. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق البعديّ لاختبار انقرائية النصوص لصالح النصِّ الإلكترونيّ على التوالي:(خط أصفر/ خلفية بنفسجية) ، (خط أبيض /خلفية سوداء) ، (خط أسود /خلفية بيضاء) ، و(خط أخضر /خلفية حمراء). وأخيرًا أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق البعديّ ، لاستخدام استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية تعزى لمتغير التخصص. وبناءً عليه تم تقديم التوصيات والمقترحات الملائمة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الذاتيّ ، الانقرائية ، النصوص الإلكترونية ، جامعة نجران.

(١) أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم المساعد-جامعة نجران، كلية التربية للبنات، aldalaee09@gmail.com
(٢) أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد - جامعة نجران، كلية التربية للبنات، Khlo1926-@hotmail.com
(٣) محاضر- جامعة نجران- كلية التربية للبنات للبنات، salmaalyami182@gmail.com

المقدمة

تعد التكنولوجيا من أبرز مظاهر التغير ، والسمة البارزة لهذا العصر ، ومن أجلها تطورت قنوات الاتصال المختلفة؛ ولا شك أنّ من أكثر النظم التي تأثرت بثورة التكنولوجيا نظامَ التعليم ، حيث يشهد نموًا كبيرًا؛ فقد تعددت استراتيجياته وتنوّعت أساليبه ، بل أصبح له آليات جديدة ، اعتمدت على مدى الاكتشافات التي ظهرت في التكنولوجيا الحديثة.

وبالنظر إلى نظام التربية والتعليم القائم ، فلابد أنْ يتلاءم مع المتغيرات الحديثة في العالم؛ إذ يعتبر التعلم الإلكترونيّ في وقتنا الحاليّ عنصرًا أساسيًا للتعلم في مختلف مجالات الحياة بصفة عامة ، والتعليم الجامعيّ بصفة خاصة؛ ذلك أن التعلم الإلكتروني يعتمد بشكل أساسيّ على التعلم الذاتيّ ، والمشاركة الفعّالة مع الآخرين ، وتحقيق أهدافه التعليمية وأهدافه الذاتية ، ليصل إلى الفائدة المرجوة من التكنولوجيا (التركي وآخرون ،٢٠١٢ ؛ الضبع ، ٢٠١٤).

فاستراتيجية التعلم الذاتيّ تشجع المتعلم على: الاعتماد على ذاته في طلب المعلومة ، والاستقلال في التعلم؛ فينطلق من حيّز المعلومة النظرية إلى حيّز التجريب وفقًا لقدراته الخاصة وميوله (Pata , 2009). ويُعرف التعلم الذاتيّ بأنه: التعلم الذي يحدث حينما يعمد الفرد إلى تعليم نفسه بنفسه ، متسلحًا بالدافعية ، ومتأملًا في إحداث تغيرات ملحوظة (الحجايا والسعودي ،٢٠١٣م). ولا شك أن قراءة النصوص ذاتيًا يوسع من ثقافة المتعلم ، وينمّي تفكيره ، بالإضافة إلى رفع أدائه اللغويّ وقدرته التعبيرية ، ما يعني أهمية هذه النصوص لاسيما الإلكترونية منها ، وبالتالي فلابد من عرضها بطريقة واضحة لتسهل قراءتها؛ ونتيجة لذلك فقد أولت مجموعة من الدراسات عنايتها بالأهمية التربوية للانقرائية ، والعوامل المؤثرة فيها كدراسات (محمود ،٢٠١٢ ؛ صلاح ،٢٠١٧ ؛ عمر ،٢٠١٧ ؛ Gallagher , 2017).

فالانقرائية تجعل النصّ أكثر طواعية للقراءة ، وأقلَّ استهلاكًا للوقت ، بل وتضع النصَّ بقالب مباشر. (عياش ، ٢٠١٥)

ويؤكد جوارنه (٢٠٠٨) أن: الانقرائية ماهي إلا نتيجة لاندماج القارئ والنصوص؛ حينما يتفاعل معها ويقرأها ، ومن الجدير بالذكر: أنّ هناك اتفاقًا بين الباحثين على أهمية ملاءمة النصوص المقروءة للقارئ ، وملاءمتها للفئة العمرية التي أعدت لهذه الغاية. وخلاصة القول: إن الانقرائية هي قراءة المتعلم للكلمات والجمل بسهولة دونما تعقيد ، أو ما يجده المتعلم من مقومات الفهم التي يوفرها المحتوى في مادة النصوص الانقرائية. (عبد الاله ،٢٠٠٩).

وعُرفت الانقرائية بأنها: مجموعة من الحركات أو الاهتزازات القصيرة التي تصدرها العين؛ مما يجعل المتعلم يشعر بالراحة حينما يقرأ نصًا منذ بدايته حتى نهاية سطوره. لذا فإن المحتوى الإلكترونيّ يسمح باستخدام الألوان والخلفيات عبر شاشة الحاسوب ، وبذلك تعتبر هذه المؤثرات من عوامل الجذب للمتعلم ، ومساعدته على انقرائية النصوص الإلكترونية بسهولة ويُسر (الدسوقي ،٢٠٠٨).

ولكلٍّ من الألوان والخلفية تأثير بالغ على انقرائية النصوص الإلكترونية ، حيث تساعد المتعلم على قراءة النص بوضوح ، فالنص الأسود يؤثر إيجابيًّا على العين ، كذلك الأمر بالنسبة للخلفية البيضاء ، بالإضافة إلى التأثير المختلف لدرجة تباين سطوع الألوان ، بحسب درجتها سواء على القارئ أو النص المقروء ، أو على الخلفية. واختلاف الألوان عاملٌ مهمٌّ لانقرائية النصوص الإلكترونية؛ فالاختلاف المنخفض يمكِنه أن يُتعب القُرَّاء ، لذا لا ينصح بدمج اللون الأزرق مع الأحمر؛ إذْ إنهما يرهقان العين ويتعبانها (Zorko et al., 2017).

ولأنّ المتعلم يتعامل مع جميع نصوص مقرراته التعليمية ، كان لابد من الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة التي تؤثر على انقرائية النصوص العلمية لهذه المقررات؛ بغية تحسين مستويات الفهم لدى المتعلمين ، إذ لوحظ تدنّي قدراتهم على تذكر محتوى المادة العلمية في تلك المقررات (الرقب ،٢٠١٧). الأمر الذي أكدته دراسة (سرحان ، ٢٠١٣). ولأن التعلم الذاتي من أبرز استراتيجيات التدريس الحديثة ، التي تنمِّي مهارات المتعلم وتصقل شخصيته؛ فقد أوصت الدراسات العديدة التي تناولت استراتيجية التعلم الذاتيّ بضرورة استخدامها في التدريس كدراسات (الشعلان ،٢٠١٠ ؛ النسور ،٢٠١١ ، حسام والعبد الله ،٢٠١٢)؛ لذا فإنّ هذه الدراسة تسعى للكشف عن أثر استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية في جامعة نجران.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

برزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الخبرة ، التي تكونت لدى الباحثات في مجال التدريس بجامعة نجران؛ إذ لاحظْنَ: وجود ضعف في قدرة الطالبات على قراءة النصوص الإلكترونية ، الأمر الذي دفعهنّ للبحث عن أسلوب حديث لتطوير مهارة القراءة عند الطالبات ، ولهذه الغاية استُخدمت استراتيجية التعلم الذاتيّ ، باعتبارها من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس؛ حيث تتيح لمتعلمِها استخدام كافة الوسائط المتعددة ، وقراءة العديد من النصوص

الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت للحصول على المعلومة ، والتعرف على أثر التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية لدى الطالبات في جامعة نجران ، وعليه يمكن بلوَرةُ مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية لدى الطالبات في جامعة نجران ؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ وُضعت الفروض التالية:

١. لا توجد فروق دالة إحصائيًا- عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)- بين المتوسطات الحسابية للخلفيات اللونية للنصوص الإلكترونية في التطبيق القَبليّ للمجموعة الواحدة لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيًا- عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)- بين المتوسطات الحسابية للخلفيات اللونية للنصوص الإلكترونية في التطبيق البَعديّ للمجموعة الواحدة لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا- عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)- بين متوسطَي درجات أفراد العينة في التطبيقين (القَبليّ والبَعديّ) لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًا- عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)- بين متوسطَي درجات أفراد العينة في التطبيقين (القَبليّ والبَعديّ) لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية يعزى لمتغير التخصص.

أهداف الدارسة:

تهدف هذه الدراسة إلى: التعرف على أثر استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية لدى عينة من الطالبات في جامعة نجران.

أهمية الدراسة النظرية:

١. إلقاء الضوء على استراتيجيات التدريس المستخدمة في التعليم العالي لتحسين انقرائية النصوص الإلكترونية في المقررات الجامعية.

٢. توجيه اهتمام المؤسسات والجهات ذات العلاقة ، بتنمية وتطوير التعليم الجامعيّ باستخدام استراتيجيات التعلم الذاتيّ؛ نظرًا لأهميتها الكبيرة.

٣. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه أنظار أصحاب القرار في المنظومة التعليمية ، والتربوية إلى استخدام استراتيجية التعلم الذاتيّ وتوظيفها بشكل أكبر في ميدان التدريس.

أهمية الدراسة التطبيقية:

١. إقامة ورشات تدريبية لتدريب الطالبات على استخدام استراتيجية التعلم الذاتيّ.

٢. اعتماد استراتيجية التعلم الذاتيّ كاستراتيجية أساسية لمقررات طرائق التدريس.

٣. تطبيق انقرائية النصوص الالكترونية في بالخلفيات والالوان التي أسفرت عنها الدراسة في مقررات طرائق التدريس؛ لتسهيل تلقّي المادة العلمية لدى الطالبات ، وتدريبهنّ على ذلك.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية التعلم الذاتي:

عرفها زيتون والعبد الله (٢٠٠٨) بأنها: الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد باستخدام المواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات ، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم ، فالمتعلم هو الذي يقرر: متى؟ وأين ينتهي؟ ، وأيّ الوسائل والبدائل يختار ، ومن ثمّ يصبح هو المسؤول عن تعلمه ، وعن صناعة تقدمه الثقافيّ والمعرفيّ ، وعن والقرارات التي يتخذها.

وتعرفها الباحثات إجرائيًا بأنها: قيام الطالبات التربويات اللاتي يدرسّن في مبنى العلوم والآداب باكتساب المعارف والمعلومات ذاتيًا عبر الإنترنت ، وذلك بتهيئة الموقف التعليميّ لهذا الغرض.

الانقرائية:

ويعرفها Johnson بأنها السهولة التي يمكن أن يُقرأ بها نصٌّ ما ، وترجع إلى كل العوامل التي يمكن أن تؤثر في نجاح قراءة النص وفهمه ، ويقع ضمن ذلك اهتمام القارئ ودافعيته ، ووضوح النصّ وحسن إخراجه ، ودرجة تعقيد الكلمة والجملة (أبو عمشة ،٢٠١٥: ٤).

وتعرف إجرائيًا بأنها: قيام الطالبات بقراءة النصوص المكتوبة والمعدة مسبقًا من مقرر طرائق تدريس العلوم بسهولة ووضوح ، من خلال شاشة الحاسب ، وتقاس الانقرائية في الدراسة الحالية بتسجيل زمن قراءة الطالبة لكلّ نصّ من النصوص باستخدام ساعة الإيقاف.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** زمن قراءة النصوص الإلكترونية في مقرر طرائق تدريس العلوم.
- **حدود الانقرائية:** زمن قراءة – الألوان المحايدة – والألوان التامة.
- **الحدود البشرية:** طالبات المستوى السابع قسمّي (الفيزياء/ والكيمياء).
- **الحدود الزمانية:** تتمثل في الفصل الصيفيّ للعام الدراسي(٢٠١٨/ ٢٠١٩).
- **الحدود المكانية:** مبنى كلية العلوم والآداب/جامعة نجران في المملكة العربية السعودية.

الأدب النظري والدراسات ذات الصلة:

وفيما يلي: توضيحٌ لمفاهيم الدراسة (التعلم الذاتي ، الانقرائية ، النصوص الإلكترونية) ، وعرضٌ لأهمّ الدراسات ذات الصلة التي بحثت في التعلم الذاتيّ والانقرائية.

الانقرائية وأهميتها:

شكّلت الانقرائية أهميةً كبيرة لدى المربين؛ لما لها من تأثير مباشر على إثراء القاموس اللغويّ عند المتعلمين ، ولكي يتسنى هذا الأمر لابد من الاهتمام بالقراءة ، وتمكين المتعلمين من انقرائية النصوص وفهمها.

فالانقرائية كما جاء تعريفها عند عفانة (٢٠١٧) بأنها: ما ينتهي إليه القراء من فهم المادة المقروءة لغويًا ، ووضوحًا ، وسهولة ، وشكلًا جاذبًا.

وتعتبر القراءة مهارة من مهارات الاتصال اللغويّ ، فهي تزود المتعلم بحصيلة كبيرة من المعارف ، والقيم ، وتكوين الاتجاهات؛ لذا فإن أهمية الانقرائية تتضح في مساعدة المتعلمين في تفكيك رموز النصوص المكتوبة وفهم ما ترمي إليه ، فهي تسهم في تحديد الكتب المناسبة لأعمارهم وميولهم ، مما يساعد على المزيد من فهم المحتوى ، كما تساعد الانقرائية على تجاوز صعوبات القراءة وفهم

مدلولاتها ، مما يجعل المتعلم أكثر إقبالًا عليها ، والتغلب على معوقات التعلم ، وغموض النصوص وتعذر فهمها ، فضلًا عن اختصار الوقت والجهد المبذول في عملية التعلم ، الأمر الذي يرفع من إنتاجية العملية التعليمة برمتها ، بل وتوفر الانقرائية تلك العلاقة الإيجابية بين القارئ والنصوص المكتوبة ، فهي تؤدي بالضرورة إلى زيادة التحصيل لدى المتعلمين (الهاشمي وعطية ،٢٠١٤).

العوامل المؤثرة في انقرائية النصوص:

تتأثر الانقرائية بعدد من العوامل منها ما يتعلق بالقارئ: كقدرته على امتلاك قاموس لغويّ جيد ، وما يتمتع به من مخزون ثقافيّ ومعرفيّ بما في ذلك عاداته ، وتقاليده ، ومعتقداته ، ومجموع الخبرات العلمية والعملية التي اكتسبها ، كذلك وتتأثر الانقرائية بعمر القارئ ، ومستواه اللغويّ ، ونضجه الفكريّ ، وعليه: فإنّه لتحقق هذه العوامل؛ لابد لها من الدافعية لتُحفّز القارئ للإقبال على المحتوى المقروء تبعًا لميوله وحاجته (Crossley at el. , 2011). هذا بالإضافة إلى صعوبة الكلمات والجمل وقابليتها للقراءة ، ووضوح الشرح ، والطباعة ، والصور البيانية. (Johnson, 2009).

كما تتأثر الانقرائية بالنصوص المقروءة ووضوح دلالاتها ، والخط وحجمه؛ فالحجم الصغير يؤدي إلى إهمال النصّ ، أما الحجم الكبير فيؤدي إلى ضياع مساحة كبيرة من شاشة النص. كذلك تؤثر الكلمة طولها وقصرها في الانقرائية؛ فكلما قلّت حروف الكلمة؛ ساعد ذلك على الانقرائية ، الأمر الذي ينعكس بدوره على الأفكار ، وطول الجمل وقصرها ، فقصر الجمل أو الأفكار يسهّل الانقرائية ، أما بساطة التراكيب النحوية ، والطباعة ، والتنسيق فتؤثر بشكل إيجابيّ في الانقرائية (Oyzon et al. , 2015).

ومما لا شك فيه: أنّ للّون تأثيرًا كبيرًا في الانقرائية ، فقد عُرّف بأنه: المواد المستخدمة في عملية الصباغة ، أو الأشعة المتحللة من عملية انعكاس الضوء.

ويمكن التمييز بين مجموعات من الألوان منها: الألوان المحايدة والمتمثلة في (الأبيض ، والأسود ، والرمادي) ، كذلك المكملة والمتمثلة في (البنفسجي والأصفر- الأحمر والأخضر-الأزرق والبرتقاليّ) التي تنتج حينما تعكس الشعاع الضوئيّ المكمل لها وهو اللون الأبيض ، والدافئة التي تعطي إحساسًا بالدفء ، مثل: (الأحمر ، والأصفر ، الخ) ، وأخيرًا: الألوان الباردة وهي: التي تعطي إحساسًا بالبرودة مثل: (الأزرق ، والأخضر ، الخ).

ويمكن لهذه الألوان أن تُمزَج مع بعضها البعض؛ إذْ إن لها قدرةً كبيرةً على حل المشكلات الفنية للنصوص ، فهي تساعد على الفهم والمزيد من الوضوح (الضالعي ،٢٠١٨) .

وهكذا نستنتج مما سبق أنّ: الانقرائية ماهي إلا وسيلة يستخدمها المتعلم؛ ليزيد من فرص تعلمه ، لكي يصبح تعلمه سهلًا ذا معنى ، ويترك أثرًا واضحًا على جوانب حياته المختلفة في ظل التقدم التكنولوجيّ المتسارع ، مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل التي تؤثر في الانقرائية ، والتعامل معها بحيث تخدم تعلمه وقدراته وتوجهاته المختلفة.

استراتيجية التعلم الذاتيّ:

تعتبر استراتيجية التعلم الذاتيّ من الاستراتيجيات المهمة في التعلم؛ لما توفره للعملية التعليمية من آلية للخروج من التقليد والنمطية؛ إذ إنها تعمل على تلبية احتياجات المتعلم وفقًا لاختياراته وامكانياته. ونظرًا لأهمية التعلم الذاتيّ عند المربين؛ فقد تناوله المختصون بالتعريف والإيضاح.

إذ عرفه عطا والشهري (٢٠٠٩) بأنه: النشاط التعليميّ الذي يقوم به المتعلم تبعًا لرغبته الذاتية؛ لكي يحقق أهدافًا تخدم مصالحه وتطور من قدراته. ومن تعريفاته أيضًا بأنه: التعلم الذي يحصل بشكل فردي ، وينبع من حاجة المتعلم كالبحث عن تعلم جديد لحل مشكلة ما ، الأمر الذي يمكّنه من اكتساب المعارف ، وإتقان المهارات بعيدًا عن التعليم النظاميّ (الجرف ،٢٠١٦).

مبررات استراتيجية التعلم الذاتيّ، وأهدافها:

مما لا شك فيه: أنّ المناهج تعتبر نقطة لانطلاق المتعلم نحو المعرفة ، لكنه حينما يشعر بأنّ هذه المناهج التي يدرسها لا تحقق حاجته التعليمية ، ولا تواكب التطور التكنولوجيّ ، بل وحينما يشعر بالملل من طريقة التلقين والحفظ المتبعة؛ فإنه يلجأ لتعليم نفسه بنفسه ، فيذهب لتصفح النصوص الإلكترونية ، خاصة تلك السهلة منها؛ ليتمكن من فهم المعلومات واستيعابها ، أو لتعلم مهارات جديدة ، أو لتلبية رغباته ، حاجاته وقدراته (شرف الدين ،٢٠١٤).

وتهدف استراتيجية التعلم الذاتي إلى: الاستمرارية في التعلم مدى الحياة ، إذ تجعل المتعلم يستخدم التخطيط المناسب لاستخلاص المعارف ، والحفاظ عليها في ذاكرة طويلة المدى بالممارسة ، والاتقان ، والتدريب المستمر. فضلًا عن العادات التعليمية التي يكتسبها فتزيد من طاقاته ، وتفتح آفاقًا جديدة أمامه ، بل وتتيح هذه الاستراتيجية للمتعلم بأنْ يراقب مدى تقدمه ، فيدعّم مواطن القوة ، ويعالج مكامن الخلل (عامر والمصري ،٢٠١٣).

وخلاصة القول: إنه من خلال استراتيجية التعلم الذاتيّ ، يمكن للمتعلم أن يوفر لنفسه الثقة اللازمة لاكتساب الإدراك والمعرفة ، والاستقلال بشخصيته ، والشعور بالمسؤولية تجاه نفسه ومجتمعه ، وتحقق جملة من الأهداف التي يحتاجها في حياته.

الانقرائية والتعلم الذاتيّ:

تُعد نظرية "تمثيل المعلومات" مرجعًا نظريًا للانقرائية؛ إذ تعتمد على تفسير المعاني التي تواجه المتعلم في حياته ، وتبحث في المعارف وكيفية اكتسابها وتخزينها عنده. الأمر الذي بجعل هذه النظرية تفسرُ انقرائية النصوص ، من حيث السهولة والصعوبة. إذ إنها تصف الآليات الخاصة التي يستخدمها المتعلم؛ لتفسير المعاني التي يستقيها من المعارف المختلفة. وتفترض هذه النظرية أنّ المتعلم كوحدة معالجة المعلومات في جهاز الحاسب؛ حينما يستخدم جميع الاستراتيجيات المتاحة لديه؛ فإنّه يخزن جزءًا بسيطًا من المعلومات التي يتعرض لها يوميًا في ذاكرة طويلة المدى (عبد الحميد ،٢٠١٠).

أما "النظرية البنائية" فهي من النظريات التربوية ، التي تشكّل أساسًا لاستراتيجية التعلم الذاتيّ ، فهي تقوم على فكرة تكوين المعارف وبنائها ذاتيًا عند المتعلم ، معتمدًا على خبراته السابقة ، وذلك باندماجها مع المعارف التي تلقاها؛ فتنتج شيئًا جديدًا. ومن الجدير بالذكر أنّ النظرية البنائية تقوم على نشاط المتعلم ودافعيته ، الأمر الذي يشكل جوهر استراتيجية التعلم الذاتيّ (Harrington & Enochs, 2009).

وهكذا ونظرًا للتحديات التي تحيط بالتعليم الجامعيّ ، فإنّ التعلم الذاتيّ عبر الشبكة العنكبوتية ، أصبح مطلبًا للحصول على المعلومة والمعرفة ، إذ إنَّ استراتيجية التعلم الذاتيّ قائمة على الدافعية والرغبة في التعلم ، وتحقيق المستوى التحصيليّ الذي يأمله المتعلم ، واكتسابه لمزيد من المهارات. وهذا ما تسعى إليه المملكة العربية السعودية عبر رؤيتها (٢٠٣٠) ، باعتبار أنّ "استراتيجية التعلم الذاتيّ" من المرتكزات المهمة التي تقوم عليها هذه الرؤية.

الدراسات السابقة:

لقد تمّ مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة ، والإفادة منها في البيئتين العربية والأجنبية وفقًا لتسلسلها الزمنيّ من الأقدم إلى الأحدث كالتالي:

أولًا: دراسات التعلم الذاتيّ:

أجرى الكاف (٢٠١١) دراسة هدفت إلى: معرفة درجة استخدام التعلم الذاتيّ في عمليتَي التعليم والتعلم في مرحلة التعليم الثانويّ ، من وجهة نظر مشرفي التعليم الثانوي ، ولتحقيق أهداف الدراسة التي اتبعت المنهج الوصفيّ التحليليّ ، تمّ استخدام الاستبانة التي طبقت على (٦٢) مشرفًا ومشرفة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أنّ أسلوب التعلم الذاتيّ يستخدم في المدارس الثانوية بدرجة متوسطة بنسبة بلغت (٦٦٪).

أما دراسة أزروقي وآخرون (٢٠١٢): فقد كشفت عن أثر التعلم الذاتي بالحاسب في تحسين أداء الطلبة في مادة الرسم الصناعيّ. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة شبه التجريبية؛ استخدمت الحاسب وجهاز الفيديو لإعطاء المحتوى التعليميّ ، وتمّ تطبيقها على عينة تكونت من (٦٠) طالبًا وطالبة في معهد إعداد المدربين التقنيين. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ إعطاء المحتوى بالطريقة التقليدية يستغرق (٩٠د) ، في مقابل (٥٠د) لإعطاء المحتوى بأسلوب التعليم الذاتيّ عن طريق الحاسب وشريط الفيديو.

وقامت "حسامو والعبد الله" (٢٠١٢) بإجراء دراسة هدفت إلى: قياس أثر التعلم الذاتيّ في توظيف مهارات التحاور الصوتيّ المتزامن وغير المتزامن. إذ اعتمدت الدراسة المنهج شبة التجريبيّ ، وتكونت أدواتها من اختبارين: (تحصيلي قبلي/ بعدي ، وآخر أدائيّ تمّ رصده عن طريق بطاقتي الملاحظة) ، بالإضافة إلى البرنامج التدريبيّ الذي تمّ بناؤه في صورة موديلات تعليمية قائمة على التعلم الذاتيّ ، وقد طبقت هذه الأدوات على عينة تكونت من(٢٢) طالبًا وطالبة في كلية التربية بجامعة تشرين. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيًا لصالح البرنامج القائم على التعلم الذاتي.

وأجرت "الفليت" (٢٠١٥) دراسة وصفية هدفت إلى: تحديد مهارات التعلم الذاتيّ اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة ، ودرجة ممارستهم لها ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة لتحديد مهارات التعلم الذاتيّ ، التي تم تطبيقها على(١٤٩) طالبًا وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتيّ جاءت بدرجة كبيرة.

ثانيًا: دراسات الانقرائية:

قام "الدسوقي"(٢٠٠٨) بإجراء دراسة هدفت إلى: التعرف على انقرائية ووضوح وتفضيل النصوص العربية في صفحات الويب التعليمية (أثر تباين لون النص/ الخلفية) ، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة مقياسًا ، تم تطبيقه على عينة مكونة من(١٦) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج أنّ: لتباين لون النص والخلفية تأثيرًا على الانقرائية ، فكان النص الأبيض لخلفية سوداء الأكثر انقرائية ، بينما أظهر النص الأحمر لخلفية خضراء انقرائية أقلَّ ،أما بقية الألوان فتقع بينهما.

أما دراسة "أبو سكينة"(٢٠٠٩) فقد هدفت إلى: الكشف عن انقرائية المفردات والجمل في الكتب المطورة للمرحلة الابتدائية. واستخدمت هذه الدراسة الوصفية التحليلية لأغراضها مقياسًا ، طبِّق على عينة مختارة قصديًا تكونت من (٣٠) معلمًا؛ وذلك لتحليل المحتوى اللغويّ في (٢٨) كتابًا شملت: (اللغة العربية ، التربية الإسلامية ، الرياضيات ، العلوم ، الاجتماعيات) من الصف (١ - ٥) الابتدائيّ. وقد أظهرت النتائج وجود صعوبات خاصة بانقرائية الكلمة والجملة في جميع الكتب المطورة.

و هدف "عبد الإله" (٢٠٠٩) من دراسة وصفية أجراها إلى قياس انقرائية النص الفائق في بعض المقررات الإلكترونية. حيث استخدمت الاستبانة لتقييم(١٥) مقررًا منشورًا باللغة العربية على موقع جامعة أسيوط ، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن: تحديد بعض عوامل تدني مستوى انقرائية النص الفائق في المقررات كالعوامل اللغوية.

كما هدفت دراسة (Yi et al. , 2011) إلى: بيان أثر العلاقة بين مقروئية الكتب الإلكترونية وقابليتها للفهم والاستيعاب ، ولتحقيق هذا الهدف طُبِّقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (١٢) طالبًا من طلاب المرحلة الجامعية في جامعة (سونجك- يونكوان/ كوريا) ، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبيّ ذا المجموعة الواحدة ، حيث كشفت نتائجها عن ارتباط مستويات مقروئية الكتب الإلكترونية المستخدمة في التعليم بعدد من المتغيرات ذات الصلة مثل: المسافات والفواصل بين سطور النصوص المقروءة ، واستخدام الأعمدة في الصفحة الواحدة ، وحجم المساحات الفارغة من الصفحات الإلكترونية للمواقع التعليمية.

وأجرى "محمود" (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى: قياس انقرائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج حاسوبيّ ، ولتحقيق هذا الغرض؛ قام الباحث بإعداد استبانة لتحديد مستوى الانقرائية. حيث طبَّقها على عينة تكونت من(١٢٥) معلمٍّ ومعلمة للمرحلة الابتدائية ، وقد

تبين من نتائج هذه الدراسة الوصفية التحليلية: أن كتب اللغة العربية جاءت في مستوى الانقرائية من حيث متوسط طول الجملة ، وملاءمتها لمستوى الصف من حيث متوسط طول الكلمة.

أما "زوركو" وآخرون (Zorko at el., 2017) فقد أجروا دراسة شبه تجريبية هدفت إلى: التعرف على أثر لون النص والخلفية على قراءة الشاشة الرقمية. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت شاشة الحاسب ، وجهاز تتبع حركة العين ، وجهاز العرض البصريّ. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبٍ وطالبة من جامعة الشمال في كرواتية ، وكشفت نتائج الدراسة عن النصوص الأكثر قابلية للقراءة ، والأقلّ اجهادًا للعين فكانت (انقرائية النص الأسود لخلفية بيضاء). أما(النص الأحمر لخلفية خضراء) فكان الأقل انقرائية ، وجاءت (انقرائية النص الأخضر/ الأحمر لخلفية برتقالية) جيدة الانقرائية.

وأجرى "صلاح" (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى: قياس مستوى انقرائية كتاب إلكترونيّ مصور للمصطلحات الهندسية الفنية لدى طلاب التعليم الفنيّ الصناعيّ. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم وضع قائمة بالمصطلحات الهندسية المرتبطة بالمجالات الصناعية ، وإعداد كتاب إلكتروني مصوّر مقترح لتنمية انقرائية هذه المصطلحات. وتكونت عينة الدراسة من ((٧٠طالبًا من طلاب التعليم الثانويّ الفنيّ الصناعيّ ، واتبعت الباحثة المنهجين (الوصفيّ وشبه التجريبيّ) ، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى انقرائية الكتاب الإلكترونيّ ، واستيعاب الطلاب للمصطلحات الهندسية بعد استخدامهم لهذا الكتاب.

التعليق على الدراسات السابقة:

وهكذا يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة ، أنها تشابهت مع الدراسة الحالية في تناولها لمفهومَي (التعلم الذاتي ، وانقرائية النصوص الإلكترونية)كلٍّ منهما على حده.

وما تميزت به الدراسة الحالية عن غيرها- في حدود علم الباحثات- أنها من الدراسات القليلة التي تناولت هذين المتغيرين معًا؛ إذ لم يتسنَّ للباحثات العثور على دراساتٍ جمعت بين متغيرَي هذه الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبيّ, إذْ تم استخدام التصميم التجريبيّ لمجموعة واحدة ، والذي يعتمد على التطبيقين القَبليّ والبَعديّ.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الطالبات التربويات في جامعة نجران، والبالغ عددهن (٢١٠٠) طالبةٍ.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في (٢٦) طالبة بقسمَي (الفيزياء والكيمياء)، إذ تم اختيارهن في هذين القسمين بالطريقة العشوائية العنقودية، من مختلف التخصصات التربوية، وبعدها جُمعتْ الطالبات من كلا القسمين بشعبة واحدة، في مقرر طرائق تدريس العلوم، ثم اختيرت عينة الدراسة منهن (٢٦) طالبةً بالطريقة العشوائية المنتظمة، بعد أن استبعدت (١٠) طالبات من المتغيبات وضعيفات النظر.

أداة الدراسة:

أعدت الباحثات اختبارًا للانقرائية، بعد الاطلاع على مقاييس الانقرائية المشابهة (الدسوقي ،٢٠٠٨ ؛ Zorko et al. , 2017) وقد تكون الاختبار من أربعة نصوص إلكترونية تتفق بطول الأسطر، وبنوع الخط Simplified Arabic، وبحجم الخط (١٦) وعدد الكلمات (٩٧) كلمة في كل نَصّ، ولكلٍّ منها لون خط وخلفية تختلف عن النص الآخر، وتحددت ألوانها بالألوان المحايدة والألوان التامة: (خط أسود/ خلفية بيضاء)، و(خط أبيض/ خلفية سوداء)، و(خط أخضر/ خلفية حمراء)، و(خط أصفر/ خلفية بنفسجية). أما النصوص الإلكترونية، فقد اقتبستْ من محتوى مقرر طرائق تدريس العلوم المقرر على الطالبات في قسمَي (الكيمياء والفيزياء) في جامعة نجران، ويقيس كل نص مستوى الانقرائية لكلّ نص (خط أسود/ خلفية بيضاء- خط أبيض/ خلفية سوداء- خط أخضر/ خلفية حمراء- خط أصفر/ خلفية بنفسجية)، لتشكل في مجموعها مستوى الانقرائية لدى طالبات جامعة نجران.

صدق الأداة وثباتها:

مرت الأداة بعدد من المراحل حتى وصلت إلى شكلها النهائيّ، ويمكن تلخيص هذه المراحل فيما يلي:

- **صدق المحكَّمين:** عرضت الباحثات النصوص الإلكترونية بصورتها الأولية والمكوَّنة من (٤) نصوص إلكترونية مختلفة اللون والخلفيات, على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم, وذلك بهدف أخذ رأيهم في مدى وضوح النصوص ، ومناسبتها للهدف الذي وضع من أجله ، ومدى صلاحية الاختبار للتطبيق. وقد كان هناك اتفاق بين السادة المحكمين على صلاحية النصوص التي تم إعدادها ومناسبتها للتطبيق ، وقد أجرت الباحثات التعديلات التي أقترحها السادة المحكمون, التي تمثلت في تكبير خط النصوص إلى(١٦) بدل من(١٤) ، واختيار درجات مختلفة من الألوان ، وبذلك اعتبر الاختبار صادقًا صدقًا تحكيميًا.

- **حساب ثبات الاختبار:** تم التأكد من ثبات اختبار الانقرائية بقياس علاقة الارتباط بين نتائج تطبيق الاختبار مرتين وفي فترات متباعدة, وقد قامت الباحثات بتطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية مكونة من((٥طالبات من قسمَي (علم النفس ، والتربية الخاصة) في كلية التربية ، من اللاتي لا يعانين من عيوب في النظر. وقد حرصتْ الباحثات على الجلوس مع كل طالبه بشكل منفرد؛ بغرض التأكد من مناسبة المسافة ووضوح النصوص. وبعد مرور شهر ونصف على الاختبار ، طُبِّق مرة ثانية على نفس المجموعة ، وقِيسَ الارتباط بين التطبيقين بحساب معامل الارتباط (بيرسون) ، بين درجات الطالبات في التطبيقين لانقرائية النصوص (خط أسود/ خلفية بيضاء- خط أبيض/ خلفية سوداء- خط أخضر/ خلفية حمراء- خط أصفر/ خلفية بنفسجية) والاختبار ككل, والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

معامل الارتباط بيرسون بين تطبيقي اختبار الانقرائية على العينة الاستطلاعية

لمجموعة اللونية للنص الإلكتروني	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
خط أسود/ خلفية بيضاء	٠,٨٢	٠,٠٠٠	دال
خط أبيض/ خلفية سوداء	٠,٧٥	٠,٠٠٠	
خط أخضر/ خلفية حمراء	٠,٦٢	٠,٠٠٢	
خط أصفر/ خلفية بنفسجية	٠,٧١	٠,٠٠٠	
الكلي	٠,٧٣	٠,٠٠٠	

يلاحظ من الجدول (١) أن: هناك ارتباطًا قويًّا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين تطبيقَي الاختبار القَبليّ والبَعديّ ، إذ بلغ معامل الارتباط الكليّ(٠,٧٣) وهي قيمة عالية نسبيًا ، وبذلك يكون الاختبار مناسبًا للاستخدام في الدراسة الحالية.

- الصدق الذاتيّ للاختبار: تم قياس الصدق الذاتيّ للاختبار بحساب الجذر التربيعيّ لمعامل ثبات الاختبار ، حيث إن معامل ثبات الاختبار هو (٠,٧٣) ، فإن الصدق الذاتيّ يكون (٠,٨٥) ، وهي قيمة عالية ، وبالتالي فالاختبار صادقٌ صدقًا ذاتيًا.

تنفيذ التجربة الأساسية:

أولًا: أُجريَ التطبيق القَبليّ لأداة الدراسة في بداية الفصل الدراسيّ على المجموعة التجريبية ، والاحتفاظ بالنتائج لحين تطبيق الاختبار البعديّ في نهاية الفصل الدراسيّ ، وقد مر التطبيق القبليّ بالخطوات التالية:

- يُثبّت النص الإلكترونيّ على شاشة الحاسب ثم يضبط في وسط صفحة الشاشة.
- التأكد من أن الطالبة لا تعاني من عيوب في النظر.
- توجيه الطالبة للجلوس على مسافة معينة من الحاسب محددة مسبقًا.
- إطلاع الطالبة على قائمة التعليمات وهي(قراءة النص الإلكترونيّ بسرعة وبدقه قدر الإمكان).
- قياس الانقرائية بتحديد زمن قراءة لكلّ نصّ إلكترونيّ باستخدام ساعة إيقاف.
- منح الطالبات استراحة قصيرة بين كلّ نصّ الكترونيّ وآخر.
- إعطاء درجة لانقرائية النصوص الإلكترونية لكلّ فترة زمنية كما يوضحه الجدول (٢).

جدول (٢)

توزيع درجات الانقرائية حسب الزمن

الزمن بالثواني	١-١٠	١١-٢٠	٢١-٣٠	٣١-٤٠	٤١-٥٠	٥١ فأكثر
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١	٠

ثانيًا: تدريس مقرر طرائق التدريس للمجموعة التجريبية حضوريًا ، وأيضًا استخدام استراتيجية التعلم الذاتيّ ، حيث كُلِّفت الطالبات بالبحث عبر الإنترنت عن بعض استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد على التعلم النشط ، ومن ثم تقوم كلّ طالبة بعرض الاستراتيجيات التي توصلت إليها بالبحث ذاتيًا أمام زميلاتها في قاعة المحاضرة ، باستخدام الحاسب وجهاز عرض البيانات ، ومن ثم تقوم بشرحها وتنفيذها على شكل درس قصير.

ثالثًا: التوضيح للطالبات عن كيفية استخدام استراتيجية التعلم الذاتيّ من خلال المحاضرات الأسبوعية ، وكيفية الوصول إلى المحتوى التعليميّ الإلكترونيّ ، باستخدام المواقع الإلكترونية المختلفة التي اهتمت باستراتيجيات التدريس الحديثة ، وأيضًا كيفية البحث عبر المكتبة الرقمية السعودية المتوفرة في نظام التعلم الإلكترونيّ (بلاك بورد) ، وكذلك التواصل مع الطالبات عبر البريد الإلكترونيّ ومنتدى المناقشات الإلكترونيّ ، الأمر الذي مكّن الطالبات من التعامل مع النصوص الإلكترونية بشكل أكبر ، وأخيرًا تقوم كلُّ طالبة بعرض النتائج التي توصلت إليها من التعلم الذاتيّ أمام زميلاتها.

رابعًا: تطبيق اختبار الانقرائية البعديّ على المجموعة التجريبية نفسها ، وذلك بعد أن تم الانتهاء من تجربة الدراسة الأساسية ، حيث استمرت سبعة أسابيع تقريبًا ، ومن ثم حساب الزمن ، وحساب درجة انقرائية النصوص الإلكترونية ، باتباع الطريقة نفسها التي اتبعت في التطبيق القبليّ.

خامسًا: استخدام حزمة التحليل الإحصائيّ (SPSS) لتحليل البيانات للتطبيقين القبليّ والبعديّ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية- عند مستوى دلالة (٠,٠٥)- بين المتوسطات الحسابية للخلفيات اللونية للنصوص الإلكترونية في التطبيق القبليّ للمجموعة الواحدة لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية.

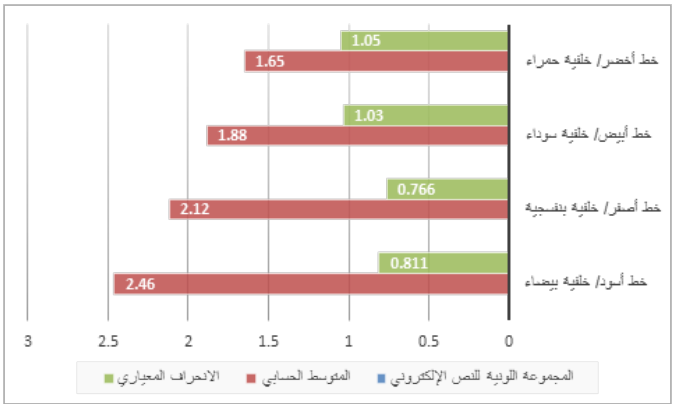
للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) ، لـ(انقرائية النصوص) الإلكترونية في التطبيق القبليّ ، حُسبتْ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول(٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية للخلفيات اللونية للنصوص الإلكترونية في التطبيق القبلي

المجموعة اللونية للنص الإلكتروني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خط أسود/ خلفية بيضاء	٢٦	٢,٤٦	٠,٨١١
خط أصفر/ خلفية بنفسجية		٢,١٢	٠,٧٦٦
خط أبيض/ خلفية سوداء		١,٨٨	١,٠٣
خط أخضر/ خلفية حمراء		١,٦٥	١,٠٥

نلاحظ في الجدول (٣) تفاوتًا لقيم المتوسطات الحسابية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية- عند مستوى دلالة (٠,٠٥)- بين متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبليّ لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية. والشكل (١) يوضح ذلك.



شكل (١) المتوسطات الحسابية للخلفيات اللونية للنصوص الإلكترونية في التطبيق القبلي

إذ حصل النصّ الإلكترونيّ (خط أسود/ خلفية بيضاء) على أعلى متوسط حسابيّ بلغ (٢,٤٦) ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Zorko at el., 2017) ، التي أفادت بأنّ: انقرائية (النص الأسود على خلفية بيضاء) جاءت من أكثر النصوص قابلية للقراءة وأقل إجهادًا للعين ، ويمكن أنْ نعزو هذه النتيجة إلى: تعوّد الطالبات على هذه المجموعة اللونية إذ إنها الأكثر استخدامًا ، ويأتي النصّ الإلكترونيّ (خط أصفر/ خلفية بنفسجية) في الترتيب الثاني من حيث القابلية للقراءة ، إذ حصل على متوسط حسابيّ بلغ (٢,١٢) ، يليه النص الإلكترونيّ (خط أبيض/ خلفية سوداء) ذو المتوسط الحسابيّ (١,٨٨) ، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الدسوقي,٢٠٠٨) ، التي حصل فيها النصّ الإلكترونيّ (خط أبيض/ خلفية سوداء) على أعلى

متوسط حسابيّ. أما النصّ الإلكترونيّ (خط أخضر/ خلفية حمراء) ، فقد حصل على متوسطٍ حسابيّ بلغ (١,٦٥). وقد يعزو ذلك إلى الخلفية التي تؤثر على قراءة النصوص ، إذ إنَّ الخلفية الهادئة ذات الألوان الهادئة ، تجعل قراءة النصوص أكثر سهولة وأقل إجهادًا.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية- عند مستوى دلالة (٠,٠٥)- بين المتوسطات الحسابية للخلفيات اللونية للنصوص الإلكترونية في التطبيق البعديّ للمجموعة الواحدة لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية.

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) ، لانقرائية النصوص الإلكترونية في التطبيق البعديّ ، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول(٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

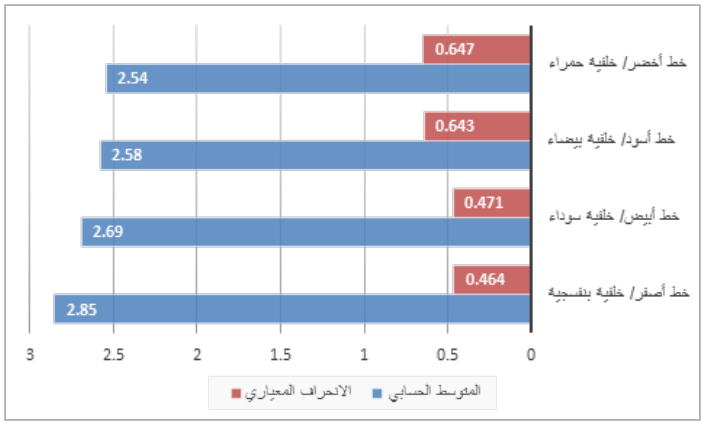
المتوسطات الحسابية للخلفيات اللونية للنصوص الإلكترونية في التطبيق البعدي

المجموعة اللونية للنص الإلكتروني	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خط أصفر/ خلفية بنفسجية	٢٦	٢,٨٥	٠,٤٦٤
خط أبيض/ خلفية سوداء		٢,٦٩	٠,٤٧١
خط أسود/ خلفية بيضاء		٢,٥٨	٠,٦٤٣
خط أخضر/ خلفية حمراء		٢,٥٤	٠,٦٤٧

نلاحظ في الجدول (٤): تفاوتًا لقيم المتوسطات الحسابية في التطبيق البعديّ بشكل أقلّ منه في التطبيق القبليّ ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعديّ لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية. والشكل (٢) يوضح ذلك.

يتضح من الشكل (٢): حصول النصّ الإلكترونيّ (خط أصفر/ خلفية بنفسجية) على أعلى متوسط حسابيّ بلغ (٢,٨٥) ، ويمكن أنْ نعزو هذا الارتفاع في المتوسط إلى وضوح اللون الأصفر؛ إذ يعد من الألوان الواضحة على الخلفيات البنفسجية ، ويأتي النصّ الإلكترونيّ (خط أبيض/ خلفية سوداء) في الترتيب الثاني من حيث قابلية القراءة ، إذ حصل على متوسط حسابيّ بلغ (٢,٦٩) ، وقد يعزو ذلك إلى أن هذه المجموعة اللونية هي الأكثر قابلية للقراءة والأقلّ إجهادًا للعين ، ثم يليه النص الإلكتروني (خط أسود/ خلفية بيضاء) ذو المتوسط الحسابي (٢,٥٨) ،

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Zorko at el. , 2017) التي حصل فيها النصّ الإلكترونيّ (خط أسود/ خلفية بيضاء) على أعلى متوسط حسابيّ ، أما النصّ الإلكترونيّ (خط أخضر/ خلفية حمراء) ، فقد جاء في الترتيب الأخير ، إذ حصل على متوسط حسابيّ (٢,٥٤). وقد يعزو ذلك إلى أنّ الخلفيات الحمراء من الخلفيات المجهدة للعين والتي تحتاج إلى تركيز أكبر لقراءة النصوص عليها ، لا سيما الأخضر منها.



شكل (٢) المتوسطات الحسابية للخلفيات اللونية للنصوص الإلكترونية في التطبيق البعدي

الفرض الثالث: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية- عند مستوى دلالة (٠,٠٥)- بين متوسطَي درجات أفراد العينة في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية.

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) ، لأثر استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية ، تم استخدام اختبار Paired Sample Test لعينتين مترابطتين ، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية

الانقرائية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الانقرائية قبلي	٢٦	٢,٠٣	٠,٩١٠	٢٥	٣,٦٣-	٠,٠٠٨	دال
الانقرائية بعدي	٢٦	٢,٦٦	٠,٥٥				

بالنظر إلى الجدول (٥)؛ يتبين أن قيمة T تساوي (-٣,٦٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) ، للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية, حيث حصلت المجموعة التجريبية في التطبيق البعديّ على متوسط حسابيّ (٢,٦٦) ، وهى أكبر من المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي الذي بلغ قيمته (٢,٠٣), وهذه النتيجة تؤكد فاعلية استراتيجية التعلم الذاتيّ في تنمية الانقرائية لدى طالبات المجموعة التجريبية, وأنّ التحسُّن الذي طرأ على قدراتهن الانقرائية للنصوص الإلكترونية ،كان بتأثير استخدام استراتيجية التعلم الذاتيّ وليس بتأثير عوامل أخرى بديلة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراستي كل من (النسور ، ٢٠١١؛ حسامو والعبدالله ، ٢٠١٢) حيث كشفتا عن فاعلية التعلم الذاتيّ في تحسين الأداء.

وللتعرف على حجم أثر استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية لدى الطالبات بقسمَي الكيمياء والفيزياء, استخدمت معادلة "مربع إيتا" ، ومعادلة "حساب قيمة حجم التأثير" (Cohen , 1988).

معادلة مربع إيتا

$$\eta^2 = \frac{T^2}{T^2 + (n-1)}$$

معادلة حساب قيمة حجم التأثير

$$d = \frac{\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

حيث:

η^2 مربع إيتا

T^2 مربع قيمة اختبار T- Test

n عدد الطلبة في كل مجموع

d قيمة حجم الأثر

وبتطبيق قيم المعادلتين السابقتين على اختبار T-Test للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبليّ والبعديّ لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية؛ يظهر مستوى تأثير استراتيجية التعلم الذاتي ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

قيمة T للفرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ومربع إيتا (η^2) وحجم التأثير(d)

الانقرائية	المتوسط الحسابي	قيمة T	درجة الحرية	مربع إيتا	الانقرائية	المتوسط الحسابي
الانقرائية قبلي	٢,٠٣	-٣,٦٣	٢٥	٠,٣	٠,٤	متوسط
الانقرائية بعدي	٢,٦٦					

★مستويات التأثير تتحدد بقيمة حجم التأثير(d) وعلى النحو الآتي:

١. ≤ (٠,٢) يعبر عن مستوى تأثير ضئيل.

٢. ≤ (٠,٥) يعبر عن مستوى تأثير متوسط.

٣. ≤ (٠,٨) يعبر عن مستوى تأثير عالٍ.

يتضح من الجدول (٦): أن قيمة حجم تأثير استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية بلغت (٠,٤) ، وتدل هذه النتيجة على تأثير متوسط المستوى لاستخدام استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية ، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى تعود الطالبات على النصوص الإلكترونية في خلفيات لونية مختلفة ، من خلال البحث عن المعلومات عبر المواقع الإلكترونية ، والتي تتباين في استخدام الخطوط والخلفيات وتوفر المعلومات بعدة أشكال وألوان ، الأمر الذي أسفر عن تقدم ملحوظ في انقرائية الطالبات للنصوص الإلكترونية في الاختبار البعديّ.

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية- عند مستوى دلالة (٠,٠٥)- بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق البعديّ لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية يُعزى لمتغير التخصص (كيماء - فيزياء).

للكشف عمَّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية ، تُعزى لمتغير التخصص (كيمياء- فيزياء) ، حيث تم تحليل المتوسطات لكل من التخصصين وحُسبت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين ، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

جدول (٧) المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لأثر التخصص على تأثير استراتيجية التعلم الذاتي على انقرائية النصوص الإلكترونية

المجموعة اللونية للنص الإلكتروني	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
خط أسود/ خلفية بيضاء	كيمياء	١٤	٢,٥٠	٠,٦٥	٢٤	-٠,٣٢	٨٩٠.	غير دال
	فيزياء	١٢	٢,٥٨	٠,٦٧				
خط أبيض/ خلفية سوداء	كيمياء	١٤	٢,٧١	٠,٤٦	٢٤	٢٥٠.	٦٢٠.	
	فيزياء	١٢	٢,٦٧	٠,٤٩				
خط أخضر/ خلفية حمراء	كيمياء	١٤	٢,٥٧	٠,٦٤	٢٤	-٠,٠٤	٩٧٠.	
	فيزياء	١٢	٢,٥٨	٠,٦٦				
خط أصفر/ وخلفية بنفسجية	كيمياء	١٤	٢,٨٦	٠,٣٦	٢٤	١٢٠.	١٨٠.	
	فيزياء	١٢	٢,٨٣	٠,٥٧				
الكلي	كيمياء	١٤	٢,٦٦	٠,٥٣	٢٤	-٠,١٩	٦٧٠.	
	فيزياء	١٢	٢,٦٧	٠,٦٠				

يتضح من الجدول (٧): أن نتائج اختبار(t-test) دلّت على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) على استجابات الطالبات في جامعة نجران، حول درجة تأثير استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية، يُعزى إلى متغير التخصص (كيمياء- فيزياء)، إذ كان المتوسط الحسابي الكلي لطالبات الكيمياء (٢,٦٦)، ولطالبات الفيزياء (٢,٦٧)، وكانت قيمة ت (-٠,١٩)، ومستوى الدلالة (٠,٦٧)، الذي يدل على توافق كبير بين الطالبات في مسارَي (الكيمياء والفيزياء) في مستوى الانقرائية، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ الطالبات بكلا المسارين (كيمياء - فيزياء) يخضعن للمستوى الدراسيّ نفسه، ويتلقَين المعارف ذاتها وبطرائق تدريس واحدة، ويخضعنَ -كذلك- لظروف تعليمية ودراسية متماثلة تقريبًا.

ملخص النتائج:

في ضوء نتائج الدراسة تمّ التوصل إلى الملخص التالي:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطَي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية. لصالح النص الإلكترونيّ (خط أسود/ خلفية بيضاء)، يليه النصّ الإلكترونيّ (خط أبيض/ خلفية سوداء)، ثمّ (خط أصفر/ خلفية بنفسجية)، وفي الترتيب الأخير يأتي النصّ الإلكترونيّ (خط أخضر/ خلفية حمراء).

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطَي درجات أفراد العينة في التطبيق البعديّ لاختبار انقرائية النصوص الإلكترونية لصالح النصّ الإلكترونيّ ، (خط أصفر/ خلفية بنفسجية) يليه النصّ الإلكترونيّ (خط أبيض/ خلفية سوداء) ، يليه النصّ الإلكترونيّ (خط أسود/ خلفية بيضاء) ، وفي الترتيب الأخير يأتي النصّ الإلكترونيّ (خط أخضر/ خلفية حمراء).

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، بين متوسطّي درجات أفراد العينة في التطبيق القبليّ والبعديّ ، لأثر استخدام استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية لمقرر طرائق تدريس العلوم ، لصالح التطبيق البعديّ.

٤. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطّي درجات أفراد العينة في التطبيق البعديّ لاستخدام استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية لمقرر طرائق تدريس العلوم ، تُعزى لمتغير التخصص (كيمياء- فيزياء).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ، تقدمت الباحثات بعدد من التوصيات التي من شأنها أن تمكِّن القائمين من توظيف استراتيجية التعلم الذاتيّ في التدريس بجامعة نجران:

١. الانتقال من استخدام طرائق التدريس التقليدية؛ إلى استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

٢. تشجيع الطلبة على التعلُّم الذاتيّ وتوفير الأجهزة والتقنيات اللازمة لذلك.

٣. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام الاستراتيجيات الحديثة.

المقترحات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة التي تناولت أثر استراتيجية التعلم الذاتيّ على انقرائية النصوص الإلكترونية ، تقترح الباحثات ما يلي:

١. إعادة إجراء مثل هذه الدراسة بحيث تشمل أدوات قياس أخرى مثل الملاحظة.

٢. دراسة أثر استراتيجية التعلم الذاتيّ في التغلب على صعوبات التعلُّم لدى طلبة أقسام كلية التربية بالجامعات السعودية في مقررات أخرى.

٣. دراسة أثر استراتيجية التعلّم الذاتيّ في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة أقسام كلية التربية بجامعة نجران.

٤. مقارنة استراتيجية التعلم الذاتيّ بغيرها من استراتيجيات التعليم الحديثة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو سكينة ، نادية.(٢٠٠٩). انقرائية المفردات والجمل في الكتب المطورة للمرحلة الابتدائية (اللغة العربية ، التربية الاسلامية ، الرياضيات ، العلوم ، الاجتماعيات). *المؤتمر العلمي التاسع- كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة* ، (٢) ، القاهرة: مصر.

أبو عمشة ، خالد.(٢٠١٥).*المقروئية ماهيتها وأهميتها وكيفية دراستها*. شبكة الألوكة. تم استرجاعه في: ٢٠١٥/٧/١٠ على الرابط: www.aluka.net . ٤- ٣٢.

أزروقي ، ماجدة والخليل ، صلاح و أزروقي ، مائدة.(٢٠١٢). أثر التعلم الذاتي بالحاسوب في تحسين أداء الطلبة في مادة الرسم الصناعي بجامعة بغداد. *مجلة الأستاذ* ، (٢٠١) .

التركي ، عثمان و سرايا ، عادل وحسين ، هشام. (٢٠١٢). *الإعداد للتعلم الإلكتروني المدمج*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الجرف ، ريما.(٢٠١٦). *التعلم الذاتي للطلاب*. تم استرجاعه في: ١٢/ ٤ /١٤٤٠هـ. على الرابط: https: www.academia.edu .22004255.10.03.2018.

جوارنه ، سليمان.(٢٠٠٨). مستوى قراءة كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ،٩ (٢) ، ٩٧-٩٦.

الحجايا ، نايل والسعودي ، خالد.(٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى أثناء التدريس الصفي في لواء بصيرا. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*.٢٧ (٩) ، ١٨٩٤-١٨٧٣.

حسامو ، سهى و العبد الله ، فواز.(٢٠١٢). أثر التعلم الذاتي في توظيف مهارات التحاور الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن لدى طلبة معلم الصف بجامعة تشرين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*.٨ (١) ، ٣٤-١٥.

الدسوقي ، وفاء.(٢٠٠٨ ،ابريل). *انقرائية ووضوح وتفضيل النصوص العربية في صفحات الويب التعليمية: أثر تباين لون النص والخلفية. المؤتمر العلمي السنوي الثالث (تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي)*. جامعة المنصورة ، مصر.

الرقب ، شيماء .(٢٠١٧). *مستوى انقرائية كتب العلوم للصف االرابع الأساسي وعلاقته بالاستيعاب المفاهيمي*. رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

زيتون ، عدنان والعبد الله ، فواز.(٢٠٠٨). *كفايات التعلم الذاتي ومهاراته*. دمشق: بدون مكان نشر.

سرحان ، غسان.(٢٠١٣). مقروئية كتاب العلوم العامة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي وعلاقتها بتحصيلهم في مادتي العلوم العامة واللغة العربية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية.١* (٢) ،٤٧-٣١.

شرف الدين ، سعاد.(٢٠١٤). *التفكير فوق المعرفي مهارات حل المشكلة الرياضية*. القاهرة: دار السحاب.

الشعلان ، معن.(٢٠١٤). *أثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الحاسوب لذوي الذكاءات المتعددة على مستوى أداء مهارتي التمرير والتصويب في كرة اليد*. رسالة دكتوراه منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان.

صلاح ، أماني.(٢٠١٧). انقرائية كتاب الكتروني مصور للمصطلحات الهندسية الفنية وعلاقتها بالاستيعاب والتفكير البصري لدى طلاب التعليم الفني الصناعي. *العلوم التربوية.٥٢* (٢) ، ٦٦-٢.

الضالعي ، زبيدة.(٢٠١٨). *تكنولوجيا إنتاج الوسائل التعليمية- تأصيل وتحديث*. الرياض: مكتبة الرشد

الضبع ، محمود .(٢٠١٤). تعليم وتحديات المستقبل. *مجلة الاستواء مركز البحوث والدراسات الإندونيسية*. (٢) ، ١١٢-٩٧ .

طارق ، عامر وإيهاب ، المصري.(١٠١٣). *أسس وأساليب التعلم الذاتي*. القاهرة: دار العلوم.

عبد الاله ، نايل.(٢٠٠٩). قياس انقرائية النص الفائق في بعض المقررات الإلكترونية. *مجلة القراءة والمعرفة*.(٨٨) ، ١٠٨-٨٦.

عبد الحميد ، محمد.(٢٠١٠). *نظريات الإعلام واتجاهات التأثير*. القاهرة: عالم الكتب.

عطا ، ابراهيم والشهري ، حاسن.(٢٠٠٩). *طرق التدريس العامة*. القاهرة: مركز الكتاب.

عفانة ، هناء.(٢٠١٧). *علاقة عناصر التصميم الأساس بانقرائية الصحف الفلسطينية اليومية من وجهة نظر خبراء الإعلام*. رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الاسلامية ، غزة.

عمر ، أمين. (٢٠١٧). درجة توافر عوامل قراءة كتاب المطالعة للصف الثاني عشر في محافظة شمال غزة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية.٥* (٣٢) ، ٣٤٢-٣٢٣.

عياش ، يحيى.(٢٠١٥).*انقرائية الأخبار في الصحف الفلسطينية الإلكترونية*. رسالة ماجستير منشورة ، الجامعة الاسلامية ، غزة.

الفليت ، جمال.(٢٠١٥).مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *مجلة جامعة الخليل للبحوث* ، (٢) ، ٢٨-١٠.

الكاف ، سلمى.(٢٠١١).استراتيجية التعلم الذاتي ودرجة استخدامها في التعليم الثانوي في محافظة عدن من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة النوع الاجتماعي والتنمية* ، (٥) ، ٧٦-٤٥.

محمود ، سعاد.(٢٠١٢). قياس انقرائية كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج كمبيوتر وأحكام معلميها. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية* ،(٣١) ،.١٢١-٩٠

النسور ، زياد.(٢٠١١). *أثر تدريس الرياضيات المحوسبة بطريقتي التعليم المتمازج والتعلم الذاتي في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوها*. رسالة دكتوراه منشورة ، جامعة عمّان العربية ، عمان.

الهاشمي ، عبد الرحمن؛ وعطية ، محسن.(٢٠١٤). *تحليل مضمون المناهج المدرسية*. عمّان: دار الصفا.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abu Sakinah, N. (2009). *New vocabulary and sentences in the developed books for the elementary stage (Arabic language, Islamic education, mathematics, science, social). Ninth Commercial Conference - Reading Books in the Arab World. Egyptian Society for Reading and Knowledge,*(2), Cairo, Egypt.

Abu Amsha, Khaled. (2015). Readability, its importance, and how to study it. Alukah network. Retrieved: 2015 at the link: www.aluka.net .4-32.

Azrouki, M. Alkhalil, S., & Azrouki, M .(2012). The effect of computer self-learning in improving students' performance in industrial drawing. University of Baghdad. *Professor Magazine*, (201).

Turki, O. Saraya, A., & Hussein, H. (2012). *Preparation for blended e-learning.* Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Jarf, R. (2016). *Self-learning for students.* Retrieved on: 4/12/1440 AH. On the link: https: www.academia.edu. 22004255.10.03.2018

Guarneh, S. (2008). The level of reading the social and national education textbook for the fourth grade in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences. 9* (2), 96 -97.

Al-Hajaya, N., & Al-Saudi, K. (2013). The degree of practice of Islamic education teachers in developing self-learning skills during classroom instruction in the Basira district. An-Najah University, *Journal for the Humanities. 27* (9), 1873 -1894

Hussamo, S., & Al-Abdullah, F. (2012). The effect of self-learning in employing synchronous and asynchronous electronic conversation skills among class teacher students at Tishreen University. *Jordanian Journal of Educational Sciences. 8* (1), 15-34.

El Desouky, W. (2008). *The readability, clarity and preference of Arabic texts on educational web pages: the effect of contrasting text and background color. the third annual scientific conference on developing qualitative education in Egypt and the Arab world. Mansoura University*, Egypt.

Al-Raqb, S. (2017). *The level of readability of science books for the fourth grade and its relationship to conceptual comprehension.* Published Master Thesis, Islamic University, Gaza.

Zaytun, A., & Al-Abdullah. F. (2008). *Self-learning competencies and skills.* Damascus: without a place of publication.

Sarhan, G. (2013). The readability of the general science book for fifth-grade students and its relationship to their achievement in the subjects of general sciences and the Arabic language. *Journal of Psychological and Educational Studies. 1* (12), 31 - 47.

Sharaf Al-Din, S. (2014). *Supercognitive thinking mathematical problem-solving skills.* Cairo: Dar Al-Sahab.

Al-Shaalan, M. (2010). *The effect of the self-learning method using the computer for people with multiple intelligences on the level of performance of the skills of passing and shooting in handball.* Published Master Thesis, University of Jordan, Amman.

Salah, A. (2017). An illustrated e-book of technical engineering terms and their relationship to comprehension and visual thinking among students of industrial technical education. *Educational Sciences 52* (3), 2 -66.

Al-Dhali, Z. (2018). *Teaching aids production technology - rooting and updating*. Riyadh: Al-Rashed Library.

Al-Dabaa, M. (2014): Education and Future Challenges. *Al-Equator Journal of Indonesian Research and Studies Center.* (2), 97- 112.

Tariq, A., & Ihab, Al-M. (2013). *Foundations and methods of self-learnin.* Cairo: Dar Al Uloom.

Abd al-I, N. (2009). Measurement of hypertext readability in some e-courses. *The Journal of Reading and Knowledge*, (88), 86-108 .

Abdul Hamid, M .(2010). *Media theories and influence trends.* Cairo: The World of Books.

Atta, I., & Al-Shehri, H. (2009). *General teaching methods.* Cairo: Book Center.

Afaneh, H. (2017). *The relationship of the basic design elements to the readability of the daily Palestinian newspapers from the viewpoint of media experts.* Published Master Thesis, Islamic University, Gaza.

Omar, A. (2017). The degree of availability of factors for reading the book reading for the twelfth grade in the North Gaza governorate from the teachers' point of view. *Journal of Al-Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies. 5* (32), 323 -342.

Ayash, Y. (2015). *The readability of the news in the Palestinian electronic newspapers.* Published Master Thesis, Islamic University, Gaza.

Fellet, J. (2015). Self-learning skills needed for postgraduate students in Palestinian universities in Gaza in light of the requirements of a knowledge society. *Hebron University Research Journal*, (2), 10 -28.

Al-Kaf, S. (2011). Self-learning strategy and the degree of its use in secondary education in the Governorate of Aden from the educational supervisors' point of view. *Journal of Gender and Development*, (5), 45 -76.

Mahmoud, S. (2012). Measuring the readability of Arabic language books at the primary stage using a computer program and the rulings of its teachers. *International Journal of Educational Research*, (31), 90 -121.

Al-Nsour, Z. (2011). *The effect of teaching computerized mathematics, by means of blended education and self-learning, on student achievement and their attitudes towards it.* Published Master Thesis, Amman Arab University, Amman

Al-Hashemi, A., & Attia, M. (2014). *Analyzing the content of school curricula.* Amman: Dar Al-Safa.

المراجع الأجنبية: References

Cohen, J.(1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* Hillsdale NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Cotter,J.(2003).Readability and reading ability: Measurement and Assessment. Southern linois University.

Crossley, S., Allen, D., & Namara, D.(2011). Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a Foreing Language, 23* (1), 84-101.

Gallagher, T., Fazio, X., & Ciampa, K.(2017). A Comparison of Readability in Science-Based Texts: Implications for Elementary Teachers. *Canadian Journal of Educaion, 40* (1), 1-2 .

Harrington, R. & Enochs, L.(2009). Accounting for pre-service teachers' constructivist learning environment experiences. *Learning Environment Research, 12,* 45-65.

Johnson, K.(2009). *Readability and Reading Ages of School Science Textbooks.* html. Reading /www.timetablerhttp.com

Oyzon, V., Corrales, J., Estardo, W.(2015). Validation Study of Waray Text Readability Instrument. *international Journal of Evaluation and Research in Education. 4*(2), 45-53.

Pata, K. .(2009). Modeling spaces for self-directed learning at university courses. *Educational Technology & Society, 12* (3), 23- 43.

Shen, Y.(2017). On Improving Text Readability by Creating a personal Writing Style. *English Language Teaching, 10* (3), 95-100.

Yi,W., Park, E., & Cho, K.(2012). E-Book readability, comprehensibility and satisfaction. *the 5th International Conference on Ubiquitous Information Management and Communication (ICUIMC '11)*, Seoul-South Korea.

Zorko, A., Snježana,I,V., Mario, T., Damira, K., & Darijo, C. (2017). The Impact of Text and Background Color on the Screen. *Technical Journal, 11* (3), 78-82.

Ezz Eldin, Sahar. (2023). The Reality of The Digital Empowerment Level of Science Teachers in Light of Saudi Arabia's "2030" Vision, *Journal of Educational Science*, *10* (1), 255 - 286

The Reality of The Digital Empowerment Level of Science Teachers in Light of Saudi Arabia's "2030" Vision

Dr. Sahar Mohammed Youssef Ezz Eldin
Professor of Curricula and Teaching Methods of Science
College of Education - Prince Sattam Bin Abdulaziz University
s.ezzeldin@psau.edu

Abstract:

This study aims to study reality of the levels of digital empowerment among science teachers considering Saudi Arabia's vision"2030" and investigate the effect of (gender, experience) variables on these levels. For this purpose, the researchers prepared a list of teachers' digital empowerment dimensions in light of the Kingdom's vision and the teachers' digital empowerment questionnaire. The study sample comprised of (51) middle school science teachers. The study adopted a descriptive survey approach. Results reveal that there are statistically significant differences in the levels of digital empowerment due to gender in favor of female teachers. Also, there are statistically significant differences due to years of experience in the axis of digital evaluation in favor of teachers with more than ten years of experience. The study presented several recommendations in the light of the results and to achieve Saudi Arabia's Vision 2030.

Keywords: Digital Empowerment, Digital Communication, Digital Assessment, Science Teachers, Saudi Vision 2030.

عـز الديـن، سـحر. (٢٠٢٣). واقـع مسـتوى التمكيـن الرقمـيّ لمعلمـي العلـوم فـي ضـوء رؤيـة المملكـة العربية السعودية "٢٠٣٠". *مجلة العلوم التربوية* ، ١٠ (١) ، ٢٥٥ - ٢٨٦

واقع مستوى التمكين الرقميّ لمعلمي العلوم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠"

د. سحر محمد يوسف عز الدين[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى: دراسة واقع التمكين الرقميّ لمعلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة "٢٠٣٠" ، وتم ذلك من خلال تحديد قائمة بأبعاد التمكين الرقميّ للمعلم في ضوء رؤية المملكة "٢٠٣٠" وبناء مقياس يتعلق بمستوى التمكين الرقميّ للمعلم ، ودراسة تأثير كل من متغيرَي (الجنس ، وسنوات الخبرة) على مستوى التمكين الرقميّ ، وطُبِّقتْ الدراسة على (٥١) من معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر ، وتوصلت الدراسة إلى أن: معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لديهم تمكُّنٌ رقميّ بدرجة كبيرة في محور التقنيات الرقمية في التدريس ، ومحور التواصل الرقميّ ، ومحور التقييم الرقميّ ، كما أنّ لديهم تمكّن رقميّ بدرجة متوسطة في محور البيئة الرقمية ، كما توصلت أيضًا إلى: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التمكين الرقميّ؛ تعزى للجنس في محور التواصل الرقميّ لصالح الإناث ، ومحور البيئة الرقمية الداعمة لصالح الذكور ، كما توصلت إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الرقميّ؛ تعزى إلى عدد سنوات الخبرة في التدريس ، وذلك في محور التقييم في بيئة التعلم الرقميّ لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن عشْر سنوات ، وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات والمقترحات ، في ضوء النتائج ، وبما يحقق من رؤية المملكة "٢٠٣٠".

الكلمات المفتاحية: التمكين الرقميّ ، التواصل الرقميّ ، التقييم الرقميّ ، معلمي العلوم ، رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠".

(١) أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم – كلية التربية – جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالسعودية، s.ezzeldin@psau.edu

المقدمة:

يعد التطور التقنيّ عنصرًا أساسيًا في التقدم الحضاريّ للأمم ، وهناك ضرورة لتطوير الممارسات التربوية الرقمية ، بما يتخطى مجرد توفير الأجهزة التكنولوجية ، وبناء منظومة مؤهلة مهنيًا لتوظيف هذه الأجهزة والبرمجيات ، ويتمّ ذلك من خلال تمكين المعلمين من اكتساب المهارات التي تتطلبها أدوارهم المستحدثة في مجتمع غلبت عليه التكنولوجيا ، ولا يكون ذلك إلا بخلق ثقافة ووعيٍ بأهمية تمكين المعلم ، وتنمية مهاراته في مجال التكنولوجيا.

ويشهد العصر الحاليّ ثورة هائلة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات ، والتي أصبحت جزءًا أساسيًا من عالمنا المعاصر ، ومن أكثر المجالات التي تأثرت بقوة (مجال التعليم)؛ حيث أيقنت المؤسسات التربوية أنّ: التعليم التقليديّ أصبح قاصرًا عن إعداد أجيال قادرة على المنافسة في عصر المعرفة؛ وبالتالي ظهرت الأساليب الجديدة ، التي تعتمد على التعلم التفاعليّ ، والتعليم المبرمج ، والتعلم الإلكتروني ، (Spector et al. , 2014)؛ وبالتالي برزت أهمية التعلم الإلكترونيّ كأسلوب من أساليب التعليم الذي يقوم على تقديم المحتوى الرقميّ المعتمد على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطها المتعددة ، ويعتمد ذلك على: قدرة المعلم على إدارة كافة أنشطة التعلّم من خلال مختلف الأنظمة الإلكترونية المخصصة (Scheib & Warren , 2020).

ويؤكد وانج (Wang , 2016) على ذلك في نموذج دمج التقنية في التعليم Technological Pedagogical Content Knowledge TPACK إلى: أهمية تركيز المعلمين على دمج التكنولوجيا في بنية المحتوى والمجالات التربوية ، وأنّ المعلمين يجب عليهم استخدام التطبيقات الرقمية الداعمة للتعلم؛ ولهذا أضاف أجروال (Agrwal , 2017): أنّ المعلم له دور فعال في ثورة تكنولوجيا المعلومات ، في جميع جوانب العملية التعليمية. فمن مهام المعلم الجديدة لمواجهة تحديات العصر: استخدام التكنولوجيا والتقنية الحديثة بكفاءة عالية ، وعلى المعلمين ضرورة التكيّف مع التكنولوجيا؛ لأنها أصبحت جزءًا مهما في العملية التعليمية.

وقد ظهر مفهوم التمكين الرقميّ بظهور مفهوم one To one Computing الذي طبقته الشركات الكبرى في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، مثل شركة مايكروسوفت Microsoft وأبل(Apple) وتوفير أجهزة تكنولوجية لجميع الطلبة ، وظهر بعدٌ أخر للتقنية في التعليم ، كما ظهر مفهوم One To One Learning الذي نصّ على توفير جهاز رقميّ لكل (طالب ومعلم وإداريّ) وخدمة توصيل الإنترنت ، ومحتوى رقميّ راقٍ ، يساعد في تعزيز أعمالها ، وإثرائها ،

(Lei & Zhao , 2008) وأكد إبرامس (Abrams et al. , 2019) على أهمية: تحقيق التمكين الرقمي للمعلم من خلال التدريب التكنولوجيّ المستمر له ، حيث إنّ مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات متغير بشكل سريع؛ مما يجعل مهمة التدريب شاقة ، ودعم ذلك وجود أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في كل جانب من جوانب الحياة ، والذي أحدث تغييرًا شاملًا في تعليم العلوم ، وأصبحت الأنشطة المكثفة التي تتضمن (المحاضرات النظرية ، والممارسات العملية ، والمهام والعروض) مواردَ ذات قيمة لزيادة معرفة المعلمين وفهمهم ، ومهاراتهم التي تتضمن: توظيف التكنولوجيا والتطبيقات الإلكترونية في تدريس العلوم ، وبالتالي: هناك قيمة للتطوير المهنيّ للمعلمين ، الذي يخلق منصة لتقليل حواجز الوصول للموارد والمعرفة والمهارات المتعلقة بذلك التوظيف (Saudale et al. , 2019).

وللتمكين الرقميّ تعريفات من زوايا متعددة:

فهو شكل من أشكال توظيف التقنيات ، يستهدف تدريب الأفراد تدريبًا مستمرًا؛ لإكسابهم القدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية والعمليات المساندة لها -ذات الصلة - توظيفًا مسئولًا ، بمهارة وكفاءة وثقة وتحكم وسيطرة (الخزعلي ، ٢٠١٧) ، كما أنّه يعبر عن: القدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بسهولة ويسر وكفاءة ، والاستفادة منها لأقصى حد ممكن في العملية التعليمية ، وذلك من خلال توفير الأدوات الرقمية للأفراد وإعطائهم الحرية والمسئولية في التعامل معها ضمن الحدود الآمنة للتكنولوجيا ، وتدريبهم عليها تدريبًا متخصصًا؛ بهدف توظيف طاقاتهم التوظيف الأمثل. (الحايكي ، والعمري ، ٢٠١٧) وأوضح ماكنين (Makinen , 2006) أن: التمكين الرقميّ يعبِّر عن قدرة الأفراد على استخدام التكنولوجيا الرقمية بفاعلية؛ لتطوير مهارات الحياة ، وتقوية قدراتهم في المجتمع الرقميّ ، وآليات تطبيق التكنولوجيا الحديثة وتصميم الأدوات الجديدة ، ويتفق كلٌّ من أكويونلو ويلمز (Akkoyunlu & Yilmaz , 2011) وكينجسلي (Kingsley , 2007) في أنّ: التمكين الرقميّ يتحقق من خلال زيادة مهارات ومعارف الأفراد ، التي يتعلمونها من خلال مشاركة المعلومات ، وتشكيل معلومات جديدة ، وزيادة تفاعلهم ومشاركتهم في قنوات المعلومات باستخدام التقنيات الرقمية ، وتشير دراسة الحايكي والعمري (٢٠١٧) إلى: أنّ التمكين الرقميّ للمعلم هو قدرته على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بسهولة ويسر وكفاءة ، والاستفادة منها لأقصى حد ممكن في العملية التعليمية ، وذلك من خلال توفير الأدوات الرقمية للأفراد وإعطائهم الحرية والمسئولية في التعامل معها ضمن الحدود الآمنة للتكنولوجيا.

وحظي التمكين الرقميّ باهتمام العديد من الباحثين في مختلف السياقات الاجتماعية؛ باعتباره ضرورة لجميع أفراد المجتمع -بصفة عامة- مثل: دراسة ميكنن (Makinen , 2006) والتي توصلت إلى أنّ: التمكين الرقميّ ، يهتم بالأفراد على أنهم فاعلون ، ولديهم القدرة على التعامل مع التقنيات ، كما أكدت دراسته إلى أنّ: تمكين الأفراد والمجتمعات يعني زيادة السيطرة على الحياة ، والتكيف مع تكنولوجيا المعلومات ، ويكسب الناس قدرات وطرقًا جديدة للمشاركة ، ويعبرون عن أنفسهم في مجتمع شبكي ،

أما دراسات كلٍّ من: موسى وسيرافيم (Moussa & Seraphim , 2017) ودويرون (Doiron , 2012) ، فقد توصلت إلى وجود علاقة قوية بين التمكين الرقميّ للمرأة للوصول إلى التعليم وسوق العمل ، وأن الإناث يتمتعن بمزيد من التعمق ، والخبرة في تطبيقات البرمجيات الأساسية التي يتم استخدامها إلى حد كبير في التعليم ، وعلى الجانب الأخر ، توصلت دراسة هيلبرت (Hilbert , 2011) إلى: أن الرجال يتفوقون على الإناث في استخدام الإنترنت في التعليم.

وهناك دراسات اهتمت ببعض أبعاد التمكين الرقميّ ، وعلاقتها بخبرة المعلم ، مثل دراسات كلٍّ من: كيم وآخرين (Kimm et al. , 2020) وليو وسيم (Lau & Sim , 2008) والتي توصلت إلى: أنّ المعلمين ذوي الخبرة ، يميلون إلى دمج التكنولوجيا في التدريس ، أكثر من المعلمين المبتدئين ، بينما أكدت دراسة بيك وآخرين (Baek et al. , 2008) على أنّ المعلمين المتمرسين من ذوي الخبرة ، كانوا أكثر مقاومة لدمج التكنولوجيا في تعليمهم ، في حين توصل جوردر(Gorder , 2008) في دراسته إلى: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين: (تدريس المعلمين ذوي الخبرة ، وكفاءتهم التكنولوجية).

وهناك دراسات اهتمت بالتمكين الرقميّ في التعليم -بصفة عامة- ، ولدى المعلم -بصفة خاصة- مثل: دراسة "أكويونلو ويلمز" (Akkoyunlu & Yilmaz , 2011) التي كان من أهم نتائجها أنَّ: مستويات التمكين الرقميّ لدى المعلمين قبل الخدمة عالية ، وأنّ التمكين الرقميّ له أهمية كبيرة في برامج إعداد المعلم؛ بما يساعد على تطبيق أبعاده ومهارته ، بعد استلام مهام العمل في المدارس ، وتوصلت دراسة "داج وأوكسال" (Dag & Oksal , 2011) إلى أنّ: مستويات التمكين الرقميّ مرتفعة لدى المعلمين في التعلم المفتوح ، حيث يتطلب تطبيق أدوات التعلم الرقمية ،

وتوصلت دراسة "ساريكوبان" (Saricoban , 2013) إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين الرقميّ والكفاءة الذاتية في التدريس. وتوصلت دراسة "الحايكي والعمري" (٢٠١٧م) إلى

أنّ: المعلمين لديهم مستويات عالية في التمكين الرقمي ، وكذلك كان من أهم نتائجها: عدم وجود فروق في التمكين الرقميّ ، تعزي لمتغيرات الجنس والخبرة والتخصص في التمكين الرقميّ في الموقف الصفيّ.

وأكدت دراسة "الخزعلي" في البحرين (٢٠١٧م) على فاعلية التدريب الإلكتروني القائم على كائنات التعلم في تنمية كفايات التمكين الرقميّ لمعلمي المرحلة الإعدادية. ودراسة "تيكين وبولات" (Tekin & Polat, 2017) التي توصلت إلى: وجود علاقة إيجابية بين مستويات التمكين الرقمية ، واستراتيجيات البحث عن المعلومات على شبكة الإنترنت لدى المعلمين ، ودراسة "الرحيلي" (٢٠١٩) وتوصلت إلى: فاعلية استخدام بعض تطبيقات الدعم الإلكترونيّ في تنمية التمكين الرقمي لدى معلمات التعليم العام في ضوء معايير جودة التصميم التعليميّ.

من خلال استقراء الدراسات السابقة للتمكين الرقميّ يتضح: أنّ أغلب التعريفات اتفقت على أنه يتضمن بصورة أساسية التعامل بمهارة مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، كما يتضح: أنّ بعض الدراسات تناولت أهمية التمكين الرقميّ في السياق الاجتماعي مثل دراسات كلٍّ من: (Makinen, 2006; Moussa & Seraphim, 2017 Doiron, 2012) ، وهناك دراسات اهتمت به لدى المعلم أثناء الخدمة ، وبصفة أساسية في علاقته بالخبرة التدريسية مثل دراسات كلٍّ من : (Lau & Sim, 2008; Gorder, 2008; Baek et al, 2008; Kimm et al, 2020) ، واختلفت تلك الدراسات فيما بينها في علاقة الخبرة التدريسية بالتمكين الرقميّ ، فقد توصلت دراسة "كيم وآخرين" (Kimm et al, 2020) ، و"ليو وسيم" (Lau & Sim, 2008) إلى: أنّ المعلمين ذوي الخبرة ، يميلون إلى دمج التكنولوجيا في التدريس أكثر من المعلمين المبتدئين ، بينما أكدت دراسة "بيك وآخرين" (Baek et al, 2008) أنّ: المعلمين المتمرسين -من ذوي الخبرة- كانوا أكثر مقاومة لدمج التكنولوجيا في تعليمهم ، في حين توصلت دراسة "جوردر" (Gorder, 2008) إلى: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدريس للمعلمين ذوي الخبرة وكفاءتهم التكنولوجية ، كما اختلفت الدراسات حول تأثير الجنس على التمكين الرقميّ؛ فقد توصلت دراسة "دويرون" (Doiron, 2012) أنّ: الإناث يتمتعن بمزيد من التعمق والخبرة في تطبيقات البرمجيات الأساسية التي يتم استخدامها إلى حد كبير في التعليم ، بينما توصلت دراسة "هيلبرت" (Hilbert, 2011) إلى أنّ: الرجال يتفوقون على الإناث في استخدام الإنترنت في التعليم ، أما دراسة "أكويونلو ويلمز" (Akkoyunlu & Yilmaz, 2011) ، فاهتمت بالتمكين الرقمي لدى المعلمين قبل الخدمة ، وعملت دراستي (الخزعلي ، ٢٠١٧؛ والرحيلي ، ٢٠١٩) على:

تنمية مستويات التمكين الرقميّ لدى المعلمين في التعليم العامّ ، وأيضًا من خلال علاقته بمتغيرات أخرى مثل: الكفاءة الذاتية في التدريس (Saricoban , 2013) ، وأيضًا علاقته بمتغير الجنس (Doiron , 2012; Moussa & Seraphim , 2017) ، ويتضح كذلك محدودية الدراسات العربية وحداثة التمكين الرقميّ للمعلم بصفة عامة ، ولمعلمي العلوم بصفة خاصة ، وتختلف تلك الدراسة عن هذه الدراسات في اهتمامها بالتمكين الرقميّ لمعلم العلوم وفق رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠" وأيضًا اختلاف مستوياته تبعًا لكل من متغيرَي الجنس ، والخبرة؛ حيث اتضح اختلاف الدراسات في علاقة التمكين الرقميّ بهذين المتغيرين.

وفي الآونة الأخيرة ، مع وجود جائحة كوفيد - ١٩ وإغلاق المدارس ، استجابت نُظم التعليم حول العالم ، وتكيّفت بسرعة؛ لضمان استمرارية التعليم ، وكفالة سلامة الطالب والجهات الفاعلة في مجال التعليم عن بعد؛ فلجأ الكثير منها لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وتعيّن بالتالي على المعلمين الانتقال إلى تقديم الدروس عبر الإنترنت (الأمم المتحدة ، ٢٠٢٠) ، وفي هذا السياق شهدت المملكة العربية السعودية -ممثلة في وزارة التعليم- تحولاتٍ جادة في تطوير الممارسات التربوية الرقمية ، عن طريق: توفير الأجهزة التكنولوجية ، وبناء منظومة مؤهلة مهنيًا لتوظيف هذه الأجهزة والبرمجيات ، وتمّ ذلك من خلال: تمكين المعلمين من اكتساب المهارات التي تتطلبها أدوارهم المستحدثة في حتمية التعليم عن بعد ، وسعت وزارة التعليم لخلق وعي بأهمية تمكين المعلم وتنمية مهاراته في مجال التكنولوجيا؛ حيث تم تفعيل مشروع طموح ، يسعى إلى الاستفادة من دمج التقنية في التعليم؛ ليسهم في تحقيق أهداف التحول الرقميّ ، وإيصال التعليم إلى الطلاب من خلال أنماطه المتعددة (تزامنيًا - وغير تزامني) عبر نظام إلكترونيّ موحّد وهو منصة مدرستي. (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض ، ٢٠٢٠)

وتمّ الانتقال في المملكة العربية السعودية من التعليم التقليديّ إلى مرحلة التعليم عن بُعد ، ضمن خطة محكمة؛ للخروج بالأهداف التعليمية لكافة أعضاء العملية التعليمية (الطالب ، والمعلّم ، وولي الأمر ، وقائد المدرسة ، والمشرف التربويّ) ضمن الدراسة التي أعدها المركز الوطنيّ للتعليم الإلكترونيّ في المملكة بالشراكة مع عدة جهات ، مثل: اليونسكو OLC، OECD ، (ISTE) تحت عنوان: "الدراسة التوثيقية الشاملة للتعليم الإلكتروني للتعليم العام بالمملكة" ، والتي أبرزت فيها مجهودات المملكة في التحوّل الرقمي للتعليم مقارنةً مع ستٍ وثلاثين دولة؛ وفق مجموعة من المعايير التي تقيس الانتقال الإستراتيجي نحو التعليم عن بُعد ، وتوفيرها لعدة أدوات وقنوات

للتعليم ، مثل: المنصات الإلكترونية ، وقنوات اليوتيوب ، والفضائيات (O'Keefe et al. , 2020) ، وهو ما يدعم توجه الدراسة الحالية لتحديد وقياس التمكين الرقميّ لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

أما عن التمكين الرقميّ للمعلم ورؤية المملكة "٢٠٣٠": فقد حددت حكومة المملكة العربية السعودية أهدافًا في رؤية ٢٠٣٠؛ لرفع مكانتها ، بحيث يتمّ تصنيفها ضمن أفضل المدن في العالم لتكون ضمن أفضل ١٠٠ مدينة ملائمة للعيش في العالم ، ومن آليات الوصول لذلك الاهتمام بالتطوير الشامل للمنظومة التعليمية ، وبتحليل رؤية المملكة "٢٠٣٠" في مجال التعليم بصفة عامة؛ فيتضح الاهتمام الكبير به؛ لأنّه يمثل أساس التقدم والتطور في فكر وقدرات ومهارات الشباب السعوديّ في ريادة الاقتصاد في المستقبل ، ولقد جاءت الرؤية بخطة تطوير ، تركّز على حزمة متكاملة من البرامج لتطوير العملية التعليمية ، ويأتي في مقدمة ذلك تطوير أداء المعلمين ، وكذلك تطوير البيئة المدرسية للتحفيز على الابتكار والإبداع ، وتوفير كلّ الإمكانات للمعلمين ، وتحقيق التحول الرقميّ في المنظومة التعليمية (رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠" ، ٢٠١٩)

أما فيما يرتبط بالتعليم والتمكين الرقميّ للمعلم: فقد أشارت رؤية المملكة "٢٠٣٠" إلى تطوير البنية التحتية في جميع القطاعات الخدمية ، ومنها قطاع التعليم المرتبط بالاتصالات وتقنية المعلومات -وخاصة النطاق العريض عالي السرعة- وتوسيع تغطيتها وقدرتها داخل وحول المدن وتحسين جودتها ، وتوسيع نطاق استخدام شبكة (5G) لتحسين نوعية الحياة ، والعمل على تطوير هذه البنية التحتية الحيوية من خلال مجلس وطنيّ؛ وبالتالي يجب الاهتمام بمنفذ التحول الرقميّ في العملية التعليمة ، ألا وهو المعلم (Saudi Arabia's technology vision , 2019). ومن أهمّ العوامل الداعمة للتمكين الرقميّ للمعلم: الدعم الحكوميّ المتواصل للتحول الرقمي في التعليم من خلال وضع الخطط المتطورة ومتابعتها وتوفير الأدوات اللازمة لضمان فاعلية التحول ، وتوفر وانتشار الأدوات الأساسية للتعليم والتعلم الرقميّ؛ مما يسهل على المعلمين والطلاب تقبُّل واستخدام أنظمة التعليم الرقمية وأدوات التعليم التقنية الملموسة. (رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠" ، "٢٠٢٠")؛

ولهذا تم تدشين العديد من الخدمات الإلكترونية التي ترتبط بالتحول الرقمي ، وما يرتبط به من تمكين رقميّ للمعلم على موقع وزارة التعلم الإلكترونيّ ، مثل: وجود بوابة المحتوى الرقميّ للمناهج ، وكذلك بوابة "عين" لخدمات المعلم وكذلك منصة مدرستي والتي تمّ تدشينها بعد جائحة كوفيد ١٩. (وزارة التعليم السعودية ، ٢٠٢٠)

وباستقراء رؤية المملكة "٢٠٣٠" يتضح أنها أشارت إلى أطر عامة ، ولم تعط تفاصيل إجرائية لإطلاق العنان لمزيد من الأفكار الإبداعية والمبادرات لتحقيق متطلباتها ، وبالتالي يقع على عاتق الدراسات العلمية في مختلف مجالات التربية ، ترجمةُ تلك الأطر العامة إلى جوانب إجرائية يمكن قياسها.

مشكلة الدراسة:

تتضح مشكلة الدراسة من خلال النقاط التالية:

تسعى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إلى التمكين الرقميّ ، ودعم تعزيز التعلم الإلكترونيّ في المدارس؛ وذلك بهدف بناء الكفاءات الوطنية من المعلمين القادرين على التعامل مع المحتوى الرقميّ ، وتكوين معلمين قادرين على العمل في مجتمع تتسارع فيه المعرفة والإسهام في بنائه بالإبداع والابتكار والريادة ، ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت التمكين الرقميّ في التعليم لدى المعلم في البيئة العربية عمومًا ، والبيئة السعودية خصوصًا منها دراسة "الحايكي والعمري" (٢٠١٧) بمملكة البحرين ، ودراسة "الخزعلي" (٢٠١٧) بمملكة البحرين ودراسة "موسى وسيرفام" (Mousse& Seraphim 2017) في الإمارات العربية المتحدة ، ودراسة الرحيلي (٢٠١٩) بالمملكة العربية السعودية.

كما يجب على معلم العلوم أنْ يواجه التغيرات السريعة في مجال التكنولوجيا ، ولابد من إلمامه بطرق توظيف التعليم عن بعد على الوجه الأمثل ، وألا يقتصر دوره على التدريس فقط ، بل يكون معلمًا عصري الأداء حيث ، تتطلب مهنته درجة عالية من التميز والإتقان. (حبيب ، ٢٠١٣) ، وأكدت دراسة (سراج ، ٢٠١٩) على ضرورة اكتساب معلمي العلوم لكفايات التعامل مع مستحدثات العصر الرقميّ ، وتشمل المعرفة الأساسية للتعامل مع الأجهزة الإلكترونية وبرمجياتها ومكوناتها وشبكة الإنترنت والتواصل من خلالها ، وكفايات أكاديمية وتتمثل في محتوى مادة العلوم والاطلاع المستمر على الكتب والموسوعات العلمية ، وكفايات تربوية وتتمثل في تصميم وتنفيذ دروس الكيمياء رقميًا ، وتنفيذ الأنشطة وطرق التدريس الرقمية ، وأساليب التقويم الرقمية ، وإدارة الفصول الافتراضية.

وقد استفادت التربية العلمية من ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بصفة عامة ، ويجب على معلمي العلوم الاستفادة من هذه التقنيات في تدريسهم ، وفي المراحل المبكرة من تنفيذ التكنولوجيا التعليمية ، تمّ تدريب المعلمين على استخدامها في دورات التنمية المهنية ، ونتيجة

لتجربة المعلمين في سياق البيئة المدرسية ، تمّ التوصل إلى أنّ: المهارات التقنية وحدها ، ليست كافية لأنه يمكن للمرء أنْ يعرف كيفية تشغيل أداة التكنولوجيا ، ولكن يحتاج ذلك لتعزيز عملية اتخاذ قرار دمج التكنولوجيا بفعالية لتحقيق التمكين الرقميّ (Savec , 2020) ، وفي ذات السياق أشار رامورولا (Ramorola , 2014) إلى: أنّ بعض المعلمين يواجهون العديد من التحديات عند محاولة دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في فصولهم الدراسية ، وأنهم يفتقرون إلى المهارات والخبرات اللازمة لاستخدامها ، ونقص المعرفة التربوية المساعدة في اتخاذ قرار دمج التكنولوجيا في التدريس.

كما أنّ محدودية الدراسات العربية وحداثة التمكين الرقميّ للمعلم -بصفة عامة- ، ولمعلمي العلوم -بصفة خاصة- وربطها برؤية المملكة "٢٠٣٠" ، من أهم المبررات التي دفعت لإجراء الدراسة الحالية ولا توجد دراسة عربية - في حدود إطلاع الباحثة- اهتمت بذلك ، وبالتالي جاءت أهمية الوقوف على مستوى التمكن الرقميّ لمعلميّ العلوم بالمرحلة المتوسطة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى التمكن الرقمي لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التمكين الرقميّ في محاوره الأربعة (التقنيات الرقمية في التدريس ، والتواصل الرقميّ ، والتقييم الرقميّ ، والبيئة الرقمية الداعمة) لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التمكين الرقميّ في محاوره الأربعة (التقنيات الرقمية في التدريس ، والتواصل الرقميّ ، والتقييم الرقميّ ، والبيئة الرقمية الداعمة) لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية تعزى لعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على واقع مستوى التمكين الرقميّ في التعليم لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التمكين الرقميّ في محاوره الأربعة (التقنيات الرقمية في التدريس ، والتواصل الرقميّ ، والتقييم الرقميّ ، والبيئة الرقمية الداعمة) لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؛ تعزى لمتغير الجنس.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التمكين الرقميّ في محاوره الأربعة (التقنيات الرقمية في التدريس ، والتواصل الرقمي ، والتقييم الرقمي ، والبيئة الرقمية الداعمة) لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية تعزى لعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية تلك الدراسة من خلال ما تقدمه لكلٍّ من:

- **الباحثين والمجال البحثيّ:** وذلك من خلال تقديم قائمة بأبعاد التمكين الرقميّ في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠" ، وأيضًا تقديم مقياس التمكين الرقميّ لمعلمي العلوم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية"٢٠٣٠". ويمكن أنْ يسترشد الباحثون بالمقياس وأبعاده ، وأيضًا ما تسفر عنه الدراسة من نتائج في الدراسات والبحوث المستقبلية ،كما تعد هذه الدراسة مواكبة للتوجهات العالمية نحو الاهتمام بالتحول الرقميّ ، ولاسيما التمكين الرقميّ للمعلم ، وذلك لمسايرة التطور الهائل في مجال تكنولوجيا المعلومات ، والاتصالات ، والتعلم الإلكتروني.
- **صانعي القرار التعليميّ:** تأتي الدراسة مسايرة للجهود ، والمشروعات التي تبذلها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نحو تطوير نظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ حيث يسهم في قياس مستوى التمكين الرقميّ لمعلمي العلوم –في ضوء رؤية المملكة "٢٠٣٠"– وتقديم النتائج لمتخذي القرار في وزارة التعليم والمنوط بهم تقديم برامج التنمية المهنية للمعلم وتحقيق التمكين الرقميّ للمعلم.

مصطلحات الدراسة:

التمكين الرقمي (Digital Empowerment): يُعرَّف إجرائيًا في الدراسة الحالية ، بأنه: قدرة معلمي العلوم على استخدام التكنولوجيا الرقمية بفاعلية لتطوير مهاراتهم التدريسية في المجتمع الرقميّ ، والإلمام بآليات تطبيق التكنولوجيا الحديثة ، وتطبيق الأدوات التكنولوجية في تدريس العلوم ، ويتضمن ذلك أربعة محاور هي: (التقنيات الرقمية في التدريس ، والتواصل الرقميّ ، وتقييم بيئة التعلم الرقميّ ، وتوافر البيئة الرقمية الداعمة) ، ويقاس ذلك بمقياس التمكين الرقميّ لمعلمي العلوم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠".

رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠": توجهات مستقبلية طموحة للملكة العربية السعودية لعام (١٤٥٢هـ - ٢٠٣٠م) من أجل تحقيق أفضل الممارسات العالمية في بناء مستقبل أفضل للمملكة؛ لتتمكن من أداء دورها الريادي بوصفها عمقًا وسندًا للأمة العربية والإسلامية ، وقوة استثمارية ، ومفتاحًا ومحركًا لتنويع اقتصاد المملكة وتحقيق استدامته ، وتعتمد رؤية المملكة على ثلاثة محاور ، هي: المجتمع الحيويّ ، والاقتصاد المزهر ، والوطن الطموح ، ويتضمن ذلك: أهدافًا استراتيجية ، ومؤشرات لقياس النتائج ، ويشترك في تحقيقها القطاعان العامّ والخاصّ. (رؤية المملكة العربية السعودية ، ٢٠١٦).

التمكين الرقميّ للمعلم في ضوء رؤية المملكة "٢٠٣٠": السعي إلى تطوير البنية التحتية في قطاع التعليم المرتبط بالاتصالات وتقنية المعلومات ، وخاصة النطاق عالي السرعة ، وتوسيع تغطيتها وقدرتها ، وتحسين جودتها ، وتوسيع نطاق استخدام شبكة (5G)؛ لتحسين نوعية الحياة ، والعمل على تطوير هذه البنية التحتية الحيوية من خلال مجلس وطنيٍّ؛ وبالتالي ، يجب الاهتمام بمنفذ التحول الرقميّ في العملية التعليمة ألا وهو المعلم (Saudi Arabia's technology vision , 2019).

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة واقع التمكين الرقميّ لمعلمي العلوم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية وفق أربعة محاور ، هي: التقنيات الرقمية في التدريس ، والتواصل الرقمي ، وتقييم بيئة التعلم الرقمي ، وتوافر البيئة الرقمية الداعمة.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة بإدارة التعليم بمحافظة "وادي الدواسر" بمنطقة جنوب الرياض (المملكة العربية السعودية).
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٤١-١٤٤٢هـ).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

١. منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفيّ المسحيَّ، الذي يهتم برصد الظاهرة كما تحدث في الواقع؛ ومن ثمّ وصفها والتعبير عنها كميًا، كما يعتمد على جمع البيانات وتبويبها، وتحليلها، والربط بين مدلولاتها، والوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع وتطويره؛ مما يعطي نتائج يمكن الاعتماد عليها في دراسة الظاهرة من جوانبها المختلفة، وهو ما يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية. (العزاوي، ٢٠٠٨، ٩٩)

٢. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بمحافظة "وادي الدواسر"، الذين هم على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠م، حيث بلغ عددهم (٦٢) معلمًا ومعلمة يمارسون العملية التعليمية، وتمّ جمع النتائج للأفراد الذين أتموا استكمال تعبئة جميع بيانات المقياس، وقد بلغ عددهم (٥١) معلمًا ومعلمة، وبياناتهم كما بالجدول التالي (١):

جدول (١)

عينة الدراسة حسب متغير الجنس والتخصص والخبرة

المتغيرات المستقلة		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٢٧	٥٢,٩٪
	أنثى	٢٤	٤٧,١٪
	المجموع	٥١	١٠٠٪
عدد سنوات الخبرة	عشر سنوات أو أقل	٢٣	٤٥,١٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	٥٤,٩٪
	المجموع	٥١	١٠٠٪

عينة الدراسة الاستطلاعية: شملت عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٢) معلمًا ومعلمة- غير أفراد عينة الدراسة الأساسية- بمحافظة السليل التابعة لإدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر، وذلك في بداية الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسيّ ٢٠٢٠م؛ بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات.

٣. أداة الدراسة:

- بناء مقياس التمكين الرقميّ لمعلمي العلوم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ :

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ، ذات العلاقة بالتمكين الرقميّ ، مثل: "دراسة أكويونلو ويلمز" (Akkoyunlu & Yilmaz, 2011) ودراستَي الحايكي والعمري (٢٠١٧) والرحيلي (٢٠١٩) ، وكذلك رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠" فيما يتعلق بالتمكين الرقميّ (رؤية المملكة العربية السعودية"٢٠٣٠" ، ٢٠١٦؛ رؤية المملكة العربية السعودية"٢٠٣٠" ، ٢٠٢٠) وفي إطار أهداف البحث والإجابة على أسئلته؛ تمّ إعداد المقياس بصورته الأولية من قسمين أساسيين:

- **القسم الأول:** يشمل البيانات الأساسية (متغيرات البحث) ، وهي: (الجنس - وعدد سنوات الخبرة)
- **القسم الثاني:** يمثل عبارات المقياس المتعلقة بالتمكين الرقميّ لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ ، ويضم أربعة محاور ، وهي: (المحور الأول: التقنيات الرقمية في التدريس (٩ عبارات) ، والمحور الثاني: التواصل الرقمي (٥ عبارات) ، والمحور الثالث: التقييم في بيئة التعلم الرقمي (٥ عبارات) المحور الرابع: توافر البيئة الرقمية الداعمة (١١ عبارة).

لتصحيح الاستبانة؛ تمّ استخدام مقياس "ليكرت الخماسيّ" للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة ، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بدرجة كبيرة ، موافق ، متوسط ، غير موافق ،- غير موافق بدرجة كبيرة)؛ ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميًا ، بإعطاء كلّ عبارة من العبارات السابقة درجة ، وفقًا للتالي: موافق بدرجة كبيرة (٥) درجات ، موافق (٤) درجات ، موافق بدرجة متوسطة (٣) درجات ، غير موافق (٢) درجتان ، غير موافق بدرجة كبيرة (١) درجة.

تمّ عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين؛ بهدف التأكد من مناسبة كلّ عبارة من عبارات المقياس للمحور الذي تنتمي إليه ، ومدى وضوح كل عبارة ، وقد تمّ عمل التعديلات اللازمة بناء على تعديلات المحكمين من حذف وإضافة ، وبذلك بلغ عدد عبارات المقياس (٣٠) عبارة ، وشملت المحاور: المحور الأول: التقنيات الرقمية في التدريس (٩ عبارات) ، والمحور الثاني: التواصل الرقميّ (٥ عبارات) ، والمحور الثالث: التقييم بيئة الرقميّ (٥ عبارات) المحور الرابع: توافر البيئة الرقمية الداعمة (١١ عبارة).

- صدق المقياس:

تمّ التحقق من صدق المقياس من خلال صدق الاتساق الداخليّ Internal Consistency للمقياس؛ من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل محور من محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، والجدول التالي (٢) يوضح أنّ: المقياس يتمتع باتساق داخليّ ، حيث إن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥).

جدول (٢)

الاتساق الداخلي لمقياس التمكين الرقمي لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة

محاور المقياس	معامل الارتباط
التقنيات الرقمية في التدريس	٠,٧٩*
التواصل الرقمي	٠,٨٢*
التقييم في بيئة التعلم الرقمي	٠,٨٣*
توافر البيئة الرقمية الداعمة	٠,٨٠*
المقياس ككل	٠,٧٨*

- **ثبات المقياس:**

تمّ التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ ، ويبين ذلك جدول (٣) ، والذي يتضح من خلاله أنّ المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ، وأنّ قِيم معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠,٠٥).

جدول (٣)

ثبات مقياس التمكين الرقميّ لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة

محاور المقياس	قيمة معامل ألفا كرونباخ
التقنيات الرقمية في التدريس	٠,٨٨*
التواصل الرقمي	٠,٨٥*
التقييم في بيئة التعلم الرقمي	٠,٨٧*
توافر البيئة الرقمية الداعمة	٠,٨٢*
المقياس ككل	٠,٨٥*

- **التطبيق الميداني للمقياس:**

تم تصميم المقياس إلكترونيًّا باستخدام نماذج جوجل درايف Google drive ، وإرساله إلى إدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر تمهيدًا إلى إرساله إلى معلمي ومعلمات العلوم بالمحافظة ، وتمّ التطبيق في بداية الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ ، واستمر تطبيق المقياس لمدة أسبوعين؛ حيث إن استجابة المعلمين والمعلمات لتعبئة المقياس كانت ضعيفة؛ مما استلزم مخاطبة إدارة التعليم أكثر من مرة للتأكيد على معلمي ومعلمات العلوم بضرورة تعبئة المقياس لخدمة البحث العلمي.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تمّ استخدام التحليل الإحصائيّ باستخدام برنامج (SPSS v. 15) ، حيث تم استخدام الإحصاء الوصفيّ المتمثل في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، كما تمّ استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة؛ وذلك لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في التمكين الرقميّ؛ تعزى لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى التمكن الرقميّ لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المقياس في كل محور ، والرتب لاستجابات الأفراد على الأبعاد المتضمنة بالمقياس ، وعلى فقرات كل بعد ، ويتضح ذلك في الجدول التالي (٤):

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التمكين الرقمي وفقراته

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الأول: التقنيات الرقمية في التدريس				
١	أوظف مهاراتي في استخدام الحاسب الآلي في التدريس	٣,٧٠	٠,٨٩	٤
٢	استخدم الوسائط والمواد التعليمية المتوافرة عبر الإنترنت في التدريس	٣,٧٥	٠,٨٥	٣
٣	أطبق استراتيجيات تدريس تتوافق مع التعلم الإلكتروني (مثل: مجموعات المناقشة، والتعلم القائم على المشاريع، والتعلم بالفصول المعكوسة)	٣,٤٠	٠,٩٠	٨

البعد الأول: التقنيات الرقمية في التدريس				
رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٤	أبني أنشطة وخبرات تعليمية رقمية تفاعلية تكون مفيدة في توصيل المعلومات بما يناسب جميع الطلاب والفئة العمرية ومحتوى الدرس.	٣,٥١	٠,٨٩	٦
٥	استكشف باستمرار أدوات وتطبيقات جديدة في التعلم الإلكتروني لاختبار قابليتها للتطبيق على المحتوى والطلاب.	٣,٥٢	٠,٩٥٤	٥
٦	لديَّ معرفة حول استخدام المنتديات والمدونات والويكي والفصول الافتراضية والفروق بينها وتوظيفها لخدمة أهداف التعلم..	٣,٣٥	٠,٩٨١	٩
٦	أستطيع إنشاء وإدارة الفصول الافتراضية عبر الإنترنت بمختلف التطبيقات (مثل: برنامج Microsoft Teams, Zoom،Google classes).	٣,٨٧	٠٩٣٤	٢
٧	أوظف جميع الإمكانات المتوفرة في منصات التعلم الرقمية (مثل: منصة مدرستي) في التعلم الإلكتروني.	٤,١٢	٠,٨٤١	١
٨	أحل المشكلات التقنية الأساسية التي قد توجهني في التعلم الإلكتروني.	٣,٤٥	٠,٩٧٩	٧
المجموع الكلي للبعد الأول		٣,٦١	٠,٦٨٩	٢
البعد الثاني: التواصل الرقمي				
١٠	أستطيع إحداث التفاعل المستمر والمنظم بيني وبين الطلاب وتحقيق التعاون بينهم في بيئة التعلم الإلكتروني.	٣,٨٠	٠,٨١٥	٢
١١	استخدم وسائل اتصال متنوعة لتوصيل التعليمات بما يحقق التواصل الفعّال ودعم مشاركة جميع الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني (مثل: البريد الإلكتروني، والمحادثة، والفصول الافتراضية).	٣,٩٠	٠,٨٧١	١
١٢	أقدم التغذية الراجعة السريعة والمنتظمة لدعم مشاركة وتفاعل الطلاب في التعلم الإلكتروني.	٣,٧٤	٠,٩٢١	٤
١٣	أنفذ معايير للسلوك المناسب للتواصل بيني وبين الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني	٣,٧٥	٠,٨٤٠	٣
١٤	أتواصل مع الطلاب فيما يخص تعليمهم في بيئة التعلم الإلكتروني.	٣,٦٤	٠,٩٤٢	٥
المجموع الكلي للبعد الثاني		٣,٧٨	٠,٧٧٩	١
البعد الثالث: التقويم في بيئة التعلم الرقمي				
١٥	استخدام أدوات التقييم الإلكترونية (مثل: الاختبارات الإلكترونية، والواجبات، وغرف المناقشات)	٣,٨٥	٠,٩٠٠	١
١٦	أتابع تقييم تعلم الطلاب في التعلم الإلكتروني (مثل: تتبع تقارير الفصول الافتراضية، وغرف المناقشات، وتصحيح الواجبات).	٣,٧٠	٠,٩١١	٢
١٧	استخدم السجلات الإلكترونية للاحتفاظ بتقييمات الطلاب في الواجبات والاختبارات.	٣,٢٧	١,٠١	٤

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٨	أقوم بعمل التقييمات التكوينية والختامية باستخدام الاختبارات والواجبات واستطلاعات الرأي لقياس تحقق أهداف التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني..	٣,٢٩	٠,٩٨٢	٣
١٩	أطبق معايير لضمان الأمانة الأكاديمية المرتبطة بالملكية الفكرية (مثل قوانين حقوق النشر) في تقديم الطلاب للواجبات عبر الإنترنت.	٣,٠٧	١,١٨	٥
	المجموع الكلي للبعد الثالث	٣,٤٣	٠,٨٤٢	٣
البعد الرابع: درجة توافر البيئة الرقمية الداعمة				
٢٠	يتوافر بالمدرسة معامل حاسب مجهزة لتفعيل التعلم الإلكتروني.	٣,٢٥	١,٣٣	٨
٢١	يتوافر بالمدرسة شبكة إنترنت تساعد على تطبيق التعلم الإلكتروني أثناء الدوام بالمدرسة.	٣,١٤	١,٤٢	٩
٢٢	توفر المؤسسة التعليمية أجهزة حاسب (لابتوب) للمعلمين لتيسير استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية ومتابعة تعلم الطلاب في التعلم الإلكتروني.	٢,٩٣	١,٣٣	١٠
٢٣	تعقد المؤسسة التعليمية دورات تدريبية مستمرة لتنمية مهاراتي في تطبيق التعلم الإلكتروني.	٣,٢٧	٠,٩٦	٧
٢٤	يتوافر في منصات التعلم الرقمية التابعة لوزارة التعليم (مثل منصة مدرستي) جميع الإمكانات اللازمة لإدارة التعلم الإلكتروني.	٣,٧٩	٠,٨٣٦	١
٢٥	تتوافر وسائط سمعية في المحتوى الرقمي في منصات التعلم الإلكتروني.	٣,٤٨	٠,٨٩٨	٤
٢٦	تتوافر وسائط بصرية في المحتوى الرقمي في منصات التعلم الإلكتروني. .	٣,٥٣	٠,٧٨٠	٣
٢٧	تتوافر وسائط سمعية بصرية في المحتوى الرقمي في منصات التعلم الإلكتروني. .	٣,٥٥	٠,٨٠٧	٢
٢٨	يتوافر المحتوى الرقمي في منصات التعلم في صورة نصوص تفاعلية تدعم احتياجات التدريس والتعلم.	٣,٣٥	٠,٨٤٩	٦
٢٩	تتوافر الأدلة الإرشادية وآليات الدعم الفني والتعليمي للمعلم عبر منصات التعلم الإلكتروني التابعة لوزارة التعليم.	٣,٣٦	٠,٨٦٩	٥
٣٠	تشجعني المؤسسة التعليمية على تفعيل التعلم الإلكتروني من خلال تخصيص مكافآت مادية أو معنوية.	٢,٦٨	١,١٥	١١
	المجموع الكلي للبعد الرابع	٣,٣٠	٠,٦٦٥	٤

يتضح من الجدول السابق (٤) فيما يتعلق بالمحور الأول -التقنيات الرقمية في التدريس- أنّ: أفراد العينة لديهم تمكن رقمّي في محور التقنيات الرقمية في التدريس بدرجة كبيرة بمتوسط حسابيّ (٣,٦١) وانحراف معياريّ (٠,٦٨٩) ، وكانت عبارة "أوظف جميع الإمكانات المتوفرة في منصات التعلم الرقمية (مثل: منصة مدرستي) في التعلم الإلكترونيّ." أعلى عبارة بمتوسط حسابيّ

(٤,١٢) وانحراف معياريّ (٠,٨٤١) ، وأقلّ عبارة هي: "لديَّ معرفة حول استخدام المنتديات والمدونات والويكي والفصول الافتراضية والفروق بينها وتوظيفها لخدمة أهداف التعلم." بمتوسط مقداره (٣,٣٥) ، وانحرف معياريّ (٠,٩٨١) .

وفيما يتعلق بالمحور الثاني (التواصل الرقمي) فيتضح أنّ: أفراد العينة لديهم تواصل رقميّ بدرجة كبيرة بمتوسط حسابيّ (٣,٧٨) ، وانحراف معياريّ (٠,٧٧٩) ، وكانت أعلى عبارة "استخدم وسائل اتصال متنوعة لتوصيل التعليمات بما يحقق التواصل الفعّال ، ودعم مشاركة جميع الطلاب في بيئة التعلم الإلكترونيّ" ، جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٩٠) ، وانحراف معياريّ (٠,٨٧١) ، وأقلّ عبارة "أتواصل مع الطلاب فيما يخصّ تعليمهم في بيئة التعلم الإلكتروني." بمتوسط حسابيّ (٣,٦٤) وانحراف معياريّ (٠,٩٤٢).

أما المحور الثالث "الخاص بالتقويم في بيئة التعلم الرقميّ" فيتضح أنّ: أفراد العينة لديهم تمكين رقميّ في يتعلق بالتقييم الرقميّ بدرجة كبيرة بمتوسط حسابيّ (٣,٤٣) ، وانحراف معياريّ (٠,٨٤٢) ، حيث حصلت عبارة "استخدام أدوات التقييم الإلكترونية." أعلى عبارة بمتوسط (٣,٨٥) وانحراف معياريّ (٠,٩٠) ، وأقلّ عبارة كانت "أطبق معايير لضمان الأمانة الأكاديمية المرتبطة بالملكية الفكرية (مثل قوانين حقوق النشر) في تقديم الطلاب للواجبات عبر الإنترنت." بمتوسط حسابيّ (٣,٠٧) ، وانحراف معياري (١,١٨).

أما المحور الرابع (البيئة الرقمية الداعمة) فيتضح أنّ: أفراد العينة لديهم اتفقوا على أنّ: البيئة الرقمية الداعمة متوافرة بدرجة متوسطة ، بمتوسط حسابيّ (٣,٣٠) ، وانحراف معياريّ (٠,٦٦٥) ، جاء في المرتبة الأولى: عبارة" يتوافر في منصات التعلم الرقمية التابعة لوزارة التعليم (مثل منصة مدرستي) جميع الإمكانات اللازمة لإدارة التعلم الإلكتروني." بمتوسط (٣,٧٩) ، وانحراف معياريّ (٠,٨٣٦) ، وأقلّ عبارةٍ –في محور توافر البيئة الرقمية الداعمة– "تشجعني المؤسسة التعليمية على تفعيل التعلم الإلكتروني من خلال تخصيص مكافآت مادية أو معنوية." بمتوسط حسابيّ (٢,٦٨) ، وانحراف معياريّ (١,١٥).

إجمالاً ، ومن خلال النتائج يتبين أنّ: المعلمين والمعلمات لديهم تمكّن رقميّ بدرجة كبيرة في: (محور التقنيات الرقمية ، ومحور التواصل الرقميّ ، ومحور التقييم الرقمي) ، في حين أنّ لديهم تمكن رقميّ بدرجة متوسطة في محور البيئة الرقمية الداعمة.

ويمكن تفسير ذلك بأنّ معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لديهم مستوى عالٍ من التمكين رقميًا ، وهذا يتفق مع دراسة (الحايكي والعمري ،٢٠١٧ ; Dag& Oksal , 2011) ، التي توصلت لارتفاع مستوى التمكين الرقميّ لدى المعلمين من خلال تطبيق أدوات التعلم الرقمية ، وقد يرجع ذلك إلى جهود وزارة التعليم التي بذلتها مع المعلمين لرفع التمكين الرقميّ لديهم؛ لينعكس على أدائهم داخل الصف الدراسيّ ، وهذا ما أكدته دراسة (Saricoban , 2013) ، التي توصلت إلى أهمية الكفاءة الذاتية في التدريس لتحقيق التمكين الرقميّ.

وفيما يتعلق بالمحاور:

توصلت الدراسة إلى أنّ المعلمين والمعلمات لديهم تمكّن رقميّ في محور التقنيات الرقمية في التدريس بدرجة كبيرة. وبصفة أساسية توظيف الإمكانات المتوفرة في منصات التعلم الرقمية ، وإنشاء وإدارة الفصول الافتراضية عبر الإنترنت. وهذا قد يرجع إلى كثرة الدورات التدريبية التي أقامتها وزارة التعليم أثناء جائحة كوفيد- ١٩ التي ركزت بشكل أساسيّ على تمكين المعلم في استخدام منصة "مدرستي" التي تم تدشينها -خصيصًا- للتدريس؛ للحفاظ على استمرار الدراسة عن بعد ، أثناء جائحة كوفيد- ١٩لتقليل الفاقد التعليميّ لدى الطلاب بمختلف المراحل الدراسية. وأيضًا اهتمام الوزارة بالتنمية المهنية المستدامة في مجال التعلم الإلكترونيّ للمعلم (وزارة التعليم السعودية ، ٢٠٢٠) ، ويتفق ذلك أيضًا مع نتائج دراسة الخزعلي (٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية التدريب الإلكترونيّ في تنمية كفايات التمكين الرقميّ للمعلم؛ وقد يعود ذلك إلى ما بذله المعلمون من جهود فردية بشكل أساسيّ لاكتساب مهارات التقنيات الرقمية في التدريس عن بعد ، من خلال التعلم الذاتيّ ، وصقل مهاراتهم ، وهذا يتفق مع أوردته دراسة "تيكن وبولات" (Tekin & Polat , 2017) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين مستويات التمكين الرقمية واستراتيجيات البحث عن المعلومات على شبكة الإنترنت لدى المعلمين.

كما بينت نتائج الدراسة أنّ المعلمين يطبقون استراتيجيات تدريس ، تتوافق مع التعلم الإلكتروني ، مثل: (مجموعات المناقشة ، والتعلم القائم) ، وكذلك استخدامهم للمدونات والويكي والفصول الافتراضية بشكل متوسط؛ وهذا بسبب أنّ: تطبيق استراتيجيات التعلم الإلكترونّي ، ما زال يمثل شيئًا جديدًا بالنسبة للمعلم ، أو أنّ هناك استراتيجيات ذات طبيعة خاصة لم يطبقها المعلم في تدريسه بالمدارس سابقًا ، فهي قد لا تشكل أهمية بالنسبة له طالما أنه يلتقي بطلابه في الفصل.

كما توصلت النتائج إلى أنّ المعلمين لديهم مهارات التواصل الرقميّ بدرجة كبيرة؛ وهذا قد يرجع إلى انتشار استخدام الإنترنت بشكلٍ واسع في مجالات التواصل بوجهٍ عامّ ، وفي مجال التواصل الاجتماعي بوجهٍ خاصّ؛ مما انعكس على ارتفاع مستوى التمكين الرقميّ لدى المعلم في هذا الإطار ، وهو ما يتفق مع ما أوردته الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة ، حول نِسب استخدام الأسر السعودية للوسائل والمصادر التعليمية ، فكان الإنترنت أكثر الوسائل والمصادر التعليمية التي تستخدمها الأسر بنسبة ٨٤.٤ ٪ ، يليه الجوال بنسبة ٨١.٨ ٪ ، ثم الحاسوب بنسبة ٦٨.٦ ٪؛ لذلك يجب أنْ يُزود المتعلمون بالمهارات والكفاءات للعمل في التمكين الرقميّ ، ولاسيما في مجال التعليم والتعلم. (الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة ، ٢٠١٧).

وقد أكدت النتائج أنّ المعلمين لديهم مستوى عالٍ في التقييم الرقميّ ، وهذا قد يرجع إلى ما تدربوا عليه من قِبل وزارة التعليم خلال تطبيق مشروع بوابة المستقبل ، وهو أحد مشروعات شركة تطوير التابعة لوزارة التعليم كخطوة استباقية ورائدة لمساندة المعلم في التطبيق والتدريب على التعلم الإلكترونيّ (بوابة المستقبل ، ٢٠١٩). كما كان لزامًا على المعلمين أن يستخدموا طرق التقييم الإلكترونيّ بصورة أساسية لتقييم تعلم الطلاب عن بعد خلال جائحة كوفيد-١٩؛ مما أحدث تمرُّسَ المعلمين بطرق التقييم الإلكترونيّ.

كما توصلت الدراسة إلى أنّ المعلمين لديهم تمكن رقميّ بدرجة عالية في محور البيئة الرقمية الداعمة ، فيما يتعلق بتوافر جميع الإمكانات اللازمة لإدارة التعلم الإلكترونيّ في منصات التعلم الرقمية التابعة لوزارة التعليم؛ قد يرجع إلى ما بذلته وزارة التعليم لتوفير كافة المتطلبات الأساسية للتدريس عن بعد-بصفة عامة- ، وعلى منصة "مدرستي"-بصفة خاصة- ، حيث يتوافر عليها جميع الوسائط التعليمية بصور مختلفة (سمعية ، وبصرية ، وسمعية بصرية)؛ بما ييسر على المعلم استخدامها في التدريس عن بعد ، وأيضًا التحديث المستمر لتلك الوسائط.(منصة مدرستي ، ٢٠٢٠)؛ وقد يرجع إلى: تدريب المعلمين واطلاعهم بصورة مستمرة على كافة التحديثات؛ حيث وفرت وزارة التعليم الأدلة الإرشادية للاستخدام على موقعها؛ ليتم الرجوع إليها في أيّ وقت (وزارة التعليم السعودية٢٠٢٠) ، بالإضافة إلى جهود الوزارة في إقامة الدورات ، فإنّ المعلمين يحتاجون إلى توفير أجهزة الحاسب للمعلمين والطلاب على حد سواء.

كما أكدت الدراسة إلى حاجة المعلمين إلى التشجيع على تفعيل التعلم الإلكترونيّ من خلال تخصيص مكافآت مادية أو معنوية. وهذا يتفق جزئيًا مع دراسة الرحيلي (٢٠١٩) ، التي توصلت

إلى أهمية الدعم الإلكترونيّ بالنسبة لتنمية التمكين الرقميّ لدى معلمات التعليم العامّ في ضوء معايير جودة التصميم التعليميّ ، وكذلك حاجة المعلمين إلى مزيدٍ من الدورات المتخصصة ، وهذا يتفق مع دراسة أبرامس وآخرين (Abrams et al., 2019) ، التي أكدا فيها على التدريب التكنولوجيّ المستمر للمعلم ودوره في رفع مستوى جاهزيته العلمية.

السؤال الثاني للدراسة: للإجابة على السؤال الثاني للدراسة والذي ينصّ على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التمكين الرقميّ في محاوره الأربعة (التقنيات الرقمية في التدريس ، والتواصل الرقمي ، والتقييم الرقمي ، والبيئة الرقمية الداعمة) لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الجنس؟) أجريَ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقيق في الاختلافات بين الجنسين والتقنيات الرقمية في التدريس والاتصال الرقميّ والتقييم الرقمي والبيئة الرقمية الداعمة ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي (٥):

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مقياس التمكين الرقمي تبعًا لمتغير الجنس

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر d
استجابات أفراد العينة حول التمكين الرقمي وفقًا لمتغير الجنس	معلمين	٢٧	٣,٤١	٠,٣٣٣	-٣,٥٢١	*٠,٠٠٠	٠,٣٧٦
	معلمات	٢٤	٣,٥٣	٠,٣١٦			

يتضح من الجدول السابق (٥): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول التمكين الرقميّ وفقًا لمتغير الجنس (معلمين ، ومعلمات) لصالح المعلمات ، حيث بلغت قيمة حجم الأثرd (٠,٣٧٦) وهي تدلّ على حجم أثر متوسط لمتغير الجنس.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة موسى وسيرفام (Moussa& Seraphim, 2017) ، التي توصلت إلى أنّ المرأة قادرة على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق فعالية أكبر لتوسيع مكاسبها وأدوارها في مجالات التعليم والأعمال ، واتفقت كذلك مع دراسة دويرون (Doiron, 2012) ، التي أوضحت أنّ الإناث يتمتعن بمزيد من التعمق خبرة في تطبيقات البرمجيات الأساسية التي تستخدم- إلى حدٍّ كبير- في التعليم ، واختلفت مع نتائج دراسة هيلبيرت(Hilbert, 2011) ، التي توصلت إلى أن الرجال يتفوقون على الإناث في استخدام الإنترنت في التعليم.

ويمكن تفسير ذلك من خلال زيادة دور المرأة ، والتأكيد على أهميته بالمملكة العربية السعودية ، وإعطائها المعلمات الفرصة كاملة في ممارسة المهام التعليمية المنوطة بهن ، وقدرتهنّ على استثمار ذلك في تنمية أحد جوانب التمكين الرقميّ لديهنَّ والمتمثل في التواصل الرقميّ.

كما أنه يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور البيئة الرقمية الداعمة ، تعزى للجنس لصالح الإناث؛ بأن مدارس الإناث تتمتع ببنية تحتية جيدة ، فيما يتعلق بتوفير شبكات الإنترنت ، وقد تكون شبكات الإنترنت جيدة أيضًا في مدارس الذكور ، لكنهم يطمحون في المزيد من التطوير ، وقد تتفوق المدارس التي يعمل بها المعلمات في تقديم حوافز للتشجيع على تفعيل التعلم الإلكترونيّ ، وقد يرجع إلى أنه يتم عقد دورات تدريبية للمعلمات بصورة موسعة داخل المدارس التي يعملنَ بها ، بالإضافة لحضورهنَّ الدورات التي تعقدها وزارة التعليم ،

وهذا ما أكدته دراسة (Akkoyunlu & Yilmaz 2011 ; Kingsley 2007; 2019) التي أكدت على: فاعلية استخدام بعض تطبيقات الإلكترونية التي ترفع مستوى التمكين الرقميّ لدى المعلمين.

السؤال الثالث للدراسة: للإجابة على السؤال الثالث للدراسة والذي ينصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التمكين الرقميّ في محاوره الأربعة: (التقنيات الرقمية في التدريس ، والتواصل الرقميّ ، والتقييم الرقميّ ، والبيئة الرقمية الداعمة) لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية تعزى لعدد سنوات الخبرة؟"

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مقياس التمكين الرقمي تبعًا لعدد سنوات الخبرة

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر d
استجابات أفراد العينة حول التمكين الرقمي وفقًا لعدد سنوات الخبرة	عشر سنوات أو أقل	٢٣	٣,٥٣	٠,٣١٤	٢,٢٢	٠,٠٢٧*	٠,٢٠٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	٣,٤٦	٠,٣٣٤			

* دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.

يتضح من الجدول السابق (٦) : أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول التمكين الرقميّ وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة ، ولصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من عشْر سنوات حيث بلغت قيمة حجم الأثرd (٠,٢٠٦) ، وهي تدل على حجم أثر بسيط لمتغير سنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kimm et al, 2020; Lau& Sim, 2008) التي توصلت إلى أنّ المعلمين ذوي الخبرة ، يميلون إلى دمج التكنولوجيا في التدريس ، أكثرَ من المعلمين المبتدئين. واختلفت مع دراسات (Baek et al, 2008) التي توصّلت إلى: أنّ المعلمين المتمرسين من ذوي الخبرة ، كانوا أكثر مقاومة لدمج التكنولوجيا في تعليمهم. واختلفت أيضًا مع دراسة (Gorder, 2008) التي توصلت إلى: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدريس للمعلمين ذوي الخبرة ، وكفاءتهم التكنولوجية. ويمكن تفسير ذلك بأنّ المعلمين ذوي الخبرة الأكثر ، لديهم خبرة في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ، عكس المعلمين الذين كانت خبرتهم أقل من عشْر سنوات.

كما يمكن القول بأن: المعلمين الذين خبرتهم أقل من غشر سنوات ، يركزون على دورهم الجديد في التدريس ، ضمن الأولويات المهمة ، أما ما تقدمه لهم التكنولوجيا في التدريس ، فهو احتياجات ثانوية.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

- الاهتمام بتدريب المعلمين؛ بهدف إكسابهم المهارات التكنولوجية المرتبطة بالتدريس ، والذي قد يحقق بدوره أهداف التنمية المهنية للمعلم ، وبما يحقق رؤية المملكة "٢٠٣٠م" ، وهو ما تفرضه الظروف الحالية الناتجة عن زيادة أعداد الطلاب ، وأحقية جميع أفراد المجتمع للحصول على خدمات تعليمية متميزة؛ بما ينعكس أثره على المجتمع وتنمية عناصر القوة فيه ، سواء المادية أو البشرية ، في ظل اقتصاد عالميّ يرتكز على المعرفة.
- وضع خطط واضحة تبين كيفية دمج التكنولوجيا في جميع العمليات المرتبطة بالتدريس ، وفق أبعاد التمكين الرقميّ والتي تتضمن استخدام التقنية في التدريس ، والتواصل الرقميّ ، والتقييم الرقميّ ، والبيئة الرقمية الداعمة.
- تصميم منصة تدريبية متخصصة ، تهتم بتدريب المعلمين عن بعد حول كل ما يستجد من اتجاهات حديثة في التعليم الإلكترونيّ؛ بما يحقق أبعاد التمكين الرقميّ.
- الاهتمام بتوفير المتطلبات التقنية التي تحقق بنية تحتية تكنولوجية ، وخوادم قوية ، وبرامج إدارة المقررات ، والمحتويات الدراسية ، والتقويم ، والاختبارات. وتوفير المتطلبات التنظيمية والإدارية من المؤسسة ، مع توفير إدارة عصرية ، وكادر مؤهل ، يشملُ خبراءَ بالتقنية.

- التوسع في استخدام النمطين الأساسيين للتدريب الإلكترونيّ ، وهما: التدريب المتزامن ، والتدريب غير المتزامن.
- التأكيد على استخدام العديد من طرق التدريب الإلكترونيّ لتحقيق التمكين الرقميّ للمعلم والتي تتضمن: المحاضرة الإلكترونية التفاعلية والبيان العمليّ الإلكترونيَّ ، والتجريب العمليّ الإلكترونيّ والمشاريع الإلكترونية ومجموعات حلّ المشكلات الإلكترونية والمناقشة الإلكترونية والتعلم بالفصول المعكوسة.
- يجب على وزارة التعليم التركيز على المعلمين الذين كانت خبرتهم أقل من عشر سنوات ، حيث إن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر لديهم خبرة في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة عكس المعلمين الذين خبرتهم أقل من عشر سنوات.

المقترحات:

في ضوء ما تم عرضه من نتائج وتفسيرها تقترح الدراسة ما يلي:

- بناء برنامج تدريبيّ؛ لتنمية مستوى التمكين الرقميّ لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).
- تقديم تصور مقترح لرفع مستوى التمكين الرقميّ لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ، في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).
- تحليل واقع وممارسات التمكين الرقميّ لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (٢٠٢٠ ، ١٥ سبتمبر). منصة مدرستي..https://edu moe.gov.sa/Riyadh/Subsites/FutureGate/Pages/default.aspx

الأمم المتحدة. (٢٠٢٠ ، ١٠ أكتوبر). *موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد-١٩ وما بعدها*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf

بوابة المستقبل. (٢٠١٩ ، ١٣ فبراير). *أهداف بوابة المستقبل*. https://edu.moe.gov.sa/Wadi/FutureGate/Pages/default.aspx

الحايكي ، حسن ، والعمري ، عبدالقادر. (٢٠١٧). *مستوى التمكين الرقمي في التعليم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في الموقف الصفي بمدارس مملكة البحرين*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن.

حبيب ، ناهد (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على تكنولوجيا التعليم في ضوء المدخل المنظومي والمستويات المعيارية العالمية لتنمية أداءات تدريس الكيمياء لدى معلمي المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج ، ٣٨ ، ٣٠٥-٣٥٥*

الخزعلي ، تيسير (٢٠١٧). *التدريب الإلكتروني القائم على كائنات التعلم وأثره في تنمية كفايات التمكين الرقمي لمعلمي المرحلة الإعدادية في مملكة البحرين*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي ، البحرين.

الرحيلي ، تغريد ، العمري ، عائشة (٢٠١٩). قياس فاعلية استخدام بعض تطبيقات الدعم الإلكتروني على تنمية التمكين الرقمي لدى معلمات التعليم العام في ضوء معايير جودة التصميم التعليمي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس ، ١٤* (٢) ، ٢٠٦-٢٢٨

رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠". (٢٠١٦ ، ١٥ أغسطس). *الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية*. https://www.vision2030.gov.sa/download/file/fid/1215

رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠". (٢٠٢٠ ، ٣ ديسمبر). *تنمية البنية التحتية الرقمية*. https://vision2030.gov.sa/ar/node/97

رؤية المملكة العربية السعودية"٢٠٣٠".(٢٠١٩ ، ١٠ يناير). *كيف نحقق رؤيتنا*. https:// vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

سراج ، سوزان (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام التابلت وشبكة الانترنت في ضوء النظرية التواصلية لتدريس الكيمياء باستراتيجيتي المحاكاة التفاعلية والمحطات العلمية الرقمية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والمسئولية المهنية للطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج* ، (٦٨) ، ٢٢٧٧- ٢٣٧٣

العزاوي ، رحيم (٢٠٠٨). *مقدمة في البحث العلمي*. عمان: دار دجلة.

منصة مدرستي. (٢٠٢٠ ، ١٣يوليو). *الصفحة الرئيسية*. https://schools.madrasati.sa

الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٧ ، ١٥ مايو). *بيانات حول الأسر*. https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/nshr_ltlym_wltdryb_2017.pdf

وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٠ب ، ١٠ يونية). *التنمية المستدامة*. https://www.moe.gov. sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/sustainabledevelopment.aspx

وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٠ج ، ١٨ أكتوبر). *الأدلة الإرشادية لمنصة مدرستي*. إدارة التعليم بمحافظة القنفذة. https://edu.moe.gov.sa/Qunfothah/ads/Pages/how- to-guides-madrasati.aspx

وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٠د ، ١٧ سبتمبر). *الرؤية والرسالة والأهداف*. https://www. moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٢٠أ ، ١٢ سبتمبر): *معا من أجل استمرارية التعلم*. https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/G20-2020-20.aspx

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Al-Azzawi, Rahim (2008). *Introduction to scientific research*. Amman: Dijla House.

Al-Hayki, Hassan & Al-Omari, Abdel-Qader. (2017). *The level of digital empowerment in education for middle school teachers in the classroom situation in the schools of the Kingdom of Bahrain.* Unpublished Masters Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Al-Rahili, Taghreed & Al-Omari, Aisha (2019). Measuring the effectiveness of using some electronic support applications on developing digital empowerment among general education teachers in light of educational design quality standards. *Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University, 14*(2), 206-228.

Gateway to the future (2019, February 13). *Future Gate Objectives.* https://edu.moe.gov.sa/Wadi/FutureGate/Pages/default.aspx

General Authority for Statistics, Kingdom of Saudi Arabia. (2017, May 15). Data about families. https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/nshr_ltlym_wltdryb_2017.pdf

Habib, Muhammad (2013). The effectiveness of a proposed training program based on educational technology in light of the systemic approach and international standard levels for developing the performance of chemistry teaching among secondary school teachers. *Journal of Educational of Sohag University, 38*, 305-355

Khazali, Tayseer (2017). *E-training based on learning objects and its impact on developing digital empowerment competencies for middle school teachers in the Kingdom of Bahrain.* Unpublished Masters Thesis, Arabian Gulf University, Bahrain.

Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (2020a, September 12): *Together for Continuity of Learning.* https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/G20-2020-20.aspx

My school platform. (2020, July 13). Homepage. https://schools.madrasati.sa

Saudi Arabia's Vision 2030. (2019, January 10). *How do we achieve our vision?* https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

Siraj, Suzan (2019). The effectiveness of a program based on the use of tablets and the Internet in light of the communicative theory for teaching chemistry with the two strategies of interactive simulation and digital scientific stations in developing digital teaching skills and professional responsibility for student teachers at the College of Education. *The Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag*, (68), 2277-2373

The General Administration of Education in the Riyadh region. (2020, September 15). *Madrasatie platform.* https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Subsites/FutureGate/Pages/default.aspx

The vision of the Kingdom of Saudi Arabia "2030". (2016, August 15). *Strategic objectives and vision realization programs.* https://www.vision2030.gov.sa/download/file/fid/1215

United Nations. (2020, October 10). *Policy brief: Education during the COVID-19 pandemic and beyond.* https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf

المراجع الأجنبية: References

Abrams, S. S., Schaefer, M. B., & Ness, D. (2019). Adolescents' digital literacies in flux: Intersections of voice, empowerment, and practices. *Journal of Media Literacy Education, 11* (2), 79-94.

Agrwal, R. (2007). *Digital technology and women empowerment: dimensions in India.* Unpublished Doctoral dissertation, University of Rai, India.

Akkoyunlu, B., & Yİlmaz, A. (2011). Prospective teachers' digital empowerment and their information literacy self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research,* (44), 33-50.

Baek, Y. G., Jong, J., & Kim, B. (2008). What makes teachers use of technology in the classroom? Exploring the factors affecting facilitation of technology with a Korean sample. *Computers & Education, 50*, 224-234. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2006.05.002

Dag,S. & Oksal, A. (2013). Examining prospective primary school teachers' digital empowerment levels and their attitudes towards using technology in education. *Ozeam Journal of Applied Sciences, 6* (3), 20-45.

Doiron, G. (2012). "The digital divide and single-gender undergraduate education in the UAE". *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 9* (2), 145-161. http://dx.doi.org/10.18538/lthe.v9.n2.102

Gorder, L. M. (2008). A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *Delta Pi Epsilon Journal, 50* (2), 63-76.

Hilbert, M. (2011). Digital gender divide or technologically empowered women in developing countries? A typical case of lies, demand lies, and statistics. Women's Studies. *International Forum, 34* (6), 479-489.

Kimm, C.H. Kim, G., Baek, E. & Chen, P. (2020) Preservice teachers' confidence in their ISTE technology-competency. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 36*(2), 96-110, http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2020.1716896

Kingsley, K. (2007). Empower diverse learners with educational technology and digital media. *20 Ways To. 43*(1) ,52-56.

Lau, B. T., & Sim, C. H. (2008). Exploring the extent of ICT adoption among secondary school teachers in Malaysia. *International Journal of Computing and ICT research, 2* (2), 19-36.

Lei, J. & Zhao, Y. (2008). One-to-one computing: what does it bring to schools? *Journal of Educational Computing Research, 39*. 97-122.

Makinen, M. (2006). Digital empowerment as a process for enhancing citizens' participation. *E-Learning, 3*(3), 381-395.

Moussa, M., Seraphim, J. (2017). Digital gender divides and e-empowerment in the UAE: A critical perspective. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 13*(3), 145-161

O'Keefe, L., Dellinger, J. T., Scragg, B., Amelina, N., & Mathes, J. (2020). The State of Online Learning in the Kingdom of Saudi Arabia: A COVID-19 Impact Study for K-12. *Online Learning Consortium*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608877.pdf

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows.* Crow's Nest, NSW: Allen & Unwin.

Ramorola, M.Z. (2014). *A study of effective technology integration into teaching and learning: A case study. Pretoria:* University of South Africa. Unpublished Doctoral dissertation, University of South Africa, South Africa

Saricoban, A. (2013). Prospective and Regular ELT teachers' digital empowerment and self-efficacy. *Porta Linguarum*, (20), 77-87

Saudale, F. Z., Lerrick, R. I., Parikesit, A. A., & Mariti, F. (2019). Chemistry teachers' awareness, understanding, and confidence toward computational tools for molecular visualization. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, 8*(4), 436-446. https://doi.org/10.15294/jpii.v8i4.21437

Saudi Arabia's technology vision: An evolutionary path to 5G. (2019, Aug 25). *Saudi Gazette*. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/2279345201?accountid=142908

Savec, V. F. (2020). The opportunities and challenges for ICT in science education. *Teknologia kemian opetuksessa, 1*(1), 1-1

Scheib, A. & Warren V. (2020). *The development of an E-learning framework to improve learner accessibility of the media arts:* A delphi study using the developing a curriculum. Unpublished Doctoral dissertation, Northcentral University, USA

Spector, J. M., Johnson, T. E., & Young, P. A. (2014). An editorial on research and development in and with educational technology. *Educational Technology, Research and Development, 62* (1), 1-12. http://dx.doi.org/10.1007/s11423-014-9331-z

Tekin, A., & Polat, E. (2017). Investigation of digital empowerment levels and online information searching strategies of teacher candidates. Trakya *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 635-658.

Wang, W. (2016). *Development of technological pedagogical content knowledge (TPACK) in PreK-6 teacher preparation programs.* Unpublished Doctoral dissertation, , State University, USA

Abuzaid, Suad. (2023). The effectiveness of Counseling program in alleviating the severity of social anxiety disorder facing gifted students at the intermediate stage in Medina, *Journal of Educational Science, 10* (1), 287 - 322

The effectiveness of Counseling program in alleviating the severity of social anxiety disorder facing gifted students at the intermediate stage in Medina

Dr. Suad Mohammed Abuzaid
Assistant professor
College of education - Taibah university
Sabuzaid@tiabahu.edu.sa

Abstract:

The research aims to identify the effectiveness of a counseling program in alleviating the severity of social anxiety disorder facing gifted students at the intermediate stage in Medina, Use the quasi-experimental method, the study sample consisted of (40) gifted students aged between (13-15) years, with an average age of (13.9) and a standard deviation (1.27). The sample was randomly divided into two groups (20) control, and (20) experimental. and used the measure of social anxiety among the gifted prepared by the researcher, the results revealed the effectiveness of the proposed program in alleviating the severity of social anxiety disorder among gifted students in the second grade of the intermediate stage, and there are statistically significant differences between the mean scores of the members of the control group and members of the experimental group in the dimensional measurement of social anxiety among gifted students at the intermediate stage at (0.01) in favor of the experimental group, There are statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group's scores in the post and pre-procedural measures on the social anxiety scale for gifted students at (0.01) in favor of the post, and there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the follow-up and post-measurements on the students' social anxiety scale Gifted students in, the study recommended spreading societal awareness about the gifted and their needs, detecting them and taking care of them, providing all means of community awareness, and conducting studies and counseling programs concerned with guiding the families of the gifted.

Keywords: gifted. Social Anxiety, Mentoring progra.

أبوزيد، سعاد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة اضطراب القلق الاجتماعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة، ١٠ (١) ، ٢٨٧ - ٣٢٢

فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة اضطراب القلق الاجتماعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة

د. سعاد محمد أبوزيد [١]

المستخلص:

يهدف البحث: إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة اضطراب القلق الاجتماعي ، التي تواجه الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة. واستخدم المنهج شبه التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا من الطلاب الموهوبين ، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٥) عامًا بمتوسط عمريّ (١٣,٩) وانحراف معياريّ (١,٢٧) ، وقسمت العينة عشوائيًا إلى مجموعتين " مجموعة ضابطة مكوّنة من (٢٠) طالبًا ، و مجموعة تجريبية (٢٠) طالبًا " ، واستخدمت الباحثة "مقياس القلق الاجتماعي لدى الموهوبين" (من إعداد الباحثة) ، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تخفيف حدة اضطراب القلق الاجتماعيّ لدى التلاميذ الموهوبين بالصف الثاني من المرحلة المتوسطة ، ووجود فروق داله إحصائيًا بين: متوسطَي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ، وأفراد المجموعة التجريبية في القياس البَعدي للقلق الاجتماعي لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة عند (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق دالة إحصائيًا - بين متوسطَي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين الإجرائيين: "القَبلي و البَعدي"- على مقياس القلق الاجتماعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة عند (٠,٠١) لصالح البَعدي ، ووجود فروق دالة إحصائيًا- بين متوسطَي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: "التتبعي ، والبعدي"- على مقياس القلق الاجتماعيّ للطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

أوصت الدراسة بنشر التوعية المجتمعية عن الموهوبين ، واحتياجاتهم ، والكشف عنهم ، والاهتمام بهم وتقديم كافة وسائل التوعية المجتمعية لهم ، وإجراء دراسات وبرامج إرشادية تهتم بإرشاد أسرهم.

الكلمات المفتاحية: الموهوبين ، القلق الاجتماعيّ ، البرنامج الإرشاديّ.

(١) أستاذ مساعد - كلية التربية - جامعة طيبة، Sabuzaid@tiabahu.edu.sa

مقدمة:

يعدّ الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم ، وتوفير البيئة الآمنة والتواصل الفعال والإمكانيات المهمة؛ ضرورة لأيّ مجتمع يسعي إلى أن يكون له دور في نمو العلم والتقدم والمعرفة الإنسانية ، في عصر التفوق في العقل والإبداع والابتكار.

ويخطئ من يعتقد أنّ الموهوب لا يعاني من أية مشكلات؛ لأن الإمكانيات العقلية العالية ، والموهبة التي منحها الله له ، قد تساعده في التغلب على المشكلات وتخطيها ، فالموهوب- في الواقع- لا يختلف عن الشخص العادي أو الفئات الأخرى من المجتمع ، فهو أحوج ما يكون للرعاية والاهتمام من قِبل المختصين ، وأولياء الأمور ، والمعلمين.

فالموهوب يواجه العديد من المشكلات في حياته ، فهو يتعرض لمعظم مشكلات التلميذ العاديّ في عمره ، بالإضافة إلى أنواع أخرى من المتاعب؛ ترجع إلى موقف الآخرين منه واستجابتهم لمواهبه.

ويتفق كلٌّ من: "القاضي وبوحجي (٢٠١٧) ، عبد الله(٢٠١٠)" في أنّ نسبة من الموهوبين تقدّر ما بين (٢٠:٢٥٪) منهم ، يعانون من مشكلات انفعالية ونفسية وتكيفية ، مثل: (التواصل مع الزملاء والاندماج داخل الجماعة ، واضطراب القلق الاجتماعي).

والمخطِّط لرعاية الموهوبين يجب أن يضع في اعتباره أنّ كثيرًا من معوقات نموهم تنشأ من المشكلات الأسرية خلال فترة تعلمهم ، وتتزايد نتيجة فقدانهم :الاتساق والتكامل بين الأساليب والطرق المتبعة في تنشئتهم الاجتماعية ، ومن ثم فإن رعايتهم يجب أن تبنى على أساس نظرة شمولية و تكاملية للمتغيرات والمحددات المعرفية العقلية والدافعية ، فالصعوبات والإحباطات البيئية التي يواجهها الطلبة الموهوبون في المنزل والمدرسة من شأنها أن تعرقل نمو استعداداتهم.

والموهوبون يواجهون الكثير من الضغوط التي تعرقل مسيرة حياتهم وتشكل لديهم أزمات نفسية ، مما يقودهم إلى سوء التوافق الذي بدوره يدفعهم إلى القلق أو التوتر الشديد (شاكر ، ٢٠١٤).

ومن المشكلات التي تواجه الطلاب الموهوبين اضطرابُ القلق الاجتماعي؛ نتيجة ازدياد ضغوط متطلبات الحياة الاجتماعية والنفسية عليهم ، ويؤدي إلى المزيد من المشكلات ، مثل: "ضعف القدرة على توكيد الذات ، والتجنب الاجتماعي ، والحساسية الاجتماعية الزائدة للنقد ، وضعف الكفاءة الاجتماعية ، وانخفاض تقدير الذات ، ونقص المهارات الاجتماعية والتفاعل الناجح في المواقف الاجتماعية" (الريامي ، ٢٠١٠).

ويوجد العديد من الفنيات التي تساعد الطلاب الموهوبين ذوي اضطراب القلق الاجتماعي ، منها:"النمذجة ، والتفريغ الانفعالي ، والحوار والمناقشة". (عكاشة ، عبد المجيد ، ٢٠١٢)

مشكلة البحث:

يعدّ الموهوبون ثروة قومية ، يجب على المجتمع الاهتمام بها ، وعدم إهمالها ، واستثمارها؛ حتى تسهم في رفاهية وتنمية وضمان استقراره وأمنه ومستقبله ، وحاجتهم للاهتمام والرعاية لا تقل عن حاجات التربية الخاصة ، والإخفاق في مساعدتهم لاستثمار طاقاتهم يعتبر مشكلة لهم وللمجتمع (ياسين وعسكر ، ٢٠١٥).

والموهوبون أكثر عرضة للمشكلات النفسية ،-خاصة عندما تكون الموهبة من مستوى مرتفع؛ إذ تزيد هذه الموهبة من عرضة صاحبها للمصاعب التكيفية- ، وأكثر حساسية للصراعات الاجتماعية ، ويمرون بدرجات من الاغتراب والضغوط أكثر من أقرانهم؛ وذلك نتيجة لقدراتهم المعرفية والعقلية العالية ، وبالتالي :فإن هناك حاجة إلى التدخل والاهتمام بشكل خاص ودقيق؛ لغرض مساعدتهم في التغلب على الصعوبات والمشكلات النادرة التي قد تصادفهم (الدوري ، وصال ، ٢٠١٤).

ومن المشكلات التي يتعرض لها الموهوب:)الانطواء والعزلة والخجل والتردد والارتباك(؛ بسبب سوء التوافق النفسي الاجتماعي والاهتمام بمتطلبات المدرسة؛ مما يبعده عن الحياة العامة والتفاعل مع المجتمع؛ مما يؤدى إلى صعوبة في التكيف ، كما يحاول الموهوب الوصول إلى الكمالية والمثالية والإفراط في محاسبة النفس؛ مما يعزز لديه حالة الشعور بالقلق النفسي والقلق الاجتماعي والشعور بالضيق (النواصره ، ٢٠١٨).

وتشير نتائج دراسة "حسين والمطيري" (٢٠١٧م) إلى: أن (٢٦,٩٪) من الموهوبين ، يرتفع لديهم اضطراب القلق الاجتماعي ، و (٥٠,٧٪) منهم ، لديهم درجة متوسطة من القلق الاجتماعي ، و يكون منخفضًا لدى (٢٢,٤٪) منهم ، ، كما أشارت الى: أنّ مستوى القلق الاجتماعي لدى الإناث الموهوبات ، أعلى منه لدى الذكور الموهوبين.

ومن خلال عمل الباحثة ومتابعتها الميدانية اتضح: أن الواقع الميداني يشير إلى أن الطلاب الموهوبين يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي ومواجهة الاخرين ، مما دفع الباحثة للسعي من أجل تخفيف حدة اضطراب القلق الاجتماعي لدى هؤلاء الطلاب ، ومن هنا تسعي الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف حدة القلق الاجتماعي التي تواجه الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة.

ويمكن صياغة المشكلة في السؤال التالي: هل يمكن التوصل إلى" فاعلية برنامج إرشادي" لتخفيف حدة اضطراب القلق الاجتماعي ، لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟

هدف البحث إلى: التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف حدة اضطراب القلق الاجتماعي ، لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، ومدى استمراريته.

أهمية البحث:

- **الأهمية النظرية:** تقديم إطار نظري للمكتبة العربية في التربية الخاصة عن: اضطراب القلق الاجتماعي ، عند فئة الموهوبين خاصة ، وأهمية عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة؛ لما لهذه المرحلة من خطورة في بناء شخصية الإنسان.
- **الأهمية التطبيقية:** زيادة فهم طبيعة الطلاب الموهوبين في هذه المرحلة ، والمشكلات التي تواجههم وكيفية التغلب عليها ، وتوفير مقياس لاضطراب القلق الاجتماعي عند الطلاب الموهوبين ، وكذلك البرنامج الإرشادي للتخفيف من حدة اضطراب القلق الاجتماعي.

محددات البحث:

- **بشرية:** تكونت العينة من (٤٠) طالبًا المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة من مدارس التعليم العام.
- **موضوعية:** البرنامج الإرشادي في تخفيف حدة اضطراب القلق الاجتماعي التي تواجه الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة.
- **المكانية:** المدارس المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة.
- **الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

المفاهيم الاجرائية:

القلق الاجتماعي: تعرفه الباحثة بأنه خوف مستمر وملحوظ ، وقلق شديد يظهر لدى الأفراد في مواقف التفاعل الاجتماعي ، حيث تظهر على الطالب الموهوب أعراض جسدية ، وصعوبات في التعبير والتفاعل الاجتماعي ، وعدم الثقة بالنفس. وإجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها الموهوب على أبعاد مقياس القلق الاجتماعي.

الموهوبون: هم الذين يُظهرون أداءً عاليًا في مجالات مختلفة مثل: "الرسم والشعر والموسيقي والمهارات الأكاديمية العالية" بمدارس المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة.

الإطار النظري:

أولا: الموهبة:

مرّ مفهوم الموهبة تاريخيًا خلال أربع مراحل وتضم ما يلي:

- مرحلة ارتباط الموهبة بالعبقرية كقوة خارقة خارج حدود سيطرته.
- مرحلة ارتباط الموهبة بالأداء المتميز في ميدان معين كالفروسية والخطابة والشعر.
- مرحلة ارتباط الموهبة والعبقرية بنسبة الذكاء المرتفعة ، وبدأت هذه المرحلة عمليًا مع ظهور اختبار "ستانفورد بينيه".
- مرحلة اتساع مفهوم الموهبة ليشمل: "الأداء العقلي المتميز ، والقدرة على الأداء المتميز في المجالات العقلية والفنية والإبداعية والأكاديمية والقيادية" (عبد الرحمن ، ٢٠٠٧).

خصائص الموهوبين:

هناك العديد من الخصائص والسمات ، لذا فقد تم إعداد قوائم بخصائص الموهوبين اشتُقّ منها مقاييس للكشف عنهم ، ومن بين تلك القوائم" قائمة الجمعية القومية للأطفال الموهوبين بأمريكا" NAGC ، والتي تضمنت حزمة من الخصائص التي تتوفر في الموهوب ، أهمها: (أن له قدرة متميزة على تناول الأفكار المختلفة والوصول إلى تعميمها من خلال حقائق خاصة أو معينة- يظهر قدرة فائقة على التفكير- لديه قدرة متميزة على إدراك العلاقات الدقيقة بين الأشياء وحل المشكلات- القدرة على التركيز وطرح الأسئلة البحثية المتنوعة- لديه مستوى ثابت من الفضول وحب الاستطلاع- لديه القدرة على تنمية وتطوير واحد أو أكثر- كذلك يبدي تميزًا واضحًا كيفًا وكمًا فيما يتعّلق بالمفردات اللّغوية الشفوية والمكتوبة (عبدالعزيز ، ٢٠١٢).

ومن الخصائص المحددة أيضًا للطفل الموهوب والتي ترتبط بقدرته العقلية العامة: (أنه يمتلك ذاكرة واسعة ومفصلة- يمتلك مفردات متقدمة بالنسبة إلى عمره- يمتلك مهارات اتصال متقدمة بالنسبة لعمره- يطرح أسئلة ذكية- قادر على تحديد الخصائص المهمة للمفاهيم الجديدة والمشكلات- ويستوعب المعلومات بسرعة) (جونسن ، ٢٠١٢).

مشكلات الموهوبين:

يعدد أحمد (٢٠١٣) أبرز المشكلات التي يعاني منها الموهوب فيما يلي:

- التفاعل مع المعلمين: حيث إن صفاتهم الشخصية والاجتماعية والثقة بالنفس والاستقلالية وحب المناقشة تعتبر مصدر إزعاج للمعلمين.
- التفاعل مع الزملاء: شعور التلاميذ نحوهم بالغيرة لتفوقهم ونظرتهم إليهم ، حيث ينظرون إلى الموهوب على أنه مختلف عنهم؛ فتنشأ مشكلات بينه وبين زملائه.
- المدرسة: نتيجة لعدم توفر التشجيع والأنظمة المتنوعة في المدارس ، وعدم وجود وسائل لتشخيص الموهوبين وتعرفهم مبكرًا؛ مما يشعر الموهوب بالضيق والملل ، ويدفعه للتمرد أو التغيب عن المدرسة.
- البيئة الأسرية: كغياب الوعي بمعنى الموهبة وضعف الاحتياجات النفسية والاجتماعية والعقلية للموهوبين؛ وما يترتب على ذلك من تجاهل وإحباط لطاقات الموهوب وقدراته.
- انعدام الاختيار والتوجيه التربوي والمهني: فالموهوب يشعر بأنه قادر على النجاح في أي دراسة أو تخصص أو مهنة ، وبأنه يميل إلى عدد كبير منها وهذا يكوّن لديه صراعًا نفسيًا يشعره بالضياع.
- المنهج الدراسي: خبرات ومعارف المنهج لا تثير حماس الموهوبين ودافعيتهم للتعلم.
- أساليب التقويم: غياب الأساليب التي تهتم بالتفكير الناقد والإبداعي والتقويم الذاتي.

ثانيا: القلق الاجتماعي:

مفهومه: يعرف بأنه الخوف من المجهول ، وتجنب المواقف والتفاعل مع الآخرين ، أو أن يكون عرضة للتقييم.

أما السمة الأساسية المميزة له تتمثل في الخوف من التقييم السلبي من قبل الآخرين (رضوان ، ٢٠٠١م).

المحكات التشخيصية للقلق الاجتماعي كما وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-V,2013,202-203):

- خوف مستمر وملحوظ في موقف واحد ، أو مجموعة من مواقف الأداء ، أو المواقف الاجتماعية ، التي من خلالها يكون الفرد محل إمعان وتدقيق للنظر فيه من الآخرين ، خصوصًا إذا كان الآخرون غير مألوفين بالنسبة له.
- أن يكون التعرّض للموقف الاجتماعي مخيفًا ، ومن شأنه أن يثير القلق لدى الفرد ، وقد يأخذ شكل نوبة هلع موقفيه. أن يدرك الفرد أن خوفه مفرطٌ فيه وغير معقول.
- أن يتجنب الفرد مواقف الأداء أو المواقف الاجتماعية المخيفة ، مع وجود ضيق وقلق وكرب نفسي شديد ومستمر.
- أن يكون (الخوف أو القلق) غير متسق مع التهديد الفعلي الذي يمثله الوضع الاجتماعي الحالي ، أو السياق الاجتماعي الثقافي.
- أن يكون (الخوف أو القلق ، والتجنب) مستمرًا لدى الفرد لمدة ستة أشهر فأكثر.
- أن يتعارض التجنب وتوقع القلق والكدر في مواقف الأداء أو الموقف الاجتماعي مع الوظائف الأكاديمية والمهنية ، ومع الأنشطة الاجتماعية ، والعلاقة مع الآخرين ، وأن يوجد كرب وضيق ملحوظ حول وجود هذا الخوف.
- يجب ألا يكون (الخوف أو التجنب) ناتجًا عن التأثيرات الفسيولوجية المباشرة للاستخدام الطبي ، أو الاستخدام السيئ للعقاقير أو المخدرات.
- لا يُفسر (الخوف أو القلق ، والتجنب) بشكل أفضل في حالة وجود أعراض لاضطرابات نفسية أخرى مثل: "اضطراب الهلع ، واضطراب تشوه الجسم ، واضطراب طيف التوحد ، وفي حالة وجود اضطراب نفسي آخر أو حالة طبية عامة مثل: اللجلجة في الكلام ، أو الشلل الرعاش ، أو فقدان الشهية العصبي ، أو البدانة" ، فإن الخوف أو الإحجام لا يكون قاصرًا على تأثيره الاجتماعي.

مظاهره: حددها العزاوي (٢٠١٠) فيما يلي:

- عدم القدرة على الأخذ والعطاء مع الآخرين ، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي ، والشعور بالنقص والغيرة من أقرانه.

- عدم اندماج الفرد مع الآخرين في نشاطاتهم وتفاعلاتهم مما يؤدي إلى تجنب التواصل معهم ، والمواقف الاجتماعية ، والاحتكاك بالغرباء ، وصعوبة التعبير عن الذات.

أسبابه: الأسباب الوراثية ، والتعلق غير الآمن ، وأساليب المعاملة الوالدية غير السوية مثل: "الحماية الزائدة ، والتحكم والضوابط والقيود" ، والعوامل المعرفية مثل: "تقييم أنفسهم بطريقة سلبية ، والمبالغة في تقدير إدراك الآخرين للقلق الشخصي لديهم" ، وعوامل مرتبطة بعلاقات الأقران مثل العلاقات السلبية معهم (علاء ، ٢٠١٣).

النظريات المفسرة للاضطراب القلق الاجتماعي:

- **نظرية التحليل النفسي:** تنشأ المخاوف المرضية -طبقًا لهذه النظرية- من رغبات غير مرغوب فيها تمّ كبتها ، وعندما تفشل الأنا في كبت هذه الرغبات وتلح في الظهور ، تدرك الأنا التهديد وتشعر بالخوف الزائد من ظهورها؛ ثم تسقط هذا الخوف على أي شيء. ويرى "فرويد" أن اضطراب القلق الاجتماعي صورة من صور النرجسية الشديدة ويؤكد المحللون النفسيون أن حدوثه يكون مصاحبًا لنمو الأنا الأعلى واكتماله. كما تشير نظرية التحليل النفسي إلى وجود عمليات نفسية ذاتية ، وصراعات داخلية وعقد تساهم في زيادة الخوف المرتبط بالمواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد (عبد العظيم ، ٢٠٠٩).
- **النظرية السلوكية:** تفترض هذه النظرية" أنّ القلق سلوك يتعلمه الفرد كأي سلوك آخر" ، فيتم اكتساب القلق الاجتماعي كسلوك غير سوي عندما تتوافر بذور القلق إزاء موضوع أو موقف معين؛ فإن الشخص يستجيب بتجنب الموقف أو الموضوع المثير للقلق ، فإذا وجد الشخص أن هذا التجنب قد أدى إلى تخفيف المخاوف من الموقف ، فإن ذلك يعني أن الفرد قد حصل على "إثابة" تتمثل في: تقليل حدة الشعور بالقلق من هذا الموقف ، وبالتالي فإن سلوك التجنب يدعّم لدى هذا الشخص؛ فيؤدي إلى مزيد من التجنب للحصول على مزيد من خفض القلق ، ويدور في حلقة مغلقة لا يكاد يخرج منها.
- **نظرية "بيك وإمري" المعرفية:** حيث يرى هؤلاء العالم على أنه مكان خطر ومهدد ، ومن ثم يظلون شديدي التيقظ باستمرار؛ لمواجهة أي تهديد محتمل من هذا العالم؛ ونتيجة لذلك فإن الهاديات الإيجابية المحايدة أو المعتدلة يُساء تفسيرها بشكل سلبي ، بينما يتم تجاهل أو إهمال الهاديات الإيجابية أو الآمنة المطمئِنة ، كما يبخس تقدير ذكريات النجاحات السابقة

ومصادر الثقة بالنفس ومصادر التعايش المتاحة أو يتم تجاهلها؛ ولذلك فإن المخططات تنعكس بذاتها في شكل أخطاء منطقية في التفكير الذي يصبح مرئيًا بوضوح ، عندما يعرض المريض لأفكاره التي تدور حول المنبهات المثيرة للقلق. ومرضى "الرهاب الاجتماعي" هم الأفراد شديدو التركيز والالتفات للهاديات التي تشير إلى احتمالات تقييم سلوكهم الاجتماعي سلبيًا من قِبل الأشخاص الآخرين (النواصرة ، ٢٠١٨).

الدراسات السابقة:

- **دراسة "براين وريسيب واننى وبايليى"**(Brian P., Recep U., Anne P. & Pauline J.,2020) : وتهدف إلى دراسة العلاقة بين القلق الاجتماعي والأكل العاطفي ، وتكونت العينة من (٤٢٩) طالب ، وقسمت الى مجموعتين (العاديين = ٢٤٦ ، الموهوبون = ٨٣). وأظهرت النتائج أن الخوف من التقييم السلبي كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالأكل العاطفي ، وبالنسبة للمراهقين الموهوبين أكاديميًا لم تكن هناك علاقات ذات دلالة إحصائية.

- **دراسة النواصرة** (٢٠١٨): هدفت إلى الكشف عن مستوى القلق الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ، وبلغت العينة (٨٧) طالبًا موهوبًا ، و(١٥٨) طالب غير موهوب ، وأظهرت النتائج التالية: أن مستوى القلق الاجتماعي وأبعاده بين الطلبة غير الموهوبين والموهوبين منخفض ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين تبعًا لمتغير الصف والجنس والمستوى الاقتصادي والتعليمي للأب والأم ، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين غير الموهوبين لصالح الذكور.

- **دراسة حسين والمطيري** (٢٠١٧): هدفت الى التعرف على مستوى القلق الاجتماعي لدي الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة من وجهة نظر معلميهم ، وتكونت العينة من (٦٧) طالبًا وطالبة ، و(٦٣) معلمًا ومعلمة ، وأظهرت النتائج أن (٢٦,٩٪) منهم لديهم مستوي مرتفع من القلق الاجتماعي ، في حين كان (٥٠,٧) منهم لديهم درجة متوسطة ، و(٢٢,٤٪) لديهم مستوى منخفض ، وأشارت نتائج البحث إلى: أن الإناث أعلى من الذكور في القلق الاجتماعي.

- **دراسة القاضي، وبوحجي** (٢٠١٧): هدفت إلى التعرف على مشكلات الطلبة الموهوبين منْ وجهة نظر اختصاصي الإرشاد الاجتماعي ، وأظهرت النتائج: وجود (٥٥٩) مشكلة يعاني منها الطلبة الموهوبون ، وقد بلغت المشكلات السلوكية (٢٦٠) مشكلة ، وتلاها المشكلات الاجتماعية وعددها (١٥٣) مشكلة ، ثم المشكلات المتعلقة بالتخطيط للمستقبل المهني وعددها(١٤٦)

مشكلة ، و(٢٠٩) مشكلة فرعية ، وأظهرت النتائج بأنَّ هناك (٧) استراتيجيات متبعة لحصر مشكلات الطلبة الموهوبين ، تبيّن أنّ أكثرها استخدامًا استراتيجية جمع المعلومات من خلال التعاون مع المعلمين.

- **دراسة "أمى"** (Amy H., 2014): هدفت الى التعرف على مستويات القلق لدى الطلاب الموهوبين ، وفاعلية تدخليّ: العلاج المعرفي السلوكي (CBT ، والعاطفي (EFT) ، وركزت المرحلة الأولى على دراسة القلق لدى (١٥٣) من الشباب الموهوبين المشتركين في برامج تعليم الموهوبين الخاصة والعامة بالصفوف (٦-١٢) ، فقد كانت هناك عوامل مهمة في مستويات القلق لدى الطلاب الموهوبين في هذه الدراسة ، وفي المرحلة الثانية: تم التحقق من فاعلية تدخلات العلاج المعرفي السلوكي والتحويل الإلكتروني للمراهقين الموهوبين ، وكان المشاركون (٦٣) ، وأظهرت النتائج انخفاضًا كبيرًا في مستويات القلق عند مقارنته بالمجموعة الضابطة ، ولم تختلف اختلافًا كبيرًا عن مجموعات التحويل الإلكتروني أو المجموعة الضابطة.

- **دراسة "توكل وعبد الحكيم"** (٢٠١٣): هدفت إلى التعرف على المشكلات الشائعة لدى الموهوبين بالمرحلتين (المتوسطة - الثانوية) بمحافظة الزلفى ، وكذلك تعرّف أثر متغيرَي المرحلة الدراسية والنوع. وأشارت النتائج إلى أن المشكلات المهنية هي الأكثر انتشارًا ، يليها المشكلات الانفعالية ، ثم الدراسية ، ثم الكمالية ، ثم الأسرية ، ثم وقت الفراغ ، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات) الذكور - الإناث (في المشكلات الانفعالية ، والأسرية والكمالية ، والفراغ لصالح الإناث.

- **دراسة عكاشة وعبد المجيد** (٢٠١٢): هدفت الى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في" تنمية المهارات الاجتماعية ، وتخفيف حدة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الموهوبون" ، وتكونت العينة من (٢٦) تلميذًا وتلميذة يعانون من مشكلات سلوكية ، تراوحت أعمارهم ما بين (١٠-١٢) عامًا ، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن المهارات الاجتماعية في جميع أبعادها ، وتحسن في تقييم التلاميذ على مقاييس المشكلات السلوكية.

- **دراسة "حسونة"** (٢٠١١): هدفت إلى تعرّف حاجات ومشكلات الموهوبين وصفاتهم السلوكية في منطقة القصيم ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مجالات مشكلة الموهوبين قد جاء ترتيبها تنازليًا كما يلي: مجال المشكلات الانفعالية ، ثم مشكلات النشاطات ، ثم الأسرية ، ثم الصحية ، ثم الاجتماعية ، وقد جاءت المشكلات المدرسية في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أن "الصفة الإبداعية" احتلت المركز الأول من بين الصفات السلوكية الأخرى لدى

الموهوبين ، يليها الصفة القيادية ، ثم الصفة الدافعية ، فيما تتوفر الصفة السلوكية الخاصة بالتعليم بدرجة قليلة.

التعليق العام على الدراسات السابقة: أشارت الدراسات والبحوث السابقة إلى أهمية الكشف المبكر عن الموهبة والموهوبين ، ودور البرامج الإرشادية في تنمية الموهبة لديهم ، وكذلك فاعلية البرامج المقترحة في التخفيف من حدة القلق الاجتماعي ، كما تناولت الدراسات السابقة "المنهج الوصفي الارتباطي" في تفسير العلاقات الارتباطية بين اضطراب القلق الاجتماعي والمتغيرات الأخرى ، أيضًا تناولت"المنهج شبه التجريبي" ، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجزء المرتبط بالإطار النظري ، وإعداد أدوات الدراسة.

فروض البحث:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطَي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البَعدي على مقياس القلق الاجتماعي لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطَي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين الإجرائيين القَبلي والبَعدي على مقياس القلق الاجتماعي لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطَي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين) على مقياس القلق الاجتماعي لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

يعتمد على المنهج الشبه التجريبي؛ بهدف التعرف على فاعلية برنامج إرشادي (متغير مستقل) ، لخفض القلق الاجتماعي (متغير تابع) لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة ، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية ، والضابطة)؛ للتعرف على أثر البرنامج على المتغيرات ، واستخدام التصميم ذي المجموعتين للتعرف على استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة.

عينة البحث:

- **العينة الاستطلاعية:** تضمنت (٣٤) من الطلاب الموهوبين، يتراوح عمرهم الزمني بين (١٣ ، ١٥) عامًا ، بمتوسط عمري (١٣,٥٧٥) ، وانحراف معياري (١,١٠٧).
- **العينة النهائية:** تكونت من (٤٠) من الطلاب الموهوبين، تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٥) عامًا ، بمتوسط عمري (١٣,٣٥) ، وانحراف معياري (١,٢٧) ، وتم تقسيم العينة عشوائيًا إلى: (٢٠) كمجموعة تجريبية ، و(٢٠) كمجموعة ضابطة.

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

قامت الباحثة بالإجراء قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار مان- ويتني-Mann Whitney Test؛ للتحقق من التكافؤ:

أ. من حيث العمر وجدول (١) يوضح ذلك:

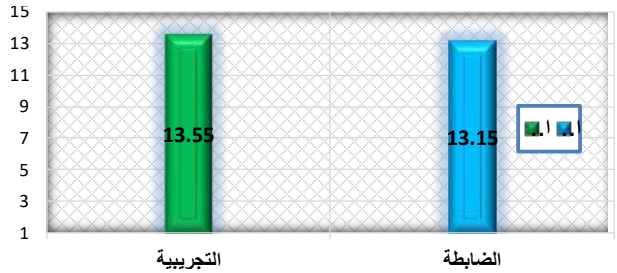
جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

اسم المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٠	١٣,٥٥	١,٢٣	٢٢,٢٨	٤٤٥,٥٠	١٦٤,٥٠	١,٠١-	٠,٣١٣ غير دالة
ضابطة	٢٠	١٣,١٥	١,٣١	١٨,٧٣	٣٧٤,٥٠			

قيمة (Z) الجدولية عند (٠,٠٥) بتساوي (١,٩٦)، قيمة (U) الجدولية لعدد العينة (١٠) عند (٠,٠٥) بتساوي (٢٣)

يتضح من جدول (١): قيمة Z المحسوبة بلغت (- ١,٠١) ، وهي أقل من القيمة الحدية (١,٩٦) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطَي رتب العمر لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ، كما يتضح أن قيمة (U) المحسوبة بلغت (١٦٤,٥٠) ، وهي أكبر من القيمة الحدية (١٢٧)؛ مما يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الرتب للدراجات في العمر الزمنى في القياس القبلي؛ مما يطمئن الباحثة إلى التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وشكل (١) يوضح ذلك.



شكل (١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

ب. من حيث مستوى القلق الاجتماعي: وجدول (٢) يوضح ذلك.

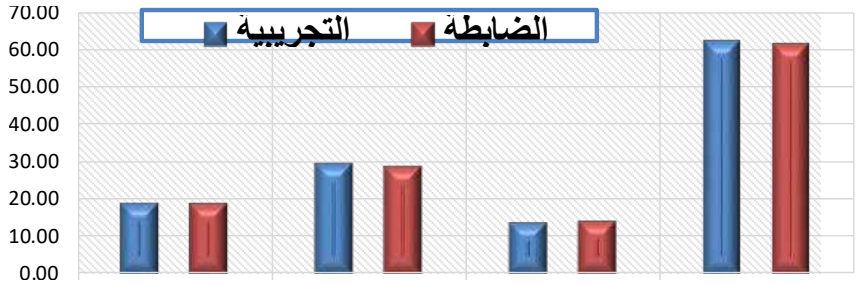
جدول (٢)

دلالة الفروق متوسطي رتب درجات بين الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القلق الاجتماعي

اسم المجموعة		ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأعراض الجسدية	تجريبية	٢٠	١٩,١٠	١,٩٧	٢١,٥٥	٤٣١,٠٠	١٧٩,٠٠٠	-٠,٥٧٦	٠,٥٦٥ غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٨,٧٥	٢,٦٣	١٩,٤٥	٣٨٩,٠٠			
صعوبات التفاعل والتعبير	تجريبية	٢٠	٢٩,٨٠	٢,٢٦	٢٢,٣٠	٤٤٦,٠٠	١٦٤,٠٠٠	-٠,٩٨٣	٠,٣٢٦ غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢٩,٠٠	٢,٦٦	١٨,٧٠	٣٧٤,٠٠			
عدم الثقة بالنفس	تجريبية	٢٠	١٣,٧٠	٢,٥٢	١٩,٤٠	٣٨٨,٠٠	١٧٨,٠٠٠	-٠,٦٠٠	٠,٥٤٨ غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٤,١٥	٢,٦٠	٢١,٦٠	٤٣٢,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٠	٦٢,٦٠	٣,٩٥	٢١,٠٨	٤٢١,٥٠	١٨٨,٥٠٠	-٠,٣١٣	٠,٧٥٤ غير دالة
	ضابطة	٢٠	٦١,٩٠	٤,٨٣	١٩,٩٣	٣٩٨,٥٠			

(Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بتساوي (١,٩٦)، وقيمة (U) الجدولية لعدد العينة (١٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بتساوي (٢٣)

يتضح من جدول (٢): أن قيمة Z المحسوبة بلغت (-٠,٣١٣) ، وهى أصغر من القيمة الحدية (١,٩٦) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين (أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي)؛ مما يطمن الباحثة إلي التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، كما يتضح أن قيمة (U) المحسوبة بلغت (١٨٨,٥٠٠) ، وهي أكبر من القيمة الحدية (١٢٧) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الرتب للدرجات في القياس القبلي؛ مما يطمئن الباحثة إلي التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وشكل (٢) يوضح ذلك:



شكل (٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات البحث:

مقياس اضطراب القلق الاجتماعي: اعتمادًا على الإطار النظري والدراسات السابقة) ، تم صياغة (٣٠) عبارة؛ بهدف تحديد اضطراب القلق الاجتماعي لدي الطلاب الموهوبين ، موزعه على ثلاثة أبعاد:

البعد الأول "الأعراض الجسدية"(١٠) مفردات ، والبعد الثاني "صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس" (١٢) مفردة ، البعد الثالث "عدم الثقة بالنفس" (١٠) مفردات ، بعد ذلك تم تقديمه للتحكيم ، وبناء على نتائج التحكيم؛ تم عمل التعديلات اللازمة ، وحذف العبارات التي قلت نسبة الاتفاق فيها عن (٨٠٪) ، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (٢٦) عبارة.

الصدق والثبات:

- **صدق المحكّمين:** قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على (١٠) محكمين ، لمعرفة آرائهم ، وسلامة التكوين اللغوي ، وبعدَ الأخذ بالملاحظات والتعديلات خرج المقياس بشكله النهائي.
- **صدق الاتساق الداخلي:** وذلك عن طريق درجات العينة الاستطلاعية بإيجاد معامل ارتباط (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس ، ويوضح الجدول (٣) ذلك.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لأداة الدراسة ن= (٣٤)

الأعراض الجسدية		صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس		عدم الثقة بالنفس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٩٠٩**	٩	٠,٤٤٩**	٢١	٠,٥٨٥**
٢	٠,٨٩٩**	١٠	٠,٨٩٩**	٢٢	٠,٥٤٩**
٣	٠,٤٤٩**	١١	٠,٨٨١**	٢٣	٠,٣١٧٨٧٣
٤	٠,٨٨٨**	١٢	٠,٧٦٢**	٢٤	٠,٦٠١**
٥	٠,٨٩٩**	١٣	٠,٤٢٥*	٢٥	٠,٥٥٩**
٦	٠,٤٢٥*	١٤	٠,٩٠١**	٢٦	٠,٤٢٨*
٧	٠,٣٨٦*	١٥	٠,٩٠٩**		
٨	٠,٨٨٨**	١٦	٠,٧٢٦**		
		١٧	٠,٨٣٢**		
		١٨	٠,٩٠٩**		

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٣): أنَّ جميع المفردات معاملات ارتباطها موجبة ، ودالة إحصائيًّا عند (٠,٠١) ، وهذا يعني تمتع الأداة بدرجة صدق مرتفعة.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد ن= (٣٤)

الأعراض الجسدية		صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس		عدم الثقة بالنفس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٩٢٨**	٩	٠,٣٧٥*	٢١	٠,٧٧٢**
٢	٠,٩٠٤**	١٠	٠,٩١٢**	٢٢	٠,٧٣٦**
٣	٠,٤٨٢**	١١	٠,٩٣٤**	٢٣	٠,٦٠٠**
٤	٠,٩٠٨**	١٢	٠,٨٥٠**	٢٤	٠,٦٠٣**
٥	٠,٩٠٤**	١٣	٠,٣٨٧*	٢٥	٠,٦٠١**
٦	٠,٤٣٨**	١٤	٠,٩٢٠**	٢٦	٠,٦٦٨**
٧	٠,٤٣١*	١٥	٠,٩١٨**		
٨	٠,٩١٦**	١٦	٠,٨٠٤**		

الأعراض الجسدية		صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس		عدم الثقة بالنفس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
		١٧	**٠,٨٤٥		
		١٨	**٠,٩٦٠		
		١٩	**٠,٩٤٩		
		٢٠	*٠,٤٠٦		

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من جدول (٤): أنَّ جميع المفردات معاملات ارتباطها موجبة ، ودالة إحصائيًّا عند (٠,٠١) ، وهذا يعني تمتع الأداة بدرجة صدق مرتفعة.

- **ثبات المقياس بطريقة معامل (ألفا كرونباخ)**: تم حساب كلّ بُعدٍ فرعي على حدة ، وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة). والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا- كرونباخ (ن= ٣٤)

الأعراض الجسدية		صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس		عدم الثقة بالنفس	
م	معامل ألفا	م	معامل ألفا	م	معامل ألفا
١	٠,٨٥٦	٩	٠,٩٢٣	٢١	٠,٦٧٠
٢	٠,٨٦٠	١٠	٠,٩٣٣	٢٢	٠,٦٨٧
٣	٠,٩١٠	١١	٠,٩٣٢	٢٣	٠,٧٣٠
٤	٠,٨٥٩	١٢	٠,٩٣٦	٢٤	٠,٧٣٢
٥	٠,٨٦٠	١٣	٠,٩١٠	٢٥	٠,٧٣٥
٦	٠,٧٠٧	١٤	٠,٩٣٣	٢٦	٠,٧٠٧
٧	٠,٨٠٦	١٥	٠,٩٣٢		
٨	٠,٨٥٨	١٦	٠,٩٣٨		
		١٧	٠,٩٣٦		
		١٨	٠,٩٣١		
		١٩	٠,٩٣١		
		٢٠	٠,٩٢٠		
معامل ألفا العام	٠,٨٩٣	٠,٩٤٣		٠,٧٤٨	

يتضح من جدول (٥): أنّ معامل" ألفا للمقياس" (في حالة حذف درجة كل مفردة) أقلّ من أو يساوي معامل "ألفا العام" ، حيث إنّ تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمقياس ، ومن ثمّ تّم الإبقاء على جميع مفردات المقياس ، كما تمّ حساب العام للمقياس ككل وبلغ (٠,٩٥٦)؛ مما يدل على ثبات المقياس.

- ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية: لدراسة الاتساق الداخليّ للأبعاد كما يوضحه الجدول (٦):

جدول (٦)

معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام التجزئة النصفية ن= (٤٠)

المقياس	عدد المفردات	التجزئة النصفية
الأعراض الجسدية	٨	٠,٩٢٦
صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس	١٢	٠,٩٧٩
عدم الثقة بالنفس	٦	٠,٥٣٨
الدرجة الكلية	٢٦	٠,٩٦

ضعيفة أقل (٠,٥) ، متوسطة بين (٠,٥-٠,٧) ، مرتفعة أكبر (٠,٧)

يتضح من الجدول (٦): أنَّ معاملات الثبات مرتفعة ، وهي أكبر من (٠,٧) ، ما يعطي مؤشرًا جيدًا على الثبات ، وبناء عليه يمكن العمل بها.

الصورة النهائية:

بما أنّ عبارات المقياس جميعها تتصف بالصدق والثبات ، فإنه لم يتمّ استبعاد أية عبارة؛ ولذلك فإنّ الصورة الأولية تظل كما هي ، وبتحديد نظام الاستجابة على بنود المقياس وفقًا لطريقة" ليكرت" متدرج الثلاثي (٣ ، ٢ ، ١) ، وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (٧٨) درجة ، وتكون الدرجة الصغرى (٢٦) درجة ، وتدلّ الدرجة المرتفعة على ارتفاع القلق الاجتماعي ، والمنخفضة فتدلّ على الانخفاض ، وتكون الحدود الفاصلة كالتالي: من (٢٦ :٤٣) منخفض ، ومن (٤٣: ٦٠) متوسط ، ومن (٦١: ٧٨) مرتفع.

البرنامج الارشادي إعداد (الباحثة):

أ. **تعريفه:** عبارة عن خطوات منظمة تهدف إلى إرشاد الطلاب الموهوبين بغرض خفض القلق الاجتماعي لديهم باتباع فنيات العلاج السلوكيّ.

ب. **أهدافه:** تخفيف حدة القلق الاجتماعيّ التي تواجه الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المدينة المنورة.

ج. **الأسس النفسية والتربوية للبرنامج:**

١. مراعاة خصائص الفئة العمرية (فترة المراهقة) ، وكذلك الفروق الفردية ، واختلاف الموهبة لدى الطلاب الموهوبين.

٢. تهيئة جو من الثقة ، وتقدير قدرات وجوانب النجاح ، لدى الطلاب والباحثة؛ لبلوغ علاقة إرشادية قوية.

٣. تهيئة المناخ المناسب ، والمكان ، والأدوات والوسائل اللازمة لتطبيق البرنامج.

٤. استخدام أسلوب" التدعيم ، والتعزيز الإيجابيّ ، والتشجيع" عند تدعيم السلوكيات الإيجابية للطلاب.

٤. التهيئة لبلوغ درجة ملائمة من الاستعداد للمشاركة النشطة في الجلسات وأداء الواجبات المنزلية.

٥. استخدام أسلوب الواجبات المنزلية ، للتأكد من نجاح التدريب داخل الجلسة ، وتحديد بدايات الجلسة التالية ودرجة وشدة الاضطراب ، وجدولة أعراض اضطراب القلق الاجتماعي للتخفيف منها.

٦. الحرص على عدم الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى من مراحل الإرشاد ، إلا بعد التأكد من اجتياز معايير نجاح المرحلة المحددة.

د. **الأسلوب الإرشاديّ المستخدم:** الإرشاد الجماعيّ وبعض الجلسات فردية.

هـ. **محتوياته:** يتكون من خمس مراحل- تضم (٢٥) جلسة- ، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا ، وزمن الجلسة (٥٠-٦٠) دقيقة. والخمس مراحل هي:

- الأولى: تعارف وتمهيد وتقييم مستوى القلق الاجتماعي القبلي ، جلسة (١ ، ٢).
- الثانية: خفض الأعراض الجسدية ، تبدأ من الجلسة رقم (٣) ، وتنتهي بالجلسة رقم (١٠).
- الثالثة: خفض صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس ، الجلسات (١١: ١٥).
- الرابعة: خفض عدم الثقة بالنفس ، الجلسات (١٦ :٢٣).
- الخامسة: ختام وتقييم عن طريق الاختبار البعدي ، والتتبعي (٢٤: ٢٥).

و. الأساليب والفنيات:

١. المناقشة والحوار: يعتمد- أساسًا- على (إلقاء المحاضرة ، أو تقديم الإرشاد ، أو التدريب في صورة محاضرة -يتخللها ، أو يليها- مناقشات)؛ بهدف إحداث تغيير في الاتجاهات لديهم.

٢. التفريغ الانفعالي: وبقصد به: إتاحة الفرصة أمام الطالب للتحدث في تداعٍ حرّ عن كل ما يجول بخاطره-عن صراعاته وإحباطاته وحاجاته ومشكلاته ومخاوفه ونواحي قلقه وأنماط سلوكه المنحرف- في إطار من حسن الإصغاء وتشجيع التعبير في جو نفسي آمنٍ خالٍ من الأحكام الأخلاقية واللوم.

٣. الأحاديث الذاتية الإيجابية: وتركز على: مصادر القوى الإيجابية للفرد ، واعتقاداته ، وقدراته التي يعتمد عليها في تخطي الضغوط والصعوبات.

٤. فنية تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها: هي" الأفكار التي تسبق أيّ انفعال غير سارٍّ ، وتأتي بسرعة كبيرة وبصورة تلقائية ، وأحيانًا دون أن يلاحظها الشخص" ، وهي أفكار غير معقولة؛ وبالتالي تؤدي إلى توقع نتيجة غير سارة.

٥. الاسترخاء: هو" مساعدة الفرد للوصول إلى حالة من الاسترخاء العضلي" ، ويعتمد على إحداث تواترات عضلية للجسد من خلال شد العضلات لفترة ثم إرخائها.

٦. فنية لعب الدور: يعتبر" لعب الدور" فنية من فنيات السيكو دراما ، وفيه يتم تمثيل أدوار محددة بطريقة تلقائية تكشف عن بعض مواقف الحياة ، ومن خلال ذلك يكتسبون فهمًا جديدًا للموقف ، فقيام الفرد بتمثيل الدور الذي يصعب القيام به في الواقع الفعلي؛ فد يجعله أكثرّ أُلفة به واعتيادًا عليه ، ومن ثم أقلَّ تهيّأً من أدائه فيما بعد في المواقف الطبيعية.

٧. فنية النمذجة: ويقصد بها "تعلم واكتساب سلوك معين من خلال ملاحظة شخص يؤدي هذا السلوك" ، وتستخدم النمذجة لتوضيح السلوكيات المرغوبة ، وتدريب الطالب على تجنب القلق الاجتماعي.

٨. الواجب المنزلي: يُطلب من كلّ فرد في المجموعة استخدامُ الملف الخاص لحفظ الأنشطة والتقارير التي يتم انجازها خلال فترة البرنامج ، ثم يطلب من أفراد المجموعة تسجيل ملاحظاتهم وانطباعاتهم- بصدق وموضوعية وحرية تامة- عن مشاركتهم في الجلسة الأولى من البرنامج للجلسة اللاحقة.

ملخص الجلسات:

محور الجلسة	الرقم	عنوان الجلسة	الهدف من الجلسة	زمن الجلسة	الأساليب والفنيات والمهارات المستخدمة
تعارف وتمهيد بين الباحثة والطالبات وتقييم مستوى القلق الاجتماعي	١	التعارف والتعريف بالبرنامج	أن تتعرف الباحثة والطالبات الموهوبات، وتعريف بالبرنامج والهدف منه.	٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة.
	٢	التقييم القبلي	أن يتم تقييم مستوى القلق الاجتماعي للطالبات الموهوبات قبل بداية البرنامج.	٦٠	
خفض الأعراض الجسدية	٣	التدريب على الاسترخاء	أن تتدرب الطالبة على فنية الاسترخاء بخطواتها المختلفة	٦٠	الاسترخاء، الحوار والمناقشة، والأحاديث الذاتية، الاسترخاء، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي، لعب الدور، والنمذجة
	٤	تابع التدريب على الاسترخاء	أن تتعرف الطالبة على الاسترخاء بمساعدة التخيل	٦٠	
	٥	المراجعة على تمارين الاسترخاء كاملة	أن تؤكد الباحثة على تمارين الاسترخاء لدي الطالبات	٦٠	
	٦	التخفيف من حدة ارتفاع معدل ضربات قلبي عند الحديث أمام الآخرين	أن تستخدم الطالبات فنية الاسترخاء والتنفيس الانفعالي في التخفيف من معدل ضربات القلب عند الحديث أمام الأخرين.	٦٠	
	٧	تخفيف الأعراض الجسدية.	: أن يتدرب الطالبات على كيفية التحكم في نفسها في المواقف الجديدة من خلال الاسترخاء والأحاديث الذاتية.	٦٠	
	٨ – ١٠	التخفيف من الأعراض الجسدية	يتم تكرار محتوى الجلسة مع التركيز كل مرة على عرض مختلف من الأعراض الجسدية	٦٠	
المرحلة الثالثة خفض صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس	١١ – ١٥	صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس	التخفيف من أعراض صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس – الجلسة الحادية عشر حتى الجلسة الخامسة عشر (يكرر محتوى الجلسة):	٦٠	الحوار والمناقشة، الاسترخاء، الأحاديث الذاتية، التفريغ الانفعالي، فنية تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها
المرحلة الرابعة خفض عدم الثقة بالنفس	١٦ – ٢٣	الثقة بالنفس	أن يكون لدى الطالبات ثقة بأنفسهن. تكرر الجلسات حتى يتم الاتقان.	٦٠	الحوار والمناقشة، الاسترخاء، الأحاديث الذاتية، التفريغ الانفعالي، فنية تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها
المرحلة الخامسة الختام والتقييم	٢٤ –٢٥	التقييم البعدي	أن يتم تقييم الطالبات بعد جلسات البرنامج.	٦٠	تطبيق المقياس والحوار والمناقشة

الأساليب الإحصائية :

١. لحساب الخصائص السيكو مترية استُخدِم معامل الارتباط (بيرسون) ، وألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان).

٢. اختبار مان وتني ، واختبار اختبار ويلكوكسون ، ومعامل الارتباط الثنائي للرتب وذلك للتحقق من صحة الفروض.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: ينص على:(توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين"متوسطَي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي" على مقياس القلق الاجتماعي لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة لصالح المجموعة التجريبية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تمّ استخدام اختبار "مان-وتني Mann-Whitney (U)" وقيمة (Z) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين- أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة- في القياس البعدي ، ولحساب حجم تأثير البرنامج باستخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب.

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة

المتغيرات	التجريبية (ن= ٢٠)		الضابطة (ن= ٢٠)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الأعراض الجسدية	١١,٤٥	١,٨٢	١٨,٧٥	٢,٦٣
صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس	١٣,٧٥	٢,٢٤	٢٩,٠٠	٢,٦٦
عدم الثقة بالنفس	٧,٩٠	١,٥٩	١٤,١٥	٢,٦٠
الدرجة الكلية	٣٣,١٠	٢,٤٠	٦١,٩٠	٤,٨٣

يتضح من جدول (٧): انخفاض المتوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (المتوسط = ٣٣,١٠ ، انحراف معياري= ٢,٤٠) مقارنة بالقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة (المتوسط = ٦١,٩٠ ، انحراف معياري= ٤,٨٣) وهذا يعني انخفاض القلق الاجتماعي لدي المجموعة التجريبية.

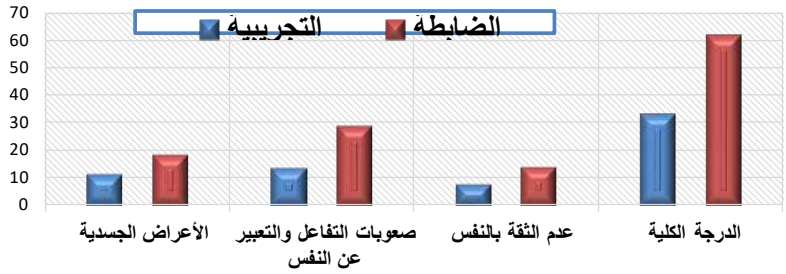
جدول (٨)

قيم (Z، U) ودلالتها للفروق بين متوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة وحجم الاثر في القياس البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	r_{prd}
الأعراض الجسدية	التجريبية	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	٠,٠٠٠	٥,٤٣١-	٠,٠٠ داله (٠,٠١)	١
	الضابطة	٢٠	٣٠,٥٠	٦١٠,٠٠				
صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس	التجريبية	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	٠,٠٠٠	٥,٤٢٧-	٠,٠٠ داله (٠,٠١)	١
	الضابطة	٢٠	٣٠,٥٠	٦١٠,٠٠				
عدم الثقة بالنفس	التجريبية	٢٠	١٠,٧٥	٢١٥,٠٠	٥,٠٠٠	٥,٣٠٧-	٠,٠٠ داله (٠,٠١)	١
	الضابطة	٢٠	٣٠,٢٥	٦٠٥,٠٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	٠,٠٠٠	٥,٤٢٥-	٠,٠٠ داله (٠,٠١)	١
	الضابطة	٢٠	٣٠,٥٠	٦١٠,٠٠				
قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بتساوي (١,٩٦)،قيمة (U) الجدولية لعدد العينة (١٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بتساوي (٢٣)								

يتضح من جدول (٨): أن قيمة Z المحسوبة بلغت (-٥,٤٢٥) وهي أكبر من القيمة الحدية (١,٩٦) ، مما يشير إلى وجود فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي ، وهذا الفرق دالّ عند (٠,٠١) لصالح متوسطات المجموعة التجريبية ، كما يتضح أن قيمة (U) المحسوبة بلغت = (صفر) وهي أصغر من القيمة الحدية (١٢٧) مما يشير إلى وجود فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطات الرتب للدراجات في القياس البعدي وذلك عند (٠,٠١) ، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (rprd) التي تساوي (١) إلى: وجود تأثير قوى جدًا لـ (البرنامج الإرشادىّ) على (مستوي القلق الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة ومما يشير إلى تحقيق الفرض الأول من فروض الدراسة والشكل (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣) المتوسط في القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة

وتعزي الباحثة هذه النتيجة بأنها نتيجة منطقية؛ بسبب تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج وحجب تأثيره على المجموعة الضابطة ، كما قد تعود هذه النتيجة الي قوة وكثافة المحتوى التعليمي في البرنامج المقدم إلى المجموعة التجريبية ، وضعف المحتوى التعليمي اليومي المقدم للمجموعة الضابطة ، كذلك اعتمدت الباحثة أثناء الجلسات على استخدام فنيات متعددة ، كان لها أثرٌ في خفض القلق الاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات السابقة التي توصلت إلى:" أنه بالإمكان خفض القلق الاجتماعي بعد التجريب" ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة "حسين و المطيري (٢٠١٧)" ، ودراسة "قاسم (٢٠١٦)".

نتائج الفرض الثاني: ينص على: أنه " توجد فروق دالّة إحصائيًّا (بين متوسطي رتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين الإجرائيين" القَبلي والبَعدي") على مقياس القلق الاجتماعي لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة لصالح القياس البَعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار "ويلكوكسون Wilcoxon" ، وقيمة(Z)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين الإجرائيين (القبلي والبعدي) ، ولحساب حجم تأثير البرنامج؛ فقد اعتمدت الباحثة في حسابه على ما أشار إليه في حالة اختبار "ويلكوكسون" للعينتين مرتبطتين باستخدام معامل الارتباط الثنائي(r_{prd}) للرتب.

وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٩).

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس القبلي (ن= ٢٠)		القياس البعدي (ن= ٢٠)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الأعراض الجسدية	١٩,١٠	١,٩٧	١١,٤٥	١,٨٢
صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس	٢٩,٨٠	٢,٢٦	١٣,٧٥	٢,٢٤
عدم الثقة بالنفس	١٣,٧٠	٢,٥٢	٧,٩٠	١,٥٩
الدرجة الكلية	٦٢,٦٠	٣,٩٥	٣٣,١٠	٢,٤٠

يتضح من جدول (٩): انخفاض المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (المتوسط = ٣٣,١٠ ، انحراف معياري= ٢,٤٠) مقارنة بالقياس القبلي لدى المجموعة التجريبية (المتوسط = ٦٢,٦٠ ، انحراف معياري= ٣,٩٥) ، وهذا يعني انخفاض القلق الاجتماعي لدي المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات في القياسيين القبلي والبعدي وحجم الاثر لدى المجموعة التجريبية

الأبعاد	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة	r_{prd}
الأعراض الجسدية	الرتب السالبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	صفر	٣,٩٣-	٠,٠٠ داله (٠,٠١)	١,٠٠٠-
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠				
	التساوي	٠						
	الإجمالي	٢٠						
صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس	الرتب السالبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	صفر	٣,٩٣-	٠,٠٠ داله (٠,٠١)	١,٠٠٠-
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠				
	التساوي	٠						
	الإجمالي	٢٠						
عدم الثقة بالنفس	الرتب السالبة	١٩	١٠,٠٠	١٩٠,٠٠	صفر	٣,٨٣-	٠,٠٠ داله (٠,٠١)	١,٠٠٠-
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠				
	التساوي	١						
	الإجمالي	٢٠						

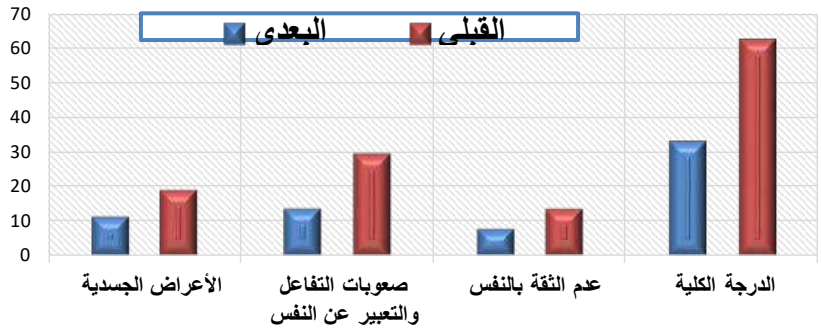
الأبعاد	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة	r_{prd}
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	صفر	٣,٩٣-	٠,٠٠ داله (٠,٠١)	١,٠٠٠-
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠				
	التساوي	٠						
	الإجمالي	٢٠						

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بتساوي (١,٩٦)، وقيمة (W) الجدولية لعدد العينة (١٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بتساوي (٥٢)

يتضح من جدول (١٠): أنّ قيمة Z المحسوبة بلغت (-٣,٩٣) ، وهى أكبر من القيمة الحدية (١,٩٦) ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين (متوسطات الرتب للدراجات في أبعاد المقياس ، والدرجة الكلية) وذلك عند (٠,٠٥) في القياس القبلي والبعدى لدى المجموعة التجريبية ، وأن هذه الفروق لصالح متوسطات القياس البعدى.

كما يتضح: أن قيمة (W) المحسوبة بلغت (صفر) ، وهي أصغر من القيمة الحدية (٥٢)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الرتب للدراجات في القياس البعدي ، وذلك عند (٠,٠١) في القياس البعدي ، وأن هذه الفروق لصالح القياس البعدى.

وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) التي تساوي(١,٠) إلي: وجود تأثير قويّ جدًا لـ (البرنامج التدريبي) في انخفاض القلق الاجتماعي لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة؛ مما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة والرسم البياني في الشكل (٤) يوضح ذلك.



شكل (٤) المتوسط الحسابي في القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية

وتعزي الباحثة هذه النتيجة "تحسن المجموعة التجريبية في القياس البعدي" إلى: إمكانية تكرار الانشطة التي تساعد علي خفض القلق ، وتضمن تعلم الطلاب حتى مرحلة التمكن والإتقان ، كما تعزي الباحثة هذه النتيجة- أيضًا- إلى: ما صاحب البرنامج من تعزيزٍ (سواء من الباحثة ، أو ذاتي من المراهق لنفسه) خلالَ ما حققه من نجاح ، قد حَسّن من نتائجه.

وهذا ما تتفق معه نظرية (ثورنديك) في الثواب والعقاب ، كما أنّ البرنامج التدريبيّ قام بتقسيم المعلومات إلى خطوات صغيرة ، تطلب استجابة وتعطى تغذية راجعة فورية؛ مما يركز على الهدف التعليمي.

ومما زاد من فاعلية البرنامج التدرجُ في الإرشاد (من المهارات الأسهل إلى الأصعب) ، والبدء قد زاد من قدرات الطلاب على سرعة التعلم وثبات المهارات الأخرى لديهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة "أحمد (2013)" ، ودراسة "توكل وعبدالحكيم (2013)".

نتائج الفرض الثاني: وينص على" لا توجد فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسطَي رتب درجات مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين البَعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) ، على مقياس القلق الاجتماعي لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة." فقد تم توضيح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية وكانت النتائج كما يوضحها جدول (11).

ولاختبار صحة الفرض؛ استُخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) ، كأحد الأساليب اللابارامترية؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

وكانت النتائج كما يوضحها جدول (12).

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس البعدي (ن= ٢٠)		القياس التتبعي (ن= ٢٠)	
	المتوسط	المتوسط	المتوسط	الانحراف
الأعراض الجسدية	١١,٤٥	١,٨٢	١٠,٦٥	٢,٠٦
صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس	١٣,٧٥	٢,٢٤	١٤,٧٠	١,٨٩

المتغيرات	القياس البعدي (ن= ٢٠)		القياس التتبعي (ن= ٢٠)	
	المتوسط	المتوسط	المتوسط	الانحراف
عدم الثقة بالنفس	٧,٩٠	١,٥٩	٧,٩٥	١,١٥
الدرجة الكلية	٣٣,١٠	٢,٤٠	٣٣,٣٠	٣,٣٦

يتضح من جدول (١١): تقارب المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (المتوسط = ٣٣,١٠ ، وانحراف معياري= ٢,٤٠) مقارنة بالقياس التتبعى (المتوسط = ٣٣,٣٠ ، وانحراف معياري= ٣,٣٦) ، وهذا يعني استمرارية البرنامج.

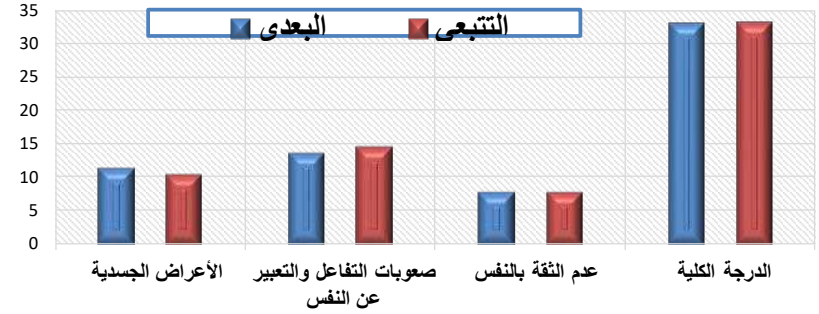
جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية

الأبعاد	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة	r_{prd}
الأعراض الجسدية	الرتب السالبة	١١	١٠,٤٥	١١٥,٠٠	٥٦	٠,١٩٥	٠,١٩٥ غير داله	١,٠٠٠-
	الرتب الموجبة	٧	٨,٠٠	٥٦,٠٠				
	التساوي	٢						
	الإجمالي	٢٠						
صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس	الرتب السالبة	٨	٩,٤٤	٧٥,٥٠	٧٥,٥	١,١١-	٠,٢٦٨ غير داله	١,٠٠٠-
	الرتب الموجبة	١٢	١١,٢١	١٣٤,٥٠				
	التساوي	f ٠						
	الإجمالي	٢٠						
صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس	الرتب السالبة	٩	٨,٥٦	٧٧,٠٠	٧٧	٠,٣٨-	٠,٧٠٧ غير داله	١,٠٠٠-
	الرتب الموجبة	٩	١٠,٤٤	٩٤,٠٠				
	التساوي	٢						
	الإجمالي	٢٠						
صعوبات التفاعل والتعبير عن النفس	الرتب السالبة	٨	٩,٨١	٧٨,٥٠	٧٨,٥	٠,٣١-	٠,٧٥٩ غير داله	١,٠٠٠-
	الرتب الموجبة	١٠	٩,٢٥	٩٢,٥٠				
	التساوي	٢ l						
	الإجمالي	٢٠						

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بتساوي (١,٩٦)، قيمة (W) الجدولية لعدد العينة (٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بتساوي (٨)

يتضح من جدول (١٢): أن قيمة Z المحسوبة بلغت (-٠,٣١) ، وهى أقل من القيمة الحدية (١,٩٦) ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؛ وهذا يعني استمرارية البرنامج ، كما يتضح أن قيمة (W) المحسوبة بلغت (٧٨,٥) ، وهي أكبر من القيمة الحدية (٥٢)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الرتب للدراجات في القياس البعدي ، مما يدل على تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة والرسم البياني (٥) يوضح ذلك.



شكل (٥) المتوسط الحسابي في القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى اعتماد البرنامج على العديد من الوسائل ، وما يتميز به من إثارة وتشويق ومتعة للطلاب الموهوبين؛ قد زاد من الثقة لديهم؛ مما انعكس إيجابيًا على مستوى خفض القلق الاجتماعي لديهم؛ كما أدى ذلك كله إلى ثبات ما تعلمه الطلاب.

وبقاء هذا الأثر راجع إلى الفنيات المستخدمة في البرنامج ، وإلى شرح وتوضيح أهمية البرنامج للمعلمين؛ مما انعكس على انتباههم لأهمية البرنامج والمتابعة والملاحظة للتطورات التي تطرأ عليهم ، والذي ساعد على خفض القلق الاجتماعي لديهم .

وقد أتاحت الواجبات المنزلية الفرصة أمام أفراد المجموعة التجريبية بامتداد البرنامج الإرشادي خارج النطاق الزمني والمكاني للبرنامج التدريبي ، وجعله جزءًا من حياة أفراد المجموعة التجريبية ، من خلال تضمنه أنشطة وفنيات متنوعة يمارسها أفراد المجموعة التجريبية ، بعد انتهاء جلسات البرنامج الإرشادي ، وذلك دون أن تكلفهم بأعباء إضافية ترهقهم وتؤثر عليهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة "القاضي وبوحجى (٢٠١٧)" ، ودراسة "عكاشة وعبد المجيد (٢٠١٢)".

التوصيات والمقترحات:

١. نشر التوعية المجتمعية بخصائص الموهوبين والمتفوقين واحتياجاتهم ، وأهمية اكتشافهم ، وتقديم الرعاية المناسبة لهم بواسطة كافة وسائل التوعية المجتمعية.

٢. إجراء دراسات وبرامج إرشادية تهتم بإرشاد أسر الموهوبين.

٣. الاهتمام بالاكتشاف المبكر للموهوبين؛ حيث إن عدم اكتشاف مواهبهم يتسبب في حدوث مشاكل لهم.

٤. زيادة التعاون مع المعلمين؛ وقوفًا على المشكلات التي قد تُكتشف في مهدها ، وتحديد أشكال الإرشاد والتوجيه المناسب لكل مشكلة بشكل مستقل.

٥. حثّ المعلمين على التنويع في استراتيجيّات التعليم ، ومراعاة الاختلاف في أنماط التعلُّم ، وتعدد ذكاءات التلاميذ ، والقيام بعمل تكيفات وتعديلات للمنهج الدراسي؛ تلبيةً لحاجات الموهوبين النفسية والأكاديمية.

٦. التواصل المستمر مع أسر الموهوبين وتزويدهم بأحدث المستجدّات المرتبطة بتطوُّر موهبة أطفالهم ونمو إبداعاتهم ، ومتابعة مراحل علاجهم ، والاتفاق على الأساليب المناسبة لكلِّ مرحلة.

٧. عقد لقاءات دورية لأسر الموهوبين بحضور جميع أفرادها؛ لتوعيتهم بميدان الموهبة والإبداع ، ولتعريفهم بالأساليب والأطر الخاصة بالمعاملة والتنشئة الصحيحة.

٨. إعطاء كل موهوب- لديه مشكلة ما - حقَّه من الاهتمام والعناية والدراسة العلمية ، وتوضيح آلية العلاج المقترحة له بكلّ دقة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أحمد ، ألطاف. (٢٠١٣). أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبون والمتفوقون في مدرسة الميثاق. *المجلة العربية لتطوير التفوق ،٤* (٦). ٣- ٤٥.

توكل ، مني وعبد الحكيم ، سعيد. (٢٠١٣). تشخيص مشكلات المتفوقين والموهوبين من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس التعليم العام بمحافظة الزلفى دراسة مسحية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ،٢* (١٥) ، ١٥٥- ١٩٠.

جونسن ، سوزان. (٢٠١٢). *التعرف على الطلاب الموهوبين دليل عملي.* السعودية: العبيكان.

حسونة ، نائلة. (٢٠١١). مشكلة وحاجات الطلبة الموهوبين وصفاتهم السلوكية في منطقة القصيم ، *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس. ٢٨* ، ٣٥٠ - ٣٨٥.

الدوري ، وصال. (٢٠١٤). مدى ممارسة الطلبة الموهوبين في العراق لسلوك المشاغبة في البيئة المدرسية من وجهة نظرهم. *المجلة العربية لتطوير التفوق ، ٥* (٨) ، ٢٢ - ٦١.

رضوان ، سامر. (٢٠٠١). القلق الاجتماعي دراسة م داذ ة لتقنين مقياس القلق الاجتماعي على عينات سورية. *مجلة مركز البحوث التربوية ، ١٥* (١٠). ٦٥ - ١٠٢.

الريامي ، سعود. (٢٠١٠). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض القلق الاجتماعي لدى المعاقين جسميًا في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية العلوم والآداب ، جامعة نزوي.

شاكر ، شذي. (٢٠١٤). حاجة الموهوبين للإرشاد التربوي في توجيه الضغوط النفسية لديهم ، *مجلة دراسات تربوية. ٧* (٢٦) ، ١٥٥- ٢٠٠.

عبد العزيز ، محمد. (٢٠١٢). البيئة الأسرية الداعمة لنمو الموهبة كما يدركها التلاميذ الموهوبون وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية دراسة ميدانية على تلاميذ مدارس الموهوبين بولاية الخرطوم. *المجلة العربية لتطوير التفوق ،٣* (٥) ، ٢٥٠- ٣٠٣.

عبد العظيم ، طه. (٢٠٠٩). *استراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي.* الأردن: دار الفكر.

عبد الله ، فاطمة. (٢٠١٠). *استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيًا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية.

العزاوي ، سامي. (٢٠١٠). القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات جامعة ديالي. *مركز أبحاث الطفولة والأمومة* ، ٢ (٢) ، ١٥٥- ٢٠٠.

عكاشة ، محمود وعبد المجيد وأماني. (٢٠١٩). فعالية نموذج قائم على النظرية المعرفية النمائية للموهبة في التعرف إلى التلاميذ الموهوبين. *المجلة الدولية لتطوير التفوق* ، ١٠ (١٩) ، ٣٢٠- ٣٤٥.

عيد ، محمد. (٢٠٠٠). دراسة للمظاهر الأساسية للقلق الاجتماعي وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص لدى عينة من الشباب ، *مجلة كلية التربية وعلم النفس*. ٤ (٢٤) ، ١١٥- ١٣٩.

قاسم ، نوال. (٢٠١٦). برنامج إرشادي مقترح لمعالجة مشكلات الموهوبين الانفعالية والمعرفية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية* ، ٥٠ ، ٧٥- ١٠٤.

القاضي ، عدنان ، وبوحجي بدور. (٢٠١٧). مشكلات الطلبة الموهوبين من وجهة نظر اختصاصي الإرشاد الاجتماعي في المدارس الحكومية بمملكة البحرين. *المجلة العربية لتطوير التفوق*. ٨(١٤) ، ١٤٤- ١٦٥.

ياسين ، طالب وعسكر علاء. (٢٠١٥). الموهبة وإشكالية تداخل المفاهيم. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية* ، ٢٢ (١٢) ، ١٣٣- ١٧٠.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Ahmed, A. (2013). Problems experienced by some talented and talented students in Charter School. *Arab Journal for the Development of Excellence, 4* (6). 3 - 45.

Tawakkol, M. & Abdel Hakim, S. (2013). Diagnosing the problems of talented and talented middle and high school students in general education schools in Zulfi Governorate, a survey study. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 152*, 155-190.

Johnson, S. (2012). *Recognizing gifted students, a practical guide*. Obeikan.

Hassouna, N. (2011). The problem and needs of gifted students and their behavioral characteristics in the Qassim region, *Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University. 28,* 350-385.

ELdory, W. (2014). The extent to which gifted students in Iraq practice rioting behavior in the school environment from their point of view. *Arab Journal for the Development of Excellence, 5* (8), 22-61.

Radwan, S. (2001). Social Anxiety A field study to standardize the Social Anxiety Scale on Syrian samples. *Journal of the Educational Research Center, 15* (10). 65 - 102.

Al-Riyami, S. (2010). *The effectiveness of a group counseling program in reducing social anxiety among the physically disabled in the Sultanate of Oman.* (unpublished masters thesis), College of Science and Arts, University of Nizwa.

Shakir, S. (2014). Gifted students' need for educational guidance in directing their psychological pressures, *Journal of Educational Studies. 7*(26), 155-200.

Abdulaziz M. (2012). The family environment that supports the growth of talent as perceived by gifted students and its relationship to some demographic variables, a field study on gifted school children in the state of Khartoum. *Arab Journal for Excellence, 3* (5), 250-303.

Abdelazim, T. (2009). *Strategies for managing shyness and social anxiety.* Jordan: Dar Al-Fikr.

Abdullah, F. (2010). *Teachers' strategies in dealing with academically superior students in public secondary schools from the point of view of teachers and principals.* (unpublished masters thesis). College of Graduate Studies, An-Najah National University.

Al-Azzawi, S. (2010). Social anxiety and psychological loneliness among Diyala University students. *Childhood and Motherhood Research Center, 2*(2), 155-200.

Okasha, M.& Abdul Majeed, A. (2019). The effectiveness of a model based on the developmental cognitive theory of giftedness in identifying gifted students. *International Journal of Excellence Development, 10* (19), 320-345.

Eid, M. (2000). A study of the basic manifestations of social anxiety and its relationship to the variables of sex and specialization among a sample of young people, *Journal of the College of Education and Psychology. 4* (24), 115-139.

Qassem, N. (2016). A suggested indicative program to address the emotional and cognitive problems of gifted people. *Journal of Educational and Psychological Research, 50*, 75-104.

Elqady, A., & Buhaji B. (2017). The problems of gifted students from the point of view of the social counseling specialist in public schools in the Kingdom of Bahrain. *Arab Journal for the Development of Excellence. 8* (14), 144-165.

Yassin, T & Askar A. (2015). Talent and the problem of overlapping concepts. *Tikrit University Journal of Human Sciences, 22* (12), 133- 170

المراجع الأجنبية: References

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition). *London: New School Library.*

Brian P., Recep U., Anne P. & Pauline J.(2020). Exploring potential differential relationships between social anxiety and emotional eating amongst normative vs. academically gifted students. *Journal of Gifted and Talented International, 35* (2), 100- 109.

Cathie, Harrison. (2004). Giftedness in Early Childhood the Search for Complexity and Complexity and Connection. *Roeper Review, 1* (26).

Mantzicopoulos, Panayota,Y. (200).Can the Brigance K81 screen Detect Cognitive / Academic Giftedness When Used With Preschool from Economically Disadvantaged Background. *Reoper Review.22*(3).

Sarouphim, Ketty. M.: Discover. (2001). Conccurrent Validity, Gender Different Ces and Identification of Minority Students. *Gifted Child Quarteriy, 2* (45).

Sarwar, Muhammad, Bashir, Muhammad, Naemullah Khan, Muhammd and Saeed Khan, Muhammad. (2009). Study- Orientation of high and low academic achievers at secondary level in Pakistan, *Educational Research and Review, 4* (4).

Suk. Un Jin & Sideny, M, Moon. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a Science High School in Korea. Gifted Child Quarterly,2 (50).

Faraj, Shada , Al-Otaibi, Shatha. (2023). The Sustainable Leadership of Academic Leaderships from Teaching Staff Members' Point of View at Taif University, *Journal of Educational Science*, *10* (1), 323 - 356

The Sustainable Leadership of Academic Leaderships from Teaching Staff Members' Point of View at Taif University

Dr. Shada Ibrahim Faraj
Associate Professor - Department of Educational Leadership and Policies
Taif university
farag@hotmail.com

Shatha saleh Al-Otaibi
Researcher - Department of Educational Leadership and Policies Taif university
Salhshatha@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify: the degree of practicing the sustainable leadership by the academic leaderships from teaching staff members' point of view at Taif University in regard to these dimensions: creating sustainable education, ensuring continuous success, maintaining others' leadership, achieving social justice, developing human and physical resources, and developing varieties and environmental abilities; whether there were statistically significant differences at the level $\alpha \leq 0.05$ between the degree of practicing the sustainable leadership at Taif University from teaching staff members' point of view attributed to the variables of gender, academic title, and years of experience. To achieve the objectives of the study, a descriptive scan approach was used in this study through administrating a questionnaire to the sample of the teaching staff members at Taif University; their number is 336 , The findings of the study revealed that: the degree of practicing the sustainable leadership by the academic leaderships from teaching staff members' point of view at Taif University was high in that the dimensions were ranked respectively as: creating sustainable education, ensuring continuous success, developing human and physical resources, maintaining others' leadership, and achieving social justice; there were no statistically significant differences between the responses of the respondents attributed to the dimensions of gender and academic title while there were statistically significant differences between the responses of the

respondents attributed to the dimensions of years of experience. The most significant recommendations introduced in this study are:

- introducing training courses and workshops to the academic leaders at Taif University on the sustainable leadership activities to be aware of every new in this filed in order to make the degree of practicing leadership very high.
- preparing programmes for field visits to the prestigious world universities that adopt the sustainable leadership significantly to make use of their experiences, identify challenges the encountered them, and how they solved them; establishing a special.
- sustainable administration at Taif University to contribute in developing the sustainable philosophy of the university, keeping its institutional accreditation, and being in line with world trends.

Keywords: Sustainable Leadership, Academic Leaderships, Taif University.

فرج ، شدى، العتيبي ، شذى. (٢٠٢٣) القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية* ، ١٠ (١) ، ٣٢٣ - ٣٥٦

القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. شدى ابراهيم فرج[١] **أ. شذى صالح العتيبي**[٢]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى: التعرف على درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، والكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq ٠,٠٥$) في درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس ، الرتبة الأكاديمية ، عدد سنوات الخبرة). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استُخدم المنهج الوصفي المسحي ، وتم تطبيق استبانة على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف البالغ عددهم (٣٣٦) ، وكان من أهم النتائج: أن درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، جاءت بدرجة (عالية) ، وكان ترتيب الأبعاد على التوالي: (خلق التعلم المستدام ، ضمان النجاح باستمرار ، تطوير الموارد البشرية والمادية ، الحفاظ على قيادة الآخرين ، تحقيق العدالة الاجتماعية). وقد وُجِدت فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة؛ تُعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة). وكانت أهم التوصيات:

- تقديم دورات تدريبية ، وورش عمل للقادة الأكاديميين بجامعة الطائف حول ممارسات القيادة المستدامة؛ وذلك لإبقائهم على اطّلاع على كل ما هو جديد في هذا المجال.
- إعداد برامج للقادة الأكاديميين للزيارات الميدانية للجامعات العالمية العريقة التي تتبنى القيادة المستدامة بشكل كبير؛ للاستفادة من خبراتها ، ومعرفة التحديات التي واجهتهم وكيفية تجاوُزها.

الكلمات المفتاحية: القيادة المستدامة ، القيادات الأكاديمية ، جامعة الطائف.

(١) أستاذ مشارك، قسم القيادة والسياسات التعليمية في جامعة الطائف، farag@hotmail.com

(٢) باحثة- بقسم القيادة والسياسات التعليمية، salhshatha@gmail.com

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تحولات وتغييرات في كافة نواحي الحياة:(السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، وخاصةً النواحي التربوية والتعليمية). والمتتبع لواقع المنظمات التعليمية السعودية – اليوم- يجد أنها تشهد تغييرات في نواحٍ عديدة ، تبعًا لتغير متطلبات سوق العمل ، ورؤية ٢٠٣٠ ، الأمر الذي يتطلب قادةً يمتلكون قدراتٍ إبداعية ومهارية هائلة تمكنهم من تطوير حلول وأفكار جديدة؛ لتساعدهم على الاستمرار والنمو في ظل هذه المتغيرات. فالقادة هم حجر الأساس وصمام النجاح الذي تستند إليه منظماتنا التربوية التعليمية.

وبناء على ذلك فإنه يتوجب على القيادات الأكاديمية الجامعية أن تكون في حالة ديناميكية مع هذا التغير السريع ، والسعي إلى مواكبة الاتجاهات القيادية الحديثة ، والتعرف على أبرز المستجدات الإدارية والتجارب العالمية الناجحة. والمُلاحظ أنه وفي السنوات الأخيرة قد تزايد الاهتمام بالبحث عن طرقٍ وأساليبَ قيادية إدارية جديدة لتجويد أداء الجامعات وتطويرها (عيداروس ، ٢٠١٣ ، ص ٦). ولعل من أحدث الاتجاهات القيادية هي القيادة المستدامة ، فهي من الأنماط الحديثة المعاصرة التي تأخذ في اعتبارها الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية ، وتدعم تحول المنظمات التربوية التقليدية إلى منظمات مستدامة (الجهني ، ٢٠١٥ ، ص ٦٠). وتنظر إلى التغيرات التي تحدث في المجتمع الذي يحيط بمنظماتها ، وتتفاعل وتتجاوب معها (هيجان وآخرون ، ٢٠١٨ ، ص٢١٨). ويضيف (كريري ،٢٠١٩ ، ص٢) :أن القيادة المستدامة من الاتجاهات الحديثة في القيادة ، فمن خلال الأبعاد التي بنيت عليها تحقق نمط قيادي مستدام ومنتشر ومستمر بين الأفراد ، وتحقق مشاركة جماعية ، وتحافظ على الموارد البشرية والمادية.

وقد أوصت دراسات عديدة –كدراسة غانم (٢٠١٦) – بأهمية تطبيق وتفعيل القيادة المستدامة في الجامعات ، وأن يكون لهذه السياسة دورٌ محوري في التخطيط الاستراتيجي على مستوى الجامعة. كما أوصت دراسة كوك (cook,2014) بأهمية تطبيقها؛ لكونها تمنح المنظمة قوة مستمرة وتسهم في نمو المنظمة بعد رحيل القائد.

وبناءً على ما تم عرضه حول أهمية القيادة المستدامة ، وفي سبيل مواجهة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية للتحديات والمتغيرات والتحولات المتسارعة ، ولتحقيق جودة تضاهي الجامعات العريقة ، ولتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ فمن المهم أن تستند الجامعات السعودية إلى تطبيق وتفعيل هذا النمط القيادي الذي يساعدها على التطوير والتحسين والمحافظة

على مواردها. وبما أن جامعة الطائف هي إحدى مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؛ فستتناول الدراسة الحالية التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف لنمط القيادة المستدامة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد الجامعات قمة هرم المؤسسات التعليمية ، فلها دورٌ كبير في الارتقاء بالفكر ، والثقافة ، والعلم ، والتقدم الاقتصادي ، وتطور المجتمع؛ فالتغيرات السريعة من حولنا أَوضحت لنا جوانب الضعف والقصور في الجامعات ، كوجود فجوة بين مخرجات الجامعات ومتطلبات سوق العمل ، وهذا ما أكدة تقرير البنك الدولي (٢٠١٠) بأن الجامعات تواجه الضغوط؛ لوجود فجوة بين متطلبات سوق العمل ومهارات الخريجين ، كذلك القصور في محافظة الجامعة على نموها واستدامة نجاحها ، والقصور في المساهمة في التنمية الشاملة بالجوانب البشرية والمالية والبيئية ، وعدم استثمار هذه الموارد واستدامتها ، وهذا ما أشارت اليه دراسة الرويلي (٢٠١٤) إلى أن الجامعات تواجه تحديًا في قلة استثمار الموارد البشرية والمالية والمادية ، بما يضعف بقاء الموارد واستدامتها ، وأكدت دراسة عيد(٢٠١٥) بأن المعوقات التي تواجة القيادات الأكاديمية متوفرة بدرجة مرتفعة ، وأن سبب نشأتها قد يعود الى نمط القيادة الذي يتبناه بعض القيادات الأكاديمية. كما أن القيادة الأكاديمية في الجامعات لم تصل بعد الى ممارسات قيادية تحقق الاستدامة بأبعادها الاقتصادية ، والاجتماعية ، والبيئية ، فضخامة التحديات لم يعد من الممكن مواجهتها بالطرق التقليدية ، وهذا ما أكدته دراسة آل الحارث (٢٠١٦) بأن القيادات الأكاديمية تواجه تحديات مختلفة منها ما يتصل بالتطوير والتحسين ، ومنها ما يتصل بمتطلبات المجتمع.

ومن هذا المنطلق أصبح من الضروري على الجامعات تبنّي نمطٍ قياديٍّ حديثٍ يتماشى مع روح العصر ، كنمط القيادة المستدامة الذي يُعَد مدخلًا جديدًا للرد على تحديات القيادة التقليدية التي لم تعد قادرة على مواجهة التحديات الصعبة. فالقيادة المستدامة تحافظ على التحسين والتطور ، وتسعى إلى التوازن بين الموارد البشرية والمالية والاقتصادية ، والارتقاء بها لمصلحة الجيل الحالي والأجيال القادمة (ناجي ، ٢٠١٣ ، ص ٢٨).

وفي ضوء ما سبق ، وبعد حصول جامعة الطائف على الاعتماد المؤسسي الكامل لمدة سبع سنوات بوصفها أول جامعة سعودية تحصل على الاعتماد وفقًا لمعايير الاعتماد المؤسسي المطورة (هيئة تقويم التعليم والتدريب ،٢٠٢٠ ، ص ١). حيث أكد البريدي (٢٠١٥ ، ص ٦٦) أن الاستدامة

جزءٌ من عملية الاعتماد ، إذ باتت منظماتٌ مرموقةٌ للاعتماد تركز على الاستدامة وتعدّها أساسًا في ممارساتها؛ فلهذا أصبح من الضروري على جامعة الطائف التوجه نحو القيادة المستدامة بتطبيقها ، وتفعيلها ، والاستفادة من مزاياها ، وأن يكون لها دورٌ حاسمٌ وبارزٌ في هذا المجال ، وأن تكون رائدة ومبادرة نحو تطبيق وتفعيل الاستدامة. وبناءً على ذلك تم تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفق الأبعاد التالية: (خلق التعلم المستدام – ضمان النجاح باستمرار – الحفاظ على قيادة الآخرين – تحقيق العدالة الاجتماعية – تطوير الموارد البشرية والمادية)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس – الرتبة الأكاديمية – عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفق الأبعاد التالية: (خلق التعلم المستدام ، ضمان النجاح باستمرار ، الحفاظ على قيادة الآخرين ، تحقيق العدالة الاجتماعية ، تطوير الموارد البشرية والمادية).

٢. الكشف فيما إذا كان هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة القيادة المستدامة ، لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف ، تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس – الرتبة الأكاديمية – عدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. في حداثة الدراسة على مستوى جامعة الطائف: حيث إن موضوع القيادة المستدامة يعد موضوعًا حديثًا مهيمنًا في الإصلاح الأكاديمي ، وعنصرًا رئيسًا في تنظيم وإدارة الجامعات.

٢. في توافق الدراسة مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ، التي تركز على تعليم جامعي مستدام يسعى إلى تحقيق التوافق بين الأهداف الاقتصادية ، والبيئية ، والاجتماعية.

٣. في إضافة هذه الدراسة العلمية لنمط القيادة المستدامة؛ حيث تساهم في إثراء المكتبة العربية ، وتشجيع القيادات الأكاديمية- بأهميتها- لتطبيقها وتفعيلها.

الأهمية التطبيقية:

١. يستفيد منسوبو الجامعة من التوصيات التي تقدمها الدراسة ، والخبرات والممارسات والتطبيقات الناجحة في مجال ربط الاستدامة ودمجها في مجالات(التعليم ، والتدريب ، والتوعية ، والتثقيف) ، حيث تكون جزءًا من الحياة الأكاديمية في الجامعة.

٢. تسهم الدراسة بتزويد المسؤولين بمعلومات حول إعداد برامج التنمية المهنية المستدامة للقيادات الأكاديمية الجامعية؛ لتنمية مهاراتهم وكفاياتهم في مجال تطبيق الأساليب الحديثة للقيادة في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف البالغ عددهم (٢٦٨٨) ، الذين هم على رأس العمل في العام الدراسي (٢٠٢١م).
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق استبانة الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢١م).
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في جامعة الطائف الكائنة بمدينة الطائف.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدراسة على درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مصطلحات الدراسة:

القيادة المستدامة Sustainable Leadership:

القيادة المستدامة هي المسؤولة عن المنظمات والمجتمع ، والمجموعات والأفراد ، استنادًا إلى أبعاد الاستدامة الاجتماعية والبيئية والاقتصادية ، من خلال ترويج أفكار الاستدامة ، وتطبيقها ، ونشر مبادئ التنمية المستدامة من خلال التعبير الذاتي والتعلم الإنساني وحماية البيئة (simanskiene et al., 2016, p. 658).

وتعرف القيادة المستدامة إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الممارسات القيادية المستمرة التي تمارسها القيادات الأكاديمية من (عميد ، ووكيل ، ورئيس قسم) بجامعة الطائف ، والتي تؤدي إلى استدامة التعلم والنجاح ، والمحافظة على قيادة الآخرين ، وتوفير مناخٍ يمتاز بالعدالة الاجتماعية ، والتطوير المستمر للموارد البشرية والمادية واستثمارها ، وتقاس درجة القيادة المستدامة لدى القادة الأكاديميين من خلال الاستبانة المقدمة لأعضاء هيئة التدريس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم القيادة المستدامة:

يعد هاريجريفز Hargreaves أول من تداول مصطلح القيادة المستدامة في الميدان التربوي ، وعرفها بأنها: "ذلك النمط القيادي الذي ينتشر ويستمر بين الأفراد ويدوم عبر الزمن ، حيث إنها مسؤولية مشتركة بين القائمين على العمل ، وأنها لا تستنزف الموارد البشرية أو المادية ، بل تهتم وتبتعد عن إلحاق الضرر السلبي بالبيئة التعليمية والمجتمع المحيط ، وبناء بيئة تعليمية للتنوع المنظم الذي يؤدي إلى تلاقح الأفكار الجيدة ، والممارسات الناجحة في مجتمعات التعلم والتطور المشترك" (Hargreaves, 2003, p.2)

وعُرّفت بأنها: صنع القرار بتغيير طريقة التعامل مع البيئة بما يحقق لنا نموًّا اقتصاديًّا وعدالة اجتماعية (غنيم وأبو زنط ، ٢٠١٤ ، ص ٣٣). وعُرّفت بأنها: استراتيجية متكاملة يتوازن فيها استغلال الموارد المادية والبشرية وحماية البيئة والعدالة الاجتماعية (غضبان ، ٢٠١٤ ، ص ٤١).

وتعرف الباحثتان القيادة المستدامة بأنها: القيادة التي تتبع منظورًا طويل الأمد لصنع القرارات ، دون الإضرار بالموارد البشرية والمادية.

أبعاد القيادة المستدامة:

على الرغم من قصر الوقت الذي ظهرت فيه أدبيات القيادة المستدامة ، إلا أنها قد حظيت باهتمام الباحثين الذين تناولوا الأبعاد -بشكل كبير- في دراساتهم ، ونخص بالذكر هذه الدراسة التي تعد من أوائل الدراسات التي تناولت الأبعاد للقيادة المستدامة ، وقد اعتمدت عليها الباحثتان في بناء الأبعاد الخاصة بالاستبانة ، حيث ورد ذكرها في هذه الدراسة على النحو التالي (Hargreaves & fink , 2003 ,p. 3-9):

١. القيادة المستدامة تخلق التعلم المستدام وتحافظ عليه.

٢. القيادة المستدامة تؤمّن النجاح باستمرار.

٣. القيادة المستدامة تحافظ على استدامة الآخرين.

٤. القيادة المستدامة تحقق العدالة الاجتماعية.

٥. القيادة المستدامة تطور الموارد البشرية والمادية.

القيادة المستدامة في الجامعات:

بما أن الجامعات لها دورٌ حاسمٌ في التغيير وتطوير المجتمع ، وبما أن التحول إلى الاستدامة يعتبر تطويرًا في الجامعات ، فهي تساعد على الريادية ، والتنافسية ، وتحقيق مستويات عالية من الجودة والتميز (كريري ، ٢٠٢٠ ، ص ٢٠) ، فيكمن دور القائد- هنا- في التركيز على الاستدامة ، وذلك من خلال دمج مبادئ الاستدامة في جميع الأنشطة والبرامج الأكاديمية بعدة طرق بدايةً بالتعليم؛ باعتباره طريق التغيير ، إذ لا بد أن تكون المناهج والبرامج والأبحاث متمحورة حول الاستدامة بمبادئها ، ولابد- أيضًا- أن تدخل الاستدامة في رؤية ورسالة الجامعة وقياس الأداء وتقويم المخرجات ، وكذلك أن تكون الجامعة ذاتها مستدامة في الاهتمام بنظافة الحرم الجامعي والاهتمام بمبانيها ، وأيضًا أن يكون منسوبو الجامعة رعاة لسلوكيات الاستدامة ، جميع هذه الطرق تخلق ملامحًا مميزة لجامعة مستدامة (الكبيسي وآخرون ، ٢٠١٥ ، ص ٣٥-٣٦).

وترى الباحثتان أن وسائل الإعلام -ومنها مواقع التواصل الاجتماعي- تمارس دورًا جوهريًا في مخاطبة وإثارة اهتمام أفراد المجتمع ، إذ تُعد مصدرًا لنشر الفكر والثقافة وتُسهم بتشكيل الوعي ، فمن خلال هذه الطريقة يستطيع القائد نشر ثقافة الاستدامة في الجامعات من وسائل

التواصل الاجتماعي ، والقيام بحملات توعوية حول أهميتها في الجامعات ، وتفعيل دور المحاضرات والمؤتمرات ، ونشر التجارب والخبرات العالمية للجامعات في تطبيق وتفعيل القيادة المستدامة والاستفادة منها. ونجد أن هذا يتفق مع نتائج دراسة البورنو (٢٠١٦) في تأكيدها على أهمية القيام بحملات توعوية مع وسائل الإعلام المختلفة عن الاستدامة وتنميتها؛ لنشر ثقافة الاستدامة في الجامعات وتوسيع مدارك أفراد المجتمع.

القيادة المستدامة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠:

من خلال الاستعراض للقيادة المستدامة وأهدافها ، يتضح أن هناك قدرًا كبيرًا من المواءمة بين أهداف القيادة المستدامة التي تسعى إلى التطوير ، وتغذية الاقتصاد ، وبناء الأجيال ، وتحسين جودة المعيشة ، ورؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تستند إلى ثلاثة محاور: مجتمع حيوي ، واقتصاد مزدهر ، ووطن طموح. ويُخصّ بالذكر المحور الثاني "اقتصاد مزدهر"؛ حيث يسعى لسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل ، وأن تصبح خمس جامعات سعودية -على الأقل- من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول عام ٢٠٣٠ (رؤية المملكة ٢٠٣٠ ،٢٠١٦ ، ص ٤٠).

إذ إن القيادة المستدامة بالجامعات السعودية تعمل على تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، وذلك من خلال نظام الجامعات الجديد الذي يعطيها قدرًا كبيرًا من الاستقلالية المالية والإدارية ، وتقليل الاعتماد على التمويل الحكومي ، وسدّ الفجوة بين مخرجاتها ومتطلبات سوق العمل (كريري ، ٢٠٢٠ ، ص ١٤٢).

ولذلك نجد أننا بحاجة إلى تبني هذا النمط القيادي وتفعيله وتطويره بالجامعات السعودية ، مما يستوجب على القادة الأكاديميين استلهام مفاهيم التنمية والتطوير والتدريب للموارد البشرية ، واستثمار الموارد المتاحة وترشيد استغلالها ، وفقًا لما وضعته الرؤية من تصورات وأهداف ، حيث تكمن مواضع التطوير في الاستفادة من برامج تحقيق الرؤية. إذ إن "برنامج الشراكات الاستراتيجية" يسعى إلى تعزيز مكانة المملكة إقليميًّا وعالميًّا ، وذلك من خلال اقتناص وخلق الفرص ، والتعامل معها بفاعلية واستباقية (رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، ٢٠١٦). فمن خلال هذا البرنامج نرى أنه بإمكان القادة الأكاديميين عقد الشراكات مع الجامعات المرموقة عالميًا؛ لاكتساب خبرة القيادة المستدامة ، وكذلك الشراكات الاستراتيجية مع الجهات الدولية والمنظمات العالمية المعنية بالتعليم العالي؛ للمساهمة مع الجامعات السعودية في وضع استراتيجية طويلة الأجل لإكساب القيادات الأكاديمية مهاراتِ القيادة المستدامة.

ونذكر-أيضًا- "برنامج تنمية القدرات البشرية" ، حيث يسعى إلى التحسين المستمر لمنظومة التعليم ومخرجاتها؛ وذلك لمواكبة المستجدات ومواءمتها مع احتياجات سوق العمل المحلي والعالمي ، كما يسهم في تطوير جميع مكونات المنظومة التعليمية ، وتعزيز كفاءة رأس المال البشري (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ، ٢٠١٦). ونرى أنه من خلال هذا البرنامج بإمكان القادة الأكاديميين الالتحاق ببرامج تدريبية محترفة تقدم مهارات إدارية وفكرية نحو الاستدامة.

ومما سبق يتضح لنا أهمية هذا النمط القيادي الذي يشكل فارقًا في أداء المنظمات التعليمية حال اتباعه ، وفي حال تم تنفيذ وتفعيل هذا النمط على أرض الواقع؛ فإنه- بلا شك- سوف تنتقل منظماتنا التعليمية نحو مستقبل مشرق مستدام ، وأداء مؤسسي عالٍ ، يخلق لنا أجيالًا قيادية متعاقبة ، قادرة على خلق الفرص التنموية بالمجتمع دون تهديد فرص الأجيال القادمة ، وتلبية طموحات قيادتنا الرشيدة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، واستدامة نجاحها.

الدراسات السابقة:

دراسة الجهني والسيسي (٢٠٢٠) ، هدفت الدراسة إلى: التعرف على متطلبات تفعيل الاستدامة في مدارس المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة؛ ولتحقيق ذلك استُخدم المنهج الوصفي ، كما استخدمت المقابلة والاستبانة كأداتين للدراسة ، بحيث طُبقت المقابلة على عينة قصدية من خبراء الاستدامة بلغ عددهم (٧) ، وطبقت الاستبانة على عينة من القائدات التربويات والمعلمات اللاتي بلغ عددهن (١٨١) قائدة و(٣٦٤) معلمة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ، أهمها: أن الاستدامة تطبق بدرجة متوسطة في مدارس المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.

دراسة العردان (٢٠٢٠) ، هدفت هذه الدراسة إلى: تحديد واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة في ضوء القيادة المستدامة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وتم تطبيق استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث من الجامعات السعودية الناشئة (جامعة حائل - جامعة الباحة - جامعة المجمعة) ، وبلغ عدد أفراد العينة (٣١٥). وأهم نتائج الدراسة هي: أن درجة واقع أداء القيادات الأكاديمية في ضوء القيادة المستدامة متوسطة.

دراسة كريري (٢٠١٩) ، هدفت هذه الدراسة إلى: التعرف على أهمية تطبيق القيادة المستدامة بجامعة الملك خالد في ضوء نموذج "أفري وبريجستنر"؛ ولتحقيق أهداف الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي ، وتمثلت الأداة في استبانة تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد البالغ عدد أفرادها (٣٤٤). وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، أبرزها: أن درجة الأهمية حول تطبيق القيادة المستدامة بجامعة الملك خالد في ضوء نموذج "أفري وبريجستنر" عالية.

دراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) ، هدفت الدراسة إلى: الكشف عن مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال الرياض لأبعاد القيادة المستدامة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج المسحي الوصفي ، وتم تطبيق استبانة على معلمات المرحلة الثانوية البالغ عددهن (٨٧٨) ، حيث تم استرداد (٢٩١) من الاستبانات. ومن أهم نتائج الدراسة: أن مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية بشمال مدينة الرياض لأبعاد القيادة المستدامة جاءت بدرجة متوسطة ، ويوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى إلى متغير عدد سنوات الخدمة.

دراسة أليكسو وأزيتيرو (Aleixo & Azeiteiro, 2018) ، هدفت الدراسة إلى: تحليل الوضع الحالي المتعلق بتطبيق ممارسات الاستدامة وتطويرها في مؤسسات التعليم العالي البرتغالية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المسحي ، كما تم تطبيق استبانة على عينة الدراسة البالغ عدد أفرادها (٥٣) رئيسًا ومدير جامعةٍ ، وعميدَ كليةٍ ، ورئيسَ قسمٍ. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ، منها: أنّ مؤسسات التعليم العالي البرتغالية تشارك -بشكلٍ رئيس- في أبعاد الاستدامة.

دراسة كوك (cook, 2014) ، هدفت الدراسة إلى: الكشف عن أهمية وضرورة القيادة المدرسية المستدامة ، والطريقة التي يُنظر بها للقيادة المدرسية المستدامة من قِبل المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. كما تم تطبيق استبانة -كأداة للدراسة- على عينة بلغ عددها (٢٢٠) معلمٍ. وقد تم التوصل إلى العديد من النتائج ، منها: أن المعلمين يمكن أن يسهموا في القيادة المستدامة من خلال تبني المبادرة في ترؤس الأعمال ودعم زملائهم ، وكون مدير المدرسة هو المتكفل برؤية المدرسة وتقديم الأفكار الناجحة للمدرسة فإنه يعتبر عنصرًا مهمًا من عناصر القيادة المستدامة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- من ناحية الهدف ، فقد اتفقت دراسة كلٍّ من: كريري (٢٠١٩) ،كوك (cook ,2014) حيث هدفتا إلى: الكشف عن أهمية تطبيق القيادة المستدامة. وأما دراسة العردان (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى: الكشف عن واقع الأداء للقيادة المستدامة. وهدفت دراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) إلى: الكشف عن مستوى تطبيق أبعاد القيادة المستدامة ، بينما هدفت دراسة السيسي والجهني (٢٠٢٠) إلى الكشف عن متطلبات تفعيل الاستدامة ، وهدفت دراسة أليكسو وأزيتيرو (Aleixo & Azeiteiro , 2018) إلى: تحليل الوضع المتعلق بتطبيق ممارسات الاستدامة وتطورها.
- من ناحية مجتمع الدراسة ، نجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة كلٍّ من: العردان (٢٠٢٠) ، كريري (٢٠١٩) من حيث مجتمع الدراسة ، ألا وهو أعضاء هيئة التدريس. بينما تمثل مجتمع الدراسة في دراسة الجهني والسيسي (٢٠٢٠) في: "خبراء الاستدامة والقائدات في المدارس". أما دراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) فقد تمثل مجتمعها في معلمات المرحلة الثانوية. بينما تمثل مجتمع دراسة أليكسو وأزيتيرو (Aleixo & Azeiteiro , 2018) ، في القسم الإداري في مؤسسات التعليم العالي.
- من ناحية منهج الدراسة ، نجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة أليكسو وأزيتيرو (Aleixo & Azeiteiro , 2018) حيث اتبعتا المنهج الوصفي المسحي ، في حين اتبعَ كريري (٢٠١٩) في دراسته المنهج الوصفي التحليلي البنائي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي؛ نظرًا لملاءمته لهذا النوع من الدراسات ، وللأسئلة التي تسعى الدراسة للإجابة عليها.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف للعام الدراسي (٢٠٢١م) ، والبالغ عددهم (٢٦٨٨).

عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم توزيع رابط الاستبانة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف ، وكانت الاستجابات المستردة (٣٣٦) استبانة ، جميعها صالحة للتحليل الإحصائي؛ وعليه فقد أصبح عدد الاستبانات المستوفاة والجاهزة للتحليل(٣٣٦) استبانة.

الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة:

أولًا: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للجنس

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا للجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية٪
ذكر	١٣٥	٪٤٠,٢
أنثى	٢٠١	٪٥٩,٨
المجموع	٣٣٦	٪١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول (١): أن معظم أفراد عينة الدراسة من الإناث ، حيث بلغت نسبتهنّ (٥٩,٨٪) ، في حين بلغت نسبة الذكور (٤٠,٢٪).

ثانيًا: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للرتبة الأكاديمية

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقا للرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	النسبة المئوية٪
أستاذ	٥٤	٪١٦,١
أستاذ مشارك	١٣٤	٪٣٩,٩
أستاذ مساعد	١٤٨	٪٤٤,٠
المجموع	٣٣٦	٪١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول (٢): أن معظم أفراد عينة الدراسة من رتبة أستاذ مساعد ، حيث بلغت نسبتهم (٤٤,٠٪) ، وبلغت نسبة ذوي المرتبة العلمية أستاذ مشارك (٣٩,٩٪) ، في حين بلغت نسبة ذوي الرتبة العلمية أستاذ (١٦,١٪).

ثالثًا: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لعدد سنوات الخبرة

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقًا لعدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية٪
أقل من (١٠) سنوات	١٦٦	٪٤٩,٤
(١٠) سنوات فأكثر	١٧٠	٪٥٠,٦
المجموع	٣٣٦	٪١٠٠,٠

يلاحظ من الجدول (٣): أن معظم أفراد عينة الدراسة خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر ، حيث بلغت نسبتهم (٥٠,٦٪) ، في حين كانت نسبة من كان عدد سنوات خبرتهم أقل من (١٠) سنوات (٤٩,٤٪).

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات المطلوبة. فبعد أن تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ، تم بناء وتطوير الاستبانة.

وقد استُخدم مقياس ليكرت خماسي التدرج (منخفضة جدًا ، منخفضة ، متوسطة ، عالية ، عالية جدًا).

جدول (٤)

الوزن النسبي لدرجات الممارسة.

درجة الممارسة	الوزن
منخفضة جدًا	١- أقل من ١,٨١
منخفضة	١,٨١- أقل من ٢,٦١
متوسطة	٢,٦١- أقل من ٣,٤١
عالية	٣,٤١- أقل من ٤,٢١
عالية جدًا	٤,٢١- ٥

صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

(أولًا) الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكّمين ، بلغ عددهم (١١) محكّمًا ، حيث طُلب منهم دراسة الأداة من حيث ، مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد الذي تنتمي إليه ومدى سلامة صياغتها اللغوية.

(ثانيًا) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) ، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

البعد	معامل الارتباط
خلق التعلم المستدام والمحافظة عليه.	٠,٩٤٣*
ضمان النجاح باستمرار.	٠,٩٧٠*
الحفاظ على قيادة الآخرين.	٠,٩٨١*
تحقيق العدالة الاجتماعية.	٠,٩٧٣*
تطوير الموارد البشرية والمادية.	٠,٩٧١*

* وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٥): السابق أن قيم معاملات الارتباط لأبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت عالية ، حيث تراوحت بين (٠,٩٤٣ - ٠,٩٨١) ، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام "معادلة ألفا كرونباخ" لعينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (٣٠) ، ويوضح الجدول (٦): معاملات الثبات الناتجة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول (٦)

معاملات ثبات أداة الدراسة

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
خلق التعلم المستدام والمحافظة عليه.	٦	٠,٩٦٤
ضمان النجاح باستمرار.	٥	٠,٩٧١
الحفاظ على قيادة الآخرين.	٥	٠,٩٧٦
تحقيق العدالة الاجتماعية.	٥	٠,٩٥٤
تطوير الموارد البشرية والمادية.	٥	٠,٩٥٠
الاستبانة ككل.	٢٦	٠,٩٩٣

يتضح من الجدول (٦) السابق: أن معاملات الثبات جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (٠,٩٥٠-٠,٩٧٦) ، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٩٣)؛ مما يعني ثبات أداة الدراسة (الاستبانة).

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وفق الأبعاد التالية: (خلق التعلم المستدام، ضمان النجاح باستمرار، المحافظة على الآخرين، تحقيق العدالة الاجتماعية، تطوير الموارد البشرية والمادية)؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمبادئ درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
١	خلق التعلم المستدام والمحافظة عليه.	٤,٠٦	٪٧٧	٠,٩٥٦	١	عالية
٢	ضمان النجاح باستمرار.	٣,٨٩	٪٧٢	١,٠٩٨	٢	عالية
٣	الحفاظ على قيادة الآخرين.	٣,٧٧	٪٦٩	١,١٢٦	٤	عالية
٤	تحقيق العدالة الاجتماعية.	٣,٧٥	٪٦٩	١,١٤٠	٥	عالية
٥	تطوير الموارد البشرية والمادية.	٣,٨٦	٪٧١	١,٠٥٧	٣	عالية
	ممارسة القيادة المستدامة ككل	٣,٨٧	٪٧٢	١,٠٢٨		عالية

يتضح من الجدول (٧): أن درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، جاءت بدرجة ممارسة (عالية) ، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٣,٨٧). كذلك يتبين أن: بُعد "الممارسة لخلق التعلم المستدام والمحافظة عليه جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٠٦) ، يليه في الترتيب الثاني "ضمان النجاح باستمرار" بمتوسط حسابي (٣,٨٩) ، وفي الترتيب الثالث جاء "تطوير الموارد البشرية والمادية" بمتوسط حسابي (٣,٨٦) ، وفي الترتيب الرابع كان "الحفاظ على قيادة الآخرين" بمتوسط حسابي (٣,٧٧) ، كما جاء في الترتيب الخامس والأخير "تحقيق العدالة الاجتماعية" بمتوسط حسابي (٣,٧٥). وقد يعود السبب في " أن ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف جاءت بدرجة (عالية)" ، هو حصول جامعة الطائف على الاعتماد المؤسسي الذي يساهم بدوره في تحسين أداء الجامعات ، الأمر الذي فرض على القادة الأكاديميين ممارسة أحدث أنماط القيادة -كالقيادة المستدامة- وتفعيلها؛ لاستمرارية هذا النجاح ، وتحقيق ميزة تنافسية بين الجامعات. وقد يعود السبب إلى مستوى وعي القادة بأهمية تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تهدف إلى تحقيق نمو اقتصادي واجتماعي وبيئي للجامعات؛ الأمر الذي فرض على القادة اتباع "القيادة المستدامة" وتفعيلها؛ لكونها تسعى إلى استثمار الموارد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كريري (٢٠١٩) ، التي توصلت إلى: أن درجة تطبيق ممارسة القيادة المستدامة جاءت بدرجة (عالية). في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتائج دراسة كلٍّ من: الجهني والسيسي (٢٠٢٠) ، العردان (٢٠٢٠) ، حوالة والمطيري (٢٠١٩) ، أليكسو وأزيتيرو (Aleixo & Azeiteiro, 2018) ، حيث جاءت درجة تطبيق ممارسات القيادة المستدامة بدرجة (متوسطة).

ولمزيد من التفصيل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل بعد على حدة ، كالتالي:

١. درجة ممارسة خلق التعلم المستدام والمحافظة عليه لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات ممارسة خلق التعلم المستدام والمحافظة عليه لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	العمل ضمن الأهداف الرئيسة للجامعة.	٤,١٧	٧٩٪	٠,٩٩٢	عالية	١
٦	مواجهة المشكلات والمعوقات في العمل بحلول جذرية وليست مؤقتة.	٤,١٧	٧٩٪	١,٠٨٥	عالية	٢
٢	وضع خطة واضحة لمنسوبي الجامعة قابلة للقياس والتقويم.	٤,١٠	٧٨٪	١,٠١٧	عالية	٣
٣	تحقيق تحسينات دائمة في التعلم لمنسوبي الجامعة.	٤,٠٨	٧٧٪	٠,٩٣٦	عالية	٤
٤	مشاركة جميع منسوبي الجامعة في المعرفة والتطوير.	٣,٩٨	٧٥٪	١,٠٧٦	عالية	٥
٥	الحرص على التدريب المهني لمنسوبي الجامعة بناءً على احتياجاتهم التدريبية.	٣,٨٧	٧٢٪	١,١٠٨	عالية	٦
ممارسة خلق التعلم المستدام والمحافظة عليه ككل.		٤,٠٦	٧٧٪	٠,٩٥٦	عالية	

من خلال الجدول (٨) أعلاه؛ يتضح أن بعد ممارسة خلق التعلم المستدام والمحافظة عليه لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (عالية). وقد يعود السبب في ذلك إلى مستوى وعي القادة الأكاديميين بأهمية تعزيز الاستمرارية في التعلم؛ لتحقيق تحسينات وإنجازات دائمة وتطوير العملية التعليمية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) التي حصل بُعد: التعلم العميق المستدام ، فيها على الترتيب الثاني بدرجة ممارسة (متوسطة).

- جاءت العبارة (العمل ضمن الأهداف الرئيسة للجامعة) بالمرتبة الأولى ، وقد يعود السبب في ذلك إلى حرص القادة على العمل وفق الأهداف الرئيسة للجامعة؛ وذلك من أجل تحقيق رؤيتها الرشيدة ورسالتها الهادفة.
- جاءت العبارة (الحرص على التدريب المهني لمنسوبي الجامعة بناء على احتياجاتهم التدريبية) بالمرتبة الأخيرة ، وبالرغم من حصولها على الترتيب الأخير إلا أنها جاءت بدرجة (عالية) وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك القادة الأكاديميين لأهمية عقد دورات تدريبية وورش عمل؛ لكونها تساهم في تنمية قدرات ومهارات منسوبي الجامعة ، وبالتالي تعود الفائدة على نجاح وجودة العمل.

٢. درجة ممارسة ضمان النجاح باستمرار لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات ممارسة ضمان النجاح باستمرار لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

رقم البعد	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢	الحفاظ على الكفاءات المتميزة في الجامعة لأطول فترة ممكنة.	٣,٩٧	٧٤٪	١,١٢٦	عالية	١
٤	العمل وفق منهجية محددة لا تتغير بتغير الأشخاص.	٣,٩٤	٧٤٪	١,١٨٣	عالية	٢
٥	السعي لمواكبة التطورات السريعة في الجوانب القيادية.	٣,٨٧	٧٢٪	١,١٦٩	عالية	٣
٣	التهيئة لمنسوبي الجامعة لتولي القيادة ومواصلة الأهداف المنشودة.	٣,٨٣	٧١٪	١,١٥٨	عالية	٤
١	نقل المعرفة والخبرة اللازمة لمنسوبي الجامعة.	٣,٨٣	٧١٪	١,١٦٠	عالية	٥
ممارسة ضمان النجاح باستمرار ككل.		٣,٨٩	٧٢٪	١,٠٩٨	عالية	

من خلال الجدول (٩) أعلاه؛ يتضح أن بعد ممارسة ضمان النجاح باستمرار لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (عالية) ، وقد يعود السبب في ذلك إلى الخطط الاستراتيجية طويلة المدى التي يضعها القادة ، والتي تتطلب وجود قائد مناسب يخلفه في الاستمرار في تنفيذ الخطة ، ومواصلة النجاح وتطوير العمل ، والتطلع إلى المستقبل؛ الأمر الذي فرض على القادة الممارسة لبُعد النجاح باستمرار بشكل عالٍ.

- جاءت العبارة (الحفاظ على الكفاءات المتميزة في الجامعة لأطول فترة ممكنة) بالمرتبة الأولى ، وقد يعود السبب في ذلك إلى مدى تفهم القادة الأكاديميين لكون الكفاءات والقدرات المتميزة والفريدة تساهم في تنمية وتطوير العمل ، والاستفادة من هذه الكفاءات بنقل خبرتها لمن بعدها؛ لاستدامة التميز والنجاح.
- جاءت العبارة (نقل المعرفة والخبرة اللازمة لمنسوبي الجامعة) بالمرتبة الأخيرة ، وقد يعود السبب في ذلك إلى العدد الكبير لمنسوبي الجامعة ، حيث يبلغ عددهم (٢٦٨٨) ، الأمر الذي يصعب على القادة التركيز مع جميع هذا العدد الكبير ، وتهيئته بالمعارف والخبرات ، مما أدى إلى حصول هذه العبارة على الترتيب الأخير.

٣ . درجة ممارسة الحفاظ على قيادة الآخرين لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات ممارسة الحفاظ على قيادة الآخرين لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣	يشجع عملية التعاون بين منسوبي الجامعة في العمل الأكاديمي.	٣,٨٨	٧٢٪	١,٢٤٠	عالية	١
٥	التعريف بتسلسل المسؤوليات لمنسوبي الجامعة وفق هياكل محددة.	٣,٨٥	٧١٪	١,١٣٥	عالية	٢
٤	الحرص على تعزيز القدرات القيادية لدى منسوبي الجامعة.	٣,٧٨	٦٩٪	١,٢٣١	عالية	٣
٢	نشر المفاهيم القيادية في العمل الأكاديمي.	٣,٧٠	٦٧٪	١,١٤٠	عالية	٤
١	مشاركة منسوبي الجامعة في صناعة القرارات الخاصة بالعمل.	٣,٦٣	٦٦٪	١,١٤٤	عالية	٥
ممارسة الحفاظ على قيادة الآخرين ككل.		٣,٧٧	٦٩٪	١,١٢٦	عالية	

من خلال الجدول (١٠) الموضح أعلاه؛ يتضح أن بعد ممارسة الحفاظ على قيادة الآخرين لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (عالية). وقد يعود السبب في ذلك إلى أن القادة يدركون أهمية خَلق إدارة إيجابية تعزز المشاركة في القرارات ، والإفادة من الخبرات المتنوعة ، والتعاون بين الأعضاء وتعزيز قدراتهم القيادية؛ لأن ذلك يسهم في خلق بيئة تنظيمية تنافسية ناجحة ، تخلق جيلًا متعاقبًا من القادة ، وقادرًا على فهم التعقيدات ومواجهة التحديات. وهذا ما أكدته نتيجة دراسة كوك(cook,2014) حيث أكدت على أهمية تعزيز القدرات القيادية بشكل عالٍ ، ودراسة كريري (٢٠١٩) التي أكدت على أهمية مشاركة القائد الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات لتحقيق ميزة تنافسية بشكل عالٍ.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة العردان (٢٠٢٠) ، وحوالة والمطيري (٢٠١٩) ، حيث حصل بُعد "الحفاظ على قيادة الآخرين" على درجة ممارسة (متوسطة).

- جاءت العبارة (يشجع عملية التعاون بين منسوبي الجامعة في العمل الأكاديمي) في المرتبة الأولى ، وقد يعود السبب في ذلك إلى إيمان القادة الأكاديميين بأهمية التعاون بين منسوبي الجامعة في إثارة الدافعية والحماس لديهم في إنجاز الأعمال بصورة سريعة.
- جاءت العبارة (مشاركة منسوبي الجامعة في صناعة القرارات الخاصة بالعمل) في المرتبة الأخيرة ولكن بدرجة عالية ، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن منسوبي الجامعة يمتلكون المهارات والأفكار الإبداعية ، الأمر الذي جعل القادة يثقون بآرائهم ومقترحاتهم في العمل.

٤- درجة ممارسة تحقيق العدالة الاجتماعية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات ممارسة تحقيق العدالة الاجتماعية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	الحرص على تقديم المنفعة لمنسوبي الجامعة بموضوعية.	٣,٩١	٧٣٪	١,٢٦٣	عالية	١
٢	مراعاة الفروق الفردية لدى منسوبي الجامعة عند التكليف بالمهام.	٣,٨٨	٧٢٪	١,١٢٦	عالية	٢
٤	تقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية.	٣,٧٧	٦٩٪	١,٣١٠	عالية	٣
٣	مراعاة ظروف السكن لمنسوبي الجامعة.	٣,٦٠	٦٥٪	١,١٨٨	عالية	٤
٥	منح منسوبي الجامعة الحوافز بعدالة.	٣,٥٩	٦٥٪	١,٣٠٤	عالية	٥
	ممارسة تحقيق العدالة الاجتماعية ككل.	٣,٧٥	٦٩٪	١,١٤٠	عالية	

من خلال الجدول (١١) الموضح أعلاه؛ يتضح أن: بعد ممارسة تحقيق العدالة الاجتماعية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (عالية). وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة المجتمع السعودي في سيره على نهج هدى الإسلام المبني على العدل والمساواة في كافة نواحي الحياة ، وقد يعود إلى مستوى وعي القادة الأكاديميين بأهمية العدالة الاجتماعية في المنظمة التعليمية؛ فهي تحقق الثقة فيما بينهم ، مما يساهم في نجاح وازدهار المنظمة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كريري (٢٠١٩) ، حيث حصل مبدأ "تحقيق العدالة الاجتماعية مع أعضاء هيئة التدريس" على درجة ممارسة (عالية).

- جاءت العبارة (الحرص على تقديم المنفعة لمنسوبي الجامعة بموضوعية) في المرتبة الأولى ، وقد يعود السبب في ذلك إلى إيمان القادة بمسؤوليتهم في إعمار الأرض ، وذلك بتداول المنفعة واستدامتها للجميع دون تفريق.
- جاءت العبارة (منح منسوبي الجامعة الحوافز بعدالة) في المرتبة الأخيرة ، وبالرغم من حصولها على الترتيب الأخير إلا أنها جاءت بدرجة (عالية) وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معظم القادة يبنون معاييرهم على أسس موضوعية ، آخذين في الاعتبار ظروف منسوبي الجامعة ونتائج تقويم الأداء ، مما يترتب على ذلك منح الحوافز والمكافآت لمنسوبي الجامعة بعدالة.

٥- درجة ممارسة تطوير الموارد البشرية والمادية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات ممارسة تطوير الموارد البشرية والمادية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢	إلزام منسوبي الجامعة باستخدام الموارد المادية المحددة.	٣,٩٧	٧٤٪	١,٠٦٣	عالية	١
١	استثمار الفرص للتواصل مع منسوبي الجامعة لنقل المعرفة.	٣,٨٧	٧٢٪	١,١٢٤	عالية	٢
٣	البحث عن أساليب عمل جديدة لتحقيق كفاءة العمل الجامعي.	٣,٨٣	٧١٪	١,٢١٨	عالية	٣
٥	العمل على تعزيز مواهب منسوبي الجامعة.	٣,٨١	٧٠٪	١,١٤٧	عالية	٤
٤	تقدير جهد منسوبي الجامعة دون تقصير.	٣,٨٠	٧٠٪	١,٢٢٥	عالية	٥
	ممارسة تطوير الموارد البشرية والمادية ككل.	٣,٨٦	٧١٪	١,٠٥٧	عالية	

من خلال الجدول (١٢) الموضح أعلاه؛ يتضح أن بُعد ممارسة تطوير الموارد البشرية والمادية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (عالية). وقد يعود السبب في ذلك إلى اهتمام القادة الأكاديميين بضرورة الكفاءة والتطوير

والإنتاجية في التعليم؛ الأمر الذي يستلزم منهم استثمار وتطوير كافة الموارد والإمكانيات البشرية والمادية لتحقيق الكفاءة والتطوير المطلوب. وهذا ما أشارت الية دراسة كريري (٢٠١٩) التي أكدت على استثمار موارد الجامعة لصالح تطورها بشكل عالٍ جدًا. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة كلٍ من: العردان (٢٠٢٠) وحوالة والمطيري (٢٠١٩) ، حيث حصل بُعد تطوير الموارد البشرية والمادية على درجة (متوسطة).

- جاءت العبارة (إلزام منسوبي الجامعة باستخدام الموارد المادية المحددة) بالمرتبة الأولى ، وقد يعود السبب في ذلك إلى مستوى وعي القادة بالمسؤولية؛ حيث يقع على عاتقهم مسؤولية توزيع هذه الموارد المادية ، التي سوف يحاسبون عليها عند وجود أيّ خلل أو نقص. وقد يعود ذلك إلى تبني القادة ثقافة عدم الاستنزاف للموارد المادية ، وأن يتم الاستخدام حسب الحاجة إليها. وهذا ما أكدته دراسة أشتيوي (٢٠١٧) في أهمية توزيع الموارد والإمكانات المتاحة حسب الحاجة إليها بشكلٍ عالٍ.
- جاءت العبارة (تقدير جهد منسوبي الجامعة دون تقصير) بالمرتبة الأخيرة ولكن بدرجة عالية ، وقد يعود السبب في ذلك إلى حرص القادة على مهارة التواصل مع منسوبي الجامعة وتقديرهم ، وإلى كسب السمعة الأكاديمية الجيدة.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس - الرتبة الأكاديمية - عدد سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار (ت) واختبار التباين الأحادي (أنوفا) للعينات المستقلة؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس- الرتبة الأكاديمية - عدد سنوات الخبرة) ، وفيما يلي عرضٌ لأهم النتائج المتصلة بالسؤال الثاني:

الجنس:

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق.

ويوضح الجدول التالي ، نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات ، وذلك كما يلي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
خلق التعلم المستدام والمحافظة عليه.	ذكر	١٣٥	٤,٠٤	٠,٩٨٧	-٠,٣٨٨	٠,٦٩٨
	أنثى	٢٠١	٤,٠٨	٠,٩٣٦		
ضمان النجاح باستمرار.	ذكر	١٣٥	٣,٨٥	١,٠٧٥	-٠,٥٢٤	٠,٦٠١
	أنثى	٢٠١	٣,٩١	١,١١٦		
الحفاظ على قيادة الآخرين.	ذكر	١٣٥	٣,٧٠	١,١٨٦	-٠,٩٢٢	٠,٣٥٧
	أنثى	٢٠١	٣,٨١	١,٠٨٤		
تحقيق العدالة الاجتماعية.	ذكر	١٣٥	٣,٦٨	١,١٩٦	-٠,٩٣٤	٠,٣٥١
	أنثى	٢٠١	٣,٨٠	١,١٠١		
تطوير الموارد البشرية والمادية.	ذكر	١٣٥	٣,٨٢	١,٠٩٠	-٠,٥٤٧	٠,٥٨٥
	أنثى	٢٠١	٣,٨٨	١,٠٣٦		
ممارسة القيادة المستدامة ككل.	ذكر	١٣٥	٣,٨٢	١,٠٥٥	-٠,٦٧٦	٠,٥٠٠
	أنثى	٢٠١	٣,٩٠	١,٠١٢		

*وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٣) السابق ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٥٠٠) ، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وقد يعود السبب في ذلك إلى أنّ كلا الجنسين يدركون المهام والأعمال التي يقوم بها القائد الأكاديمي ، وأنّ كلا الجنسين يتعامل بتوافق.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غانم (٢٠١٦) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر عينة الدراسة بشأن مدى تطبيق ممارسات القيادة المستدامة تعزى إلى متغير الجنس.

الرتبة الأكاديمية:

تم استخدام اختبار التباين الأحادي (أنوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق. ويوضح الجدول التالي، نتيجة اختبار التباين الأحادي (أنوفا) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات ، وذلك كما يأتي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغير الجنس

البعد	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التباين الأحادي أنوفا	مستوى الدلالة
خلق التعلم المستدام والمحافظة عليه.	أستاذ	٥٤	٤,٥٢	٠,٤٦٥	٩,١٣٧	٠,٠٠٠*
	أستاذ مشارك	١٣٤	٣,٨٨	١,٠٦٦		
	أستاذ مساعد	١٤٨	٤,٠٧	٠,٩٣٠		
ضمان النجاح باستمرار.	أستاذ	٥٤	٤,٢٥	٠,٨٢٠	٣,٧٤٤	٠,٠٢٥*
	أستاذ مشارك	١٣٤	٣,٨٧	١,١٠٦		
	أستاذ مساعد	١٤٨	٣,٧٨	١,١٥٧		
الحفاظ على قيادة الآخرين.	أستاذ	٥٤	٤,٠٠	٠,٩٤٨	١,٤٠٧	٠,٢٤٦
	أستاذ مشارك	١٣٤	٣,٧١	١,١٤٤		
	أستاذ مساعد	١٤٨	٣,٧٤	١,١٦٥		
تحقيق العدالة الاجتماعية.	أستاذ	٥٤	٣,٩٢	١,١٠٩	٠,٧١٩	٠,٤٨٨
	أستاذ مشارك	١٣٤	٣,٧١	١,١٠٥		
	أستاذ مساعد	١٤٨	٣,٧٣	١,١٨٣		
تطوير الموارد البشرية والمادية.	أستاذ	٥٤	٤,٠٦	٠,٨٤٧	٣,٧٩١	٠,٠٢٤*
	أستاذ مشارك	١٣٤	٣,٦٧	١,٠٥٥		
	أستاذ مساعد	١٤٨	٣,٩٥	١,١٠٥		

البعد	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التباين الأحادي أنوفا	مستوى الدلالة
ممارسة القيادة المستدامة ككل.	أستاذ	٥٤	٤,١٤	٠,٧٧٥	٢,٥٧٧	٠,٠٧٨
	أستاذ مشارك	١٣٤	٣,٧٦	١,٠٨٨		
	أستاذ مساعد	١٤٨	٣,٨٧	١,٠٤٣		

*وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٤) أعلاه ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي (أنوفا) تساوي (٠,٠٧٨) ، وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وقد يعود السبب في ذلك إلى مستوى الوعي لدى منسوبي الجامعة بالمهام والأعمال التي يقوم بها القائد الأكاديمي بغض النظر عن رتبهم الأكاديمية. وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة كريري (٢٠١٩) التي توصلت إلى: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية.

عدد سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق. ويوضح الجدول التالي ، نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات ، وذلك كما يلي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة نحو درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

البعد	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
خلق التعلم المستدام والمحافظة عليه.	أقل من (١٠) سنوات	١٦٦	٤,٢٩	٠,٨٨٢	٤,٣٢٦	٠,٠٠٠*
	(١٠) سنوات فأكثر	١٧٠	٣,٨٥	٠,٩٧٧		
ضمان النجاح باستمرار.	أقل من (١٠) سنوات	١٦٦	٤,٠٨	١,٠٥٨	٣,١٩٢	٠,٠٠٢*
	(١٠) سنوات فأكثر	١٧٠	٣,٧٠	١,١٠٨		

البعد	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحفاظ على قيادة الآخرين.	أقل من (١٠) سنوات	١٦٦	٤,٠٤	١,٠٥٢	٤,٥٤٥	٠,٠٠٠*
	(١٠) سنوات فأكثر	١٧٠	٣,٥٠	١,١٣٤		
تحقيق العدالة الاجتماعية.	أقل من (١٠) سنوات	١٦٦	٤,٠٠	١,١٢٥	٤,٠١١	٠,٠٠٠*
	(١٠) سنوات فأكثر	١٧٠	٣,٥١	١,١٠٦		
تطوير الموارد البشرية والمادية	أقل من (١٠) سنوات	١٦٦	٤,٠٩	٠,٩٥٨	٤,٠٦٥	٠,٠٠٠*
	(١٠) سنوات فأكثر	١٧٠	٣,٦٣	١,١٠٢		
ممارسة القيادة المستدامة ككل.	أقل من (١٠) سنوات	١٦٦	٤,١١	٠,٩٥٨	٤,٢٩٢	٠,٠٠٠*
	(١٠) سنوات فأكثر	١٧٠	٣,٦٤	١,٠٤٥		

*وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٥) أعلاه ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ، وذلك لصالح من كانت خبرتهم أقل من (١٠) سنوات؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٠٠) ، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وقد يعود السبب في ذلك إلى: أن القادة الأكاديميين لديهم الوعي بأهمية ممارسات القيادة المستدامة ، ومواكبة متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتائج دراسة كريري (٢٠١٩) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

١. تقديم دورات تدريبية وورش عمل للقادة الأكاديميين بجامعة الطائف حول ممارسات القيادة المستدامة؛ وذلك لإبقائهم على اطلاع على كل ما هو جديد في هذا المجال؛ حتى تصل ممارساتهم إلى درجة (عالية جدًا).

٢. إنشاء إدارة خاصة بالاستدامة بجامعة الطائف؛ لتساهم في بناء فلسفة الجامعة المستدامة ، وللمحافظة على اعتمادها المؤسسي ، ولتتوافق مع الاتجاهات العالمية.

٣. إعداد برامج للقادة الأكاديميين للزيارات الميدانية للجامعات العالمية العريقة ، التي تتبنى القيادة المستدامة بشكل كبير ، للاستفادة من خبراتها ، ومعرفة التحديات التي واجهتهم ، وكيفية تجاوزها.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

آل الحارث ، فاطمة علي. (٢٠١٦م). *استراتيجية مقترحة لتطوير وظائف الجامعات السعودية في ضوء مبادئ جامعة المستقبل*. رسالة دكتوراه ، جامعة الملك خالد ، أبها.

البريدي ، عبدالله. (٢٠١٥م). *التنمية المستدامة مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي*. الرياض: مكتبة العبيكان.

البورنو ، أماني. (٢٠١٦م). *دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تلبية متطلبات التنمية المستدامة لديها وسبل تفعيلها* .رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين.

الجهني ، بدرية؛ السيسي ، أريج. (٢٠٢٠م). متطلبات تفعيل المدارس المستدامة بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة نظر خبراء في مجال الاستدامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. (٤)* ، ١٠٧-١٢٤.

الجهني ، نعيم عطا الله. (٢٠١٥م). *دور القيادات الاستراتيجية في بناء المنظمات المستدامة*. رسالة دكتوراه ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض.

حوالة ، سهير؛ والمطيري ، نورة. (٢٠١٩م). واقع تطبيق أبعاد القيادة المستدامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية. (٤)* ، ٣٦٤-٤٠٧.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ . (٢٠١٦م) http://vision2030.gov.sa/ar

الرويلي ، نواف. (٢٠١٤م). واقع التعليم الجامعي وتحدياته في بعض الجامعات السعودية. *مجلة الجوف للعلوم الاجتماعية ، جامعة الجوف. (١)* ، ١٢٠-٩٥.

عيد ، هالة. (٢٠١٥م). تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الأكاديمية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*. (٦١) ، ٤٢٦-٣٨٧.

العردان ، أمل. (٢٠٢٠م). واقع أداء القيادة المستدامة في الجامعات السعودية الناشئة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. (١٣)* ، ٦٧-١٠٧.

عيداروس ، أحمد. (٢٠١٣م). القيادة المستدامة ودورها في تعزيز النزاهة التنظيمية بمؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ*. ١-١٧.

غانم ، عصام. (٢٠١٦م). واقع تطبيق القيادة المستدامة في جامعة مدينة السادات كمدخل لتطوير التعليم الجامعي. *مجلة مستقبل التربية العربية*. ٢٣ (١٠٣) ، ٢٣٩-٤٣٠.

غضبان ، فؤاد. (٢٠١٤م). *المدن المستدامة بين الحق في استغلال الموارد الطبيعية والمسؤولية عن حماية البيئة*. الرياض: جامعة الملك سعود.

غنيم ، عثمان؛ وأبو زنط ، ماجدة. (٢٠١٤م). *التنمية المستدامة فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الكبيسي ، عامر؛ والجبلي ، دهام؛ والجهني ، نعيم؛ والشملان ، خالد؛ والقاسمي ، بدر؛ والفوزان ، الجوهرة؛ وآل رشيد ، الجازي؛ والسليمان ، محمد؛ والقحطاني ، شايع. (٢٠١٥م). *دراسات حول التنمية المستدامة*. الرياض: دار جامعة نايف للنشر.

كريري ، عصام. (٢٠١٩ م). *استراتيجية مقترحة لتطبيق القيادة المستدامة بجامعة الملك خالد في ضوء نموذج أفري وبريجستنير*. رسالة دكتوراه ، جامعة الملك خالد ،أبها.

كريري ، عصام. (٢٠٢٠م). *قيادة المؤسسات الأكاديمية إطار فلسفي للاستدامة تجارب جامعية*. جدة: شركة تكوين للنشر والتوزيع..

منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. (٢٠١٠م). *مراجعات لسياسات التعليم الوطنية*. مصر: البنك الدولي.

ناجي ، أحمد. (٢٠١٣م). *التنمية المستدامة في المجتمع النامي في ضوء المتغيرات العالمية والمحلية الحديثة*. الإسكندرية: لمكتب الجامعي الحديث.

هيجان ، عبدالرحمن؛ والجهني ، نعيم؛ والقحطاني ، شايع؛ ومرسي ، مرفت؛ والشملان ، خالد؛ والرشيدي ، عايض. (٢٠١٨م). *نماذج معاصرة في القيادة*. الرياض: مكتبة الفاروق.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠م) ، *ملتقى الجودة الثالث في التعليم العالي*. https://cutt.us/N0sc7

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Al-Harith, Fatima Ali.(2016). *A proposed strategy for developing the jobs of Saudi universities in light of the principles of the university of the future.* PhD thesis, King Khalid university, Abha

Aidaroos, A. (2013). Sustainable leadership and its role in enhancing organizational integrity in public education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education, Kafralsheikh University*, 1-17.

Al-Bareedi, A. (2015). *Sustainable development as an integrative approach to concepts and applications of sustainability reference to the Arab world.* Riyadh, Al-Obaican Library.

Al-Boroonno, A. (2016). *The role of Palestine universities in Gaza cities in meeting the requirements of the sustainable development and ways for enacting it* (MA Thesis). Plastine: Islamic University.

Eid, Hala A. (2015). Proposed vision to achieve creative leadership among academic leaders in the kingdom of Saudi arabia. *Journal of arab studies in education and psychology. (61)*, 426-387.

Al-Erdan, A. (2020). The reality of sustainable leadership performance in emerging Saudi universities. *Arab Journal for Educational and Psychological Sciences, (13)*, 67-107.

Al-Gohani, B., Al-Sisi, A. (2020). Requirements for enacting sustainable schools at the primary stage in Al-Monawara city from sustainability experts' point of view. *Journal of Educational and Counseling Sciences*, 4, 107-124.

Al-Gohani, N. (2015). *The role of strategic leaderships in developing the sustainable organizations* (PhD Dissertation). Faculty of Social and Administrative Science, Riyadh: Naef Arab University for Security Science.

Al-Kubaisi, A., Al-Gabali, D., Al-Guhani, N., Al-Shamlan, K., Al-Qasimi, B.; Al-Fawzan, Al-Jawhara, Al-Rasheed, A., Sulaiman, M., & Al-Qahtani, S. (2015). *Studies on sustainable development.* Riyadh: Naif University Publishing House.

Al-Ruwaili, N. (2014). The reality of university education and its challenges in some Saudi universities. *Al-Jawf Journal for Social Sciences, (1),* 120-95.

Education and Training Evaluation Commission (2020). *The third quality forum in Higher Education.* https://cutt.us/N0sc7

Ghadhban, F. (2014). *Sustainable cities having the right to exploit natural resources and the responsibility to protect the environment.* Riyadh: King Saud University.

Ghanem, E. (2016). The reality of applying sustainable leadership at Sadat City University as an entrance to the development of university education. *Journal of Arab Mostaqbal Al-Tarbeyah, 23*(103), 239-430.

Ghonaim, O., & Abu Zant, M. (2014). *Sustainable development: Philosophy, planning methods and measurement tools.* Amman: Dar Al-Safa Publishing and Distribution.

Hawala, S. & Al-Mutairi, N. (2019). The reality of applying the dimensions of sustainable leadership among female leaders of public secondary schools in the north of Riyadh. *Journal of Educational Sciences, (4),* 364-407.

Hijan, A., Al-Guhani, N., Al-Qahtani, S., Morsi, M., Al-Shamlan, K., & Rashidi, A. (2018). *Contemporary models in leadership.* Riyadh: Al-Farouq Library.

Kareeri, E. (2019). *A proposed strategy for implementing sustainable leadership at King Khalid University in the light of the Avery and Pregstner model* (PhD dissertation). Abha: College of Education, King Khalid University.

Kareeri, E. (2020). *Leadership of academic institutions a philosophical framework for the sustainability of university experiments.* Jeddah: Takween Publishing and Distribution Company.

Nagy, A. (2013). *Sustainable development in a developing society in the light of modern global and local changes.* Alexandria: Modern University Office.

Organization of Cooperation and Economic Development (2010). *National education policies reviews.* Egypt: World Bank.

Vision of Saudi Arabia, 2030 (2016). http://vision2030.gov.sa/ar

المراجع الأجنبية: References

Aleixo, A. Azeiteiro, U., & Leal, S. (2018). The implementation of sustainability practices in Portuguese higher edueation institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 19* (1), 146- 178.

Cook, J. (2014). Sustainable school leader ship: The teachers' perspective, NCPEA. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 9* (1).

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity.* New York: Teachers College press.

Hargreaves, A.,& Fink, D.(2003). *Sustainable leadership.* San Francisco, wiley & Son.

Simanskiene, L., Zuperkiene, E., & Pauzuoliene, J. (2016). SUSTAINABLE *LEADERSHIP IN LITHUANIAN ORGANISATIONS.* New Challenges of Economic and Business Development-2016, 653

Abdelrasoul, Sharif. (2023). The reality of the behavioral goals in the daily lesson plans for male and female teachers in light of distance learning in the Jazan region, Saudi Arabia, *Journal of Educational Science, 10*(1), 357 - 390

A Proposed Vision for Activating Digital Citizenship Morals Among students at Saudi Universities

Dr. Sharif Abdullah Ahmed Abdelrasoul
Assistant Professor of Curricula, Teaching Methods
Faculty of Education
Jizan University - Kingdom of Saudi Arabia.
dr_sh180@hotmail.com

Abstract:

The research aimed to analyze the behavioral goals of daily lesson plans for male and female teachers at the master's degree in the Department of Cur-ricula and Teaching Methods at the College of Education, Jazan University to know the reality of their distribution to their fields according to the stages of education teaching due Corona Various (Covid-19).

the research included (793) behavioral goals in (208) plans for (8) subjects for the primary, intermedi-ate and secondary stages, in Islamic Education - Art Education - Social Studies - Mathematics - Vocational Education - Science - Arabic Language - English Language, for (52) teachers representing all students, during the semester (2020/2021). The researcher used the descriptive and analytical approach to collect and analyze data. The research tool consisted of analysis forms prepared by the researcher, The most important results were that:

- The primary stage obtained the highest goal ratios, then the intermediate stage.
- All stages interest in the skill goals, followed by the cognitive goals with a very weak interest in the affective goals.

- the cognitive goals focused on Islamic education subjects, social studies, vocational education, and science, while art education, mathematics, Arabic, and English focused on the skill goals.
- The highest goal percentages were in the English language, science, and mathe-matics subjects.

Keywords: Behavioral objectives - Daily lesson plans - Distance learning.

عبد الرسول، شريف. (٢٠٢٣). واقع الأهداف السلوكية بخطط الدروس اليومية للمعلمين والمعلمات في ظل التعلم عن بعد بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، ١٠ (١) ، ٣٥٧ - ٣٩٠

واقع الأهداف السلوكية بخطط الدروس اليومية للمعلمين والمعلمات في ظل التعلم عن بعد بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية

د. شريف عبد الله أحمد عبد الرسول[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى: تحليل الأهداف السلوكية بخطط الدروس اليومية للمعلمين والمعلمات الملتحقين بمرحلة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة جازان؛ لمعرفة واقع توزيعها على مجالاتها وفقًا لمراحل التعليم ، في ظل التدريس عن بعد بسبب جائحة كورونا المستجدة(covid19). شملت الدراسة (٧٩٣) هدفٍ سلوكيٍّ ، حصرت في (٢٠٨) خطة لعدد (٨) مواد تدريسية للمراحل الثلاثة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) ، متمثلة في (التربية الإسلامية- التربية الفنية- الدراسات الاجتماعية- الرياضيات- التربية المهنية- العلوم- اللغة العربية- اللغة الإنجليزية) لعدد (٥٢) معلمًا ومعلمة يمثلون كل طلاب وطالبات المعلمين المسجلين بمرحلة الماجستير بالقسم خلال الفصل الدراسي الأول (٢٠٢٠/٢٠٢١م). حيث تضمّن المستوي الثاني (١٩) طالبًا وطالبةً ، والمستوى الثالث (٣٣) طالبًا وطالبة؛ وللوصول للنتائج استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتحليلها ، وتمثلت أداة البحث في استمارات تحليل أعدها الباحث لتتوافق مع أسئلة البحث وللوصول للنتائج ، وتم التأكد من صدقها وثباتها ، وتمثلت أهم النتائج في:

- حصول المرحلة الابتدائية على أعلي نسب أهداف ، يليها المرحلة المتوسطة.
- اهتمام جميع المراحل بالأهداف المهارية ، يليها الأهداف المعرفية مع ضعف شديد في الاهتمام بالأهداف الوجدانية.

(١) أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة جازان-المملكة العربية السعودية، dr_sh180@hotmail.com

- تركزت الأهداف المعرفية في مواد (التربية الإسلامية ، الدراسات الاجتماعية ، التربية المهنية ، والعلوم) ، بينما اهتمت (التربية الفنية ، الرياضيات ، اللغة العربية ، واللغة الإنجليزية) بالجانب المهاري.
- وجاءت أعلى نسب أهداف في مقررات (اللغة الإنجليزية ، ثم العلوم ، ثم الرياضيات).

الكلمات المفتاحية: الأهداف السلوكية - خطط الدروس اليومية -التعلم عن بعد.

مقدمة:

تولي المؤسسات التربوية التخطيط التربوي اهتمامًا كبيرًا؛ لأهميته في تحقيق الغايات المرغوبة لتقدم الأمم والرقي بالمواطن. ولتحقيق ذلك يشير أبو سنينة ، و أبو عواد(٢٠١٤) إلى: أنه لابد من معلم معدّ إعدادًا جيدًا سواء قبل الخدمة أو أثناءها. والأهداف السلوكية هي العنصر الأساسي والأهم في الخطط التدريسية اليومية ، ويؤكد عبد مرزوك وعلي (٢٠٢٠) بأنها أهم عناصر المنهج المدرسي ومكوناته ، وتعتمد عليه العناصر الأخرى كالمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم. ويرى عابدين (٢٠٠٧): أن الأهداف السلوكية تشكل العنصر الأول من عناصر المنهج التربوي وعناصر التدريس ، وهى المحصلة النهائية التي ينشد التربويون تحقيقها ، وتحدِّد مخرجاته بكل أنظمته ، ونشاطه ، ومساره. وهي تختلف عن الأهداف التربوية والتعليمية من حيث صياغتها ووقت تحققها. وتوضح ذلك دراسة عبد الحميد وآخرين (٢٠١٢): أنها أكثر دقة وتحديدًا ، وترتبط بالمعارف كالحقائق والمبادئ والمهارات المراد تعليمها خلال درس أو حصة واحدة.

وعرفها يحي وآخر (٢٠١٨: ٤٤): بأنها: "تلك الأهداف التي تصاغ بعبارة واضحة محددة ، وتعبر عن سلوك التلميذ المراد تحقيقه ، وعن المهارات القابلة للملاحظة التي يكتبها بعد فترة دراسية قصيرة ولتكن حصة دراسية".

وعرفها الشافعي وعوض (٢٠١٧ :١٠٢): بأنها "ما يُتوقع من التلاميذ القيام به كدليل على نتائج تعلمهم لما استُهدف لهم ليتعلموه ، ووصفًا لما يريد المدرس أن يصبح تلاميذه قادرين على فعله أو القيام به بعد مرورهم بخبرات أو أنشطة تعليمية يهيئُها لهم ، فهي بمثابة تحديد نتيجة مرور التلاميذ بأنشطة أو خبرات معينة".

ويرى عابدين(٢٠٠٧): أنها ترجمة تفصيلية للأهداف التربوية والتعليمية العامة ، والموجه والمرشد لعملية التدريس واختيار الطريقة أو الأسلوب ، والإرشاد والتقويم ، وهى من المهام الرئيسة عند تخطيط الدروس اليومية للمعلمين ، والتي يقع عليهم مسؤولية اشتقاقها وصياغتها في ضوء الأهداف المنهجية الموضوعة مسبقًا ، وأشار طه (٢٠١٦) لضرورة تحديد الأداء السلوكي الذي يؤديه المتعلم عند نهاية التعلم كهدف للتعلم؛ لذلك يجب تجزئة السلوك إلى أجزاء بسيطة جدًا من أجل ملاحظته وقياسيه وتقويمه ، ثم اتباع التعزيز من أجل التحكم في موقف التعلم والسيطرة على المتغيرات المختلفة والتقليل من فرص التخبط والعشوائية.

وقدم كثير من التربويين تصنيفات مختلفة للأهداف السلوكية ، وأشار جابر وآخرون (٢٠٠٥) ، عبد مرزوك ، وعلى (٢٠٢٠) ، قباض (٢٠٠٧) إلى: تصنيفها إلى مجالات ومستويات في مجالات ثلاثة: "المعلومات والمعارف والمهارات الأدائية" ، وفي الاتجاهات والقيم ، وصياغتها بحيث تصف التغير في سلوك المتعلم بعد المرور بها ، واتفق كلٌّ من خضير (٢٠١٥) ، الشافعي وأخرى (٢٠١٧) ، عبد الحميد وأخرى (٢٠١٢) ، على (٢٠١٤) ، العمري (٢٠١٧) ، الكندري (٢٠٠٦) يحي وآخر (٢٠١٨) على: أن مجالاتها ومستوياتها كما يلي:

١. **المجال العقلي المعرفي:** يندرج تحت هذا المجال الأهداف التي تعمل على تنمية العمليات العقلية أي تركز على النشاط العقلي الذهني ، وتتعلق بالمعارف والمفاهيم والنظريات والمهارات العقلية. وصنفه "بلوم" إلى ست مستويات ترتب ترتيبًا هرميًا من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط ، إلى المركب ، ومن أهداف تعتمد على الحفظ إلى أهداف تنمي مهارات التفكير العليا ، ك(مستوى التذكر- الفهم (الاستيعاب)- التطبيق- التحليل-التركيب- التقييم).

٢. **المجال النفس حركي/المهاري:** يشمل مختلف المهارات اليدوية ، مثل الخط ، التطريز ، استخدام الأجهزة والألعاب الرياضية ، أي أن هذا المجال يهتم بتكوين وتنمية مهارات تتطلب استخدام عضلات الجسم كالمهارات اليدوية والبدنية العملية المختلفة ، وتم تصنيفه في ضوء ملاحظات خطوات تكوين المهارات الحركية عند الطلاب وفقًا لتصنيف "اليزابيت سمبسون" إلى الإدراك الحسي (الملاحظة) - الميل (التهيؤ) - الاستجابة الموجهة (الممارسة) - الآلية أو الميكانيكية - الإتقان والحذق أو السرعة بين الأداء والاستجابة الظاهرية المعقدة - التكيف - الإبداع أو الأصالة.

وظهر تصنيف آخر لهذا المجال بواسطة هارو (1972) Harrow ذكرته دراسة عبد الحميد وأخرى (٢٠١٢ ، ٦٠-٦١) هو: (الملاحظة ، التقليد ، التجريب ، الممارسة ، الإتقان ، الإبداع).

٣. **الأهداف في المجال الوجداني:** يطلق عليه- أيضًا- المجال الانفعالي أو العاطفي ، ويهتم بالأحاسيس والمشاعر والانفعالات ، والاتجاهات والميول والقيم ، وتتدرج هذه الأهداف في المستوى من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب. وصنفها عبد الحميد وأخرى (٢٠١٢) ، قباض (٢٠٠٧) ، يحى وآخر (٢٠١٨) وفقًا لتصنيف "كراثوول" مرتبة تصاعديًا إلى: التقبل-الاستجابة-التقويم-التركيب-التمييز/ التقييم.

إنّ تحديد الأهداف السلوكية يساعد على وضع صورة واضحة محددة تصف بدقة ما يتوقعه المعلم من أداء المتعلم ، كدليل واضح على نتاج عملية التعليم التي قام بها المعلم ومر بها المتعلم ، وقد أشار يحى وآخر (٢٠١٨) لوجود عدة فوائد لصياغة الأهداف بطريقة إجرائية تتفق والنظريات المعاصرة في وضع البرامج الدراسية التي تهتم بالتقويم البنائي ، والتقويم النهائي ، ومفتاح وضع البرامج ، حيث يساعد المعلم على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة ، والتمييز بين ما هو صالح منها ، أي ما هو قابل للتحقق في مواقف تدريسية معينة ، وما لا يمكن تحقيقه في نفس الوقت ، كذلك تسهل على التلاميذ معرفتها والتعامل معها والتحمس لتحقيقها ويؤدي ذلك لتعلم أفضل ، وهذا يعتبره الباحث متطلبًا أساسيًا في التعلم ، و قد أشار جرامز و كار (Grames & Carr , 1991) إلى: أنها حظيت باهتمام كبير من الأوساط التربوية في كثير من الدول باعتبارها أمرًا يساعد في تحديد المحتوى والطريقة ، واختيار الوسائل والأدوات والأنشطة ، وتقويم أعمال الطلبة وتحصيلهم ، ويتفق في ذلك عبد مرزوك وعلي (٢٠٢٠) ، وأوضح هاس (Hass,1985) ، والملا(٢٠٠٥): أن الاهتمام بها موضوعًا بارزًا تدور حوله الدراسات والبحوث ، وتعقد له الندوات والمؤتمرات على اعتبارها جزءًا أساسيًا في عمليتي التخطيط والتقويم لجميع الأنشطة التعليمية وفق ما أوضحه هاري وديبورا (Harry & Deborah , 2005)؛ لأنها تمثل المرحلة الأولى لخطة الدرس ، في الوقت ذاته تأتي في المرحلة النهائية من حيث التحقق.

ومن الدراسات و البحوث التي اهتمت بتحليل الأهداف السلوكية وفق ما اطلع عليه الباحث:-

- عبد مرزوك وأخرى (٢٠٢٠) للتعرف على ماهية الأهداف السلوكية عند تطبيقها ، واستنتج الباحثان: أن الأهداف السلوكية يجب تطبيقها وفهمها من قِبل مدرسي المادة في جميع المراحل ، ومراعاة الصياغة الصحيحة للأهداف السلوكية من قبل معديها على أن تكون لكل موضوع الأهداف السلوكية الخاصة به.

- العمري (٢٠١٧): حلل الأهداف السلوكية الواردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى والعوامل المؤثرة في صياغتها من وجهة نظر المعلمين ، وأظهرت النتائج :أن المجال المعرفي حصل على أعلى نسبة توافر ، أما المجال الوجداني ، والمهاري كانت نسب توافرهم منخفضة جدًا ، وتميزت المعلمات عن المعلمين في صياغة الأهداف السلوكية. وفيما تعلق بتأثر متغير الصف فقد ظهرت الدلالة الإحصائية في جميع الصفوف لصالح المجال المعرفي عند مستوى الدلالة ٠,٠١.

- خضير (٢٠١٥) للتعرف على أثر تزويد الطلبة الجامعيين ، بالأهداف السلوكية لمادة التربية الوطنية ، في تحصيلهم الدراسي الآني والمؤجل بمستويات (التذكر ، والفهم والاستيعاب ، والتطبيق)؛ تكونت العينة من (١٤٠) طالبٍ وطالبة ، موزعين على أربع شعب دراسية ، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية من الطلبة الدارسين لمادة التربية الوطنية في جامعة البترا ، بالأردن في الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠١٠-٢٠١١م) ، وقسموا لمجموعتين: تجريبية عددها (٧٢) ، درسوا بتزويدهم بالأهداف السلوكية ، وضابطة عددها (٦٨) ، درسوا دون تزويدهم بالأهداف. وتألفت أدوات الدراسة من: قائمة الأهداف السلوكية ، اختبار تحصيلي في مادة التربية الوطنية. وتم اتباع المنهج شبه التجريبي؛ وتوصلت إلى أن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية أدى إلى تحسين التحصيل الآني والمؤجل عند مستوى التذكر الفهم والاستيعاب.
- أبو سنينة ، وأبو عواد (٢٠١٤): هدفَا لمعرفة مدى وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى التابعة لوكالة الغوث بأهمية الأهداف التعليمية ومجالاتها ، ومن نتائجها: أن درجة وعي المعلمين بالأهداف التدريسية ومجالاتها وخصائصها وأهميتها وأهدافها كانت كبيرة ، وحصلت الاهتمام بأهمية الأهداف بنسبة (٨٧,٧٪) ، وصياغة الأهداف بنسبة (٨٥,٨٪) ، وخصائص الأهداف النفسحركية (٨٢,٨٪) ، وخصائص الأهداف المعرفية (٨٢,٦٪) ، وخصائص الأهداف الانفعالية (٨١٪) ، كما تبين عدم وجود أي فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على مجالات الأهداف التدريسية وعلى الأداة الكلية تعزي للجنس.
- الغامدي (٢٠١٤) من أهدافها: التعرف على مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة ومدى استخدامهم للأهداف السلوكية ومستوياتها؛ وللوصول للنتائج استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي. ومن نتائجها: أن مستوى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية غير مرضي بنسبة ٤٦,٦٪ ، كذلك مستوى استخدامهم للأهداف السلوكية -أيضًا- بنسبة (٥٥,٥٪).
- العدوي وأبو بكر (٢٠١١) هدفا لمعرفة درجة تمكن معلمات اللغة العربية بالصف الثاني عشر من صياغة الأهداف السلوكية وتطبيقها ، وكانت الأدوات عبارة عن :بطاقة ملاحظة لتحليل الأداء الوصفي والأعمال الكتابية ، واختبار قصير لتسجل المعلمات استجابتهن ، ومن نتائجها غلبة استخدام الأهداف المعرفية في العملية التعليمية سواء على مستوى الموقف الصفي أو على مستوى الأنشطة والواجبات والاختبارات المعدة ، مقابل إهمال الأهداف النفس حركية والوجدانية خاصة ، والتركيز على مستويات التفكير الأولية في هرم بلوم مع إهمال المستويات العقلية العليا ، سواء في طرح الأسئلة الصفية أو في الأنشطة والواجبات والاختبارات المعدة.

- درويش (٢٠١١) هدف لكشف واقع الأهداف السلوكية وفق تصنيف بلوم في مقرر الرياضيات والإحصاء للصف الثاني الثانوي؛ استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل كتاب المقرر. وتوصلت الدراسة إلى: أن (٤٤,٥٥٪) من الأهداف وقعت في مستوى التذكر ، وأن (٤٠،٩٥٪) وزعت بين مستويي الفهم والتطبيق ، وأن (١٤,٨٥ ٪) منها حققت المستويات العليا التحليل ، التركيب ، التقويم ، وبذلك يتضح تركيز الأهداف على المستويات الأولية للأهداف وأهملت المستويات العليا منها.

- الطويسي (٢٠٠٩): بحث طبيعة الأهداف السلوكية المدونة في خطط الدروس اليومية لمعلمي التَّربية المهنية والمباحث الأخرى للمرحلة الأساسية العليا ، ومن نتائجها: أن الأهداف المعرفية احتلت ما نسبته (٧١,٤ ٪) ، من مجموع الأهداف التي تم تحليلها ، كما صنفت ما نسبته (٨٧,٢٣٪) ، من مجموع الأهداف التي تم تحليلها ضمن مستويات التفكير الدنيا.

- فياض (٢٠٠٧) هدف إلى تحليل الأهداف السلوكية المضمنة في الخطط الدراسية لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة ، ومن نتائجها: اهتمام عينة الدراسة بتضمين الأهداف السلوكية في خططهم اليومية ، وأن (٩٠,٩٪) من الأهداف أهداف معرفية ، (٥٠٪) من الأهداف المعرفية في مستوى التذكر ، المرحلة الدراسية لم تكن عاملًا مؤثرًا على أداء المعلمين في فئات التحليل الثلاثة.

- عابدين (٢٠٠٧) لتحليل الأهداف السلوكية الواردة في خطط الدروس اليومية للطلبة المعلمين في أكاديمية القاسمي لإعداد المعلمين ، وكيفية توزيعها على مجالات التعليم المختلفة ، وعلى مستويات التفكير ، وكشفت أن الأهداف انحصرت في المجال المعرفي ، و (١٨,٤ ٪) في المجال الوجداني ، و (٧,٦٪) في المجال المهاري ، وأن (٨٢,٦ ٪) من الأهداف المعرفية انحصرت في مستويات التفكير الأولية مقابل (١٧,٤ ٪) لمستويات التفكير العليا.

- الكندري (٢٠٠٦): كشف مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس اليومية لمعلمي العلوم بدولة الكويت بمجالاتها ومستوياتها المختلفة ، ومدى تأثر تلك الأهداف بمتغير الجنس والمراحل التعليمية ، وتوصلت إلى: أن الأهداف المعرفية حازت على نسب تكرار كبيرة بلغت (٩١,٢٢ ٪) وتكررت في جميع المراحل التعليمية للمعلمين والمعلمات ، وأن الأهداف المعرفية انحصرت بنسبة تكرار (٩٥,١٩٪) في مستويات التفكير الأولية لجميع المراحل التعليمية للمعلمين والمعلمات.

- السميري (٢٠٠٥): بحث مدى الارتباط بين الأهداف السلوكية في خطط مقرر علم النفس وبين أهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي ، ومن نتائجها: أن نسبة الأهداف المدرجة بخطط المعلمين في المعرفية بلغت (٧٤٪) ، والوجداني (٢٦٪) من إجمالي الأهداف الواردة بالخطط ، وخلت من الأهداف المهارية ، وكان أكثر مستويات الأهداف المعرفية تكرارًا: مستوى" الفهم بنسبة (٣٤٪) ، يليه التذكر (٢٨٪) ، ثم التطبيق (١٥٪) ، ثم التقويم (١٠٪) ، ثم التحليل (٨٪) ، وأخيرًا التركيب بنسبة (٥٪)" ، وأن أكثر مستويات الأهداف الوجدانية تكرارًا: "التقويم (٦٠٪) ، يليه الاستقبال (٢٢٪) ، ثم الاستجابة بنسبة (١٨٪).
- المعيق (٢٠٠٤): بحث: (عدد الأهداف ، ومجالاتها ، ومستويات التفكير) في خطط الدروس لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المرحلة الثانوية ، وتوصل إلى: أن معدل الأهداف كان (٣,٥٩) لكل خطة ، وتركزت الأهداف في الجانب المعرفي ومستوياته الأولية.

من العرض السابق نلاحظ أنها تناولت الأهداف السلوكية على مدى فترات زمنية متعددة ، وأظهرت النتائج: قصورًا في تحديد الأهداف السلوكية ، واشتمالها على الجانب المعرفي في مستوياته الأولية عن غيرها من المجالات ، واتفقت على استخدام "المنهج الوصفي" كمنهج علمي (لجمع البيانات ، وبحث المشكلة) ، واستخدام بطاقات الملاحظة كأداة بحث لتحليل البيانات ، واستخدمت التكرارات والنسب المئوية كأساليب إحصائية مناسبة لطبيعة البيانات وتحليلها ، واستفاد الباحث من تلك الأبحاث في: (بناء الإطار النظري منهج البحث ، وصور تحليل الأهداف ، وإجراءات التنفيذ ، والأساليب الإحصائية المناسبة) ،كذلك ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات بما يجعل البحث الحالي استكمالًا لها ، واستجابة لتوصياتها كدراسة قباض (٢٠٠٧) ، ولِما وجده الباحث من ندرة في الأبحاث التي تتناول فئة الدراسات العليا بالبحث في: مدى اهتمامهم بالأهداف السلوكية وتصنيفاتها؛ لتحقيق التكامل الشخصي للمتعلم ، ونظرًا لما يشهده العالم- بصفة عامة- من انتشار جائحة كورونا المعروفة عالمية باسم Covid-19 ، وتأثيراتها على "التعليم وأنظمته الدراسية المعتادة وتحولها للتعليم الإلكتروني عن بعد"؛ فقد أصبح الاهتمام بالعملية التدريسية أمرًا مهمًّا وضرورة حتمية ؛للتأكد من تحقيق المخرجات. من هنا نبعت فكرة هذا البحث الذي قد يعد من الأبحاث النادرة ومن أوائل الأبحاث التي تستهدف المعلمين والمعلمات الملتحقين بالدراسات العليا بصفة عامة ، وطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية بصفة خاصة ، وفي المملكة العربية السعودية بصفة عامة فيما يتعلق بمدى "توافر الأهداف السلوكية ، وتحليلها بخطط دروسهم اليومية ، ومستوى تناولهم لها" مقارنةً بنتائج الأبحاث السابقة بما يعطي مؤشرًا وتوصيات لبرنامج الدراسات العليا (الماجستير) لتحسينه.

مشكلة الدراسة:

تتجه وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطوير المعلم والعملية التعليمية ، حيث شرعت في تغذية المجال التعليمي بمعلمين حاصلين على الماجستير في التخصصات المختلفة؛ للمساهمة في زيادة جودة وكفاءة التعليم ، وأوجدت منحًا دراسية للمعلمين الحاليين؛ للحصول على الماجستير في مجال المناهج وطرق التدريس للتطوير المهني.

ونتيجة لعمل الباحث في مجال التدريس لهؤلاء الطلاب المعلمين ، ولكونه منسقًا للجنة الدراسات العليا ولجنة تطوير المناهج بقسم المناهج وطرق التدريس ، ولجنة الجودة المنوط بها: "بحث سبل تطوير هذا البرنامج ، وعمل الدراسات حولها؛ لتطويرها ، وبحث ما قد يطرأ عليها من مشكلات ، وبحث الحلول لتطويره وتحسينه" ، ومن خلال الاطلاع على الدراسات التربوية التي سبق عرضها ، وأشارت إلى: وجود ضعف لدي معلمي المراحل المختلفة في تناول الأهداف السلوكية وتوزيعها بمجالاتها ومستوياتها؛ مما أوجد خللًا في عملية تخطيط الدرس ونتائجه المرجوة ، ومن خلال توصيات ومقترحات تلك الدراسات التي ترى ضرورة الاهتمام بالبحث في مجال الأهداف التربوية والتدريسية؛ جاءت "فكرة البحث الحالي" لبحث واقع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث ومدى توزيعها وفقًا لمجالاتها ومستوياتها ، ونسب أهداف كل مجال؛ مما يعكس: مدى اهتمامهم بها ، وشمولها في خطط دروسهم اليومية خاصة بعد التحول للتدريس الإلكتروني في كل المراحل التعليمية؛ مما يستوجب مراجعة كافة الأمور المتعلقة بالتخطيط الجيد للتدريس ، والاستفادة من برامج الدراسات العليا المقدمة لهم ، وذلك من خلال: الإجابة على سؤال الدراسة الحالية وأسئلته الفرعية.

سؤال الدراسة: جاءت الدراسة الحالية للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

كيف تتوزع الأهداف السلوكية ومجالاتها المدونة في خطط الدروس اليومية لعينة البحث الحالي؟

وانبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعيّنة البحث في المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية)؟

٢. ما واقع توزيع مجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية)؟

٣. ما واقع توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعيّنة البحث وفقًا لطبيعة المادة الدراسية؟

٤. ما واقع توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية) وفقًا لطبيعة المادة الدراسية؟

٥. ما واقع توزيع مجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية) وفقًا لطبيعة المادة الدراسية؟

٦. ما واقع التوزيع الإجمالي لمجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية)؟

أهدف الدراسة:

١. دراسة واقع الأهداف السلوكية المدونة في خطط الدروس اليومية لعينة البحث وفقًا لطبيعة المراحل التعليمية لعينة البحث.

٢. دراسة واقع مجالات الأهداف السلوكية (المعرفية – المهارية – الوجدانية) المدونة في خطط الدروس اليومية لعينة البحث وفقًا لطبيعة المراحل التعليمية لعينة البحث.

٣. دراسة واقع الأهداف السلوكية ومجالاتها المدونة في خطط الدروس اليومية لعينة البحث وفقًا لطبيعة المادة الدراسية لعينة البحث.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى:

الأهمية النظرية:

١. لكونها تتعرض لمشكلة تربوية تعليمية ولمرحلة دراسية مهمة وهي الدراسات العليا (الماجستير)؛ للتعرف على واقع استخدام الأهداف السلوكية وتوزيعها وفقًا لمجالاتها في خطط الدروس اليومية؛ مما يتيح فرصة لمعالجة جوانب القصور -إن وجدت- ، ومن ثم تحسين الأداء المهني.

٢. ترتبط بمكون أساسي من مكونات طرق التدريس البديلة وهي الأهداف السلوكية.

٣. تغطي المرحلة التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة التي تعالج قضايا الأهداف التربوية بصورة عامة والأهداف السلوكية بصورة خاصة ، وفق ما اطلع عليه الباحث.

الأهمية التطبيقية

١. تقديم رصدٍ -على درجة عالية من الموثوقية -لواقع وجود الأهداف السلوكية بخطط الدروس اليومية للمعلمين والمعلمات بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية.

٢. قد يعطي صورة تقييمية لمتخذي القرار والمشرفين التربويين عن واقع توزيع الأهداف السلوكية الحالي في خطط الدروس اليومية لعينة البحث ومدى اهتمامهم بها.

٣. تقديم توصيات للجهات التعليمية ذات الصلة؛ مما قد يؤدي إلى تحسن وتطوير برنامج الدراسات العليا عامة والماجستير خاصه.

٤. تقديم توصيات للمشرفين التربويين وفق النتائج.

٥. كونها الدراسة الأولى من نوعها- حسب اطلاع الباحث- التي بحثت جوانب القوة والضعف حول الأهداف السلوكية بتناولها لمجالات التعلم الثلاثة (المعرفية - المهارية - الوجدانية) بخطط الدروس اليومية للمعلمين عينة البحث.

٦. قد تسهم في إثراء المكتبة التربوية المحلية بدراسات حديثة في مجال الأهداف السلوكية عامة ، وتوفر نموذجًا لدراسة علمية على مستوى الدراسات العليا ، وعن المعلمين العرب باللغة العربية.

مصطلحات الدراسة:

١. **واقع:** دراسة حقيقية للحال الملموس والمتواجد عليها الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة الدراسة.

٢. **الهدف السلوكي:** صياغة لغوية محددة وقصيرة ، يصوغها المعلم؛ لتحدد اتجاه السلوك ، وتصف مدي التغير وقدره في سلوك وأداء الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة وقصيرة ويمكن ملاحظته وقياسه في نهاية الدرس أو الوحدة.

٣. **خطط الدروس اليومية:** تصوّر مسبق للموقف التعليمي لتحقيق الأهداف ، وينفذه أثناء التدريس.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:**

١. تناول الأهداف السلوكية في مجالاتها: المعرفية ، النفس حركية/المهارية ، الانفعالية/ الوجدانية.

٢. تناول أربع خطط فقط كنماذج للتحليل لكل معلم ومعلمة.

٣. الاقتصار على تحليل الأهداف السلوكية الخاصة بالمقررات وفقًا لتخصصات العينة البحثية.

٤. استخدم وحدة "الجملة" أو وحدة "الهدف نفسه" كوحدة قياسية للتحليل نظرًا لتداخل بعض الألفاظ الخاصة بالأهداف؛ ليستنبط من الجملة مجال الهدف ، حيث يحصي الباحث عدد الأهداف ثم يصنفها حسب فئات التحليل.

- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م.
- **الحدود المكانية:** قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، جامعة جازان ، المملكة العربية السعودية.

مجتمع البحث:

خطط الدروس اليومية للمعلمين والمعلمات الملتحقين بالدراسات العليا بكلية التربية بقسم المناهج وطرق التدريس جامعة جازان.

عينة الدراسة:

عينة عشوائية من خطط الدروس اليومية لعينة البحث ، وفق تخصصاتهم ومراحلهم التعليمية ، حيث بلغت في مجموعها (٢٠٨) خطة ، وكان توزيعهم وفق الجدول (١) التالي:

جدول (١)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع خطط الدروس اليومية لعينة البحث حسب مرحلة التدريس

	المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية		المجموع	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
عدد المعلمين	٢١	٤٠,٤	١٢	٢٣,١	١٩	٣٦,٥	٥٢	١٠٠
عدد الخطط	٨٤	٤٠,٤	٤٨	٢٣,١	٧٦	٣٦,٥	٢٠٨	١٠٠

منهج البحث: المنهج الوصفي التحليلي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: التكرارات -النسب المئوية -معامل ارتباط بيرسون.

أداة الدراسة:

أعد الباحث بطاقات تحليل لرصد الأهداف السلوكية الواردة في خطط دروس عينة البحث ، تم تقسيم البطاقة إلى ستة مجالات؛ لتناسب متطلبات البحث الحالي بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة المرتبطة والاسترشاد بها في مجال تحليل الأهداف السلوكية ومجالاتها وراعى الباحث إمكانية وقوع بعض الأفعال في أكثر من مجال من المجالات الثلاثة في نفس الوقت؛ لذلك اعتمد على استخلاص مجال الهدف من الصياغة العامة للعبارة.

صدق وثبات الأداة:

- **صدق الأداة:** تم عرض بطاقات التحليل على مجموعة من الأساتذة المختصين بكلية التربية جامعة جازان وجامعة الزعيم الأزهري بالسودان ، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية شعبة بحوث تطوير المناهج بجمهورية مصر العربية ، وذلك من خلال "بطاقة استطلاع رأي" جدول رقم (٢) حول: مدى مناسبة الأداة لتحليل ورصد وتصنيف الأهداف السلوكية وفقًا لمجالاتها ، ومدى ارتباط الأداة بالهدف الموضوعة من أجله ، و مدى الصحة اللغوية ، وقد أجمع السادة المحكمون على مناسبة البطاقات للتحليل والرصد ، وكانت بعض الملحوظات على الصياغة تم تعديلها وتحسينها.

جدول (٢)

بطاقة استطلاع رأي حول مدى صلاحية أداة البحث للتطبيق

البند	القدرة على تحليل الأهداف السلوكية في خطط الدروس وفقا لمجالاتها			القدرة على رصد الأهداف السلوكية في خطط الدروس وفقًا لمجالاتها			مدى الصحة اللغوية للكلمات والعبارات		
	مناسب	غير مناسب	ملاحظات	مناسب	غير مناسب	ملاحظات	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
مدى مناسبة الأداة جدول (٣) لرصد التكرارات والنسب المئوية لتوزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة الدراسة	√			√			√		

- **الثبات:** تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" من خلال مقارنه نتائج تحليل بطاقات التحليل مرتين بواسطة الباحث والاستعانة بتحليل زميل آخر ، وقد جاءت نسبة معاملات الارتباط بين التحليلين فيما يتعلق ببطاقة تحليل التكرارات والنسب المئوية لتوزيع الأهداف في خطط الدروس اليومية لعينة البحث حسب مرحلة التدريس جدول (٣) جاءت(٩٦.) ، وفيما يتعلق ببطاقة تحليل التكرارات والنسب المئوية وفقًا لمرحلة التعليم جدول (٤)جاءت (٩٤.) ، وفيما يتعلق ببطاقة التحليل وفقًا للمادة الدراسية جدول (٥) جاءت (٩٧.) ، ووفقا للمادة الدراسية جدول رقم (٦) جاءت(٩٩.) ، وفيما يتعلق ببطاقة التحليل وفقًا لطبيعة المادة الدراسية جدول (٧) جاءت(٩٥.) ، وكلها تعني معاملات ارتباط قوية ومرضية للدراسة الحالية وثباتها.

عرض النتائج ومناقشتها:

١. للإجابة على السؤال الأول ونصه "ما واقع توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث وفقًا لمراحل التعلم الثلاثة (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية)؟ استعان الباحث بالبطاقة التالية بالجدول (٣):

جدول (٣)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع الأهداف في خطط الدروس اليومية لعينة البحث حسب مرحلة التدريس

	المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية		المجموع	
	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪
عدد الأهداف	٢٨٣	٣٥,٧	٢٥٠	٣١,٥	٢٦٠	٣٢,٨	٧٩٣	١٠٠

يتضح من جدول(٣): أن المرحلة الابتدائية جاءت في المرتبة الأولي بعدد أهداف (٢٨٣) بنسبة (٣٥,٧٪) من إجمالي الأهداف ، والمرحلة الثانوية في المركز الثاني بعدد أهداف (٢٦٠) بنسبة (٣٢,٨٪) ، بينما جاءت المرحلة المتوسطة في نهاية المراحل بعدد أهداف (٢٥٠) من جملة الأهداف البالغ عددها (٧٩٣) بنسبة أهداف (٣١,٥٪) ويوضح ذلك أيضًا مخطط(١) التالي:

مخطط(١) يوضح اجمالي نسب توزيع الأهداف السلوكية في كل مرحلة

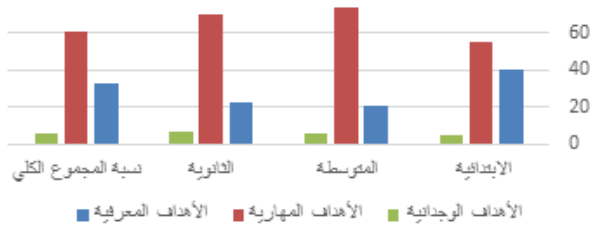
٢. للإجابة على السؤال الثاني ونصه" ما واقع توزيع مجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في مراحل التعلم (الابتدائية - المتوسطة - الثانوية)؟ استعان الباحث بالبطاقة التالية بالجدول (٤):

جدول (٤)

بطاقة لرصد التكرارات والنسب المئوية لمجالات الأهداف السلوكية الواردة في خطط الدروس اليومية لعينة البحث وفقًا لمرحلة التعليم

مرحلة التعليم	مجالات الأهداف السلوكية						مجموع التكرارات والنسب المئوية	
	الأهداف المعرفية		الأهداف المهارية		الأهداف الوجدانية			
	التكرارات	٪	التكرارات	٪	التكرارات	٪	التكرارات	٪
الابتدائية	١١٣	٣٩,٩	١٥٧	٥٥,٥	١٣	٤,٦	٢٨٣	١٠٠
المتوسطة	٥١	٢٠,٤	١٨٤	٧٣,٦	١٥	٦	٢٥٠	١٠٠
الثانوية	١٠٠	٢٢,٦	١٤٤	٧٠,٦	١٦	٦,٨	٢٦٠	١٠٠
المجموع	٢٦٤	٣٣,٣	٤٨٥	٦١,٢	٤٤	٥٥,٥	٧٩٣	١٠٠

يتضح من الجدول (٤): فيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية حصول المجال المهاري علي أعلي نسبة أهداف (٥٥,٥٪) من أهداف المرحلة بعدد أهداف (١٥٧) ، ثم المجال المعرفي حصل على نسبة (٣٩,٩٪) بعدد أهداف (١١٣) ، ثم المجال الوجداني بنسبة أهداف (٤,٦٥) بعدد أهداف (١٣). وفيما يتعلق بالمرحلة المتوسطة ، جاء -أيضًا- المجال المهاري بأعلى نسبة (٧٣,٦٪) وبعدد أهداف (١٨٤) ، والمجال المعرفي بنسبة (٢٠,٤٪) بعدد أهداف (٥١) ، ثم المجال الوجداني بأقل نسبة (٦٪) وأقل عدد أهداف (١٥) هدفًا من جملة أهداف المرحلة. وفيما يتعلق بالمرحلة الثانوية جاء أيضا المجال المهاري بأعلى نسبة أهداف (٧٠,٦٪) بعدد أهداف (١٤٤) ، والمجال المعرفي بنسبة (٢٢,٦٪) بعدد أهداف (١٠٠) هدفٍ من جملة أهداف المرحلة ، ثم جاء المجال الوجداني بأقل نسبة (٦,٨٪) وبأقل عدد أهداف (١٦) هدفًا من جملة أهداف المرحلة. وبشكل عام فإن مجال الأهداف المهارية جاء في المركز الأول من حيث استحواذه على أكبر عدد من الأهداف بلغ (٤٨٥) هدفٍ بنسبة (٦١,٢٪) ، يليه مجال الأهداف المعرفية بعدد (٢٦٤) هدفًا بنسبة (٣٣,٣٪) ، بينما جاءت الأهداف الوجدانية في المركز الثالث والأخير بعدد أهداف (٤٤) هدفًا بنسبة (٥,٥٪) من جملة الأهداف بالنسبة لجميع المراحل البالغ عددها (٧٩٣) هدفٍ ، يوضح ذلك مخطط (٢) التالي:



مخطط (٢) التوزيع البيني لمجالات الأهداف السلوكية وفقا لمرحلة التعليم

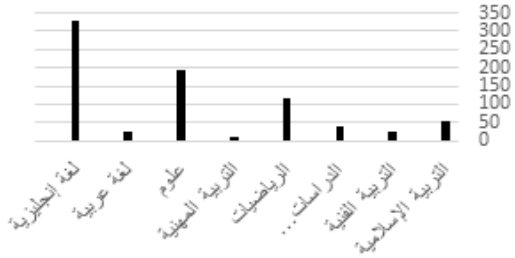
٣. للإجابة على السؤال الثالث ونصه "ما واقع توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث وفقًا للمادة الدراسية؟ استعان الباحث ببطاقة التحليل التالية جدول (٥):

جدول (٥)

بطاقة التحليل التي توضح كيفية توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث وفقا للمادة الدراسية

المادة	التربية الاسلامية	التربية الفنية	الدراسات الاجتماعية	الرياضيات	التربية المهنية	العلوم	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية	المجموع
عدد الأهداف	٢٥	٢٧	٣٧	١١٨	١١	١٩٤	٢٧	٣٢٧	٧٩٣
٪	٦,٦	٣,٤	٤,٧	١٤,٨	١,٤	٢٤,٥	٣,٤	٤١,٢	١٠٠

يتضح من جدول (٥): حصول اللغة الإنجليزية على أكبر عدد من الأهداف السلوكية بعدد (٣٢٧) بنسبة (٤١,٢٪) من جملة الأهداف يليها المواد التالية مرتبة من أعلى إلي أقل عدد من الأهداف: العلوم بعدد (١٩٤) بنسبة (٢٤,٥٪) ، الرياضيات بعدد (١١٨) هدف بنسبة (١٤,٩٪) ، التربية الإسلامية بعدد (٢٥) هدفًا بنسبة (٦,٦٪) ، الدراسات الاجتماعية بعدد (٣٧) هدفًا بنسبة (٤,٧٪) ، وتساوت التربية الفنية واللغة العربية في عدد الأهداف الذي جاء (٢٧) هدفًا بنسبة (٣,٤٪) وجاءت التربية المهنية في المركز الأخير من حيث عدد الأهداف الذي بلغ (١١) هدفًا بنسبة (١,٤٪) من جملة الأهداف السلوكية البالغ عددها (٧٩٣) هدف. ويوضح ذلك مخطط(٣) التالي:



مخطط (٣) عدد الأهداف وفقا لطبيعة المادة التدريسية

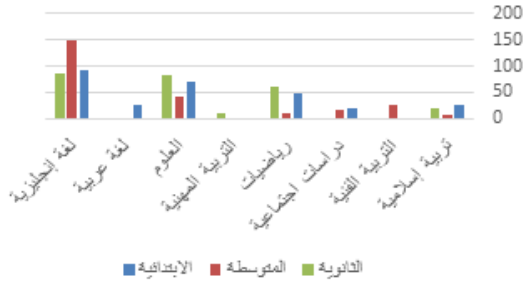
٤. للإجابة على السؤال الرابع ونصه " ما واقع توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في مراحل التعلم الثلاثة (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية) وفقًا لطبيعة المادة الدراسية؟ استعان الباحث ببطاقة التحليل التالية جدول (٦):

جدول (٦)

ببطاقة تحليل توضح كيفية توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في المرحلة التعليمية وفقا للمادة الدراسية

المرحلة	التربية الاسلامية		التربية الفنية		الدراسات الاجتماعية		الرياضيات		التربية المهنية		العلوم		اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		مجموع الدروس	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
ب	٢٧	٥٢	٠	٠	٢١	٥٦,٨	٤٧	٣٩,٨	٠	٠	٦٩	٣٥,٦	٢٧	١٠٠	٩٢	٢٨,١	٢٨٣	٣٥,٧
م	٦	١١,٥	٢٧	١٠٠	١٦	٤٣,٢	١٠	٨,٥	٠	٠	٤٢	٢١,٦	٠	٠	١٤٩	٤٥,٦	٢٥٠	٣١,٥
ث	١٩	٣٦,٥	٠	٠	٠	٠	٦١	٥١,٧	١١	١٠٠	٨٣	٤٢,٨	٠	٠	٨٦	٢٦,٣	٢٦٠	٣٢,٨
مج	٥٢	١٠٠	٢٧	١٠٠	٣٧	١٠٠	١١٨	١٠٠	١١	١٠٠	١٩٤	١٠٠	٢٧	١٠٠	٣٢٧	١٠٠	٧٩٣	١٠٠

يتضح من الجدول (٦): فيما يتعلق بالتربية الإسلامية حصول المرحلة الابتدائية على أكبر عدد من الأهداف السلوكية بعدد (٢٧) هدفًا تمثل نسبة (٥٢٪) من جملة أهداف التربية الإسلامية وهو ما يمثل (٣,٤٪) من إجمالي الأهداف بشكل عام ، يليها المرحلة الثانوي بنسبة (١١,٥٪) من أهداف المادة و (٢,٤٪) من جملة الأهداف ، وفيما يتعلق بالتربية الفنية جاءت نسبة الأهداف (٣,٤٪) من جملة الأهداف في المرحة المتوسطة فقط نظرًا لعدم توافر معلمين في المراحل الأخرى ، وفيما يتعلق بالدراسات الاجتماعية جاءت نسبة الأهداف في المرحلة الابتدائية (٥٦,٨٪) من أهداف المادة بنسبة (٢,٦٪) من جملة الأهداف يليها المرحة المتوسطة ، وفيما يتعلق بالرياضيات جاءت المرحلة الثانوية في المرتبة الأولي من عدد الأهداف بنسبة (٥١,٧٪) من أهداف المادة ما يمثل (٧,٧٪) من جملة الأهداف يليها المرحلة الابتدائية ، التربية المهنية في المرحلة الثانوية جاءت بنسبة (١,٤٪) من جملة الأهداف عامة ، وفيما يتعلق بالعلوم جاءت المرحلة الثانوية في أول الترتيب بنسبة (٤٢,٨٪) من أهداف المراحل بنسبة (١٠,٥٪) من إجمالي الأهداف يليها المرحلة الابتدائية ، وفيما يتعلق باللغة العربية جاءت نسبة الأهداف (٣,٤٪) من جملة الأهداف عامة ، وفيما يتعلق باللغة الإنجليزية جاءت المرحلة المتوسطة في الترتيب الأول بنسبة (٤٥,٦٪) من أهداف المراحل بنسبة (١٨,٨٪) من جملة الأهداف عامة تليها المرحلة الابتدائية, و يوضح ذلك مخطط (٤) التالي:



مخطط (٤) يوضح توزيع الأهداف السلوكية وفقا للمادة الدراسية والمرحلة التعليمية

٥. للإجابة على السؤال الخامس ونصه: ما واقع توزيع مجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في مراحل التعلم وفقًا لطبيعة المادة الدراسية؟ استعان الباحث ببطاقات التحليل (٧) ، (٨) ، و(٩) للمراحل (الابتدائية ، المتوسطة ، والثانوية) على الترتيب وجاءت النتائج التالية:

أولًا: فيما يتعلق بتوزيع الأهداف السلوكية وفقًا لطبيعة المادة الدراسية في بالمرحلة الابتدائية

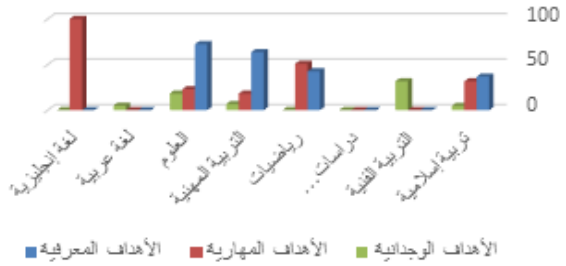
جدول (٧)

توضح توزيع مجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في المرحلة الابتدائية وفقا لطبيعة المادة الدراسية

مجال الأهداف السلوكية	التربية الاسلامية		التربية الفنية		الدراسات الاجتماعية		الرياضيات		التربية المهنية		العلوم		اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		مجموع الدروس	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الأهداف المعرفية	١٨	٦٦,٧	٠	٠	١٣	٦١,٩	٢٠	٤٢,٦	٠	٠	٤٨	٦٩,٦	٠	٠	١٤	١٥,٢	١١٣	٣٩,٩
الأهداف المهارية	٩	٣٣,٣	٠	٠	٥	٢٣,٨	٢٦	٥٥,٣	٠	٠	١٣	١٨,٨	٢٧	١٠٠	٧٧	٨٣,٧	١٥٧	٥٥,٥
الأهداف الوجدانية	٠	٠	٠	٠	٣	١٤,٣	١	٢,١	٠	٠	٨	١١,٦	٠	٠	١	١,١	١٣	٤,٦
المجموع	٢٧	٥١,٩	٠	٠	٢١	٥٦,٨	٤٧	٣٩,٨	٠	٠	٦٩	٣٥,٦	٢٧	١٠٠	٩٢	٢٨,١	٢٨٣	٣٥,٧

يظهر من الجداول (٧): فيما يتعلق بالتربية الإسلامية جاء مجال الأهداف المعرفية بنسبة (٦٦,٧٪)من جملة أهداف المادة ، تلاها الأهداف المهارية بنسبة (٣٣,٣٪) ، مع تغيب للأهداف الوجدانية ، وفيما يتعلق بالتربية الفنية لم ترصد لها أهداف نظرًا لتغيب معلمين في تلك المرحلة في عينة البحث ، فيما يتعلق بالدراسات الاجتماعية بلغت نسبة الأهداف المعرفية (٦١,٩٪) تلتها الأهداف المهارية بنسبة (٢٣,٨٪) ثم جاءت الأهداف الوجدانية بنسبة (١٤,٣٪) ، وفيما يتعلق بالرياضيات ، جاءت الأهداف المهارية بنسبة (٥٥,٣٪) ، ثم الأهداف المعرفية بنسبة (٤٢,٦٪) ، ثم الأهداف

الوجدانية بنسبة (٢,١٪) من جملة أهداف المادة ، بينما تغيب مقرر التربية المهنية نظرًا لأنها غير مقررة على هذه المرحلة من التعليم ، وفيما يتعلق بالعلوم جاءت الأهداف المعرفية بنسبة (٦٩,٦٪) من جملة أهداف المادة ، ثم الأهداف المهارية بنسبة (١٨,٨٪) ، ثم الأهداف الوجدانية بنسبة (١١,٦٪) ، وفيما يتعلق باللغة العربية جاءت الأهداف المهارية بنسبة (١٠٠٪) من جملة أهداف المادة ، مع تغيب تام للأهداف المهارية والوجدانية ، وفيما يتعلق باللغة الإنجليزية جاءت الأهداف المهارية بنسبة (٨٣,٧٪) من جملة أهداف المادة ، ثم الأهداف المعرفية بنسبة (١٥,٢٪) ، وجاءت الأهداف الوجدانية بنسبة(١,١٪) من جملة أهداف المادة كما من خلال مخطط (٥) التالي:



مخطط (٥) توضح توزيع مجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في المرحلة الابتدائية وفقا لطبيعة المادة الدراسية

ثانيًا: فيما يتعلق بتوزيع الأهداف السلوكية وفقا لطبيعة المادة في بالمرحلة المتوسطة

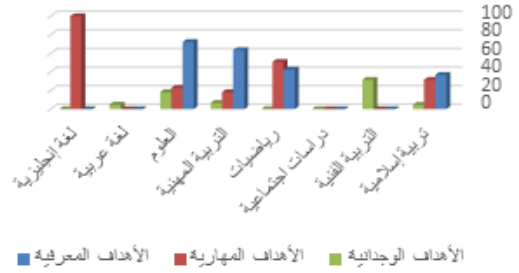
جدول (٨)

توضح توزيع مجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في المرحلة المتوسطة وفقا لطبيعة المادة الدراسية

مجال الأهداف السلوكية	التربية الاسلامية		التربية الفنية		الدراسات الاجتماعية		الرياضيات		التربية المهنية		العلوم		اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		مجموع الدروس	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الأهداف المعرفية	٤	٦٦,٧	٩	٣٣,٣	١٤	٨٧,٥	٦	٦٠	٠	٠	١٨	٤٢,٨	٠	٠	٠	٠	٥١	٢٠,٤
الأهداف المهارية	١	١٦,٧	١٨	٦٦,٧	٠	٠	٤	٤٠	٠	٠	١٢	٢٨,٦	٠	٠	٨٦	١٠٠	١٨٤	٧٣,٦
الأهداف الوجدانية	١	١٦,٧	٠	٠	٢	١٢,٥	٠	٠	٠	٠	١٢	٢٨,٦	٠	٠	٠	٠	١٥	٦
المجموع	٦	١١,٥	٢٧	١٠٠	١٦	٤٣,٢	١٠	٨,٥	٠	٠	٤٢	٢١,٦	٠	٠	٨٦	١٠٠	٢٥٠	٣١,٥

من جدول (٨) يتضح: فيما يتعلق بالتربية الإسلامية جاءت الأهداف المعرفية بنسبة (٦٦,٧٪) ، وتساوى في النسبة مجالي الأهداف المهارية والوجدانية بنسبة (١٦,٧٪) لكل منهما من جملة أهداف المرحلة ، وفيما يتعلق بالتربية الفنية ، جاءت الأهداف المهارية بنسبة (٦٦,٧٪) ثم الأهداف المعرفية

بنسبة (٣٣,٣٪) ، مع تغيب للأهداف الوجدانية حيث جاءت بنسبة (٠٪). وفيما يتعلق بالدراسات الاجتماعية جاءت الأهداف المعرفية بنسبة (٨٧,٥٪) والأهداف الوجدانية بنسبة (١٢,٥٪) ، مع تغيب للأهداف المهارية في تلك المرحلة ، وفيما يتعلق بالرياضيات جاءت الأهداف المعرفية بنسبة (٦٠٪) ، بينما الأهداف المهارية بنسبة (٤٠٪) ، مع تغيب للأهداف الوجدانية في هذه المرحلة ، بيما تغيب مقرر التربية المهنية نظرًا لأنها غير مقررة على هذه المرحلة من التعليم ، وفيما يتعلق بمادة العلوم جاء بنسبة الأهداف المعرفية (٤٢,٨٪) بينما تساوى مجالا الأهداف الوجدانية والأهداف المهارية في نفس النسبة (٢٨,٦٪) في تلك المرحلة ، وفيما يتعلق باللغة العربية لم تتوافر معلومات نظرًا لعدم توافر معلمين للمادة في مجتمع البحث الحالي ، وفيما يتعلق باللغة الإنجليزية بغلت نسبة الأهداف المهارية(١٠٠٪) مجملة الأهداف لغياب مجالي الأهداف المعرفية و الوجدانية وفقًا لعينة البحث ، ويمكن توضح ذلك أيضًا من خلال مخطط (٦) التالي:



مخطط(٦) توضح توزيع مجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية
لعينة البحث في المرحلة المتوسطة وفقا لطبيعة المادة الدراسية

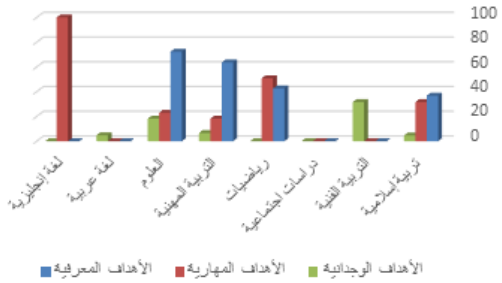
ثالثًا: فيما يتعلق بتوزيع الأهداف السلوكية وفقًا لطبيعة المادة في بالمرحلة الثانوية

جدول (٩)

توضح توزيع مجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في المرحلة الثانوية وفقا لطبيعة المادة الدراسية

مجال الأهداف السلوكية	التربية الاسلامية		التربية الفنية		الدراسات الاجتماعية		الرياضيات		التربية المهنية		العلوم		اللغة العربية		اللغة الإنجليزية		مجموع الدروس	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الأهداف المعرفية	٧	٣٦,٨	٠	٠	٠	٠	٢٦	٤٢,٦	٧	٦٣,٦	٦٠	٧٢,٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٣٨,٥
الأهداف المهارية	٦	٣١,٦	٠	٠	٠	٠	٣١	٥٠,٨	٢	١٨,١٨	١٩	٢٢,٩	٠	٠	٨٦	١٠٠	١٤٤	٥٥,٤
الأهداف الوجدانية	٦	٣١,٦	٠	٠	٠	٠	٤	٦,٦	٢	١٨,١٨	٤	٤,٨	٠	٠	٠	٠	١٦	٦,١
المجموع	١٩	٣٦,٥	٠	٠	٠	٠	٦١	٥١,٧	١١	١٠٠	٨٣	٤٢,٨	٠	٠	٨٦	١٠٠	٢٦٠	٣٢,٨

يتضح من جدول(٩): أن بنسبة الأهداف المعرفية فيما يتعلق بالتربية الاسلامية (٣٦,٨٪) وتساوى مجالا الأهداف المهارية والوجدانية بنسبة (٣١,١٪) لكل منهما من جملة أهداف المرحلة. عدم توافر معلمين للتربية الفنية والدراسات الاجتماعية واللغة العربية في مجتمع البحث الحالي. وفيما يتعلق بالرياضيات جاءت الأهداف المهارية بنسبة (٥٠,٨٪) يليها الأهداف المعرفية بنسبة (٤٢,٦٪) ، ثم الأهداف الوجدانية بنسبة (٦,٦٪) من جملة أهداف المرحلة ، وفيما يتعلق بالتربية المهنية ، تركزت في المرحلة الثانوية فقط نظرًا لطبيعة المادة التي تدرس في هذه المرحلة فقط ، وجاءت الأهداف المعرفية بنسبة (٦٣,٦٪) من جملة الأهداف ، ثم مجالا الأهداف المهارية والوجدانية بنسبة (١٨,١٨٪) لكل منهما من جملة الأهداف ، وفيما يتعلق باللغة الإنجليزية جاءت نسبة الأهداف المهارية (١٠٠٪) ، مع تغيب للمجالين المعرفي و الوجداني وفقًا لما جاء في عينة البحث الحالي ، ويمكن توضح ذلك من خلال مخطط(٧) التالي:



مخطط(٧) توضح توزيع مجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية
لعينة البحث في المرحلة الثانوية وفقا لطبيعة المادة الدراسية

وللإجابة على السؤال السادس ونصه" ما واقع التوزيعات الإجمالية لمجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائية ، المتوسطة ، الثانوية)؟" استعان الباحث ببطاقة التحليل (١٠) التالية:

جدول (٩)

توضح توزيع مجالات الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لعينة البحث في المرحلة الثانوية وفقا لطبيعة المادة الدراسية

الأهداف السلوكية	اجمالي الأهداف في الابتدائي		اجمالي الأهداف في المتوسط		اجمالي الأهداف في الثانوية		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الأهداف المعرفية	١١٣	٣٩,٩	٥١	٢٠,٤	١٠٠	٣٨,٥	٢٦٤	٣٣,٣
الأهداف المهارية	١٥٧	٥٥,٥	١٨٤	٧٣,٦	١٤٤	٥٥,٤	٤٨٥	٦١,٢

الأهداف السلوكية	اجمالي الأهداف في الابتدائي		اجمالي الأهداف في المتوسط		اجمالي الأهداف في الثانوية		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الأهداف الوجدانية	١٣	٤,٦	١٥	٦	١٦	٦,١	٤٤	٥,٥
المجموع	٢٨٣	٣٥,٧	٢٥٠	٣١,٥	٢٦٠	٣٢,٨	٧٩٣	١٠٠

يتضح من جدول (١٠): أن الأهداف المهارية في جميع المراحل جاءت بأعلى نسبة أهداف بنسبة (٧٣,٦٪) في المرحلة المتوسطة ، ثم المرحلة الابتدائية ، ثم الثانوية بفارق بسيط جدا ، ثم جاءت الأهداف المعرفية في الترتيب الثاني بين الأهداف بنسبة (٣٩,٩٪) في المرحلة الابتدائية ، ثم المرحلة الثانوية بنسبة (٣٨,٥٪) ، ثم المرحلة المتوسطة بنسبة (٢٠,٤٪) ، ثم جاء الاهتمام بالهداف الوجدانية في آخر الترتيب ، وجاء في المرحلة المتوسطة بنسبة (٦,١٪) ، ثم المرحلة المتوسطة بنسبة (٦٪) ، ثم المرحلة الابتدائية بنسبة (٤,٦٪).

التعليق العام على النتائج: -من العرض السابق يتضح: -

- اهتمام المعلمين والمعلمات- عينة البحث- في المرحلة الابتدائية بالأهداف السلوكية ، وقد يرجع ذلك لطبيعة المناهج في هذه المرحلة التي تهتم بـ(تكامل التلاميذ ، وزيادة معارفهم ومهاراتهم ، وتنمية وجدانهم) فهي بداية مرحلة التعليم ، ويلي ذلك "المرحلة الثانوية" وقد يرجع ذلك؛ لأنها فترة الإعداد للجامعة ، ولطبيعة المناهج أيضًا في هذه المرحلة ، وقد اتفقت تلك النتائج مع ما توصلت له نتائج دراسة خضر (٢٠١٥).
- الاهتمام في جميع المراحل التعليمية بمجال "الأهداف المهارية" التي حصلت على أعلي نسب ، يليه الجانب المعرفي ، مع ضعف الاهتمام بالجانب الوجداني للأهداف السلوكية ، وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة كلٍّ من: أبو سنينه ، و أبو عواد (٢٠١٤) ، ومخالفة لنتائج دراسة كلٍّ من: المعيق (٢٠٠٤) ، والسميري (٢٠٠٥) ، والكندري (٢٠٠٦) ، وفياض (٢٠٠٧) ، والطويسي (٢٠٠٩) ، والعدوي و أبوبكر(٢٠١١) ، والعمري (٢٠١٧) ، وعابدين (٢٠٠٧)؛ حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات: تفوق الجانب المعرفي ، ثم الجانب المهاري ، إلا أن الدراسة الحالية تتفق مع نتائج تلك الدراسات في: حصول الجانب الوجداني على أقل نسبة أهداف في جميع المراحل التعليمية؛ وقد يرجع ذلك لصعوبة قياسه في بعض الأحيان ، ولضعفٍ - لدي المعلمين- في استخدام ألفاظٍ تتناسب مع هذا المجال.

- ترتيب المواد في جميع المراحل التعليمية من حيث حصولها على أعلي نسب أهدف جاء كما يلي: اللغة الإنجليزية ، ثم العلوم ، ثم الرياضيات ، ثم التربية الإسلامية ، ثم الدراسات الاجتماعية ، ثم التربية الفنية ، و أخيرًا التربية المهنية.

- وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المواد الثلاثة الأولى (اللغة الإنجليزية ، والعلوم ، والرياضات) وما تحتويه من أنشطة ، و لتمركز أكبر عدد من المعلمين والمعلمات- عينة الدراسة- في هذ المواد ، حيث يواجد (١٢) معلمًا ومعلمة في اللغة الإنجليزية ، و(١٥) في العلوم ، و(١٣) في الرياضيات ، وقد يكون ذلك سببًا لهذه النسب العالية ، ورغم قلة عدد المعلمين في اللغة الإنجليزية- مقارنة بالعلوم والرياضيات- إلا أنها تفوقت في عدد الأهداف المستخدمة في الخطط لمعلميها؛ وقد يرجع ذلك لطبيعة المنهج وما تحويه من معارف ومهارات وأنشطة.

- في مادة التربية الإسلامية: حصلت المرحلة الابتدائية على أعلي نسب أهداف ، تَلتْها المرحلة الثانوية ، وفي مادة الدراسات الاجتماعية: حصلت المرحلة الابتدائية على أعلى نسب أهداف ، تلاها المرحلة المتوسطة ، وعدم وجود معلمين في المرحلة الثانوية ،

- وبالنسبة لمادتي التربية الفنية واللغة العربية: فقد تركزت الأهداف في المرحلة الابتدائية؛ لوجود معلم واحد فقط في هذه المرحلة ، كذلك مادة التربية المهنية: تركزت الأهداف في المرحلة الثانوية؛ لوجود معلم واحد ، ولطبيعة المادة التي تدرس في هذه المرحلة. بالنسبة لمقرري الرياضيات والعلوم: جاءت أعلى نسب أهداف في المرحلة الثانوية ، ثم الابتدائية. أما اللغة العربية: فتركزت أعلى نسب أهداف في المرحلة المتوسطة ، ثم الابتدائية؛ وقد ترجع هذه النتائج لطبيعة المادة ، وما بها من أنشطة ترتبط بطبيعة كل مرحلة.

- اهتمام التربية الإسلامية والعلوم بالجانب المعرفي ، ثم المهاري ، وضعف الجانب الوجداني.

- اهتمام مادتي التربية الفنية واللغة العربية بالجانب المهاري ، وغياب الجانب الوجداني.

- اهتمام الدراسات الاجتماعية والتربية المهنية بالجانب المعرفي وتساوي الجانبي المهاري والوجداني.

- اهتمام الرياضيات واللغة الإنجليزية بالجانب المهاري ، ثم المعرفي ، وبشكل عام جاء المجال المهاري بأعلى نسب اهتمام بالنسبة لأعداد الأهداف السلوكية ، يليها الجانب المعرفي ، وضعف في الجانب الوجداني.

- وقد يرجع ذلك لاستعانة بعض المعلمين بنماذج تحضير معدة مسبقًا للتدريس- من خلالها- تحتوي على العديد من الأخطاء دون مراجعة لها ، والتي منها عدم الاهتمام بالجانب الوجداني - رغم تواجده كعنصر أساسي في المنهج- أدى ذلك لغياب الجانب الوجداني في بعض المواد ، كذلك ما قد تمت الإشارة إليه من صعوبة قياس المجال الوجداني في بعض الأحيان ، كذلك لضعفٍ- لدي المعلمين- في استخدام ألفاظ تتناسب مع هذا المجال.
- حصول الجانب المهاري على أعلى نسبة من الأهداف في المراحل الثلاثة ، وفي جميع المقررات الدراسية؛ وقد يرجع ذلك للاهتمام بالممارسات التطبيقية للمعارف في جميع المراحل التعليمية ، ثم جاءت الأهداف المعرفية في المركز الثاني في جميع المراحل التعليمية؛ وقد يرجع ذلك للاهتمام بالجانب التطبيقي للمعارف ، والتأكد من الممارسة والتطبيق للمعلومات بعيدًا عن التركيز على الحفظ والاستظهار ، أما الجانب الوجداني فاشتركت- أيضًا- جميع المراحل في حصولها على المركز الأخير من حيث الاهتمام بها؛ وقد يرجع ذلك لما سبق ذكره في الفقرة السابقة.

و من ملاحظة الباحث للخطط المقدمة- بوجهٍ عام- تبين:

- اعتماد الكثير من معلمي المواد في مختلف المراحل التعليمية على التحضير الجاهز الموجود على المواقع التعليمية المختلفة ، الذي لم يعدّه المعلم بنفسه ، ولكنه استعان به كبديل للتخطيط الشخصي للدروس؛ مما قد يكون له أثر في نتيجة البحث الحالي ، حيث إن المناهج الحديثة تهتم بتكامل المجالات الثلاثة ، ونتيجة لضعف مهارة تخطيط تلك الدروس؛ قد تكون أهملت المجال الوجداني كمادتي التربية الفنية واللغة الإنجليزية اللتان غاب عنهما المجال الوجداني بشكل تام.
- وجود خطط لا تحتوي على أهداف في المرحلة الابتدائية.
- وجود خطط حولت الأهداف إلى أنشطة دون الإشارة لمصطلح الأهداف كمادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- الخلط بين الأهداف العامة للدرس والأهداف الإجرائية.
- تواجد أهداف مركبة؛ نتيجة دمج هدفين مهاريين في هدف واحد كمادتي اللغة العربية والإنجليزية في المرحلة الابتدائية أيضًا.

- خلو الأهداف من معيار الأداء.
- وجود خطط لا تنص صراحة على الأهداف ، بل تشير إليها على أنها فكرة للدرس- كمادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية- مع عدم الالتزام بصيغة كتابة الهدف أو تصنيفه اجرائيًا وعدم وجود معيار للأداء.
- ضعف ارتباط الأسئلة التقييمية بالأهداف ، فنجد أسئلة تقييمية ليس لها أهداف مسبقة الإعداد.
- وجود أسئلة تقييم تشمل مستويات الأهداف السلوكية على المستوى المعرفي وليس لها أهداف مسبقة الإعداد.
- صياغات خاطئة لبعض الأهداف وصوغها في صورة أسئلة ، مع دمج أنواع من الأهداف في هدف واحد بصورة مركبة.
- اعتماد بعض المعلمين على التخطيط المجمع للوحدة التدريسية ، وعدم تقسيم الوحدة إلى عدة دروس متتالية لتحقيق الوحدة ، والاكتفاء بالتخطيط المجمع ، وقد يرجع ذلك لضعف متابعة الإشراف للمعلمين ، وضعف اهتمامهم بالأهداف و مجالاتها في خطط الدروس اليومية للمعلمين.

التوصيات:

توجه التوصيات إلى متخذي القرار في المجالات التالية:

- للقائمين على برامج إعداد المعلمين ، بضرورة الاهتمام بالتأكيد على جودة المخرجات في مجال تعليم الأهداف السلوكية ومجالاتها ، مع التأكيد على الجانب الوجداني وكيفية صياغته وقياسه.
- للقائمين على برامج التنمية المهنية للمعلمين ، بضرورة إدراج ورش عمل لمراجعة مدى تمكن و استمرارية العمل بالأهداف و الاهتمام بها.
- للقائمين على برامج الدراسات العليا) قسم المناهج وطرق التدريس (بضرورة عدم الاكتفاء بتعليم الأهداف السلوكية في مرحلة البكالوريوس فقط ، والاهتمام بها بشكل توسعي لدى الملتحقين بالدراسات العليا.

- للموجهين ، والمشرفين ، بضرورة الاهتمام بتواجد الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية للمعلمين مصنفة في مجالاتها ، وتدريب المعلمين من خلال ورش عمل ودورات تدريبية على تحليل المنهج وفقا لأهدافه.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

- إجراء دراسات مستقبلية حول مدى تمكن المعلمين والمعلمات من مهارات التخطيط للدروس اليومية باعتبارها المنظمة للعملية التعليمية.
- إجراء بحوث مكملة للدراسة الحالية للبحث عن مدى تمكن المعلمين والمعلمات من الصياغة الصحيحة للأهداف السلوكية في خطط دروسهم اليومية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبوسنينة ، عودة عبد الجواد ، أبو عواد ، فريال محمد. (٢٠١٤). درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية بأهمية الأهداف التدريسية وأهميتها. *مجلة جامعة الخليل للبحوث* ،٩ (١١) ، ٨٥-١١٢.

السميري ، لطيفة بنت صالح. (٢٠٠٥). مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين* ، ٦ (١) ، ١٠-٣٤.

الشافعي ، صبيحة عبد الحميد ، عثمان ، أماني عوض. (٢٠١٧). *المنهج المدرسي (مفهومه ، أسسه ، عناصره ، تنظيماته ، تطويره)*. الطبعة الثانية. الرياض ، السعودية: مكتبة المتنبي.

الطويسي ، أحمد عيسى. (٢٠٠٩). طبيعة الأهداف السلوكية المدونة في الخطط اليومية لمعلم التربية المهنية والمباحث الأخرى للمرحلة الأساسية الأخرى في مدارس لواء المزار الجنوبي في الأردن. *مؤته للبحوث والدراسات ، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية* ، ٢٤ (١) ، ١١٣-١٣٦.

العدوي ، بدرية ناصر بن محمد ، وأبو بكر ، عبد الطيف عبد القادر. (٢٠١١). *تحليل أداء معلمات اللغة العربية بالصف الثاني عشر في ضوء الأهداف السلوكية في منطقة الباطنة*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة مؤته. الأردن.

العمري ، خالد محمد أحمد. (٢٠١٧). دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى والعوامل المؤثرة في صياغتها من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة إربد. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الإنسانية* ، ٣٢ (١) ، ١١٥-١٣٨.

الغامدي ، أحمد عبد الرحمن. (٢٠١٤). *أثر استخدام الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية الفنية لمرحلة المتوسطة بمدينة حائل*. ماجستير غير منشور. كلية التربية. جامعة أم القرى.

الكندري ، علي محمد حبيب. (٢٠٠٦). مدي تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي العلوم بدولة الكويت. *جامعة الكويت-مجلس النشر العلمي*، ٢٠ (٨٠) ، ٦٩-٩٨.

المعيق ، عبد الله بن سعود. (٢٠٠٤). دراسة تحليلية للهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية* ، *١٦* (١) ، ٣٥٠ -٣٨٣.

الملا ، فيصل. (٢٠٠٥). صياغة مخرجات / نتاجات التعلم. *مؤتمر كلية التربية " جودة التعليم العالي" . المنامة.*

جابر ، وليد أحمد ، السعيد ، سعيد محمد ، أحمد ، أبو السعود محمد. (٢٠٠٥). *طرق التدريس العامة - تخطيطها وتطبيقاتها التربوية*. الطبعة الثانية. عمان ، الأردن: دار الفكر.

خضير ، فخري رشيد. (٢٠١٥). تأثير المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيل الطلبة الأكاديمي الآني والآجل في تدريس التربية الوطنية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس* ، ٩ (٣) ، ١٨٧-٢٣١.

درويش ، رمضان محمد ، السقا ، نبال (٢٠١١). واقع الأهداف السلوكية في مناهج التعليم الثانوي التجاري: دراسة تحليلية للأهداف السلوكية في كتاب الرياضيات والإحصاء للصف الثاني الثانوي التجاري في الجمهورية العربية السورية ٢٠٠٩-٢٠١٠. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية.* جامعة تشرين. ٣٣(١) ، ١٨٣-١٩٨.

طه ، محمود (٢٠١٦). العلاقة بين الكفايات التعليمية والأهداف السلوكية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة ، بدون مجلد* (١٠) ، ٢١٩-٢٣٣.

عابدين ، محمد عبد القادر. (٢٠٠٧). تحليل الأهداف السلوكية في خطط دروس الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسمي لإعداد المعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية. جامعة القدس المفتوحة ، بدون مجلد* (١١) ، ١٩٧-٢٣١.

عبد الحميد ، خضرة سالم ، أبو هدرة ، سوزان محمود. (٢٠١٢). *بناء وتطوير المناهج*. السعودية ، الرياض: مكتبة المتنبي.

عبد مرزوك ، الحارث شاكر ، وعلي ، أحلام جميل محمد (٢٠٢٠). ماهية الأهداف السلوكية عند تطبيقها من قبل المدرسين والمدرسات في مراحل التعليم الابتدائية والثانوية. *المجلة العربية للتربية النوعية* ،٦١ (٤) ، 94-22 ، Doi: 10, 33850/ejev.2020108129

علي ، رضا محمد توفيق محمد. (٢٠١٤). برنامج تدريبي قائم على تصنيف مقترح للأهداف السلوكية المتكاملة في تنمية الكفاءات التدريسية لدي طلاب معلمي التاريخ بكليات التربية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)* ، ٤٥ (٤) ، ٥١-١٠٠.

قباض ، عبد الله عباس محمد أحمد. (٢٠٠٧). تحليل الأهداف السلوكية المضمنة في الخطط الدراسية للمعلمين بمدارس الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة. *مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت* ، ٢١ (٨٤) ، ١٣٧-١٨٦.

يحي ، حسن بن عائل أحمد ، والمنوفي ، سعيد بن جابر. (٢٠١٨). *المدخل إلى التدريس الفعال*. ط٦ ، السعودية ، الرياض: مكتبة المتنبي.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Altawisiu, Ahmad Eisaa. (2009). Tabieat al'ahdaf alsilukiat almudawanat fi alkhutat alyawmiat limaelam altarbiat almihniat walmubahath al'ukhraa lilmarhalat al'asasiat al'ukhraa fi madaris liwa' almazar aljanubii fi al'ur-dunn. *Mutah lilbihawth waldirasati, silsilat aleulum al'iinsaniat walaijti-maeiat, 24*(1), 113-136.

Abd Alhamid, khadarat salim, 'abu hidrat, suzan mahmawd. (2012). *Bina' wa-tatwir almunahij.* Alsaeudiati, alriyad, maktabat almutanabiy.

Abd Marzuk, Alharith Shakirun, eali, Ahlam jamil Auhamad (2020). Mahiat al'ahdaf alsulukiat eind tatbiqiha min qibal almudrisin walmudarasat fi marahil altaelim alaibtidayiyat walthaanwiati. *almajalat alearabiat liltarbiat alnaweiat. 61* (4), 22-94, Doi: 10, 33850/ejev.2020108129

Abusnaynah, Aawdat Abd Aljawad, Abu Eawad, Firial Muhamad. (2014). Da-rajatan waeymuelimi alhalqat al'asasiat al'uwlaa fi almadaris al'asasiat altta-bieat liwikala alghawth alduwaliat bi'ahamiyat al'ahdaf altadrisiat wa'ahamiyatiha. *majalat jamieat alkhalil lilbahwth*, *9*(11), 85-112

Aleadwi, Biduriat Nasir bin Muhamid, wa Abu Bukr, Abd Altayf Abd Alqadir. (2011). *Tahlil 'ada' muealamat allughat alearabiat bialsafi althany eshr fi daw' al'ahdaf alsilukiat fi mintaqat albatnat.* Risalat majstir. jamieat muta-hu. al'urdunn.

Aleamriu, khalid Muhamad Ahmid. (2017). Dirasatan tahliliatan lil'ahdaf al-sulukiat alwaridat fi dafatir tahdir aldurus limuelimi alsufuf althlatht al'uwlaa waleawamil almuatharat fi siaghatiha min wijhat nazar al-muealimin fi madaris muhafazat Iirbd. *Mutat lilbihawth waldirasat silsilat aleulum alainsaniat*, *32*(1), 115-138

Alghamidiu, Ahmad Abd Alrhmn. (2014). *Athar aistikhdam al'ahdaf alsulukiat fi tadris madat altarbiat alfaniyat limarhalat almutawasitat bimadinat hayil.* majstyr ghyr munshur. kuliyat altarbiat. jamieat 'am alquraa

Ali, Rida Muhamad Tawfiq Muhmid. (2014). Barnamaj tadribiun qayim ealaa tasnif muqtarah lil'ahdaf alsulukiat almutakamilat fi tanmiat alkiffa'at altadrisia laday tullab muelimiu alttarikh bikuliyaat altarbiati. *majalat dirasat earabiat fi altarbiat waealam alnafs (ASEP)*, *45*(4), 51-100

Alkandari, Ali Muhamad Hbyb. (2006). Mada tamthil 'ahdaf tadris aleulum fi dafatir tahdir aldurus limuelimi aleulum bidawlat Alkuayt. *jamieatan Alkuyt-mjlis alnashr aleilmy*, *20*(80), 69-98.

Almala, faysal. (2005). Siaghat mukharajat / nitajat altuelm. *mutamar kuliyat altarbia "jawdat altaelim alealia".* almunamat.

Almeiq, Abd Allah bin Sewd. (2004). Dirasatan tahliliatan lilhidaf alsulukiat alwaridat fialkhutat aldirasiat limuelimi aleulum alshareiat wallughat alearabiat fi almadaris alththanawiat bimadinat alriyadi. *majalat jamieat 'am alquraa lileulum altarbawiat walajtimaeiat*, *16*(1), 350 -383.

Alsamiriu , latifat bnt Salih. (2005). madaa airtibat al'ahdaf alsulukiat limawdueat muqarar eilm alnafs bi'ahdaf almuqarar almuhadadat lilsafi alththani al-thaanawi bialmamlakat alearabiat alsaeudiati. *majalat aleulum altarbawiat walnafsiati. albahrayn , 6*(1) , 10-34.

Alshshafiei , Sabihatan Abd Alhamid , Othman , Amani Awd. (2017). *almanahaj almadrasia (mfhwmh , assaha , eanasirahu , tanzimatih , tatwirh).* altabea al-thaaniatu. alriyadu , alsaeudiatu: maktabat almutanabiy.

Druysh , Ramadan Muhamid , Alsiqa , Nibal (2011). waqie al'ahdaf alsulukiat fi manahijaltaelim alththanawii altjary: dirasatan tahliliatan lil'ahdaf alsilukiat fi kitab alriyadiaat wal'iihsa' lilsafi alththani althaanawi altijarii fi aljumhuriat alearabiat alsuwriat 2009- 2010. *majalat jamieat tishrin lil-bihawth waldirasat aleilamiati , silsilat aladab waleulum aliinsaniat. jamieat tishrin , 33*(1) , 183-198.

Eabidin , Muhamad Abd Alqadir. (2007). tahlil al'ahdaf alsulukiat fi khutat durus altalabat almuealimin fi 'akadimiat alqasimii li'iiedad almuelimin. *majalat jamieat alquds almaftuhat lilbihawith aliinsaniat walajtimaeiati. jamieat alquds almaftuhati , bidun mujalad* (11) , 197-231. (In Arabic)

Jabir , Walid Ahmad , Alsaeayd , Saeid Muhmad , Ahmed , Abu Alsueud Mahmud. (2005). *Turuq altadris aleamat - takhtituha watatbiqatuha al-tarbawiat.* Altibeat althaaniatu. Eumaanu. al'urduna. dar alfikr.

Khadir , Fakhari Rashid. (2015). tathir almaerifat almusbaqat bial'ahdaf alsilukiat fi tehsil altalabat al'ukadimii alanii walajil fi tadris altarbiat alwataniat. *majalat aldirasat altarbawiat walnafsiat. jamieat alsultan qabus , 9*(3) , 187-231.

Qabadin , Abd Allah Abbas Muhamad Ahmid. (2007). tahlil al'ahdaf alsulukia almudamanat fi alkhutat aldirasiat lilmuelimin bimadaris alaibtidayiya walmutawasitat bimakat almakramati. *majlis alnashr aleilmi. jamieat alkuayt , 21*(84) , 137-186.

Tah, Mahmud (2016). alealaqat bayn alkifayat altaelimiat wal'ahdaf alsulukiati. majalat aleulum al'iinsaniat walaijtimaeiati. *jamieatan muhamad bwidiaf bialmasilat, bidun mujalad* (10), 219-233.

Yahi, Hasan bin eayil Ahmad, wa Alminufi, Saeid bin Jabir. (2018). *Almadkhal 'iilaa altadris alfueali. ta6*, alsaeudiati, alriyad: maktabat almutanabiy.

Grabs, J. & Carr, J. (1991). *Modern methods in secondary education.* Chicago: Holt, Rinehart, & Winston.

Harry, N. & Deborah, A. (2005), ABC's Behavioral Objectives - Potting Them to Work for Evaluation. *Journal of Examination, 43*(5), 1-12.

Hass, G. (1985). Curriculum Planning: *A new approach (4th edition).* Boston: Allyn & Bacon.

Al Haidan, Sharifa. (2023). Analyzing the content of "My Eternal Language" course for the first intermediate grade in the light of life skills, *Journal of Educational Science*, *10*(1), 391 - 422

Analyzing the content of "My Eternal Language" course for the first intermediate grade in the light of life skills

Dr. Sharifa Saad Sead Al Haidan
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods
Faculty of Education, University of Bisha
sharefh20@hotmail.com

Abstract:

The aim of the research is to identify the availability of the necessary life skills for students of the first intermediate grade in the content of "My Eternal Language" course for the first intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve the researchs objectives, the researcher used a descriptive analytical approach based on content analysis to determine the extent to which life skills are included in the first and second semesters of "My Eternal Language" course for the first intermediate grade. The research instrument was represented in the content analysis card, which was built based on a list of (49) life skills which are divided into five categories: (Language skills, social skills, mental skills, digital skills, environmental and health skills). The results of analyzing the content of the "My Eternal Language" course for the first intermediate grade – for the first and second semesters revealed that the degree of inclusion of language skills with a high availability degree of (2.53) and a rate of (84.33٪), then digital skills with a low degree of availability of (1.8) and a percentage of (55.55٪), then mental skills with a less than average availability of (1.45) and (48٪), social skills with less than average availability (1.33) and (44٪), and in the last place are environmental and health skills with a degree of low availability (0.9) (30٪). In light of the results, some recommendations and suggestions were formulated.

Keywords: life skills, my eternal language course, first intermediate grade, Saudi Arabia.

آل حيدان، شريفة. (٢٠٢٣). تحليل محتوى مقرر" لغتي الخالدة" للصف الأول المتوسط في ضوء المهارات الحياتية. *مجلة العلوم التربوية* ، ١٠ (١) ، ٣٩١ - ٤٢٢

تحليل محتوى مقرر" لغتي الخالدة" للصف الأول المتوسط في ضوء المهارات الحياتية

د. شريفة سعد سعيد آل حيدان[١]

المستخلص:

هدف البحث إلى: التعرف على مدى توافر مهارات الحياة اللازمة لطالبات الصف الأول المتوسط في محتوى كتاب" لغتي الخالدة" للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، وتحقيقًا لأهداف البحث استخدمت الباحثة "المنهج الوصفي التحليلي" مستعينة بأسلوب تحليل المحتوى؛ للكشف عن مدى تضمين المهارات الحياتية في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط للفصل الدراسي الأول والثاني ، وقد تمثلت أداة البحث في "بطاقة تحليل المحتوى" التي بُنيت في ضوء قائمة مهارات الحياة؛ البالغ عددها (٤٨) ، توزعت على خمسة محاور رئيسة هي: (المهارات اللغوية ، والمهارات العقلية ، والمهارات الرقمية ، والمهارات البيئية والصحية ، والمهارات الاجتماعية) ، وقد كشفت نتائج تحليل محتوى كتاب -لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط- للفصلين الأول والثاني عن تضمين: المهارات اللغوية بدرجة توافر عالية؛ بلغت (٢,٩٢) وبنسبة (٩٧,٥٪) ، ثم المهارات العقلية بدرجة توافر أعلى من المتوسط؛ بلغت (٢,٥) وبنسبة (٨٣,٣٣٪) ، ثم المهارات الرقمية بدرجة توافر متوسطة؛ بلغت (٢,٣) ونسبة (٧٧٪) ، ثم المهارات الاجتماعية بدرجة توافر متوسطة؛ بلغت (٢) ونسبة (٦٦٪) ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت المهارات البيئية والصحية بدرجة توافر ضعيفة؛ بلغت (١) وبنسبة (٣٣٪) ، وفي ضوء النتائج صيغت بعض التوصيات من أهمها: الإفادة من الجهود العالمية المعاصرة لامتلاك المهارات الحياتية لطلاب وطالبات مراحل التعليم العام ، للتعامل مع تحديات العصر ومتطلباته, وتضمين المهارات الحياتية في المقررات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية ، كتاب لغتي الخالدة ، الصف الأول المتوسط ، المملكة العربية السعودية.

(١) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة بيشة، sharefh20@hotmail.com

المقدمة:

حظي القرن الحادي والعشرون بعدد من التغيرات العلمية والتكنولوجية التي أوصلت العالم إلى قمة التطورات التي طالت شتى مجالات الحياة ، ولم تعد متطلبات عالم الأمس القريب هي نفسها متطلبات عالم اليوم ، ولا يتوقع منها أن تكون هي متطلبات عالم الغد ، ونظرًا للتسارع العجيب والكبير في النمو المعرفي والتقني والقيمي ، أضحى مواكبة تحديات العصر وتلبية احتياجاته- خاصة ونحن نعيش فترة تحدٍ كبير في ظل جائحة كورونا-يستدعى مزيدًا من الجهود المنظمة والمركّزة للقيام بذلك ، وهو ما ضاعف بدوره العبء على المؤسسات التربوية والتعليمية.

وتقع التربية في مرتكز هذا التغيير ، وصلب هذه المواجهة ، وعليها أن تُعد إنسانًا يستطيع أن يتكيف مع متطلبات القرن الجديد بإيجابياته وسلبياته ، وأن تسعى إلى تزويد طلبتها وتمكينهم من المهارات التي ترقى بهم ليعيشوا أصحَّاء إيجابيين في هذا المجتمع قادرين على المشاركة البناءة والمؤثرة فيه ، وهذا يتطلب تنمية قدراتهم العقلية العليا ولاسيما قدرتهم على الابتكار والتحليل ، وإعمال التفكير العلمي ، واكتساب مهارات التفكير الناقد ، والقدرة على حل المشكلات وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار(العبد اللات ، ٢٠٠٣) إضافة إلى مهارات النجاح في العمل ، كالتمكن من مهارات التعامل مع الآخرين والتواصل والحوار ، واحترام الرأي الآخر ، واحترام الثقافات الأخرى (عبد الله ، ٢٠٠٣ ، ١٤٤).

وبهذا فإن التربية مدعوة إلى تطوير مناهجها وتجديد مضامينها ، وتحسين أساليبها وطرائقها ووسائلها ، وتضمين مناهجها مجموعة من المعارف والمواقف والمهارات الحياتية التي تسهم في بناء طلبة المستقبل الذين هم عماده.

وتتميز مناهج اللغة العربية في جميع مراحل التعليم باستهدافها تربية الإنسان الذي خلقه الله كلًّا متكاملًا لا ينفك جسمه عن عقله ولا عقله عن وجدانه ، ولا تنفصل حياته الفردية عن حياتية الاجتماعية ، كما أنها تختص ببناء جوانب المتعلم المعرفية والمهارية معًا ، الأمر الذي يجعل هذه المناهج في قلب التطوير المستمر لمواكبة تغيرات العصر؛ لتكون أداة لإكساب المتعلم المهارات والسلوك التطبيقي المرتبط بحاجاته ، لينتقل أثر تعلمه إلى حياته اليومية وما يعترضه من مشكلات ، وبهذا ترتبط دراسة اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، وبهذا يُعد تدريس اللغة العربية طريقًا إلى تنمية المتعلم في جوانب نموه الثلاث:(المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية) ، في ظل التغيرات التربوية الحديثة ، حيث أصبح المتعلم إيجابيًا ، نشطًا ، ومتفاعلًا ، ويبني المعرفة بنفسه ، وهذا يعني التأكيد على دور مناهج اللغة العربية التي لم يعد دورها مقتصرًا على تزويد المتعلمين بالمعارف فحسب ، بل تعاظم دورها في تعزيز قدرات المتعلمين والتعامل مع طاقاتهم (ال حيدان ، ٢٠١٧).

وقد شهدت مناهج اللغة العربية تطورًا كبيرًا في ظل المشروع الشامل لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية ، حيث تم تجميع فروع مواد اللغة العربية في مقرر واحد بمسمى "لغتي الجميلة " في المرحلة الابتدائية و"لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة ، كما يُلاحظ أن طبيعة اللغة العربية وما تحويه من موضوعات متنوعة تركز على الجوانب المعرفية والعملية معًا ، وعليه فاكتساب المهارات الحياتية من خلال موضوعاتها أمر لابدّ منه ، بل هو هدف من أهداف تدريسها كما ذكره مؤلفو هذه المناهج ، ومن الملحوظ أن موضوع المهارات الحياتية أصبح من أهم الاتجاهات الحديثة في المجال التربوي ، حيث تزايد الاهتمام العالمي بالتعليم الذي يهدف إلى تنميتها؛ سعيًا لإعداد المتعلم إعدادًا شاملًا للحياة ، فقد أكد عدد من التربويين على أهمية تضمين المهارات الحياتية في المناهج ، باعتبارها من أهم نواتج التعلم التي تسعى المؤسسات التعليمية لإكسابها للمتعلمين في أي مرحلة دراسية؛ من أجل تحقيق تربية متكاملة ومستدامة (الغامدي ، ٢٠١١) ، وقد زاد تركيز المنظمات الدولية والإقليمية ، واهتمامها الكبير بضرورة تعليم هذه المهارات في السنوات الأخيرة ، وإدماجها في المناهج الدّراسية اليونسكو ١٩٩٦؛ الالسكو ٢٠٠٤؛ مؤتمر وزارة التربية والتعليم الخامس ٢٠٠٦؛ وكذلك المؤتمر الدولي للتربية والتعليم في دورته السابعة والأربعين (٢٠٠٦) ، لذا فإن كثيرًا من دول العالم بمختلف ثقافتها قد اهتمت بموضوع المهارات الحياتية ، وهذا ما أشار إليه تقرير اليونيسف (٢٠٠٦) من أن (١٦٤) دولة أقرّت بتضمين المهارات الحياتية كوسيلة لتمكين الأفراد من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف ، وإكسابهم المعارف التي تبنى على السلوك الصحيح.

وفيما يخص البيئة التعليمة في المملكة العربية السعودية فإن الحاجة لتعلم المهارات الحياتية تتضاعف في ظل المتغيرات المستجدة والحادثة في بيئة المتعلمين ويشير الناجي (٢٠٠٩؛٤٥) إلى أن أسباب تضاعف الحاجة لتعلم هذه المهارات في بيئتنا السعودية ما يلي:

- إتاحة فرصة الاحتكاك بالمجتمعات الأخرى للطلاب بعد المرحلة الثانوية.
- تغير متطلبات سوق العمل وحاجته إلى أفراد مؤهلين بعدد من المهارات والقدرات ، وهو ما يتفق مع توجه المهارات المتعددة للفرد الواحد.
- سهولة التواصل مع العالم والأفكار الأخرى عبر القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت وغيرها.
- زيادة التأكيد على المتعة والترفيه على حساب الإنجاز والانضباط الذاتي ، كأحد الانعكاسات الخطرة للعولمة.
- الاستهداف القيمي والذي يُعد صورة جديدة للاستعمار الفكري ، والانفتاح الثقافي.

لذا كان هناك اهتمام ملموس من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتنمية هذه المهارات الحياتية ، حيث تُعد عملية اكتساب المهارات الحياتية من النواتج المهمة للمنّاهج في أي مرحلة دراسية ، وامتلاك الفرد للمهارات الحياتية يزوده بسلاح التعايش والتكيف والنجاح والقدرة على تحقيق الاتصال بالآخرين ، ونقل ما تعلمه إلى ما وراء الغرفة الصفية (Teo، 2008، 421). ويعد هذا من أسمى غايات التعليم المنشودة في أيّ مجتمع يريد أبناؤه حياة مستقبلية أفضل؛ فالفرد لا يستطيع العيش في عزلة عن الآخرين ، وعن أهله وأصدقائه وزملائه ، كما لا يستطيع العيش من غير أن يتعامل مع الأطراف المعينة بالمجتمع كافة ، فالمهارات الحياتية يمكن وصفها بأنها مهارات تسهم في فهم الأفراد لأنفسهم وإدراكهم لقدراتهم من خلال أدائهم العملي الذي يمارسونه لمواجهة متطلبات الحياة ومشكلاتها قصد الوصول إلى الأهداف المرجوة ، ويتم في الوقت الحالي تبّني "التعليم المبني على المهارات الحياتية" في جميع أنحاء العالم بوصفه وسيلة لتمكين المتعلمين من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف ، وبوصفه حاجة أساسية من حاجات التعلم لدى الشباب (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٧).

وتختلف المهارات الحياتية التي يحتاجها الأفراد باختلاف المجتمعات والأمكنة ، والأزمنة كما تختلف من حيث الأهمية باختلاف التطورات والتغيرات الحاصلة في العالم ، فالتقدم العلمي -والتكنولوجي- المتسارع يتطلب تطويرًا وتغييرًا في المهارات الحياتية لمواكبة هذا التقدم والتطور ، وبما يشبع حاجات الأفراد ورغباتهم. فالتحديات التي يواجهها الأفراد من الطفولة إلى الشيخوخة تتطلب منهم اكتساب مهارات حياتية مختلفة؛ لمنحهم القدرة على التكيف مع المحيط والعيش بسعادة ، والنجاح والتميز في العمل ، لذا ينبغي على كل فرد أن يتعلم المهارات الحياتية التي تتفق ومتطلبات حياته ، ولن يتحقق ذلك للطلبة إلا من خلال المناهج الدراسية ، والأنشطة التربوية التي تعمل على توعيتهم وتدريبهم؛ مما يمكنهم من مواجهة تلك التغيرات بنجاح ، وهذا ما حاولت المناهج المطورة تحقيقه (بيلوت ، ٢٠٠٥).

وتتبنى الأنظمة التربوية الحديثة في كثير من دول العالم التعليم المعتمد على المهارات الحياتية ، الذي يُمّكِن المتعلمين من اكتساب المعرفة ، وتطوير اتجاهات إيجابية نحوها ويشجعهم على أن يكونوا مشاركين نشطين في عملية التعلم والتعليم ، ويُمكنهم من التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها ، ويزودهم بالكفايات النفسية والاجتماعية ، والمهارات الشخصية التي تساعدهم على تحمل المسؤولية ، واتخاذ القرارات المناسبة. وقد حددت منظمة اليونيسيف عددًا من المهارات الحياتية الرئيسة المهمة منها: مهارات صنع القرار ، والتفكير الناقد ، ومهارات الاتصال ، ومهارات التفاوض ، ومهارات التعاون ، ومهارات التعامل مع الذات (يونيسيف ، ٢٠٠٧).

فقد اهتمت المنظمات الدولية والإقليمية في السنوات الأخيرة اهتمامًا كبيرًا بضرورة تعليم هذه المهارات، ودمجها في المناهج الدراسية (اليونيسكو، ١٩٩٦ ، الألسكو، ٢٠٠٤) ، وتعددت الجهود التي دعمت المهارات الحياتية ومنها مشروع (وزراة التربية نيوجيرسي ,New Jersey Department of sdeducation 2004) للمعايير المنهجية والتكنولوجيا والمهارات الحياتية والذي أكد على حاجة المتعلمين لمستويات متقدمة من المعرفة والمهارات للحصول على الوظائف ، ولكي يحققوا نجاحًا مستمرًا في الإعداد لحياة مختلفة تتعلق بالتعليم المستمر وتطوير المهنة والنمو الشخصي. ومشروع ولاية Utah (وزراة التربية ولاية يوتا Utah state of education 2006، 7-3 ،) فقد تم تنفيذ هذا المشروع عام ٢٠٠٦ وتوصل إلى مهارات حياتية أساسية مثل: مهارات الشخصية ، ومهارات الاتصال ، ومهارات التفكير ، والمهارات الاستخدامية.

ومشروع (اليونيسيف، ٢٠٠٦) للمهارات الحياتية -أرمينيا- الذي نشأ استجابة إلى الإصلاحات التعليمية المطلوبة على وجه السرعة في مواجهة التحديات، ولقد شمل المشروع: التعليم ، والصحة ، والعلاقات البشرية ، وأسلوب الحياة السليم ، وغيرها من الموضوعات ذات العلاقة. ومن تلك المشاريع أيضًا في الولايات المتحدة الأمريكية تُدرس المهارات الحياتية ضمن المنهج العام للمدارس ، وكل ولاية تختار البرنامج المناسب لها ، حيث تعدد البرامج العاملة في ميدان التدريب على المهارات الحياتية. أما بريطانيا فتُعد المهارات الحياتية جزءًا من المقرر الدراسي ، وقد أعادت هيكلة مناهجها عام (٢٠٠٧) ، وكان من ضمن التغييرات إضافة مهارات حياتية جديدة ذات ارتباط أكثر بواقع الطلبة البريطانيين مثل المهارات المتعلقة بالشؤون المالية وغيرها (الناجي، ٢٠٠٩ ، ٤). وفي عمان يتم تدريس المهارات الحياتية بوصفها مقررًا مستقلًا في مراحل التعليم العام جميعًا (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٧) ، أما دولة البحرين فلقد أوصت خلال مشروع المسار الشامل في التعليم الذي يهدف إلى تجويد مخرجات التعليم الثانوي في اتجاه سوق العمل والجامعة إلى زيادة عدد الحصص الدراسية بواقع ٩ حصص لتنمية المهارات الحياتية (وزارة التربية والتعليم مملكة البحرين، ١٩٩٩) ، في حين هدف مشروع وزارة التربية والتعليم بدولة الأمارات إلى تنفيذ مادة المهارات الحياتية من أجل استثمار الموارد البشرية وتمكينها من مهارات حياتية متميزة (وزارة التربية والتعليم دولة الإمارات المتحدة، ٢٠٠٦) ، وعملت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتضمين المهارات الحياتية في النشاطات المنهجية واللامنهجية للمساعدة في تطبيق منهج شمولي بعيد المدى في تعليم المهارات الحياتية للطلبة ، ومن هذه المناهج منهاج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية الذي يعد ميدانًا مهمًا لإكساب المتعلمين العديد

من المهارات الحياتية التي يحتاجها الفرد في حياتية اليومية وخاصة تلك المتعلقة بالتعايش التكنولوجي ومجابهة آثاره على حياة الأفراد(هدى سعد الدين ، ٢٠٠٧نقلًا عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، ٢٠٠٠ ، ٣٩) ، وفي المملكة العربية السعودية- في التعليم الثانوي للبنات- من بين الكتب المدرسية التي يدرسها الطالبات في نظام المقررات في الثانوية العامة مقرر "المهارات الحياتية والتربية الأسرية" ويحتوي على خمس وحدات دراسية: (المهارات الشخصية والاجتماعية ، ومهارات تدعيم الاستقرار الأسري وتفعيل الأدوار ، ومهارات التفكير ، ومهارات استثمار الوقت وتنمية الوعي المجتمعي والولاء الوطني) ، وكل وحدة تندرج تحتها مجموعة من الموضوعات.

وقد اتفق كثير من التربويين على أن المناهج التربوية للمراحل التعليمية المختلفة في مؤسساتنا العربية تفتقد إلى الكثير من المهارات الحياتية المعاصرة التي تركز على: التعلم الذاتي ، والتفكير ، والاتصال والتواصل ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرار ، وتحمل المسؤولية وغيرها ، الأمر الذي أثر سلبًا في قدرات الطلبة الفكرية والاجتماعية والنفسية ، وفي دافعيتهم نحو العمل والمشاركة الفاعلة ، وعدم إشباع ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم ، وهذا ما تشير إليه دراسة كل من الحايك (٢٠٠٦) وعمران وآخرون (٢٠٠٦) ، والمفتي (٢٠٠٦).

وحيث إن أهم أهداف التربية يتمثل في قدرة الأفراد على المساهمة الإيجابية في عمليات التنمية والتقدم في المجتمع تقع مناهج اللغة العربية في مقدمة المناهج الدراسية التي تسهم في إكساب المتعلم المهارات الحياتية من خلال تضمينها في مناهجها على مستوى الصفوف الدراسية وعلى مستوى المراحل التعليمية المختلفة ، حيث تتبنى فلسفة التعليم من أجل الحياة القائمة على إكساب المتعلمين المهارات الحياتية التي تمكنهم من مواجهة متطلبات حياتهم اليومية (البدي ، ٢٠١٣؛ ٥).

والكتاب المدرسي أحد أهم أدوات تنفيذ المنهج المدرسي ، إذ إن محتوى المناهج يعد الوثيقة الأساسية لكل من المعلم والمتعلم ، والعنصر الأساسي في عمليتي التعليم والتعلم ، وعلى ذلك فإن ما يراد إكسابه للمتعلمين لابد أن يمر- أولًا- خلال الكتاب المدرسي وفقًا لما يستهدفه المجتمع.

ويحرص خبراء المناهج دائمًا على تأكيد العلاقة بين المنهج المدرسي والكتاب المدرسي باعتباره وعاء للمحتوى يمثل مكونًا مهمًا من مكونات المناهج ، لذلك فدراسة الكتب المدرسية وتحليلها من الدراسات المهمة في ميدان المناهج؛ لأن الكتاب المدرسي أداة مهمة من أدوات تنفيذ المنهج ، وأداة فاعلة تستخدم مصدرًا للتعليم الفردي والجماعي على حد سواء (الفراء ، ٢٠١٠ ، ٢).

وتعد عملية تحليل وتقويم المناهج والكتب الدراسية ضرورة حتى يستطيع النظام التعليمي مواجهة المسؤوليات الملقاة على عاتقه ، وحتى يتمكن من مواجهة التغيرات الهائلة التي تواجهه ، ولبناء أجيال يمكنها التكيف بسهولة مع متغيرات العصر ، وهذا الأمر جعل المختصين في مجال المناهج وطرق تعليم اللغة العربية وتعلمها يقومون بتحليل المحتوى التعليمي لكتب اللغة العربية؛ لإعطاء وصف دقيق لما يتضمنه الكتاب المدرسي من الحقائق والمفاهيم والمهارات ، وللكشف عن مواطن القوة والضعف مع تقديم المبادئ الأساسية للتصحيح والتعديل بما يساعد على بناء شخصية متكاملة للمتعلم من كافة النواحي (العدوي؛ كنعان ، ٢٠٠٩ ، ٥٧٧) ،وقد أجريت عدة دراسات اهتمت بتحليل الكتب الدراسية لمواد اللغة العربية في مراحل التعليم العام باختلاف هدفها ، مثل دراسة كلٍّ من: (الشمري ، ٢٠٠٥؛ المالكي ، ٢٠٠٧؛ البكر ، ٢٠٠٨) ودراسة (الفقيه ، ٢٠١٩) حيث هدفت إلى تحليل كتاب -لغتي الجميلة- للصف السادس على ضوء المهارات الحياتية ، ودراسة (جاب الله؛ الحربي ، ٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تحديد قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، ودراسة (النشوان ، ٢٠١٦) التي هدفت إلى تعرف مدى توافر المهارات الحياتية في محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، ودراسة (الفهيقي ، ٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات الحياة في محتوى كتاب "لغتي الخالدة" للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، و مما سبق تظهر ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت تحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء المهارات الحياتية كما جاء في دراسة (النشوان ، ٢٠١٦) ، كما يظهر من التوجهات العالمية الاهتمام بالمهارات الحياتية ونظرًا للحاجة الملحّة لتبني موضوع المهارات الحياتية في ضوء التطورات العلمية والتكنولوجية وإفرازاتها اليومية وفي ظل غياب سياسة واضحة لتعليم المهارات الحياتية في الوطن العربي كما هو واضح من النتائج التقويمية للبرامج التربوية ونتائج الدراسات السابقة ، واستجابة لتوجيهات وزارة التعليم نحو التطوير وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ، وما تتضمنه هذه الرؤية من أهمية توافر مهارات الحياة لدى المتعلمين تتضح ضرورة دراسة وتحليل محتوى الكتب الدراسية ، ما دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث؛ للوقوف على مدى توافر بعض مهارات الحياة في محتوى كتب "لغتي الخالدة" للصف الأول المتوسط.

مشكلة البحث:

أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات التي تناولت موضوع المهارات الحياتية إلى أن هناك قصورًا في مستوى توافرها في المناهج ، وتدنيًا ملحوظًا في مستوى اكتسابها من قبل الطلبة

والتي أكدت على ضرورة تضمينها المناهج الدراسية مثل دراسة كلٍّ من: (عطيه ، ٢٠٠٧؛ رشوان ، ٢٠٠٩؛ الحديبي ، ٢٠١٠؛ الغفري ، ٢٠١٢؛ السوطري ، ٢٠١٤؛ الحايك ، ٢٠١٤؛ الخوالدة ، ٢٠١٥؛ الحربي ، ٢٠١٥؛ النشوان ، ٢٠١٦؛ جاب الله والحربي ، ٢٠٢٠؛ بوفرسن ، ٢٠٢١) ، ومن خلال خبرة الباحثة في الميدان؛ فقد سبق لها التدريس في جميع مراحل التعليم العام (الابتدائي والمتوسط والثانوي) وما لمسته من قلة امتلاك الطالبات لبعض المهارات الحياتية وضرورة اكسابهن وتدريبهن عليها ، واستجابة لتوجيهات وزارة التعليم نحو التطوير وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ، وما تتضمنه هذه الرؤية من أهمية توافر مهارات الحياة لدى المتعلمين ، تتضح ضرورة دراسة وتحليل محتوى الكتب الدراسية وتقديم قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة للمتعلمين في ظل التطورات الراهنة ما دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث؛ للوقوف على مدى توافر بعض المهارات الحياتية في محتوى كتب "لغتي الخالدة" للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية من خلال الإجابة على السؤال التالي: ما مدى توافر مهارات الحياة في محتوى كتب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

أسئلة البحث:

- ما المهارات الحياتية اللازم توافرها في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط؟
- ما مدى توافر المهارات الحياتية في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد أهم مهارات الحياة اللازم توافرها في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط؟
- تعرف مدى توافر مهارات الحياة في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية البحث في:

- تقديم قائمة بالمهارات الحياتية اللازم توافرها في مقرر لغتي للصف الأول المتوسط ، قد تفيد المتخصصين عند بناء مناهج اللغة العربية.

- قد تفيد قائمة المهارات الحياتية معلم/ة اللغة العربية في متابعة اكتساب وممارسة المتعلمين للمهارات الحياتية.
- يمكن أن تلفت انتباه الطالبات لأهم المهارات الحياتية التي تنقصهن ، مما قد يدفعهن إلى الحرص على اكتسابها وتحقيق ذواتهن ورضاهن الشخصي.
- تفيد أولياء الأمور بمعرفة أهم المهارات الحياتية التي يجب على أبنائهم اكتسابها من خلال دراسة مقرر لغتي الخالدة.
- يلقي البحث الضوء على ضرورة تطوير مقررات اللغة العربية في ضوء مهارات القرن (٢١) ، ومتطلبات رؤية ٢٠٣٠ ، والتي من بينها المهارات الحياتية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** تحليل محتوى كتب لغتي الخالدة المقرر للصف الأول المتوسط للفصلين الدراسين الأول والثاني (١٤٤٣هـ) ، في ضوء المهارات الحياتية الرئيسة التالية: المهارات اللغوية ، المهارات الاجتماعية ، المهارات العقلية ، المهارات الرقمية ، المهارات البيئية والصحية.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٣هـ
- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

المهارات الحياتية: يعرفها معجم المصطلحات التربوية بأنها: "المهارات التي تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه ، وتركز على النمو اللغوي ، والطعام ، وارتداء الملابس ، والقدرة على تحمل المسؤولية ، والتوجيه الذاتي ، والأنشطة الاقتصادية ، والتفاعل الاجتماعي ، وهي مجموعة القدرات الشخصية التي تكسب المتعلم ثقة في نفسه تمكنه من تحمل المسؤولية وفهم النفس والآخرين ، والتعامل معهم بذكاء ، وإنجاز المهام الموكلة إليه بكفاءة عالية ، واتخاذ القرارات الصائبة بمنهجية علمية سليمة" (كامل ، ١٩٩٨ ، ٢٢٠)

ويعرفها كافاجا بأنها:" مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق التعلم أو الخبرات المباشرة التي تستخدم لمعالجة المشكلات والمسائل التي تظهر عادة في حياة الإنسان اليومية" (Kavaga , 136 , 2009).

وتعرفها الباحثة إجرائيًّا ، بأنها: جموعة من المهارات اللازمة للمتعلمة في الصف الأول المتوسط التي تساعدها على التعامل مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية ، ومن أبرزها: المهارات اللغوية ، المهارات العقلية ، المهارات التقنية ، والمهارات الصحية والبيئية ، والمهارات الاجتماعية اللازم توافرها في مقرر لغتي للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المتمثل في أسلوب تحليل المحتوى؛ لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه ، وهو تبعًا لتعريف طعيمه (٢٠٠٦، ٧٠) أحد أساليب البحث العلمي ، الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي ، لمضمون الظاهرة الخاصة بمادة من مواد الاتصال كما هي قائمة في الحاضر ، بقصد تشخيصها وتحديد العلاقة بين عناصرها ، وكذا بينها وبين تضمينها خلال المحتوى.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في كتب مقرر لغتي الخالدة -الفصل الدراسي الأول والثاني- للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

وتمثلت عينته في محتوى كتب لغتي الخالدة -الفصل الأول والثاني- (٤٧٠) صفحة للصف الأول المتوسط للعام ١٤٤٣هـ.

أدوات البحث:

- قائمة المهارات الحياتية اللازمة لمقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط.
- استمارة تحليل المحتوى التي يتم من خلالها التعرف على مدى توافر المهارات الحياتية في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط.

وفيما يلي شرح للخطوات التي اتبعت لبناء الأداتين:

١. قائمة المهارات الحياتية:

مرّ بناء القائمة بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من إعداد قائمة المهارات الحياتية: ويتمثل في تحديد المهارات الحياتية التي يجب أن يتضمنها كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.
- تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات الحياتية والمحاور التي تندرج ضمنها: حيث تم الاطلاع على الأدبيات والمراجع العلمية المتخصصة والدراسات السابقة التي تناولت: تعليم اللغة العربية وأهدافها وكتب خصائص المرحلة المتوسطة ودراسات وكتب تحليل المحتوى ، والدراسات التي تهتم بالمهارات الحياتية ، وكذلك آراء بعض المختصين في المناهج وطرق التدريس.
- إعداد الصورة الأولية للقائمة: تم إعداد الصورة الأولية للقائمة بحيث شملت (٥) محاور ، وتضمنت (٥٨) عبارة.
- التحقق من صدق القائمة: تم عرض القائمة بصورتها المبدئية على مجموعة من: المحكّمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، والمشرفين التربويين ، ومعلمات اللغة العربية؛ لعرض آرائهم وملحوظاتهم على القائمة من حيث انتماء العبارة للمحور ، ومدى وضوح العبارة ، ومناسبتها ، مع إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا ، ثم بعد ذلك تم إجراء بعض التعديلات في ضوء مقترحات محكمي الأداة.

٢- بناء استمارة تحليل المحتوى:

- تم بناء استمارة تحليل المحتوى في ضوء قائمة المهارات الحياتية الرئيسة ، وتم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة محكمين مختصين في المناهج وطرق التدريس.
- مرّ تطبيق استمارة التحليل بالخطوات التالية:

◄ تحديد الهدف من تحليل المحتوى: تهدف استمارة تحليل المحتوى في هذا البحث إلى الكشف عن مدى توافر المهارات الحياتية في محتوى كتب مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

◄ فئة تحليل المحتوى: تم الاعتماد على المهارة الحياتية الفرعية.

- وحدة تحليل المحتوى: تم اتخاذ كلًّا من الجملة والفقرة كوحدة للتحليل؛ لأن دلالة المهارة لا تتضح إلا بتمام المعنى ، لذلك قد تكون جملة بسيطة مكتملة المعنى واضحة الدلالة ، وقد تتألف من عدة جمل لا يكتمل المعنى إلا بها.
- قامت الباحثة بقراءة كل موضوع (درس) من الموضوعات- بما احتوى عليه من: نصوص ، وتمرينات ، وأسئلة - قراءة فاحصة متأنية؛ لتحديد المهارات الحياتية ، ورصد مرات تكرارها في الموضوع الواحد ، في ضوء استمارة تحليل المحتوى المعدة لهذا الغرض ، ثم جمعت تكرارات كل مضمون عبر جميع الموضوعات ، وحسبت النسبة المئوية لما تمثله كل مهارة بالقياس إلى مجموع المهارات الحياتية في الكتب موضوع التحليل.
- كما تم التأكد من ثبات التحليل بإعادة التحليل بواسطة زميلة أخرى ، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر (Cooper) لحساب معامل الاتفاق بين التحليلين.

جدول (١)

يوضح التكرارات ومعامل الاتفاق بين التحليلين في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط

المحلل	مرات الاتفاق	مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
الأول	٣٧	١٢	٧٥,٥١
الثاني	٤٥	٤	٩١,٨٣
المتوسط الكلي لنسبة الاتفاق			٨٣,٦٧

من الجدول السابق (١) يتضح: أن معامل الاتفاق بين التحليلين بلغ (٨٣,٦٧)؛ مما يشير إلى تمتع التحليل بدرجة عالية من الثبات.

نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول الذي ينصّ على "ما المهارات الحياتية التي يجب أن يتضمنها كتاب لغتي الخالدة اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط؟"

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة ببناء قائمة المهارات الحياتية بعد الاطلاع على البحوث والدراسات ذات العلاقة ، والمراجع والكتب الخاصة بالمهارات ، والاطلاع على وثيقة وأهداف مقرر لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة ، وتم عرضها على محكمين متخصصين في المناهج

وطرق التدريس ، وتم التوصل إلى قائمة بمهارات الحياة ومؤشراتها اللازم توافرها في محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، وتكونت الأداة في شكلها النهائي من خمس مهارات رئيسة اشتملت على (٤٨) مهارة فرعية كالتالي:

أولًا: المهارات اللغوية:

وتشمل المهارات الفرعية التالية: مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى ، مهارات فهم المقروء ، مهارات الاستماع ، مهارة ترتيب الأفكار ، مهارات القراءة الجهرية ، مهارة الكتابة الإملائية السليمة ، مهارة كتابة الرسالة ، مهارات تركيب جمل ذات معان واضحة ، مهارة تكوين علاقة ترادف ، مهارات الإلقاء ، مهارة التعليق على الصور والمشاهد بلغة سليمة ، مهارة كتابة نهاية مغايرة لقصة قصيرة ، ومهارة تكوين علاقة تضاد.

ثانيًا: المهارات الاجتماعية:

وتشمل المهارات الفرعية التالية: مهارة الحوار وتقبل الاختلاف في الرأي ، مهارات التعاون ، مهارات التواصل الاجتماعي ، مهارة مراعاة مشاعر الآخرين ، مهارات المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التطوعية ، مهارة التسامح مع الآخرين ، مهارات العلاقات الأسرية ، مهارة اختيار الأصدقاء ، مهارة آداب التحية والسلام ، مهارات الإنصات إلى الآخرين ، مهارة آداب الاستئذان ، ومهارة آداب الشكر لمن قدم معروفًا.

ثالثًا: المهارات العقلية:

وتشمل المهارات الفرعية التالية: مهارة تفسير النتائج بطريقة علمية ومنطقية ، مهارة الخيال العلمي ، مهارة اتخاذ قرارات واضحة تجاه قضايا محددة ، مهارة التفريق بين الحقيقة والرأي ، مهارة تحديد المشكلة وعناصرها ، مهارة تنظيم الأفكار بطريقة منطقية ، مهارة دعم الآراء والأفكار بالأدلة والبراهين ، مهارات التفكير الإبداعي ، مهارة استنتاج الأسباب المحتملة وراء بعض الأحداث ، ومهارات البحث العلمي.

رابعًا: المهارات البيئية والصّحية:

وتشمل المهارات الفرعية التالية: مهارة تناول الغذاء الصحي المتوازن ، مهارة الوقاية من الأمراض المعدية ، مهارات الاهتمام بالنظافة الشخصية ، مهارة ممارسة الرياضة ، المشاركة في

الإرشاد الصحي بالمدرسة ، مهارة طرق ترشيد استهلاك الماء ، مهارة طرق ترشيد استهلاك الكهرباء ، مهارات المحافظة على البيئة ، مهارات العناية بنظافة المسكن والملبس ، ومهارة تجنب السلوكيات الضارة بالجسم.

خامسًا: المهارات الرقمية:

وتشمل المهارات الفرعية التالية: مهارة توظيف التقنيات الحديثة ، مهارات البحث عن المعلومات على الشبكة العنكبوتية باستخدام محركات البحث الرقمي ، ومهارة استخدام المصادر الرقمية.

الإجابة عن السؤال الثاني: والذي نصه "ما مدى توافر المهارات في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط؟ "

وللإجابة عن السؤال الثاني؛ تم تحليل محتوى كتب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط – الفصل الدراسي الأول والثاني– وذلك باستخدام بطاقة تحليل المحتوى في ضوء قائمة المهارات الحياتية الرئيسة ، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة ، وسيكون مناقشة هذه النتائج في ضوء المعيار الثلاثي التالي: (توافر عالٍ وقيمة متوسطه الحسابي من ٢,٣٤ إلى ٣) ، و(توافر متوسط وقيمة متوسطه الحسابي من ١,٦٨ إلى ٢,٣٣) ، و(توافر منخفض وقيمة متوسطه الحسابي ١,٦٧ فأقل) كما في الجدول التالي:

جدول (٢)

درجة توافر المهارات الحياتية في كتب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في محاور المهارات ككل مرتبة ترتيبًا تنازليًا

المحور	الترتيب التنازلي	المتوسط الحسابي	نسبة التحقق
المهارات اللغوية	١	٢,٩٢	٪٩٧,٥
المهارات العقلية	٢	٢,٥	٪٨٣,٣٣
المهارات الرقمية	٣	٢,٣٣	٪٧٧,٧٧
المهارات الاجتماعية	٤	٢	٪٦٦,٦٦
المهارات البيئية والصحية	٥	١	٪ ٣٣,٣٣

يتضح من الجدول السابق رقم (٢): أن توافر المهارات الحياتية في محتوى كتب لغتي للصف الأول المتوسط قد جاء على النحو التالي:

محور المهارات اللغوية ككل جاء في المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢,٩٢) ونسبة تحقق بلغت (٩٧,٥٪) ، وتشير هذه النسبة إلى درجة توافر عالية ، وقد جاءت المهارات الفرعية لهذا المحور كما في الجدول التالي:

جدول (٣)

درجة توافر المهارات اللغوية في محتوى كتب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط

م	المهارات اللغوية	ت	٪
١	ينمي المحتوى مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى	٣	٦,٥٢٪
٢	يتضمن المحتوى مهارات فهم المقروء	٣	٦,٥٢٪
٣	ينمي المحتوى مهارات الاستماع	٤	٨,٦٩٪
٤	ينمي المحتوى مهارة ترتيب الأفكار	٥	١٢,٨٪
٥	ينمي المحتوى مهارات القراءة الجهرية	٣	٦,٥٢٪
٦	يدرب المحتوى على الكتابة الإملائية السليمة	٣	٦,٥٢٪
٧	يدرب المحتوى على كتابة الرسالة	٤	٨,٦٩٪
٨	ينمي المحتوى مهارات تركيب جمل ذات معان واضحة	٣	٦,٥٢٪
٩	يتضمن المحتوى تكوين علاقة ترادف	٣	٦,٥٢٪
١٠	ينمي المحتوى مهارات الإلقاء	٧	١٥,٢١٪
١١	يهتم المحتوى بالتعليق على الصور والمشاهد بلغة سليمة	٣	٦,٥٢٪
١٢	يدرب المحتوى على كتابة نهاية مغايرة لقصة قصيرة	٣	٦,٥٢٪
١٣	يتضمن المحتوى تكوين علاقة تضاد	٢	٤,٣٤٪

من خلال قراءة بيانات الجدول السابق (٣) يتبين: أن المهارات اللغوية جاءت في طليعة المهارات الحياتية التي دلت التكرارات على تضمين مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط بدرجة مناسبة ولا غرو فإن هذا المقرر لابد وأن يتضمن مثل هذه المهارات التي تبني المتعلم لغويًا ، وتمكّنه من مهارات اللغة العربية الفصحى، وتمكّنه من القراءة الصحيحة والكتابة الجيدة ، ومهارات الإلقاء والاستماع والتحدث ، فهي وسيلة التواصل وأداة التخاطب ، وقد جاءت هذه المهارات بدرجات منخفضة فيما يتعلق بمهارة "علاقة التضاد" وهذا يتفق مع دراسة بوفرسن (٢٠٢١) ، بينما جاءت بعض المهارات بدرجة متوسطة مثل: (مهارة التحدث باللغة العربية الفصحى، مهارة الكتابة الإملائية السليمة ، مهارة التدريب على كتابة الرسالة ، ومهارة كتابة نهاية مغايرة للقصة) وهذا يتفق مع دراسة النشوان (٢٠١٦) ، ودراسة الفهيقي (٢٠١٩) ، وكذلك

(مهارة تركيب الجمل ، ومهارة فهم المقروء والتعليق على الصور والمشاهد بلغة سليمة) جاءت بدرجات متوسطة ، بينما تضمّن المقرر بعض المهارات اللغوية بدرجة مناسبة كمهارة الاستماع ومهارة ترتيب الأفكار ، وهذا يتفق مع دراسة الفهيقي (٢٠١٩) ، وجاءت بعض المهارات بدرجة عالية كمهارة الإلقاء ، وقد تختلف هذه المهارة في نتيجتها مع دراسة الفهيقي (٢٠١٩).

أما بالنسبة لمحور المهارات العقلية ككل جاء في المرتبة الثانية ، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢،٥) ونسبة تحقق بلغت (٨٣،٣٣٪) وتشير هذه النسبة إلى توافر أعلى من المتوسط ، وقد جاءت المهارات الفرعية لهذا المحور كما في الجدول التالي:

جدول (٤)

درجة توافر المهارات العقلية في محتوى كتب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط

م	المهارات العقلية	ت	٪
١	يساعد المحتوى على تفسير النتائج بطريقة علمية ومنطقية	٣	٩,٣٧٪
٢	ينمي المحتوى الخيال العلمي	٤	١٧,٣٩٪
٣	ينمي المحتوى مهارة اتخاذ قرارات واضحة تجاه قضايا محددة	٣	٩,٣٧٪
٤	ينمي المحتوى مهارة التفريق بين الحقيقة والرأي	٤	١٧,٣٩٪
٥	ينمي المحتوى مهارة تحديد المشكلة وعناصرها	١	٤,٣٤٪
٦	ينمي المحتوى مهارة تنظيم الأفكار بطريقة منطقية	٣	٩,٣٧٪
٧	ينمي المحتوى مهارة دعم الآراء والأفكار بالأدلة والبراهين	٤	١٧,٣٩٪
٨	يشجع المحتوى على ممارسة مهارات التفكير الإبداعي	٦	٢٦,٠٨٪
٩	يساعد المحتوى على استنتاج الأسباب المحتملة وراء بعض الأحداث	٤	١٧,٣٩٪
١٠	يساعد المحتوى على ممارسة مهارات البحث العلمي	٠	٠٪

من خلال استعراض الجدول السابق (٤) الخاص بالمهارات العقلية التي جاء محورها أعلى من المتوسط ، نلاحظ أن مهارات البحث العلمي لم ترد في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط ، ولا شك أن هذه مهارات مهمة للطالب في هذه المرحلة ، وهذه النتيجة تختلف نوعًا ما مع نتيجة الفقيه (٢٠١٩)؛ وقد يكون ذلك بسبب تناول هذه المهارة بشكل موسع في المراحل التالية وفي مواد مختلفة ، وجاءت مهارة تحديد المشكلة وعناصرها بتكرار ضعيف لا يعكس الأهمية البالغة لمثل هذه المهارة ، وهذا يتفق مع دراسة النشوان (٢٠١٦) ، ودراسة الفقيه (٢٠١٩) ، وجاءت بقية المهارات بتكرارات متوسطة وفوق المتوسطة كمهارات الخيال العلمي ومهارة التفريق بين الحقيقة

والرأي والتي اختلفت مع نتيجة الفقيه (٢٠١٩) ، وكذلك جاءت مهارة دعم الآراء بالأدلة والبراهين ومهارة الاستنتاج بتكرارات متوسطة أيضًا.

كما جاء محور المهارات الرقمية ككل في المرتبة الثالثة ، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢,٣٣) ونسبة تحقق بلغت (٧٧,٧٧٪) ، وتشير هذه النسبة إلى درجة توافر متوسطة ، وقد جاءت المهارات الفرعية لهذا المحور كما في الجدول التالي:

جدول (٥)

درجة توافر المهارات الرقمية في محتوى كتب لغتي الخالدة الصف الأول المتوسط

م	المهارات الرقمية	ت	٪
١	يتضمن المحتوى مواقف تتطلب توظيف التقنيات الحديثة	٢	٢٨,٥٧٪
٢	يتضمن المحتوى مهارات بحث المعلومات باستخدام محركات البحث الرقمي	٢	٢٨,٥٧٪
٣	يوجه المحتوى لاستخدام المصادر الرقمية	٣	٤٢,٨٥٪

بالنسبة لمحور المهارات الرقمية فيشير الجدول السابق (٥) لهذا المحور إلى تكرارات متوسطة ، وأن مهارات هذا المحور التي تم اختيارها هي الملائمة لهذا المقرر ، حيث ورد في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط ما يشير إلى انخفاض ورود مهارة البحث عن المعلومات باستخدام محركات البحث الرقمي عبر الشبكة العنكبوتية ، وهذه المهارة تعد من المهارات المهمة لطالب المرحلة المتوسطة ، حيث يُطلب من الطالب بعض التكليفات والمهام التي تتطلبها المهارة في استعمال هذه المحركات وطريقة الاستفادة منها ، وبالنسبة لمهارة "تضمين المحتوى مواقف تتطلب توظيف التقنيات الحديثة" فقد جاءت أيضًا بدرجة منخفضة ، وهذا ربما يختلف عن دراسة الفهيقي (٢٠١٩) التي جعلت هذه المهارات أعلى تكرارًا بين المهارات ، كما وردت "مهارة توجيه المحتوى لاستخدام المصادر الرقمية" بتكرارات أفضل ، حيث كان المقرر يحيل إلى بعض المصادر الرقمية لتأكيد المعلومة أو التوسع فيها ، وحقيقة أن المهارات الرقمية مهمة ، في ظل الظروف الراهنة التي تتطلب مزيدًا من: الإتاحة الرقمية لدعم عمليات التعلم بالتزامن مع التعليم وجهًا لوجه ، والاستثمار الأمثل لعملية التعلم ، وبقاء المتعلم قيد التفاعل مهما كانت الظروف يتطلب المزيد من تضمين المهارات الرقمية في هذا المقرر وفي غيره.

وجاء محور المهارات الاجتماعية في المرتبة الرابعة ، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢) ونسبة تحقق بلغت (٦٦,٦٦٪) وتشير هذه النسبة إلى درجة توافر متوسطة ، وقد جاءت المهارات الفرعية لهذا المحور كما في الجدول التالي:

جدول (٦)

درجة توافر المهارات الاجتماعية في محتوى كتب "لغتي الخالدة" للصف الأول المتوسط

م	المهارات الاجتماعية	ت	٪
١	ينمي المحتوى مهارة الحوار وتقبل الاختلاف في الرأي	٤	١٤,٨١٪
٢	ينمي المحتوى مهارات التعاون	٥	١٨,٥١٪
٣	يعزز المحتوى التواصل الاجتماعي	٣	١١,١١٪
٤	يحث المحتوى على مراعاة مشاعر الآخرين	١	٣,٧٠٪
٥	ينمي المحتوى مهارات المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التطوعية	٢	٧,٤٠٪
٦	يعزز المحتوى مهارة التسامح مع الآخرين	٣	١١,١١٪
٧	ينمي المحتوى مهارات العلاقات الأسرية	٢	٧,٤٠٪
٨	ينمي المحتوى مهارة اختيار الأصدقاء	٣	١١,١١٪
٩	يعزز المحتوى آداب التحية والسلام	٠	٠٪
١٠	ينمي المحتوى مهارات الانصات للآخرين	٣	١١,١١٪
١١	يعزز المحتوى آداب الاستئذان	٠	٠٪
١٢	يعزز المحتوى آداب الشكر لمن قدم معروفًا	١	٣,٧٠٪

ومن خلال قراءة بيانات الجدول السابق (٦) يتبين أن عددًا من هذه المهارات لم ترد في محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط كمهارة التحية ومهارة آداب الاستئذان ، ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن: مثل هذه المهارات قد تم تناولها بشكل مكثف في المرحلة السابقة ، حيث وردت في كتاب لغتي الجميلة للصف الأول وكذلك الصف الثاني الابتدائي ، وقد ورد بعض هذه المهارات بنسب منخفضة كمهارة المشاركة في الأنشطة التطوعية ، وهذا ما يتفق مع دراسة الفقيه (٢٠١٩) ، ودراسة بوفرسن (٢٠٢١) ، ولا تخفى أهمية مثل هذه المهارة وتأثيرها في بناء شخصية المتعلم ، وجاءت مهارة مراعاة مشاعر الآخرين بنسبة ضعيفة ، وكذلك مهارة الشكر لمن قدم معروفًا ، وهذه النتيجة أيضًا تتقارب مع دراسة النشوان (٢٠١٦) ، ودراسة بوفرسن (٢٠٢١) ، وجاءت بعض المهارات في تكرارات متوسطة وفوق المتوسطة كمهارات الإنصات واختيار الأصدقاء والتواصل الاجتماعي ، ويلاحظ ورود مهارة التعاون والحوار بنسب أعلى من غيرها ، وهو يتقارب مع دراسة الفقيه (٢٠١٩) وبخاصة مهارة الحوار.

وأخيرًا محور المهارات البيئية والصحية ككلٍّ جاء في المرتبة الخامسة ، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (١) ونسبة تحقق بلغت (٣٣، ٣٣٪) ، وتشير هذه النسبة إلى درجة توافر منخفضة ، وقد جاءت المهارات الفرعية لهذا المحور كما في الجدول التالي:

جدول (٧)

درجة توافر المهارات البيئية والصحية في محتوى كتب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط

م	المهارات البيئية والصحية	ت	٪
١	يحث المحتوى على تناول الغذاء الصحي المتوازن	١	١٠٪
٢	يحث المحتوى على الوقاية من الأمراض المعدية	٠	٠٪
٣	ينمي المحتوى مهارات الاهتمام بالنظافة الشخصية	٠	٠٪
٤	يحث المحتوى على ممارسة الرياضة	١	١٠٪
٥	يشجع المحتوى على المشاركة في الإرشاد الصحي بالمدرسة	٠	٠٪
٦	يعزز المحتوى طرق ترشيد استهلاك الماء	٢	٢٠٪
٧	يعزز المحتوى طرق ترشيد استهلاك الكهرباء	٠	٠٪
٨	ينمي المحتوى سلوكيات المحافظة على البيئة	٣	٣٠٪
٩	ينمي المحتوى مهارات العناية بنظافة المسكن والملبس	٢	٢٠٪
١٠	يؤكد المحتوى على تجنب السلوكيات الضارة بالجسم	١	١٠٪

وبالنظر إلى بيانات الجدول السابق (٧) المتعلقة بمحور المهارات البيئية والصحية نلاحظ: انخفاض تضمين مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط لهذه المهارات المهمة لطالب هذه المرحلة ، وكما جاء في تفصيل هذه المهارات فقد خلا المقرر من بعض هذه المهارات ، كمهارة الاهتمام بالنظافة الشخصية ، ولعل هناك بعض المقررات دعمت مثل هذه المهارات كمقرر المهارات الحياتية في الصف الأول الابتدائي والصف الرابع الابتدائي وغيرها من المقررات ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بوفرسن (٢٠٢١) ، وكذلك من المهارات التي لم ترد "مهارة المشاركة في الإرشاد الصحي"؛ مع أهمية هذه المهارة والتي تنمي دور الطالب الصحي ، وتجعله عنصرًا من العناصر الإيجابية في هذا المجال؛ وقد يعزى هذا إلى ورود مثل هذه المهارات في بعض المراحل السابقة كما في مقرر لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي ، وهذا ما يتفق مع دراسة الفهيقي (٢٠١٩) ، وكذلك خلا المقرر من مهارة طرق ترشيد استهلاك الكهرباء ، ولعل بعض المقررات دعمت مثل هذه

المهارة كمقرر المهارات الحياتية للصف الأول الابتدائي ، ومقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي ، ونلاحظ- أيضًا- انخفاض ورود بعض المهارات التي تشير تكراراتها إلى ضعف تضمينها في المقرر كمهارة الحث على تناول الغذاء الصحي المتوازن ، والذي يؤثر بدوره في صحة هذا الطالب وبناء جسده ، وهذا يتفق مع دراسة النشوان (٢٠١٦) ، ودراسة الفقيه (٢٠١٩) ، ويتعلق بهذا الجانب المهارة التي ورد فيها الحث على ممارسة الرياضة؛ فقد أشارت التكرارات إلى حاجة المقرر إلى تضمينها فيه ، وهذا متفق مع دراسة فرسن (٢٠٢١) ، وكذلك مهارة العناية بنظافة المسكن والملبس وتجنب السلوكيات الضارة بالجسم والتي يكون الطالب في أمس الحاجة إليها في مثل هذا العمر ، كما نجد بقية المهارات المتعلقة بالبيئة تتراوح بين الضعف والتوسط في تضمين المقرر ذاته ، ويظهر لنا هذا المحور بجميع مهاراته الفرعية أقل محاور الدراسة ورودًا في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط ، وقد يكون ذلك لتناول هذه المهارات في المرحلة التعليمية السابقة بشكل مكثف ، أيضًا وجود مقرر المهارات الحياتية الأسرية الذي تناولت موضوعاته العديد من المهارات الحياتية المتعلقة بـــ: نظافة الجسم والمنزل ، والصحة ، والسلوكيات البيئية المختلفة ، وغيرها من المهارات الضرورية للمتعلمين.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث ، فإن الباحثة توصي بـ:

- الاستفادة من الجهود العالمية المعاصرة التي جاءت للتأكيد على امتلاك طلاب وطالبات مراحل التعليم العام المهارات الحياتية بمحاورها المختلفة ، للتعامل مع تحديات العصر ومتطلباته.
- تبني وزارة التعليم إعداد مشروع متكامل لتنمية المهارات الحياتية ، من خلال المقررات الدراسية المختلفة ، ومنها مقرر لغتي الخالدة.
- اعتماد مؤلفي كتب اللغة العربية - لغتي- على موجهات منهاجية معينة في اختيار النصوص القرائية وأنشطتها ومعالجتها ، والتي يلزم تضمينها المهارات الحياتية المختارة في هذا البحث.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة:

- إجراء دراسات وبحوث مشابهة للبحث الحالي لبقية المراحل التعليمية.
- إجراء دراسات وبحوث للتعرف على الأساليب التدريسية المناسبة لتنمية المهارات الحياتية ، وتعزيزها لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- إجراء دراسات للكشف عن دور معلمات اللغة العربية في تنمية المهارات الحياتية لدى طالباتهن في جميع المراحل التعليمية.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

آل حيدان ، شريفه. (٢٠٠٧م). *برنامج تدريبي مقترح قائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي.* رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد.

الألسكو: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٠٤م). *تحديث استراتيجية تطوير التربية العربية (رؤى وآفاق جديدة)* . تونس.

امبو سعيدي ، عبد الله خميس. (٢٠١١م). أهم المهارات الحياتية اللازمة لبناء شخصية الطالب وفقًا لأهداف التعليم وطرق تدريس المهارات الحياتية. *مجلة كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، ٦٣* (٢) ، ٣٦-٣٩.

البدي ، مرام محمود. (٢٠١٣م). *أثر توظيف الدراما في تنمية المهارات الحياتية في اللغة العربية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة شمال غزة.* رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة.

البكر ، فهد عبد الكريم. (٢٠٠٨م). مهارات التفكير الإبداعي في كتب النصوص الأدبية المقررة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية تقويمية. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية ، ١١* (١) ، ٧٩-١٠٢.

بوفرسن ، نادية علم. (٢٠٢١م). المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية ، ٢* (١) ، ١٨٢- ١٤٥.

بيلوت ، ماري. (٢٠٠٥م). *ورقة عمل أولية للعمل على إدماج المهارات الحياتية في المناهج الأردنية الجديدة للاقتصاد المعرفي.* عمان ، الأردن.

جاب الله ، عبد المجيد؛ الحربي ، محمد. (٢٠٢٠م). تقويم مقررات لغتي الجميلة في مدى تضمينها للمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. كلية التربية ، *مجلة القراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس ، ٢* (٢١٩) ،٢٢١-٢٥٠.

الحايك ، آمنة. (٢٠١٥م). واقع تنمية المهارات الحياتية دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، ١٣* (١) ، ١٧٨-٢٠٣.

الحديبي ، رأفت محمد. (٢٠١٠م). *تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة "رؤية تربوية اسلامية"* . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

الخوالدة ، ناصر؛ يحيى ، عيد. (٢٠٠٦م). *تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها*. عمان: دار وائل

رشوان ، أحمد؛ النجدي ، عادل. (٢٠٠٩م). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد. *المؤتمر العلمي الرابع- التعليم وتحديات المستقبل ، مصر ،١* (١) ، ٢٢١-٢٧٧.

السوطري ، حسن عمر. (٢٠١٤م). مدى امتلاك طلبة المرحلة المتوسطة للمهارات الحياتية في عصر الاقتصاد المعرفي في مدارس سكاكا بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جرش للبحوث والدراسات ، الأردن ، ١٥* (٢) ،٤٣٨-٤٢٦.

الشمري ، زينب حسن. (٢٠٠٥م). مدى تركيز أسئلة كتب اللغة العربية للصف الأول المتوسط على تنمية مهارات التفكير عند الطالبات حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. كلية التربية ، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، ١٠٧* ، ٩٥-١٢٨.

العبد اللات ، سعاد. (٢٠٠٣م). *أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن.

طعيمه ، رشدي أحمد.(٢٠٠٦م).*تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، مفهومه ، أسسه ، استخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي

عبدالله ، عاطف. (٢٠٠٣م). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الأساسي في تنمية بعض المهارات الحياتية. كلية التربية ، *مجلة القراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس ،١* (٢٨) ، ١٤٤-١٥٤.

العدوي ، غسان ياسين؛ كنعان ، أحمد علي. (٢٠٠٩م). تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها: دراسة تحليلية لمحتوى القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية. كلية التربية ،*مجلة جامعة دمشق ، جامعة دمشق ،٢٥* (٤٣) ،٥٧٧-٥٨٧.

عطية ، علي حسن. (٢٠٠٧م). فاعلية وحدة دراسية قائمة على النشاط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. كلية التربية ، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، جامعة عين شمس ، ١٣* ، (٦١) ، ٤٥-٨٧.

عمران ، تغريد؛ الشناوي ، عفاف. (٢٠٠٦م). *المهارات الحياتية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الغامدي ، ماجد سالم. (٢٠١١م). *فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

الغفري ، نضال. (٢٠١٢م). *تقويم مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في ضوء المهارات الحياتية ودرجة اكتساب الطلبة لهذه المهارات*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

الفراء ، ميسون نصر. (٢٠١٠م). *تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له*. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

الفقيه ، مشاعل محمد. (٢٠١٩م). تحليل كتاب لغتي الجميلة على ضوء المهارات الحياتية اللازمة لطالبات الصف السادس الابتدائي. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ،١٤* (٢) ، ٢٢٩-٢٤٧.

الفهيقي ، عويد بن مسعد. (٢٠١٩م). تحليل محتوى كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض مهارات الحياة. *مجلة كلية التربية ، ٣٥* (٨) ،٤٨٢- ٥٠٥ .

المالكي ، زكية صالح. (٢٠٠٨م). *تحليل محتوى كتاب القراءة لطالبات الصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير المنظومي*. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

المفتي ، محمد. (٢٠٠٦م). توجهات مقترحة لمناهج التعليم لبناء الانسان العربي في ظل المتغيرات العالمية. المؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج التعليم وبناء الانسان العربي ، *مجلة جمعية المناهج وطرق التدريس المصرية ، ١* ،٢١-٥١

المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٠٦م). *"التربية المبكرة في عالم متغير"*. في الفترة من ١٠-١١. سبتمبر ، القاهرة ، مصر.

الناجي ، عبد السلام عمر. (٢٠٠٩م). المهارات الحياتية التي ينبغي تعلمها في المرحلة الثانوية. *مجلة المعرفة ،١٧٠* ، ٤٢-٦٥.

النشوان ، أحمد محمد. (٢٠١٦م). تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء المهارات الحياتية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية ،١* (٩) ، ١٣٠-١٦٧.

النعيمات ، سميرة مسيب. (٢٠١٨م). *درجة تضمين المهارات الحياتية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير منشوره ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الحسين بن طلال ، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٠م). *تقييم عام ٢٠٠٠* . دولة فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (١٩٩٩م). *مشروع مناهج الثقافة للصف الثاني الأساسي*. إدارة المناهج ، المنامة ، البحرين.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧م). *وثيقة مناهج مادة المهارات الحياتية للصفوف (١-١٢) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. سلطنة عمان

وزارة التربية والتعليم والشباب. (٢٠٠٥م). *مشروع المهارات الحياتية*. دولة الإمارات العربية المتحدة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧م). *وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية*.

اليونسكو. (١٩٩٦م). التعليم ذلك الكنز المدفون. *تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الواحد والعشرين* ، مركز الكتب الأردني ، عمان ، الأردن.

اليونيسف. (٢٠٠٥م). *مشروع المهارات الحياتية في أرمينا*.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Al Haydan, Sharifa. (2007). A proposed training program based on the constructivist theory for developing creative teaching skills. an unpublished PhD thesis, College of Education, King Khalid University.

ALESCO: Arab Organization for Education, Culture and Science. (2004). *Updating the development of Arab education development (new visions and horizons).* Tunisia.

Ambo Saidi, Abdullah Khamis. (2011). Skills The most important skills needed to build a student's personality for the goals of education and teaching methods Life skills. *Journal of the College of Education, Sultan Qaboos University, 2* (63), 36-39.

Badiah, Maram Mahmoud. (2013). *Employing drama in developing life skills in the Arabic language for fourth-grade students in North Gaza.* Master's thesis, College of Education, Al-Azhar University, Gaza.

Al-Bakr, Fahd Abdul Karim. (2008). Thinking Skills in Academic Works in Literary Texts Assessed for Stage in the Kingdom of Saudi Arabia: An Analytical Evaluation Study. *The Jordanian Journal of Applied Sciences, 11* (1), 79-102.

Bouversan, Nadia Alam. (2021). Life skills in the Arabic language curricula at the intermediate stage in the State of Kuwait. *Journal of Educational Studies and Research, 1* (1), 182-145.

Bilott, Mary. (2005). *A preliminary worksheet for working in life skills in the new Jordanian curricula for economics and knowledge.* Ammaan, Jordan.

Gaballah, Abdel-Meguid; Al-Harbi, Muhammad. (2020). Evaluation of My Beautiful Language courses on the extent to which they include the necessary life skills for upper grade students of the primary stage. *Reading and Knowledge Magazine, College of Education, Ain Shams University, 2* (219), 221-250.

Hayek, Amna. (2015). The reality of life skills development, an analytical study of the content of Arabic language curricula. *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, 13* (1), 178-203.

Al-Hudaibi, Raafat Mohammed. (2010). *Developing life skills for secondary school students in light of contemporary challenges and trends, "An Islamic educational vision".* Master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Khawaldeh, Nasser; Yahya, Eid. (2006). *Content analysis in Islamic education curricula and books.* Amman: Dar Wael.

Rashwan, Ahmed; Al-Najdi, Adel. (2009). The effectiveness of a proposed program based on active learning in developing life skills for female students in one-semester schools. *the Fourth Scientific Conference - Education and Future Challenges, 1* (1), 221-277.

Al-Sutri, Hassan Omar. (2014). The extent to which middle school students possess life skills in the era of knowledge economy in Sakaka schools in Al-Jawf region Saudi Arabia. *Jerash Journal for Research and Studies, 15* (2), 438-426.

Al-Shammari, Zainab Hassan. (2005). The extent to which the questions of Arabic language books for the first intermediate grade focus on developing students' thinking skills according to Bloom's classification of cognitive goals. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Ain Shams University, 107,* 95-128.

Al-Abd Al-Lat, Souad. (2003). *The effect of a training program based on problem-based learning in developing critical thinking skills for tenth grade students.* unpublished Ph.D. thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.

Abdullah, Atef. (2003). The effectiveness of a proposed program in the activities accompanying the fourth grade social studies curriculum in developing some life skills. *Reading and Knowledge Magazine, Faculty of Education, Ain Shams University 28*, 144- 154.

Al-Adawy, Ghassan Yassin; Kanaan, Ahmed Ali. (2009). Analysis of the content of the reading book in light of the comprehensive quality standards and indicators: an analytical study of the reading content for the fifth grade of basic education, the second cycle. *Damascus University Journal, Faculty of Education, Damascus University, 25* (43), 577-587.

Attia, Ali Hassan. (2007). The effectiveness of an activity-based study unit in social studies to develop life skills for primary school students. *Journal of the Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, 13*, (61),45-87.

Omran, Taghreed; El-Shennawy, Afaf. (2006). *Life Skills.* Cairo: Zahraa Al Sharq Library.

Al-Ghamdi, Majed Salem. (2011). *The effectiveness of educational activities in developing life skills in the Hadith course for third-grade intermediate students.* an unpublished masters thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Ghafari, Nidal. (2012). *Evaluating the curricula of the faculties of physical education in Jordanian universities in the light of life skills and the degree to which students acquire these skills.* an unpublished PhD thesis, Faculty of Education, University of Jordan, Amman, Jordan.

Fur, Maysoon Nasr. (2010). *Analysis of the book Our Beautiful Language for the fourth grade in the light of creative thinking and the extent to which students acquire it.* Masters thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.

Al-Faqih, Mashael Muhammad. (2019). Analysis of the book My Beautiful Language in the light of the necessary life skills for sixth grade students. *Taibah University Journal of Educational Sciences, 14* (2), 229-247.

Al-Fahiqi, Owaid bin Massad. (2019). Analysis of the content of the book My Timeless Language for the third intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of some life skills. *Journal of the College of Education, 35* (8), 482-505.

Al-Maliki, Zakia Saleh. (2008). *Analysis of the content of the reading book for sixth-grade students in the light of systemic thinking skills.* a masters thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Mufti, Muhammad. (2006). Suggested directions for educational curricula to build the Arab human being in light of global changes. The Eighteenth Scientific Conference: Curricula of Education and Building the Arab Person, *Egyptian Curriculum and Instruction Association, 1*,21-51

The Fifth Conference of Ministers of Education, Arab Organization for Education, Culture and Science. (2006). *"Early Education in a Changing World"*. In the period from 10-11. September, Cairo, Egypt.

Al nage, Abdel Salam Omar. (2009). Life skills that should be learned in secondary school. *Knowledge Magazine, 170*, 42-65.

Al-Nashwan, Ahmed Mohamed. (2016). Analysis of the content of Arabic language books for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of life skills. *Journal of Humanities and Administrative Sciences, 1* (9), 130-167

Al-Naimat, Samira Musayyib. (2018). *The degree of inclusion of life skills in Arabic language textbooks for the upper basic stage in Jordan from the point of view of teachers.* published Master's thesis, College of Educational Sciences, Al Hussein Bin Talal University: Jordan.

The Ministry of Education. (2000). *Evaluation of the year 2000.* the State of Palestine.

Palestinian Ministry of Education. (1999). *Culture Curriculum Project for the second grade of basic education.* Curriculum Administration, Manama, Bahrain.

Ministry of Education. (2007). *Curriculum document for life skills for grades (1-12) in the member states of the Arab Bureau of Education for the Gulf States.* in the Sultanate of Oman.

Ministry of Education and Youth. (2005). *Life skills project.* of the United Arab Emirates

The Ministry of Education. (2007). *A curriculum document for Sharia sciences for the primary and intermediate stages in general education in the Kingdom of Saudi Arabia.*

UNESCO. (1996). Education is a buried treasure. *Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Jordan Book Center, Amman, Jordan.

UNICEF. (2005). *Life Skills Project in Armenia.*

المراجع الأجنبية: References

Teo, peter. (2008). Outside In inside out: Bridging the Gap in Literacy Education in sing a pore Classroom. *Journal of Rehabilitation Language and Eduction, 22* (6) ، 411-431

Utah state office of education. (2006). A guide to knowledge skills and disposition for success/ *Gradek -12Utah state office of education.*

Kavaga, A. (2009). Evaluation of life skills in Nursing: A Descriptive study. *International of caring Sciences, 2* (3), 135-141.

New Jersey Department of education. (2004). *career education and consumer family and life skills.* http//www.nj.gov/hide/aps/cccs/15-7

Hagar, Taher , Al-Qawas, Mohammed. (2023). The Extent of Using Google Applications in Learning Process by Ibb University Faculty Members and its Constraints, *Journal of Educational Science , 10* (1), 423 - 456

The Extent of Using Google Applications in Learning Process by Ibb University Faculty Members and its Constraints

Dr. Taher Mohammed Yahya Hagar
Assistant Professor
of Methods & Curricula
Faculty of Education, Ibb University
Yemen
Taherhager9@gmail.com

Mohammed Ahmed Al-Qawas
Associate Professor of
Methods & Curricula of Mathematics
Faculty of Education, Ibb University
Yemen
Alqawas88@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the extent use of Google applications in learning process by Ibb University faculty members and its constraints. A descriptive survey methodology was used in this study through administrating a questionnaire to (72) faculty members of Ibb University. The findings of the study revealed that the degree of using Google applications in learning process by Ibb University faculty members was low while the constraints of use were high; and there were no statistically significant differences in the degree of using Google applications in learning process by Ibb University faculty members attributed to the variables of faculty , academic title , and years of experience. Finally , the study recommended the university leadership to establish a specialized administration to enact the e-learning through using Google applications in learning process and provide a technical support for faculty members to use them.

Keywords: Google For Education , Constraints to use , Ibb University.

حجر ، طاهر، القواس ، محمد. (٢٠٢٣) مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية ومعوقات استخدامها. *مجلة العلوم التربوية* ، *١٠* (١) ، ٤٢٣ - ٤٥٦

مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية ومعوقات استخدامها

د. طاهر محمد يحيى ناشر حجر[١] **د. محمد أحمد مرشد القواس**[٢]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية ، ومعوقات استخدامها ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي ، وتم إعداد استبانة طبقت على عينة مكونة من(٧٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب ، وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية كانت ضعيفة ، وأن معوقات استخدامها كانت بدرجة كبيرة ، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية تُعزى لمتغيرات(الكلية ، والدرجة العلمية ، وسنوات الخبرة) ، وأوصت الدراسة بِـحثّ قيادة جامعة إب للتوجه نحو إنشاء إدارة متخصصة لتفعيل التعليم الإلكتروني باستخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية ، وتقديم الدعم التقني لأعضاء هيئة التدريس لاستخدامها.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات جوجل التعليمية ، معوقات الاستخدام ، جامعة إب.

(١) أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد – كلية التربية – جامعة إب – اليمن، Taherhager9@gmail.com

(٢) أستاذ مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها المشارك – كلية التربية – جامعة إب – اليمن،Alqawas88@gmail.com

مقدمة:

يشهد العصر تطورًا متسارعًا في مختلف المجالات؛ نتيجةً للتطورات التكنولوجية الحديثة ، والتقنيات الرقمية التي ساهمت في تطوير العملية التعليمية وإضفاء طابع الرقمية عليها من خلال استخدام العديد من التقنيات والتطبيقات الرقمية التعليمية. حيث أصبح توظيف التقنيات الحديثة في مجال التعليم أمرًا حتميًا ومطلبًا أساسيًا من متطلبات العصر الحديث الذي يعتمد على المعرفة الرقمية المستدامة القادرة على إعداد أجيال مبدعة ومبتكرة؛ لإنتاج المعرفة التكنولوجية الرقمية الحديثة التي لا يمكن الاستغناء عنها(المبحوح ،٢٠١٩).

فقد ساهمت تقنيات التعليم الرقمية في تطوير منظومة العملية التعليمية ، حيث تغير دور عضو هيئة التدريس من ناقل للمعلومات إلى موجه وميسر ومرشد ، وتغير دور الطالب من متلقٍّ للمعلومات إلى مشارك وباحثٍ ومكتشف لها؛ مما جعل الكثير من الجامعات تسعى نحو استخدام التعلم الإلكتروني بمختلف تقنياته لمساعدة الأساتذة والطلبة على تحمل مسؤولياتهم ، ومساعدتهم على التنمية المهنية الذاتية بغرض تحسين مستوى أدائهم(عامر ،٢٠١٤).

ولقد تطورت أدوات وتقنيات التعليم الإلكتروني بدءًا من استخدام الحاسوب في التعليم إلى استخدام شبكة الإنترنت وصولًا إلى استخدام تطبيقات التعلم الرقمي ، ومنها تطبيقات جوجل التعليمية التي تستخدم بصورة مجانية من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلبة؛ فاستخدامها يسهل عملية التعلم ويساعد على تنمية مهارات التواصل والتعاون والتشارك بين أطراف العملية التعليمة في أيّ وقت ومن أيّ مكان.

لذلك فقد أكد المسعود وآخرون (٢٠١٨) أن تطبيقات جوجل التعليمية تساعد على التعاون والتشارك ، وتوفير وقت التعلم ، وسهولة استخدامها بشكل مجانيّ. وبهذا الصدد يشير العقاب(٢٠١٧) إلى أن تطبيقات جوجل تعمل على تسهيل عملية التعليم وزيادة إنتاج النظام التربوي من خلال تنظيم العملية التعليمية للأستاذ بمتابعة أداء الطلاب ، وزيادة تفاعلهم التعاوني عبر الوسائط المتعددة وقنوات الاتصال وتسهل الوصول للمحتوى العلمي.

وتعد تطبيقات جوجل التعليمية Google For Education إحدى التطبيقات الرقمية الحديثة التي تم استخدامها بشكل أوسع في العملية التعليمية ، كونها سهلة الاستخدام ومتاحة للجميع كخدمة مجانية مقدمة من شركة جوجل ، كما أنها تتميز في تحقيق: التفاعل والمشاركة والتعاون والتنافس بين أطرف العملية التعليمية ، وتوفر الوقت والجهد للطلبة والأساتذة.

حيث يرى كرين(Crane , 2016) أن من مميزات تطبيقات جوجل التعليمية سهولة استخدامها ، والمساهمة في زيادة التنافسية لدى الطلبة والأساتذة في استخدام تقنيات القرن الحادي والعشرين ، بالإضافة إلى زيادة التعاون والتشارك والتواصل بين الطلبة والأساتذة وبين الطلبة أنفسهم ، كما توفر تطبيقات جوجل التعليمية بيئة تعلم شاملة مع إعدادات لتسهيل الاستخدامات الفردية التي تناسب أسلوب التعلُّم الذاتي لكل طالب.

ومن أهم تطبيقات جوجل التعليمية (Google For Education) التي تناولتها الدراسة هي:

البريد الإلكتروني جيميل(Gmail):

هو تطبيق مجاني من شركة جوجل يتيح لأعضاء هيئة التدريس إرسال البريد الإلكتروني لزملائهم وطلابهم بسرعة وسهولة ، وكذلك تمكينهم من تخزين البيانات ومشاركتها مع الطلبة ومناقشتها فورًا معهم(النجار ، ٢٠١٩). كما يستخدم كوسيلة للاتصال بين جميع أطراف العملية التعليمية ، والمتخصصين من مختلف دول العالم للاستفادة من خبراتهم وأبحاثهم في شتى المجالات(أمين ،٢٠١٦).

جوجل درايف (Google Drive):

يتيح هذا التطبيق التخزين السحابي للملفات والبيانات ومشاركتها مع الآخرين(حسن ،٢٠١٧). ويتيح إنشاء التعليقات والرد عليها ، بالإضافة إلى أنه القاعدة الرئيسة لبعض تطبيقات جوجل مثل: (مستندات جوجل ، وجداول البيانات ونماذج جوجل ، وشرائح جوجل) ، كما يسمح بتخزين الملفات ، والوصول لها من أي مكان على الشبكة (Tatnall , 2019).

مستندات جوجل (Google Doc):

وهو عبارة عن محرر لإنشاء الوثائق وتنسيق النصوص(النجار, ٢٠١٩) ، ويمكن من خلاله: تحرير وتنسيق ومعالجة النصوص ، واستيراد ملفات وورد وتحويلها إلى مستندات جوجل وتعديلها مباشرة في المتصفح دون الحاجة لبرامج مخصصة لذلك (إبراهيم ، ٢٠١٨).

ويذكر كلٌّ من جرجس(٢٠١٦)؛ وكلي (Kely , 2017) ، وكاربينكو (Karpenko , 2018) أن تطبيق مستندات جوجل يساعد أعضاء هيئة التدريس في استيراد ملفات الورد وتحويلها إلى مستندات جوجل ، وتحرير وتنسيق المستندات فوريًا بين الأستاذ وطلابه ، ودعوة الآخرين للتعاون

في وثيقة معينة ، من خلال السماح لهم بالتعديل أو التعليق على محتوى الوثيقة ، أو إجراء حوار بشأنها ، وتمكين أعضاء هيئة التدريس من ضمان جودة معالجة الوثائق والتفاعل مع الزملاء الآخرين.

شرائح جوجل(Google Slides):

أحد تطبيقات جوجل يسمح بإنشاء وتخزين وتحليل وتنظيم شرائح العرض بشكل يشبه إلى حد كبير العروض التقديمية في مايكروسوفت بوربوينت ، ويتيح إمكانية التعاون والتشارك الفوري مع الزملاء في إنشاء وتعديل العرض التقديمي(wise , 2015).

كما أنه يتيح تحرير العرض التقديمي بالتعاون مع الأصدقاء أو الزملاء ، ومشاركته مع الآخرين ، واستيراد ملفاتPPTX ، PPS ، وتحويلها إلى عروض جوجل التقديمية ، وتحميل عروض جوجل التقديمية إلى جهاز الكمبيوتر بصيغةTXT ، PPT ، PDF (عبدالعال ،٢٠١٨).

جوجل كلاس روم (Google Classroom):

يتيح تطبيق كلاس روم للأساتذة إنشاء صفوف دراسية عبر الإنترنت ، وجمعها وتوزيعها وإدارتها ، كما تسمح لهم بالتواصل والتعارف مع الطلبة (سلام ،٢٠٢٠).

ويرى فولبروك (Fulbrook , 2019) أنه بيئة تعلم عبر الإنترنت ، تتمحور حول إنتاج دروس وتخزين البيانات ومشاركة المواد التعليمية ووسيط للتفاعل بين الأساتذة والطلبة ، وبين الطلبة وبعضهم البعض ، ويستخدم تركيبة من تطبيقات جوجل.

ويضيف تشانغ (Zhang,2016) أن تطبيق كلاس روم يساعد على إنشاء فصول وإضافة المعلومات عن كل فصل على حدة ، وإضافة الطلاب إلى الفصول ، ويساعد الأستاذ على إرسال المعلومات والأسئلة للطلاب ، وإنشاء المهام والأنشطة وتوزيعها وجمعها وتصنيفها ، كما أنه يسمح بمشاركة أولياء الأمور في متابعة تقدم أبنائهم.

نماذج جوجل (Google Forms):

هو أحد تطبيقات جوجل يساعد أعضاء هيئة التدريس على إنشاء نماذج لجمع البيانات الخاصة بالطلبة ، وجمع الواجبات والأعمال من الطلبة بطريقة سهلة وسريعة ، ويساعدهم على

القيام بعملية تقييم تعلم الطلبة في المادة الدراسية ، حيث يمكنهم من تطبيق ومشاركة نموذج الاختبار وجمع الردود على النموذج وتصحيحها وإيجاد الدرجات بشكل مباشر ويساعدهم في تخزين البيانات التي تم جمعها باستخدام جداول بيانات جوجل(Sivakumar , 2019). بالإضافة إلى تمكين الأساتذة من تقييم مدى فهم الطلبة للدرس وتزويدهم بالتغذية الراجعة(Nguyen; Stehr; Eisenreich; & An , 2018).

اليوتيوب(You tube):

هو أكثر أدوات الجيل الثاني انتشارًا؛ لسهولة استخدامه وإتاحته بشكل مجاني لكافة المستخدمين دون اشتراك ، كما أنه يتيح للمستخدمين إمكانية البحث على مقاطع الفيديو بجميع اللغات(العجرمي ،٢٠١٩).

ويسمح لمستخدميه رفع التسجيلات المرئية مجانًا ، ومشاهدتها عبر البثّ الحيّ ومشاركتها والتعليق عليها (العبداللات ،٢٠١٨).

ويذكر حسن (٢٠١٧)؛ وفراونة (٢٠١٢): أن استخدام تطبيق اليوتيوب يتيح لأطراف العملية التعليمية تحميل مقاطع الفيديو التي تخدم موضوعات تعلم هادفة ومتنوعة ، بالإضافة إلى رفع ومشاهدة وتحميل مقاطع الفيديو التي تحتوي شروحات وافية للدروس والمحاضرات ، كما يتيح لعضو هيئة التدريس إنشاء قناة تمكنه من إضافة مقاطع فيديو مرتبطة بمقرراته الدراسية ، ويتيح للطلاب مشاركة مقاطع فيديو تعليمية للتفاعل التعليمي مع زملائهم.

الباحث العلمي (Google Scholar):

يعد محرك الباحث العلمي من المحركات المهمة في البحث العلمي التي تقدمه شركة جوجل مجانًا ، ويسمى موقع العلماء؛ كونه محركًا خاصًا بالمؤلفات العلمية والأكاديمية التي يحتاج لها الباحثون ، ويمكّن الموقع الباحثين من البحث في العديد من قواعد البيانات فيما يتعلق بالدراسات والرسائل العلمية ، والكتب والملخصات والمقالات الصادرة عن ناشرين أكاديميين وجامعات عالمية ، ويستخدم في مساعدة الأستاذ الجامعي على نشر أبحاثه عبر شبكة الإنترنت ، وكذلك الاطلاع على الأبحاث والدراسات العلمية في مجال تخصصه(قابيل ،٢٠١٦).

ولأهمية تطبيقات جوجل واستخداماتها في العملية التعليمية؛ فقد سعى عددٌ من الباحثين لإجراء دراسات للتعرف على واقع استخدامها في التعليم الجامعي مثل:

دراسة غنام والعبيكان(٢٠١٦) التي هدفت إلى: التعرف على واقع استخدام تطبيقات التعليم الجوال والتحديات التي تواجه استخداماتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، وتوصلت الدراسة إلى تدني استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الجوال مقارنة بالطلبة ، وأن معوقات استخدامها كانت بدرجة كبيرة.

وهدفت دراسة الكلثم والشهري(٢٠١٧) إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة المجمعة لتقنيات web 2.0 ، في العملية التعليمية ، وأظهرت النتائج تدني استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات web 2.0 حيث حصل تطبيق اليوتيوب على درجة كبيرة ، وجوجل درايف على درجة متوسطة ، بينما تطبيق سلايد شير على درجة ضعيفة ، كما أظهرت الدراسة أن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنياتweb ٢. في العملية التعليمية كانت كبيرة.

وسعت دراسة أحمد (٢٠١٧) إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في العملية التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنها ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات جوجل كبيرة.

كما أجرى العقاب (٢٠١٧) دراسةً سعَت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمات الرياضيات لأدوات وتطبيقات جوجل في التعليم بمدينة الرياض والعوامل التي تحول دون تطبيقها في العملية التعليمية ، وتوصلت النتائج إلى أن درجة الاستخدام العام لتطبيقات جوجل كانت متوسطة ، وأظهرت أن معوقات استخدامها كبيرة ، كما أظهرت وجود فروق في درجة استخدام معلمات الرياضيات لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة ، والدورات التدريبية ، ومكان العمل).

ودراسة الشهري (Alshehri , 2017) التي هدفت إلى التعرف على مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس بجامعة "بيشة" من تطبيقات جوجل في تحسين معرفتهم الأكاديمية وتنمية مهاراتهم التدريسية ، وتوصلت إلى قلة وعي أعضاء هيئة التدريس باستخدامات تطبيقات جوجل.

كما أجرى المبحوح (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى توظيف أدوات جوجل التعليمية كنظام تعلم إلكتروني بجامعة الأقصى تحقيقًا للمعرفة الرقمية ، وأظهرت الدراسة أن توظيف أعضاء هيئة التدريس أدوات جوجل لبناء المعرفة الرقمية واكتسابها ونشرها كان بمستوى ضعيف جدًّا ، كما أظهرت عدم وجود فروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات(الجنس ، الكلية ، الدرجة العلمية ، وسنوات الخبرة).

وسعت دراسة النجار(٢٠١٩) إلى التعرف على واقع استخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية ، وأظهرت الدراسة أن درجة استخدام تطبيقات جوجل مرتفعة.

ودراسة مظهر(٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية للفيديو الرقمي(اليوتيوب) في العملية التدريسية ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق اليوتيوب في العملية التدريسية متوسطة.

وهدفت دراسة الشعيبي(٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى استخدام(Google Scholar) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ، وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق (Google Scholar) متوسطة ، وأظهرت الدراسة عدم جود فروق في استخدامهم تعزى لمتغيرات(الخبرة ، والرتبة ، والجنس).

بينما دراسة بيسن وأرنفوت(Bicen & Arnavut, 2020) هدفت إلى: التعرف على مدى استخدام تطبيقات جوجل في جامعة الشرق الأدنى من وجهة نظر الطلاب ، وأظهرت الدراسة أن أكثر تطبيقات جوجل استخدامًا لدى الطلاب هي مستندات جوجل ، وجوجل درايف بدرجة كبيرة ، بينما تطبيقي نماذج جوجل وشرائح جوجل كانت أقل استخدامًا بدرجة متوسطة.

بالإضافة إلى ذلك عُقدت بعض المؤتمرات العالمية والعربية والمحلية المهتمة بالتعلم الرقمي والتعليم الافتراضي ، منها المؤتمر العالمي الافتراضي الذي نظمته اليونسكو (UNESCO, 2020) بعنوان" الحلول المبتكرة للتعليم عن بعد لإعادة البناء بطريقة أنجح". وكذلك المؤتمر الدولي للتعليم عن بعد الذي عُقد في بانكوك تيلندا برعاية اليونسكو(UNESCO, 2019) بعنوان" البحث والابتكار من أجل مجتمع رقمي" ، وكذلك المؤتمر السنوي الثاني للتعليم الرقمي المنعقد في أستون في ولاية تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية في يونيو٢٠٢١ (DLAC, 2021) ، والمؤتمر الدولي الأول المنعقد في القاهرة في ديسمبر٢٠١٨ بعنوان التعليم الرقمي في الوطن العربي" تحديات الحاضر ورؤى المستقبل" ، وكذلك مؤتمر التطبيقات الرقمية التعليمية الأول المنعقد بالقاهرة في فبراير ٢٠٢٠ ، وكذلك المؤتمر العلمي الأول للتعليم الإلكتروني والافتراضي الذي عقد في جامعة عدن ديسمبر٢٠٢٠. والتي ركزت في توصياتها على: أهمية استخدام التقنيات الرقمية وتطبيقاتها في العملية التعليمية ، وإنشاء مراكز متخصصة في الجامعات؛ لتدريب أعضاء هيئه التدريس على استخدام التطبيقات الرقمية في التعليم.

يتضح مما سبق: أن استخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية أصبح أمرًا مهمًا وضروريًا لتطوير عملية التعليم الجامعي بما يواكب التطورات الرقمية والتغيرات الطارئة ، وتأتي هذه الدراسة لمعرفة مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمة ، ومعرفة معوقات استخدامها.

مشكلة الدراسة:

أصبح التعليم عن بعد باستخدام تطبيقات جوجل التعليمية أحد البدائل لاستمرار التعليم الجامعي سواءً في الظروف العادية أو أثناء الأزمات ، فالتغيرات التي عصفت بالعالم أثناء تفشي جائحة كورونا(كوفيد-١٩) أثرت بصورة مباشرة على التعليم في الجامعات اليمنية بشكل عام وجامعة إب بشكل خاص؛ إذ توقف التعليم فيها تمامًا دون إيجاد بدائل أخرى لاستمراره؛ نتيجة لقلة مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعليم عن بعد لا سيما تطبيقات جوجل التعليمية ، وتركيزهم على الطرق التقليدية في التدريس ، بالإضافة إلى وجود بعض التحديات والمعوقات التي تحول دون توظيفها واستخدامها من قبلهم في العملية التعليمية؛ وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات منها دراسة النجار(٢٠١٩) ، ودراسة العقاب(٢٠١٧) ، ودراسة الكلثم والشهري (٢٠١٧) ، ودراسة الشعيبي(٢٠١٩) ، ودراسة الشهري (Alshehri , 2017) ، ودراسة المبجوح(٢٠١٩). وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية ومعوقات استخدامها؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية؟
٢. ما معوقات استخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية تعزى لمتغيرات (الكلية ، والدرجة العلمية ، وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية.
- الكشف عن معوقات استخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التالي:

- قد يستفيد أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب من نتائج الدراسة في معرفة مستوى استخدامهم لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية.
- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة قيادة جامعة إب في معرفة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية.
- تساعد المسؤولين في جامعة إب على معرفة المعوقات التي تحول دون استخدام تطبيقات جوجل التعليمية؛ للوقوف عليها وتقديم الحلول لمواجهتها.
- قد تفتح الأفق لإجراء مزيد من البحوث والدراسات حول استخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية لمواكبة التطورات الحاصلة في التكنولوجية الحديثة والتقنيات الرقمية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على استخدام بعض تطبيقات جوجل التعليمية: جوجل درايف(Google Drive) ، بريد جيميل(GoogleGmail) ، مستندات جوجل(Google Docs) ، يوتيوب (YouTube) ، فصول جوجل (Google Classroom) ، الباحث العلمي (Google Scholar) ، نماذج جوجل (Google Forms) ، والعروض التقديمية (Google Slids). ومعوقات استخدامها.
- **الحدود المكانية والبشرية:** تقتصر الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب – اليمن.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

تطبيقات جوجل التعليمية (Google For Education):

يعرفها جرجس(٢٠١٦) بأنها: حزمة من التطبيقات وفرتها شركة جوجل مجانًا ، تساعد على التفاعل بين الطلاب ومعلميهم ، وكذلك على تفاعل الطلاب فيما بينهم.

وتعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من التطبيقات الرقمية التي أنتجتها شركة جوجل((Google بشكل مجاني لتوظيفها في العملية التعليمية؛ لغرض تحقيق التواصل والمشاركة والتعاون التفاعلي بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة ، والمتضمنة في أداة الدراسة ، وينعكس مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس لتلك التطبيقات من خلال الدرجة التي يحصلون عليها في أداة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ لكونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.
- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب والبالغ عددهم(٢٤٧) عضوٍ ، حسب إحصائيات إدارة الشؤون الأكاديمية للعام ٢٠٢٠ /٢٠٢١م.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من(٧٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بنسبة(٢٩٪) من المجتمع ، وفي ما يلي وصفٌ لعينة الدراسة حسب متغيراتها كما في الجدول التالي:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الجنس		الكلية		الدرجة العلمية			سنوات الخبرة		
	ذكور	إناث	إنسانية	تطبيقية	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات إلى ١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة
التكرار	٥٤	١٨	٣٩	٣٣	٤١	٢٦	٥	٣٥	٢٦	١١
النسبة	٧٥٪	٢٥٪	٥٤٪	٤٦٪	٥٧٪	٣٦٪	٧٪	٤٩٪	٣٦٪	١٥٪

- **أداة الدراسة:** لتحقيق أهداف الدراسة؛ فإن أنسب الأدوات هي الاستبانة التي تم إعدادها من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة ، وتم التوصل إلى الصورة الأولية للاستبانة مكونة من جزءين ، تضمن الجزء الأول معلومات عامة عن عينة الدراسة وهي متغيرات

(الكلية ، الدرجة العلمية ، سنوات الخبرة) ، أما الجزء الثاني فتضمن فقرات الاستبانة والتي بلغت(٥١) فقرة فرعية موزعة في تسعة محاور تمثل تطبيقات جوجل التعليمية التالية: جوجل درايف ، ويتضمن(٤) فقرات ، بريد جوجل ، ويتضمن(٥) فقرات ، مستندات جوجل ، ويتضمن(٧) فقرات ، اليوتيوب ، ويتضمن(٤) فقرات ، جوجل كلاس روم ، يتضمن(٦) فقرات ، الباحث العلمي ، ويتضمن(٤) فقرات ، نماذج جوجل ، ويتضمن(٥) فقرات ، العروض التقديمية ، ويتضمن(٥) فقرات ، معوقات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية ، ويتضمن(١١) فقرة. وتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي للتعبير عن درجة استجابات عينة الدراسة وهي(كبيرة جدًا ، كبيرة ، متوسطة ، ضعيفة ، وضعيفة جدًا) ، وأُعطيت الدرجات التالية على الترتيب(٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١).

- **صدق الاستبانة:** تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وتقنية المعلومات والمناهج وطرق التدريس ، للتعرف على آرائهم حول مدى وضوح الفقرات وانتمائها ومناسبتها ، وتم التعديل في ضوء ملاحظاتهم ، كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكون من(٣٠) من أعضاء هيئة التدريس اختيرت بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة ، وتم استخدام معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة ، كما هو موضح في الجدول(٢).
- **ثبات الاستبانة:** تم حساب ثبات الاستبانة وأبعادها باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، كما هو موضح بالجدول(٢):

جدول (٢)

صدق وثبات محاور الاستبيان

م	التطبيقات	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الثبات
١	جوجل درايف	٤	٠,٧٣**	٠,٩١
٢	بريد جوجل	٥	٠,٨١**	٠,٨٩
٣	مستندات جوجل	٧	٠,٧٨**	٠,٨٩
٤	يوتيوب	٤	٠,٦٦**	٠,٧٧
٥	فصول جوجل	٦	٠,٨١**	٠,٩٥
٦	الباحث العلمي	٤	٠,٦٠**	٠,٨٨
٧	نماذج جوجل	٥	٠,٨٠**	٠,٩

م	التطبيقات	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الثبات
٨	العروض التقديمية	٥	٠,٧٧**	٠,٩٢
٩	معوقات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية	١١	٠,٨١**	٠,٨١
	الكلي	٥١		٠,٩٥

** معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول(٢): أن قيم معامل الارتباط دالة إحصائيًا مما يثبت صدق محاور الاستبانة ، ويتضح أيضًا أن معامل ثبات الاستبيان ككل بلغ(٠,٩٥) وهو معامل ثبات مرتفع ، وكذلك معاملات ثبات محاور الاستبانة مرتفعة ، وعليه أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

محك تفسير النتائج: تم استخدام المحك المبين في الجدول التالي للحكم على درجة استخدام تطبيقات جوجل التعليمية:

جدول (٣)

محك تفسير النتائج

الفئة	١-١,٨٠	١,٨١-٢,٦٠	٢,٦١-٣,٤٠	٤,٢٠-٣,٤١	٤,٢١-٥
درجة الاستخدام	قليلة جدًا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا

الأساليب الإحصائية: تم استخدام التكرارات والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار(مان وتني) لعينتين مستقلتين ، واختبار كروسكال والس ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل ألفاكرومباخ.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

عرض نتيجة السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية ؟

للإجابة عن السؤال الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبيان ، وحساب درجة الاستخدام في ضوء المحك المعتمد ، كما تم ترتيب الفقرات تنازليًا في ضوء المتوسط الحسابي ، ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات

م	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
٦	الباحث العلمي (Google Scholar)	٣,٤١	١,٠٦	متوسطة	١
٢	بريد جوجل(Gmail)	٢,٩٣	١,٠٠	متوسطة	٢
١	جوجل درايف(Google Drive)	٢,٩٢	١,١٥	متوسطة	٢
٤	يوتيوب (YouTube)	٢,٧٧	٠,٨٧	متوسطة	٣
٣	مستندات جوجل(Google Docs)	٢,٤٨	٠,٨٩	ضعيفة	٤
٥	فصول جوجل (Google Classroom)	٢,٣٠	١,١٣	ضعيفة	٥
٨	العروض التقديمية(Google Slides)	٢,٢٤	١,٠٣	ضعيفة	٦
٧	نماذج جوجل (Google Forms)	٢,١٦	١,٠١	ضعيفة	٧
	الدرجة الكلية	٢,٥٦	٠,٨٧	ضعيفة	

يتضح من الجدول(٤): أن الدرجة الكلية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات جوجل التعليمية من وجهة نظرهم كانت ضعيفة بمتوسط حسابي(٢,٥٦) ، وكانت درجة استخدامهم لجميع التطبيقات ما بين المتوسطة والضعيفة، حيث حصل تطبيق الباحث العلمي(GoogleScholar) على أعلى متوسط حسابي بلغ(٣,٤١) وبدرجة متوسطة ، بينما حصل تطبيق نماذج جوجل(Google Forms) على أقل متوسط حسابي(٢,١٦) بدرجة ضعيفة. تشير النتائج إلى ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات جوجل التعليمية, وقد يعود ذلك إلى ضعف امتلاكهم للمهارات اللازمة لاستخدامها في العملية التعليمية ، وضعف دور الجامعة في نشر ثقافة التعلم الإلكتروني في أوساط الهيئة التدريسية ، بالإضافة إلى غياب الدورات التدريبية اللازمة لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات الرقمية في التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة غنام والعبيكان (٢٠١٦) ، والعقاب (٢٠١٧) ، والمبحوح(٢٠١٩) التي أظهرت تدني استخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية ، وتختلف مع نتائج دراسة أحمد (٢٠١٧) ، والنجار(٢٠١٩) التي توصلت إلى أن درجة استخدام تطبيقات جوجل التعليمية كانت كبيرة.

المحور الأول: تطبيق جوجل درايف(Google Drive):

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الأول مرتبة تنازليا بحسب

م	تطبيق جوجل درايف(Google Drive)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
٤	تنزيل وحفظ الدراسات والبحوث والكتب المرفوعة عبر التطبيق.	٣,٠٨	١,٣١	متوسطة	١
٢	استخراج ملفاتي في أي وقت ومن أي مكان.	٣,٠٣	١,٣٢	متوسطة	٢
١	تخزين ملفاتي ومستنداتي المهمة.	٣,٠١	١,٣٣	متوسطة	٣
٣	مشاركة ملفاتي ومستنداتي مع زملائي وطلابي.	٢,٥٤	١,٢١	ضعيفة	٤
	المتوسط الكلي	٢,٩٢	١,١٥	متوسطة	

يلاحظ من الجدول أعلاه: أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق جوجل درايف في العملية التعليمية كانت متوسطة ، بمتوسط حسابي بلغ(٢,٩٢) ، حيث حصلت ثلاث فقرات على درجة متوسطة ، بينما حصلت فقرة واحدة على درجة ضعيفة. تشير النتائج إلى ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق جوجل درايف في العملية التعليمية؛ وقد يعزى إلى ضعف امتلاكهم للمهارات اللازمة لاستخدام تطبيق جوجل درايف في تخزين وتحميل ومشاركة الملفات مع أطراف العملية التعليمية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكلثم والشهري (٢٠١٧) التي أظهرت أن درجة استخدام تطبيق جوجل درايف كانت متوسطة ، واختلفت مع نتيجة دراسة بيسن وأرنفوت (Bicen & Arnavut , 2020) التي أظهرت أن درجة استخدام تطبيق جوجل درايف كانت كبيرة.

المحور الثاني: تطبيق بريد(Gmail)

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثاني مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات

م	تطبيق بريد (Gmail)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
١	إرسال واستقبال الرسائل والمستندات والصور التي تخدم العملية التعليمية.	٣,٣٦	١,٢٣	متوسطة	١
٤	تخزين الملفات والمستندات والصور والرجوع إليها وقت الحاجة.	٣,٣١	١,٢١	متوسطة	٢
٢	الاشتراك بالمنتديات والمواقع والمؤتمرات والندوات العلمية.	٢,٧٥	١,٢٤	متوسطة	٣
٣	التواصل مع الباحثين والمتدربين في مختلف دول العالم.	٢,٦١	١,٢٢	متوسطة	٤

م	تطبيق بريد (Gmail)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
٥	إنشاء مجموعات للتواصل مع أطراف العملية التعليمية.	٢,٦٠	١,٢٢	ضعيفة	٥
	المتوسط الكلي	٢,٩٣	١,٠٠	متوسطة	

يلاحظ من الجدول أعلاه: أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق جيميل (Gmail) في العملية التعليمية كانت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ(٢,٩٣) ، حيث حصلت أربع فقرات على درجة استخدام متوسطة ، بينما حصلت فقرة واحدة على درجة استخدام ضعيفة. تشير النتائج إلى ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق جيميل في العملية التعليمية؛ وقد يعزى ذلك إلى قلة وعيهم بما يوفره هذا التطبيق من مميزات وخدمات تساعدهم على إنجاز مهامهم التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العقاب (٢٠١٧) التي أظهرت أن درجة استخدام تطبيق بريد جيميل كانت متوسطة ، وتختلف مع نتائج دراسة غنام والعبيكان (٢٠١٦) التي أظهرت أن درجة استخدام تطبيق بريد جيميل كانت كبيرة.

المحور الثالث: تطبيق مستندات جوجل(Google Docs)

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثالث مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات

م	تطبيق مستندات جوجل(Google Docs)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
١	كتابة النصوص وتحرير وتنسيق المستندات.	٢,٨٢	١,٢٤	متوسطة	١
٤	كتابة التقارير والأبحاث والمحاضرات.	٢,٧٦	١,٢٨	متوسطة	٢
٧	تحويل ملفات(pdf) إلى نصوص قابلة للتعديل.	٢,٦١	١,١٦	متوسطة	٣
٥	استيراد ملفات وورد وتحويلها إلى مستندات جوجل.	٢,٤٦	١,٢٣	ضعيفة	٤
٢	معالجة النصوص عبر الإنترنت.	٢,٤٠	١,١١	ضعيفة	٥
٦	مشاركة المحتوى التعليمي (دروس، خطط، مناهج،...) مع الزملاء والطلبة.	٢,٢٦	١,٠٧	ضعيفة	٦
٣	تحرير المستندات مع الطلبة بشكل فوري.	٢,٠٦	١,٠٥	ضعيفة	٧
	المتوسط الكلي	٢,٤٨	٠,٨٩	ضعيفة	

يلاحظ من الجدول أعلاه: أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق مستندات جوجل في العملية التعليمية كانت ضعيفة بمتوسط حسابي بلغ(٢,٤٨) ، حيث حصلت ثلاث فقرات على

درجة استخدام متوسطة ، وحصلت أربع فقرات على درجة استخدام ضعيفة. وتشير النتائج إلى ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق مستندات جوجل؛ وقد يعزى ذلك إلى ضعف مهاراتهم في استخدام مستندات جوجل في التعليم ، وقلة اهتمامهم بذلك ، نتيجة كثرة استخدامهم لتطبيق الورد. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العقاب (٢٠١٧) ، التي أظهرت أن درجة استخدام تطبيق مستندات جوجل كانت متوسطة ، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بيسن وأرنفوت(Bicen & Arnavut , 2020) التي أظهرت أن استخدام تطبيق مستندات جوجل كانت بدرجة كبيرة.

المحور الرابع: تطبيق اليوتيوب (YouTube):

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الرابع مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات

م	تطبيق اليوتيوب (YouTube)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
١	مشاهدة البرامج التعليمية ومقاطع الفيديو الهادفة.	٣,٥٧	١,١٠	كبيرة	١
٢	تنزيل وتحميل مقاطع الفيديو التعليمية ومشاركتها مع الزملاء والطلبة.	٣,٢٤	١,٠٩	متوسطة	٢
٤	عرض مقاطع الفيديو داخل القاعات الدراسية بما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.	٢,٣٩	١,١٧	ضعيفة	٣
٣	إنشاء قناة خاصة لتحميل المحتوى التعليمي المرغوب نشره للطلبة والباحثين.	١,٨٩	١,١٩	ضعيفة	٤
	المتوسط الكلي	٢,٧٧	٠,٨٧	متوسطة	

يلاحظ من الجدول أعلاه: أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق يوتيوب في العملية التعليمية كانت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٧). حيث حصلت فقرة واحدة على درجة كبيرة؛ وقد يعود إلى أن اليوتيوب يتضمن العديد من الفيديوهات التي يتيح مشاهدتها ، ويلاحظ أنَّ فقرةً حصلت على درجة متوسطة ، وفقرتين على درجة ضعيفة؛ وقد يُعزى ذلك إلى وجود بعض التحديات التي تعيق استخدام تطبيق اليوتيوب في العملية التعليمية منها ضعف الإنترنت ، وقلة توفر أجهزة العرض في القاعات الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مظهر(٢٠١٩) التي توصلت إلى أن درجة استخدام تطبيق اليوتيوب في العملية التعليمية كانت متوسطة ، وتختلف مع نتيجة دراسة الكلثم والشهري (٢٠١٧) التي أظهرت أن درجة استخدام تطبيق اليوتيوب في العملية التعليمية كانت كبيرة.

المحور الخامس: تطبيق فصول جوجل (Google Classroom):

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الخامس مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات

م	تطبيق فصول جوجل (Google Classroom):	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
٦	متابعة مدى إنجاز الطلاب للمهام التعليمية.	٢,٤٧	١,٣٧	ضعيفة	١
٥	تقويم تعلم الطلبة للمقرر الدراسي بأدوات متنوعة (واجبات- تكاليف- اختبارات إلكترونية).	٢,٤٦	١,٣٥	ضعيفة	٣
٣	مناقشة الطلاب وإشراكهم في المهام التعليمية بشكل مباشر.	٢,٤٤	١,٣٢	ضعيفة	٤
٤	توزيع المهام والأعمال والأنشطة على الطلبة.	٢,٤٦	١,٣١	ضعيفة	٢
٢	تدريب الطلبة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي.	٢,٣١	١,٢٥	ضعيفة	٥
١	إنشاء فصول تعليمية لتقديم المحاضرات الدراسية للطلبة.	١,٦٤	٠,٩١	ضعيفة جدا	٦
	المتوسط الكلي	٢,٣٠	١,١٣	ضعيفة	

يلاحظ من الجدول أعلاه أن: درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق فصول جوجل كلاس روم في العملية التعليمية كانت ضعيفة بمتوسط حسابي بلغ(٢,٣٠) ، حيث حصلت جميع الفقرات على درجة ضعيفة وفقرة واحدة على درجة ضعيفة جدًا؛ وقد يعزى إلى غياب دور الجامعة في تشجيع استخدام المنصات التعليمية ومنها فصول جوجل ، وضعف تدريب الأساتذة لتنمية مهارات استخدام فصول جوجل في التعليم الجامعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العقاب(٢٠١٧) التي أظهرت ضعف استخدام تطبيق كلاس روم.

المحور السادس: الباحث العلمي (Google Scholar):

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور السادس مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات

م	الباحث العلمي (Google Scholar)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
٤	تحميل الدراسات والبحوث إلى جهازي الشخصي للرجوع إليها في أي وقت.	٣,٨٦	١,٢٠	كبيرة	١
١	البحث عن الدراسات والمؤتمرات والأبحاث ذات الصلة بموضوع التخصص.	٣,٦٣	١,٢٢	كبيرة	٢

م	الباحث العلمي (Google Scholar)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
٢	البحث عن المجلات المشهورة لنشر الأبحاث.	٣,٢٩	١,٢٠	متوسطة	٣
٣	نشر البحوث والدراسات التي قمت بإعدادها.	٢,٨٦	١,٣٥	متوسطة	٤
	المتوسط الكلي	٣,٤١	١,٠٦	متوسطة	

يلاحظ من الجدول أعلاه أن: درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق الباحث العلمي جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ(٣,٤١) ، حيث حصلت فقرتان على درجة استخدام كبيرة؛ وقد يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب يستخدمون محرك البحث جوجل عن طريق الباحث العلمي؛ للبحث عن الدراسات والبحوث المنشورة والاستفادة منها في إعداد أبحاثهم ، والاطلاع على الدراسات الحديثة في مجال تخصصاتهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العقاب (٢٠١٧) التي أظهرت أن درجة استخدام الباحث العلمي كانت كبيرة. بينما حصلت فقرتان على درجة استخدام متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى أن استخدام الباحث العلمي يتطلب بريد الكتروني جامعي توفره الجامعة لمنسوبيها ومعظم الأساتذة لا يمتلكون بريد جامعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشعيبي(٢٠١٩) التي أظهرت أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للباحث العلمي كانت متوسطة.

المحور السابع: تطبيق نماذج جوجل (Google Forms):

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور السابع مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات

م	تطبيق نماذج جوجل (Google Forms)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
٣	إعداد الاختبارات التحصيلية.	٢,٣١	١,٣٠	ضعيفة	١
٢	تصميم الاستبانات الإلكترونية.	٢,١٨	١,٢٩	ضعيفة	٢
٥	تصدير واستيراد ردود الاستجابات من وإلى جداول البيانات.	٢,١١	١,١٦	ضعيفة	٤
٤	مشاركة الزملاء والطلاب للنماذج التعليمية.	٢,١٧	١,١٣	ضعيفة	٣
١	تصميم الاستمارات الرقمية للحصول على البيانات المطلوبة.	٢,٠٤	١,٠٧	ضعيفة	٥
	المتوسط الكلي	٢,١٦	١,٠١	ضعيفة	

يلاحظ من الجدول أعلاه: أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيق نماذج جوجل كانت ضعيفة ، بمتوسط حسابي بلغ (٢,١٦) ، فقد حصلت جميع الفقرات على درجة استخدام ضعيفة؛ وقد يعزى ذلك إلى تركيز أعضاء هيئة التدريس على الطرق التقليدية في إعداد أدواتهم البحثية والاختبارات ، نظرًا لضعف مهاراتهم في استخدام تطبيق نماذج جوجل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيسن وأرنفوت (Bicen & Arnavut, 2020) ودراسة العقاب التي أظهرت ضعف استخدام تطبيق نماذج جوجل في العملية التعليمية.

المحور الثامن: تطبيق العروض التقديمية(Google Slides):

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثامن مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات

م	تطبيق العروض التقديمية(Google Slides)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
١	تصميم عروض تقديمية تعليمية متعددة الوسائط.	٢,٤٣	١,٢٣	ضعيفة	١
٣	مشاركة العرض التقديمي مع الطلاب والزملاء.	٢,٣١	١,٢٢	ضعيفة	٢
٥	تقديم عروض تعليمية متعددة الوسائط لتوضيح محتوى المادة العلمية.	٢,١٨	١,١٩	ضعيفة	٣
٤	استيراد ملفات ppt وتحويلها إلى عروض جوجل التقديمية.	٢,١٧	١,١٤	ضعيفة	٤
٢	تحرير العرض التقديمي مع الطلبة والزملاء بشكل فوري.	٢,١٤	١,١٧	ضعيفة	٥
	المتوسط الكلي	٢,٢٤	١,٠٣	ضعيفة	

يلاحظ من الجدول أعلاه: أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق العروض التقدمية جاء بدرجة ضعيفة بمتوسط حسابي بلغ(٢,٢٤) ، حيث حصلت جميع الفقرات في هذا المحور على درجة استخدام ضعيفة؛ وقد يعزى ذلك إلى تفضيل بعض أعضاء هيئة التدريس لبرنامج البوربوينت في تقديم عروضهم إذا تطلب الأمر ذلك ، فضلًا عن ضعف امتلاكهم لمهارات تصميم العروض التقدمية باستخدام شرائح جوجل. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكلثم والشهري (٢٠١٧) ، ودراسة بيسن وأرنفوت (Bicen & Arnavut, 2020) ، ودراسة العقاب التي توصلت إلى: ضعف استخدام تطبيق العروض التقديمية في العملية التعليمية.

معوقات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية :

عرض نتيجة السؤال الثاني الذي ينص على: ما معوقات استخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب ؟

للإجابة عن السؤال الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبيان وحساب درجة استخدام في ضوء المحك المعتمد ، كما تم ترتيب الفقرات تنازليًا في ضوء المتوسط الحسابي ، ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور معوقات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية

م	معوقات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	عدم وجود إدارة متخصصة بالتعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي عن بعد في الجامعة.	٤,٥٧	٠,٦٠	كبيرة جدا	١
١	ضعف شبكة الإنترنت داخل الجامعة والمنزل.	٤,٤٤	٠,٨٩	كبيرة جدا	٢
٤	قلة البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال استخدام تطبيقات جوجل التعليمية.	٤,٣٢	٠,٨٧	كبيرة جدا	٣
٩	قلة توافر شبكة الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة.	٤,٢٥	٠,٩٣	كبيرة جدا	٥
١١	اعتماد أعضاء هيئة التدريس على الطرق والأساليب التقليدية.	٤,٢٥	٠,٦٩	كبيرة جدا	٤
٦	ضعف مهارات الطلبة في استخدام الحاسوب وتطبيقات جوجل.	٤,١٠	٠,٩١	كبيرة	٦
٨	قلة توافر أجهزة الحاسوب والأجهزة الذكية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة.	٣,٩٧	١,٠٢	كبيرة	٧
٥	ضعف مهارات استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات جوجل التعليمية.	٣,٩٤	٠,٩٥	كبيرة	٨
٢	انقطاع التيار الكهربائي بصورة مستمرة.	٣,٩٢	١,١٦	كبيرة	٩
٣	ضعف وعي أعضاء هيئة التدريس والطلبة بأهمية تطبيقات جوجل التعليمية.	٣,٨٦	٠,٩٤	كبيرة	١٠
١٠	كثرة الأعباء التدريسية والمهام الإدارية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.	٣,٨١	٠,٩٠	كبيرة	١١
	المتوسط الكلي	٤,١٣	٠,٥٤	كبيرة	

يلاحظ من الجدول أعلاه: أن معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتطبيقات جوجل في العملية التعليمية كانت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ(٤,١٣) ، فقد حصلت خمس فقرات على درجة كبيرة جدًا ، بينما حصلت ست فقرات على درجة كبيرة.

ويتضح من الجدول أن أهم المعوقات التي تحول دون استخدام تطبيقات جوجل في العملية التعلمية في الجامعة هي:

- عدم وجود إدارة متخصصة بالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعة.
- ضعف شبكة الإنترنت داخل الجامعة والمنزل ، وقلة توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة.
- قلة البرامج التدريبية اللازمة لتنمية مهارات الأساتذة لاستخدام تطبيقات جوجل التعليمية.
- تركيز أعضاء هيئة التدريس على الطرق والأساليب التقليدية في التعليم الجامعي.

تشير النتائج السابقة إلى وجود معوقات تحِدُّ من استخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية في جامعة إب؛ وقد تعزى إلى ضعف دور الجامعة في تفعيل التعلم الإلكتروني كوسيلة حديثة لمواكبة التطورات الرقمية ، بالإضافة إلى قلة توفر متطلبات التعليم الالكتروني المادية والتقنية والفنية ، وغياب البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لإكسابهم مهارات استخدام التطبيقات الرقمية في التعليم الجامعي ، فضلًا عن ضعف شبكة الإنترنت. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة غنام والعبيكان (٢٠١٦) ، الكلثم والشهري (٢٠١٧) ، دراسة العقاب(٢٠١٧) التي توصلت إلى: أن معوقات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية كانت بدرجة كبيرة.

عرض نتيجة السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب حول استخدام تطبيقات جوجل التعليمية ومعوقاتها تعزى للمتغيرات (الكلية-الدرجة العلمية- سنوات الخبرة)؟

- متغير الكلية :

للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بمتغير الكلية؛ تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس حول استخدامات جوجل التعليمية تعزى لمتغير الكلية, كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الكلية

التطبيقات	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
جوجل درايف	إنسانية	٣٩	٣,٢٠	١,١٤	٢,٣٤	٠,٠٢	دالة
	تطبيقية	٣٣	٢,٥٨	١,٠٨			
بريد جوجل	إنسانية	٣٩	٢,٩٤	٠,٩٥	٠,١٢	٠,٩٠	غير دالة
	تطبيقية	٣٣	٢,٩١	١,٠٨			
مستندات جوجل	إنسانية	٣٩	٢,٦٦	٠,٨٧	١,٨٣	٠,٠٧	غير دالة
	تطبيقية	٣٣	٢,٢٨	٠,٨٧			
يوتيوب	إنسانية	٣٩	٢,٦٣	٠,٨٥	- ١,٤٥	٠,١٥	غير دالة
	تطبيقية	٣٣	٢,٩٣	٠,٨٨			
فصول جوجل	إنسانية	٣٩	٢,٣٦	١,١٤	٠,٥١	٠,٦١	غير دالة
	تطبيقية	٣٣	٢,٢٢	١,١٣			
الباحث العلمي	إنسانية	٣٩	٣,٢٩	١,١٤	- ١,٠٥	٠,٣٠	غير دالة
	تطبيقية	٣٣	٣,٥٥	٠,٩٦			
نماذج جوجل	إنسانية	٣٩	٢,٢٦	٠,٩١	٠,٩٢	٠,٣٦	غير دالة
	تطبيقية	٣٣	٢,٠٤	١,١٢			
العروض التقديمية	إنسانية	٣٩	٢,١٥	١,٠٢	- ٠,٨١	٠,٤٢	غير دالة
	تطبيقية	٣٣	٢,٣٥	١,٠٥			

يتضح من الجدول أعلاه: أن قيمة(ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠,٠٥) لجميع محاور الاستبانة تعزى لمتغير الكلية ، عدا تطبيق جوجل درايف فقد كانت قيمة (ت) دالة إحصائيًا لصالح أعضاء هيئة التدريس من الكليات الإنسانية؛ وقد يعزى ذلك إلى أن توفر المراجع العلمية التي تخزن في جوجل درايف معظمها تتعلق بالعلوم الإنسانية ومن السهل الحصول عليها مما يجعلهم أكثر استخدامًا لهذا التطبيق.

- متغير الدرجة العلمية:

للإجابة عن السؤال الثالث الجزء المتعلق بمتغير الدرجة العلمية؛ تم استخدام اختبار كروسكال والس للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات رتب أعضاء هيئة التدريس حول استخدامات تطبيقات جوجل التعليمية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٥)

اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية

تطبيقات جوجل	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
جوجل درايف	أستاذ مساعد	٤١	٣٦,٠٥	٣,٨٢	٠,١٥	غير دالة
	أستاذ مشارك	٢٦	٤٠,٢٩			
	أستاذ	٥	٢٠,٥٠			
بريد جوجل	أستاذ مساعد	٤١	٣٣,٤٦	١٤,١٨	٠,٠٠	دالة
	أستاذ مشارك	٢٦	٤٦,٢٥			
	أستاذ	٥	١٠,٧٠			
مستندات جوجل	أستاذ مساعد	٤١	٣٨,٤٩	٦,٤٢	٠,٠٤	دالة
	أستاذ مشارك	٢٦	٣٧,٧٥			
	أستاذ	٥	١٣,٧٠			
يوتيوب	أستاذ مساعد	٤١	٣٤,٩٣	٣,٨٨	٠,١٤	غير دالة
	أستاذ مشارك	٢٦	٤١,٥٨			
	أستاذ	٥	٢٣,٠٠			
فصول جوجل	أستاذ مساعد	٤١	٣٥,٦٢	٢,٥٩	٠,٢٧	غير دالة
	أستاذ مشارك	٢٦	٤٠,١٩			
	أستاذ	٥	٢٤,٥٠			
الباحث العلمي	أستاذ مساعد	٤١	٣٢,٧٨	٥,٥٣	٠,٠٦	غير دالة
	أستاذ مشارك	٢٦	٤٤,٠٠			
	أستاذ	٥	٢٨,٠٠			
نماذج جوجل	أستاذ مساعد	٤١	٣٦,٩٨	٤,٣٧	٠,١١	غير دالة
	أستاذ مشارك	٢٦	٣٩,٢٥			
	استاذ	٥	١٨,٣٠			
العروض التقديمية	أستاذ مساعد	٤١	٣٧,٥٠	٢,٦٥	٠,٢٧	غير دالة
	أستاذ مشارك	٢٦	٣٧,٧٣			
	استاذ	٥	٢١,٩٠			

يلاحظ من الجدول: أن قيمة (كا٢) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) للمحاور(الأول ، الرابع ، الخامس ، السادس ، السابع ، الثامن ، والتاسع)؛ أي أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لتلك التطبيقات لا يختلف باختلاف الدرجة العلمية ، بينما كانت قيمة (كا٢) دالة للمحورين

(الثاني و الثالث) ، وكانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس من ذوي درجة أستاذ مساعد ومشارك على درجة الأستاذ لضعف اهتمامهم لاستخدام تلك التطبيقات؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشعيبي (٢٠١٩) التي أظهرت عدم وجود فروق بين استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات جوجل التعليمية تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

- **متغير سنوات الخبرة:**

للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بمتغير سنوات الخبرة؛ تم استخدام اختبار كروسكال والس للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات رتب أعضاء هيئة التدريس حول استخدامات تطبيقات جوجل التعليمية ، كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٦)

اختبار كروسكال والس لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

تطبيقات جوجل	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا^{2}	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
جوجل درايف	أقل من ١٠ سنوات	٣٥	٣٦,٦٧	١,٣٩	٠,٥٠	غير دالة
	من ١٥- ١٠	٢٦	٣٣,٧١			
	أكثر من ١٥ سنوات	١١	٤٢,٥٥			
بريد جوجل	أقل من ١٠ سنوات	٣٥	٣٧,١٤	٠,٠٦	٠,٩٧	غير دالة
	من ١٥- ١٠	٢٦	٣٥,٩٠			
	أكثر من ١٥ سنوات	١١	٣٥,٨٦			
مستندات جوجل	أقل من ١٠ سنوات	٣٥	٣٤,١٩	٠,٩٢	٠,٦٣	غير دالة
	من ١٥- ١٠	٢٦	٣٨,٠٦			
	أكثر من ١٥ سنوات	١١	٤٠,١٨			
يوتيوب	أقل من ١٠ سنوات	٣٥	٤٢,٧١	٦,٠٧	٠,٠٥	غير دالة
	من ١٥- ١٠	٢٦	٣٠,٦٧			
	أكثر من ١٥ سنوات	١١	٣٠,٥٠			
فصول جوجل	أقل من ١٠ سنوات	٣٥	٣٣,١٠	٢,٩٩	٠,٢٢	غير دالة
	من ١٥- ١٠	٢٦	٣٧,٣٥			
	أكثر من ١٥ سنوات	١١	٤٥,٣٢			

تطبيقات جوجل	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا^{2}	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الباحث العلمي	أقل من ١٠ سنوات	٣٥	٣٣,٩٩	١,٥٨	٠,٤٥	غير دالة
	من ١٥- ١٠	٢٦	٣٧,١٧			
	أكثر من ١٥ سنوات	١١	٤٢,٩١			
نماذج جوجل	أقل من ١٠ سنوات	٣٥	٣٤,٢١	٢,٢٩	٠,٣٢	غير دالة
	من ١٥- ١٠	٢٦	٣٦,٠٠			
	أكثر من ١٥ سنوات	١١	٤٤,٩٥			
العروض التقديمية	أقل من ١٠ سنوات	٣٥	٣٦,٨١	٠,١٨	٠,٩١	غير دالة
	من ١٥- ١٠	٢٦	٣٥,٣١			
	أكثر من ١٥ سنوات	١١	٣٨,٣٢			

يلاحظ من الجدول: أن قيمة(كا^{2}) تربيع غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لجميع محاور الاستبانة ، وهذا يشير إلى عدم وجود اختلافات في استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات جوجل التعليمية تعزى إلى سنوات خبرتهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشعيبي (٢٠١٩) ، التي أظهرت عدم وجود فروق في استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات جوجل التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، وتختلف مع نتيجة دراسة العقاب (١٤٣٧) التي أظهرت وجود فروق في استخدام تطبيقات جوجل التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة؛ يوصي الباحثان بما يلي:

- حثّ قيادة جامعة إب للتوجه نحو إنشاء إدارة متخصصة لتفعيل التعليم الإلكتروني باستخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية ، وتقديم الدعم التقني لأعضاء هيئة التدريس لاستخدامها.
- توفير البنية التحتية والإمكانات التقنية والفنية اللازمة لاستخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية.
- عقد البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة إب لتنمية مهاراتهم في استخدام تطبيقات جوجل في العملية التعليمية.

- نشر ثقافة التعليم الإلكتروني باستخدام تطبيقات جوجل التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب ، تحقيقًا للمعرفة الرقمية.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعات إب.
- تصور مقترح لتفعيل دور جامعة إب في تعزيز قدرات أعضاء هيئة التدريس على استخدام تطبيقات جوجل التعليمية في التدريس الجامعي.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أحمد ، نهى. (٢٠١٧). استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في العملية التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب بجامعة بنها. *مجلة كلية الآداب ، جامعة بنها* ، ٤ (٤٧) ، ٢- ٦٠.

أمين ، لميس. (٢٠١٦). *أهم استخدامات البريد الإلكتروني في العملية التعليمية*. تم الاسترجاع بتاريخ ٦-٩-٢٠٢٠ من الرابط : http://twtqualubiya.blogspot.com

جرجس ، ماريان. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، (٧٠) ، ١٠٩-١٤٤.

حسن ، هيثم. (٢٠١٧). *التعليم والتعلم عبر الشبكات الاجتماعية*. القاهرة: دار السحاب للنشر.

سلام ، شهود. (٢٠٢٠). *فاعلية توظيف الحوسبة السحابية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحوها لدى طلبة الرياضيات بكلية التربية بجامعة صنعاء*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة صنعاء ، اليمن.

الشعيبي ، أماني. (٢٠١٩). استخدام الباحث العلمي Google Scholar لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية* ، ١١ (١) ، ١- ٢٠.

عبد العال ، محمد. (٢٠١٨). فاعلية التكامل بين تطبيقات جوجل التعليمية وأدوات الويب ٢ في تحقيق نواتج تعلم مقرر طرق تدريس الرياضيات وتنمية الاتجاه نحو التعلم التشاركي لدى الطالب المعلمين بكلية التربية. *مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس* ، ١ (٤٢) ، ٢٣٨-٢٦١.

العبداللات ، محمد. (٢٠١٨). أثر استخدام اليوتيوب والفيس بوك في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية لمرحلة البكالوريوس في مادة اللغة الإنجليزية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* ، ١١ (٣٤) ، ١- ٢٤.

العجرمي ، سامح. (٢٠١٩). فاعلية مقاطع الفيديو التعليمية عبر اليوتيوب في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى طالبات جامعة الأقصى واتجاهاتهن نحو استخدام اليوتيوب. *مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين* ، ٢٠ (٤) ، ٣٩٤- ٤٣٤.

العقاب ، عبدالله. (٢٠١٧). درجة استخدام معلمات الرياضيات لتطبيقات جوجل وأهم العوامل التي تحول دون توظيفها في العملية التعليمية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية ، ٢٩* (١) ، ١٣٧- ١٦٣.

غنام ، أبو بكر ، والعبيكان ، ريم. (٢٠١٦). استخدام التعليم الجوال في كلية التربية بجامعة الملك سعود: التطبيقات والتحديات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، ٥* (٤) ، ٦٣- ٨٢.

فراونة ، أكرم. (٢٠١٢). *فعالية استخدام مواقع الفيديو الإلكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.* رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

قابيل ، طارق. (٢٠١٦). *جوجل الباحث العلمي: تصنيف جديد للجامعات.* منظمة المجتمع العلمي العربي ، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠٢١/١٠/٦ ، من الرابط: https://arsco.org/article-detail-346-8-0

الكلثم ، مها ، والشهري ، حليمة. (٢٠١٧). واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس في كلية التربية بالمجمعة لـ web 2.0 في العملية التعليمية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية ، (٥) ، ٢٢١- ٢٥٠.*

المبحوح ، أحمد. (٢٠١٩). مستوى توظيف أدوات جوجل التعليمية كنظام تعلم الكتروني بجامعة الأقصى تحقيقا للمعرفة الرقمية. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح ، ٧* (١٣) ، ١-١٩.

المسعود ، طارق ، وآخرون. (٢٠١٨). *أثر استخدام تطبيقات جوجل التربوية في تنمية الأداء لبعض المهارات لدى طالب تكنولوجيا التعليم في كلية التربية الأساسية بالكويت وتنمية الاتجاه نحوها. مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٣٤* (٨) ، ١٥٢ -١٧٣.

مظهر ، عهود. (٢٠١٩). واقع توظيف الفيديو الرقمي(يوتيوب) الممارس من قبل أعضاء الهيئات التدريسية وانعكاساته على الحاجات التدريبية الفعلية في مؤسسات التعليم العالي. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني ، ٧* (١٣) ، ٦٤- ٨٣.

مؤتمر التطبيقات الرقمية التعليمية الأول. (٢٠٢٠). المؤسسة العربية لإعداد القادة وتنمية المهارات: القاهرة ، *في الفترة* ٢٧ - ٢٨ فبراير ٢٠٢٠م.

المؤتمر الدولي الأول. (٢٠١٨). *التعليم الرقمي في الوطن العربي تحديات الحاضر ورؤى المستقبل.* المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، جامعة القاهرة: مصر ، في الفترة ٢٥- ٢٦ ديسمبر٢٠١٨م.

المؤتمر العلمي الأول للتعليم الإلكتروني والإفتراضي. (٢٠٢٠). كلية العلوم الاجتماعية والتطبيقية ، جامعة عدن: اليمن ، في الفترة ٣٠- ٣١ ديسمبر٢٠٢٠م.

النجار ، حنين. (٢٠١٩). *واقع استخدام بعض تطبيقات جوجل Google التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية.* رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، الأردن.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abdel-Aal, M. (2018). The Effectiveness of Integration Between Educational Google Apps and Web 2.0 Tools in Achieving Learning Outcomes of Mathematics Education Course and Attitude Towards Collaborative Learning for Student Teachers at Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University,* (1), 238-261.

Gannam, A. & Alebaikan, R. (2016). The Use Of Mobile Learning In College Of Education At King Saud University: Applications And Challenges. *The International Interdisciplinary Journal of Education, 5*(4), 63-82.

Ahmed, N. (2017). The Reality Of Using Second-Generation Web Applications In The Educational Process By Faculty Members And Their Assistants At The Faculty Of Arts. Benha University. *Journal of The Faculty Of Arts, Benha University, 4*(47), 2-60.

Al-Abdallat, M. (2018). The impact of YouTube and Facebook on the achievement of Jordan University students in English language course. *Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, 11*(34), 1-24.

Al-Ajrami, S. (2019). The effectiveness of using educational video clips on YouTube to develop digital storytelling production skills among female students at the faculty of education at Al-Aqsa University and their attitudes towards using YouTube. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 20*(4), 394-434.

Alaugab, A. (2017). Degree of Use of Google Tools and Apps by Mathematics Teachers and the most important Factors Affecting the Implementation in Educational Process in Riyadh. *Journal of Educational Sciences, 29* (1), 137-163.

Alkulthum, M. & alshahriu, H. (2017). The Teaching Staff Members' Usage At Faculty Of Education, Majmaa University of Web 2.0 in the Learning Process. Journal of Research in Specific Education fields, (5), 221-250.

ALMabhouh, A. (2019). Level Of Employing Google Educational Tools As An Electronic Learning System In Al-Aqsa University For Achieving Digital Knowledge. *Palestinian Journal of Open Learning and E-Learning, 7* (13), 1-19.

Al-Masoud, T. et al. (2018). The Impact Of The Use Of Google Educational Applications In The Development Of The Skillful Performance Of Students Of Educational Technology In The Faculty Of Basic Education And Development Of The Attitudes Towards It. *Journal of the Faculty of Education, Asyut University, 34* (8), 152-173.

Al-Najjar, H. (2019). *The status quo of Some Google Interactive Applications in Developing Some Digital Skills for Postgraduate Students at the Jordanian Universities.* Unpublished Master Thesis, Middle East University, Jordan.

Alshueaybi, A. (2019). Using Google Scholar by the Teaching Staff in Umm Alqura University. *Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological, 11*(1), 1-20.

Amin, L. (2016). *The Most Important Uses Of E-Mail In The Educational Process. Retrieved*. from: http: http://twtqualubiya.blogspot.com/.

First Educational Digital Applications Conference. (2020). Arab Foundation for Leadership Development and Skills Development: Cairo, 27 - 28 February 2020.

First International Conference. (2018). *Digital education in the Arab world: Challenges of the present and vision of the future.* The Arab Foundation for Education, Science and Arts, Cairo University: Egypt, from 25-26 December 2018.

First Scientific Conference For Electronic And Virtual Education. (2020). College of Social and Applied Sciences, University of Aden, Yemen, 30 - 31 December 2020.

Firwana, A. (2012). *Effectiveness of Using Video's websites in acquisition Digital Images Design skills for the culty of Education students at the Islamic University of Gaza.* Unpublished Master Thesis, the Islamic University of Gaza, Palestine.

Gerges, M. (2016). Effectiveness Of A Communicative Theory-Based Programme Employing Some Interactive Google Applications In Developing Assiut University College Of Education Students' Digital Skills And Involvement In Learning. *Journal of Arab studies in education and Psychology*, (70), 109-144.

Hassan, H. (2017). *Teaching and learning through social networks.* Cairo: Dar Al-Sahab.

Kabeel, T. (2016). *Google Scholar: A New Classification Of Universities. Scientific Society Organization, Retrieved from:* https://arsco.org/article-detail-346-8-0.

Medher, A. (2019). The employment of digital video (YouTube) and its impact on actual training needs in higher education institutions. *Palestinian Journal of Open Learning and E-Learning, 7* (13), 64-83.

Sallam, S. (2020). *The Effectiveness of Using Cloud Computing for Developing the Critical Thinking and the Attitude toward it among Mathematics Students at the Faculty of Education Sana'a.* Unpublished Master Thesis, Sana'a University, Yemen.

المراجع الأجنبية: References

Alshihri, B. (2017). *Using Google Applications as Part of Cloud Computing to Improve Knowledge and Teaching Skills of Faculty Members at the University of Bisha.* Saudi Arabia, ProQuest LLC. Ph.D. Dissertation, Wayne State University.

Bicen, H., & Arnavut, A. (2020). Google AI Approach and Statistical Results of Using Google Applications in Mobile Learning. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 11*(1), 121-130.

Crane, E. (2016). *Leveraging Digital Communications Technology in Higher Education: Exploring URI's Adoption of Google Apps for Education 2015.* Masters Theses, University of Rhode Island.

DLAC. (2021). *Digital Learning Annual Conference.* Returns to Austin Texas, June 14-16, 2021.

Fulbrook, P. (2019). *The Definitive Google Classroom Review. 2020 Update.* Retrieved March 20, 2021, from: https://teacherofsci.com/google-classroom/

Karpenko A. (2018). Google Docs of the Google Apps Services: coordination and supervision of the activity of organizational and educational units of higher educational institutions. *Science Rise: Pedagogical Education, 4* (24), 4-8.

Kyle, B. (2017). *Creating a Google Apps Classroom: The Educators Cookbook, Classroom Resources.* Shell Education.

Nguyen, H. ; Stehr, E. ; Eisenreich, H. ; & An, T. (2018). *Using Google Forms to Inform Teaching Practices.* Proceedings of the Interdisciplinary STEM Teaching and Learning Conference: Vol. 2 , Article 10.

Sivakumar, R. (2019). Google Forms in Education. *Journal of Contemporary Educational Research and Innovations, 9* (1), 35-39.

Tatnall, A. & Mavengere, N. (2019). *Sustainable ICT, Education and Learning: IFIP WG3.4.* International Conference , SUZA 2019 , Zanzibar , Tanzania , April 25-27 , 2019.

UNESCO. (2019). *The International Conference on Distance Learning: Research and Innovation for a Digital Society*, from 1-3 August 2019 , in Bangkok , Thailand.

UNESCO. 2020)). *Beyond Disruption: Technology Enabled Learning Future, The online conference ,* from 12 to 14 October 2020.

Zhang, M. (2016). *Teaching with Google Classroom.* Packt Publishing Ltd , Birmingham , Mumbai.

Bin Yahya, Aisha. (2023). Secure Attachment with Sons and its Relationship to Self-Compassion in a Sample of the Elderly, *Journal of Educational Science, 10* (1), 457 - 490

Secure Attachment with Sons and its Relationship to Self- Compassion in a Sample of the Elderly

Dr. Aisha Fahad Abdullah Bin Yahya
Associate Professor, Department of Psychology
Princess Nourah Bint Abdulrahman University
afalyahya@pnu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to reveal the relationship between safe attachment to children and self-compassion among a sample of the elderly, and to identify the differences between the study sample by gender (the elderly). The study followed the descriptive associative approach, and the study was applied to a sample of (200) women, divided into (100) elderly and (100) elderly women. Safe attachment and self-compassion scales (prepared by the researcher) were used. The results of the study showed a positive relationship between secure attachment to children and self-compassion among the elderly, there are statistically significant differences between the scores of the elderly and elderly women on the measure of safe association with children in favor of the elderly, and there are statistically significant differences between the scores of the elderly men and women. On the children's self-compassion scale in favor of older women on the dimensions (self-kindness, shared humanity, and mental alertness), and in favor of elderly men on the dimensions (self-flagellation, loneliness, and self-inclusion), the predictability of compassion in particular through secure attachment to sons between The elderly of the study sample, and the presence of statistically significant differences between the scores of the elderly and elderly women on the scale of safe attachment for children in favor of elderly women, the value of the coefficient of determination was (0.526), which indicates a discrepancy of (52.6٪) in type, especially among the elderly .

Keywords: Secure Attachment, Self-Compassion، The Elderly.

بن يحياء، عائشة. (٢٠٢٣). التعلق الآمن بالأبناء وعلاقته بالشفقة على الذات لدى المسنين. *مجلة العلوم التربوية* ، ١٠ (١) ، ٤٥٧ - ٤٩٠

التعلق الآمن بالأبناء وعلاقته بالشفقة على الذات لدى المسنين

د. عائشة فهد عبدالله بن يحياء[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى: الكشف عن العلاقة بين التعلق الآمن بالأبناء والشفقة على الذات لدى المسنين ، والتعرف على الفروق بين المسنين في التعلق الآمن بالأبناء والشفقة على الذات تبعًا للنوع (مسنّ - مسنة) ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، وطبقت على عينة مكونة من (٢٠٠) مسنٍّ ومسنة ، قسمت إلى (١٠٠) مسنٍّ و(١٠٠) مسنة ، تم استخدام مقياسي التعلق الآمن والشفقة على الذات (إعداد الباحثة) ، وتوصلت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات المسنين في أبعاد مقياس الشفقة على الذات (اللطف بالذات ، والإنسانية المشتركة ، واليقظة العقلية) ودرجاتهم في أبعاد مقياس التعلق الآمن بالأبناء (الطمأنينة ، الألفة ، التواصل الاجتماعي ، والأعراض الجسمية) ، والدرجة الكلية للمقياس ، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات المسنين في أبعاد مقياس الشفقة على الذات (جلد الذات ، والوحدة ، والانغلاق على الذات) ودرجات المسنين في أبعاد مقياس التعلق الآمن بالأبناء (الطمأنينة ، الألفة ، التواصل الاجتماعي ، والأعراض الجسمية) ، والدرجة الكلية للمقياس ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المسنين من الذكور والمسنات من الإناث على مقياس التعلق الآمن بالأبناء في اتجاه المسنات من الإناث ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المسنين والمسنات على مقياس الشفقة على الذات بالأبناء في اتجاه المسنات من الإناث على أبعاد (اللطف بالذات ، والإنسانية المشتركة ، واليقظة العقلية) ، وفي اتجاه المسنين من الذكور على أبعاد (جلد الذات ، والوحدة ، والانغلاق على الذات) ، وإمكانية التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين ، بلغت قيمة معامل التحديد (٠,٥٢٦) ، وهو ما يشير إلى التباين بنسبة (٥٢,٦٪) في الشفقة على لذات لدى المسنين.

الكلمات المفتاحية: التعلق الآمن بالأبناء ، الشفقة على الذات ، المسنين.

(١) أستاذ مشارك بقسم علم النفس - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن - المملكة العربية السعودية، afalyahya@pnu.edu.sa

مقدمة:

تَتعدد المراحل العمرية وتختلف فيما بينها على جميع الأصعدة؛ حيث تختلف حياة الإنسان خلال فترة الطفولة عن فترة الرشد وفترة الشيخوخة ، كما تتكامل هذه الفترات فيما بينها حيث تترك كلٌّ منها بصمتها على الفترة التي تليها ، وتُعد مرحلة الرشد هي أكثر المراحل التي يكون فيها الفرد قادرًا على العطاء ، مما يُمكّنه من تحمل المسئولية المهنية سواء كان رئيسًا أو مرؤوسًا؛ حيث يشعر من خلال عمله بأهمية ذاته وقيمتها ، كما يتولد لديه العديد من السمات؛ كالطموح ، والقدرة على التحدي والمواجهة؛ للوصول لأهدافه. (عبيد ، ٢٠١٠)

وتُعد مرحلة بلوغ سن الستين من أدق المراحل التي يمر بها الأفراد؛ حيث يكونون فيها أكثر تعرضًا للمعاناة والمرور بالأحداث الضاغطة ، بالإضافة إلى الاضطرابات الانفعالية؛ نظرًا لما تفرضه المرحلة العمرية من بعض التغيرات سواء كانت مهنية ، أو صحية؛ مما يجعله أكثر تعلقًا بالأسرة والأبناء بشكل مرضي ، ورافضًا لابتعاد الأبناء خوفًا من حدوث مكروه له ، كالمرض أو الموت المفاجئ ، حيث يُعد التعلق الآمن بالأبناء Secure Attachment with Sons بالنسبة للمسن معنى للحياة. (عبد الفتاح ، ٢٠١٣).

كما يمثل التعلق نقطة انطلاق لحياة الفرد الاجتماعية وعلاقاته العاطفية ، والتهيئة لكيفية التعامل مع الآخرين مستقبلًا. (العميري ، ٢٠١٥)؛ لذا يتجه المسن إلى التعلق الآمن بالأبناء ، حيث إن التعلق الآمن هو ما يُمكن الأفراد من تكوين العلاقات الودوده مع ذويهم بصورة أكبر ، والثقة بهم والإعتماد عليهم ، والإيمان بعدم تخليهم عنهم. (السحمة ، ٢٠٢٠)

ويشير خزاعلة (٢٠٢٠) إلى أن نسبة التعلق الآمن لدى المسنين بلغت (٣٠,٣٦٪) ، كما تشير عبد الفتاح (٢٠١٣) أن نسبة التعلق الآمن لدى المسنين بلغت (٦٢٪).

ويرى ويسكيرش وديليفي (Weisskirch & Delevi , 2013): أن التعلق الآمن لدى المسنين هو أحد أنماط التعلق لدى الراشدين والذي يتسم أصحابه بالثقة بالنفس والرضا والأمل والقدرة على إقامة العلاقات المستقرة والآمنة مع الآخرين ، والقدرة على تكوين الصداقات والمحافظة عليها ، والثقة في الآخرين ، وطلب الدعم واللجوء للمساعدة عند الوقوع في الأزمات ، والمرونة في التعامل مع النفس ومع الآخرين.

ويشير بلاسكو وآخرون (Blasco et al , 2016) إلى: أن المسنين قد تتولد لديهم الهواجس والمخاوف نتيجة الوحدة ، بينما يحرص البعض الآخر على التفكير المنطقي ، وتقبل المعاناة والضغوط ، والتعامل معها بقدرٍ من الرضا ، والرأفة بالنفس ، ويدرك أن المعاناة والضغوط ليست حالة فردية ، بل سنة كونية وخبرة إنسانية عامة ، وهو ما يُعرف بالشفقة على الذات Self- Compassion.

وتُعد الشفقة على الذات إحدى العوامل الإيجابية التي تساعد على تخطي الأحداث الضاغطة ، والمرور من الأزمات بسلام ، والتحرر من الضغوط الانفعالية ، والوصول إلى السعادة النفسية. (Neff &Vonk , 2009)

ويؤكد (Philips & Ferguson , 2012) أن: تمتع المسن بالشفقة على الذات تجعل منه فردًا متفاهمًا ، مدركًا أن الوحدة والألم جزء من الحياة؛ مما يمكنه من تقدير ظروف الآخرين.

وقد توصلت (Philips & Ferguson , 2012) إلى أن نسبة الشفقة على الذات بلغت بين المسنين (٣٦٪).

وتضيف فيليبس وفيرغسون (Dzwonkowska & Lykus,2015): أن الشفقة على الذات هي منحى صحيّ يختص بتوافق الفرد مع ذاته ، ويتضمن الشعور بالود والعطف والوعي بالخبرات الإنسانية.

مما يجعله مداومًا على مساندة ذاته ، وتقديم الدعم المعنوي لها أثناء الأزمات ، والتفكير في الحلول البديلة الإيجابية المُرضية لذاته.

كما تُعدّ مصدرًا يستطيع الفرد من خلاله الحنوّ على ذاته ، والتماس العذر لها ، وعدم إصدار الأحكام القاسية عليها حال الفشل ، والعمل على إبدال الفشل الحالي إلى نجاح لاحق. (Neff & Dahm , 2015)

فهي في حقيقة الأمر إدراكٌ حقيقيٌّ للخبرات المؤلمة والضغوط التي تُقيّم في ضوء الخبرات للخبرات الإنسانية والمجتمعية ، فالألم والخبرات الصادمة ليست تجارب فردية؛ مما يساعد الفرد على التكيف والرضا. (Brown et al , 2019)

وبالتالي يستطيع الفرد التعامل بمستوى مرتفع من اليقظة العقلية التي تحُثه على التركيز نحو الوضع القائم ، والتعامل بالهدوء والاتزان مع الانفعالات السلبية ، وعدم الاجترار والتذكر القهري للخبرات المؤلمة والصورة السلبية المسبقة عن الذات ، مما يساعده على الانفتاح العقلي ، والبعد عن الجمود الفكري. (Barry et al , 2015)

ومن خلال إدارة المسن لذاته ، يستطيع أن يكون منفتحًا على الخبرات ، قابلًا للتعامل مع المتغيرات المستجدة والاستفادة منها ، متيقظًا لمشاعره ، ولديه القدرة على التحكم والسيطرة بمشاعره تجاه ذاته وتجاه أبنائه؛ مما يجعله فردًا سويًا في تعلقه بهم ، وهو ما يُعد تعلقًا آمنا.

وهذا ما يتفق مع (Neff & McGehee, 2010) في أن الأفراد ذوي التعلق الآمن هم الأفراد الذين لديهم قدر مرتفع من الشفقة على الذات .

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من وجود بعض الصراعات والمشكلات التي تحدث داخل العديد من أسر المسنين ، حال رغبة الابن أو الابنة المقيمة معهم في السفر للخارج ، أو الزواج والاستقرار بمنزل آخر؛ حيث يحرص الآباء المسنّون على تواجد أحد الأبناء معه بصفة مستمرة ، خشيةَ التعرض لأزمات صحية أو مشكلات اجتماعية طارئة.

ويجد المسنّون الملاذ الآمن من الوحدة والأعراض المرضية لدى أبنائهم؛ مما يجعلهم في حالة من تبديل الأدوار السابقة للتعلق الآمن؛ حيث يكون التعلق الآمن للمسن بأبنائه امتدادًا للتعلق الآمن للأبناء بالأباء.(عبد الفتاح ،٢٠١٣)

فالتعلق لا ينتهي عند مرحلة تعلق الرضيع بأمه أو من يقدم له الرعاية ، بل هو سلوك استمراريٌّ خلال مراحل العمر متضمنٌ الانفعالات والعلاقات الاجتماعية (ملحم وآخرون ، ٢٠١٥)

وتحاول الدراسة التحري عن العلاقة بين التعلق الآمن والشفقة على الذات لدى المسنين؛ حيث أكدت بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلق الآمن والشفقة على الذات ، كدراسات وي وآخرون وكوريلوفا (Wei et al, 2011; Kurilova, 2013) ، كما توصلت دراسة (السحمة ، ٢٠٢٠) إلى إمكانية التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال التعلق الآمن.

ومن خلال صياغة المشكلة توصلت الدراسة إلى التساؤلات التالية:

- ما العلاقة بين التعلق الآمن بالأبناء والشفقة على الذات لدى المسنين ؟.
- ما الفرق بين متوسطات درجات المسنين على مقياس التعلق الآمن بالأبناء تبعًا لمتغير(النوع)؟
- ما الفرق بين متوسطات درجات المسنين على مقياس الشفقة على الذات تبعًا لمتغير(النوع)؟
- هل يمكن التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين التعلق الآمن بالأبناء والشفقة على الذات لدى المسنين.
- التعرف على الفروق في التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين والمسنات.
- التعرف على الفروق في الشفقة على الذات لدى المسنين والمسنات.
- التعرف على إمكانية التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين و المسنات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية :

- تقديم إطار نظري في متغيري الدراسة يُثري الدراسات العربية في هذا المجال.
- كما ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية متغيراتها؛ حيث يُعد متغير التعلق الآمن أحد أنماط التعلق الإيجابية.
- كما تُعد الشفقة على الذات إحدى متغيرات علم النفس الإيجابي الذي يحفز الأفراد على اللطف والرأفة بالذات ، واتخاذ تجارب الآخرين مرجعًا لتقييم الأحداث.
- كما تمثل عينة الدراسة إحدى فئات المجتمع المهمة ، التي طالما أعطت الكثير من الوقت والجهد للأبناء والمجتمع ككل.

الأهمية التطبيقية:

- بناء مقياس التعلق الآمن بالأبناء (إعداد الباحثة).
- بناء مقياس الشفقة على الذات (إعداد الباحثة).
- يمكن الاستفادة من النتائج والتوصيات في الاهتمام بالجانب الوقائي ، والاهتمام بالبرامج الإرشادية في مساعدة فئة المسنين على التعامل مع المواقف الحياتية.
- تحسين خدمات الصحة النفسية للمسنين في ضوء نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

١. التعلق الآمن بالأبناء: Secure Attachment with Sons

هو العلاقة العاطفية الإيجابية التي يشعر بها الأباء تجاه الأبناء؛ والتي يتوفر من خلالها الشعور بالأمان والسكينة . (عبد الفتاح ، ٢٠١٣)

التعريف الإجرائي للدراسة: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التعلق الآمن.

٢. الشفقة على الذات: Self- Compassion

هي الموقف الذي يتخذه الفرد تجاه ذاته ، ويتضمن كيفية معالجة الفرد لذاته بالمواقف الضاغطة ، من خلال استيعاب الحدث والرفق بالنفس ، والاعتراف بأن الأخطاء جزءٌ من سلوكيات الكائن البشري. (منصور ، ٢٠١٦)

التعريف الإجرائي للدراسة: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الشفقة على الذات.

٣. المسنون: Elderly

هم من تخطو سن الستين من العمر ، وغير قادرين على رعاية أنفسهم بشكل كامل. (عبيد ، ٢٠١٠)

التعريف الإجرائي للمسنين: من تخطو سن الستين من الرجال والسيدات ، ويقيمون بمنازلهم مع ابنٍ أو اكثر.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في العلاقة بين التعلق الآمن بالأبناء والشفقة على الذات لدى عينة الدراسة من المسنين والمسنات.
- **الحدود المكانية:** تتحدد الدراسة بالتطبيق على المسنين والمسنات بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تحددت الدراسة بالعام الهجري ١٤٤٢ هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

التعلق الآمن:

ويُعد التعلق الآمن أحد أنماط التعلق الوجداني ويرى (بولبي): أنه نظام سلوكيّ حيويّ ، يهدف إلى التوازن بين البحث عن الأمان من خلال الأشخاص ، وتقوم النظرية التي قدمها (بولبي) على عدة مبادئ ، مفادها أن هناك نظامًا سلوكيًّا تعلقيًّا يتضمن بعض الأنماط السلوكية وردود الأفعال الانفعالية لدى الفرد؛ بهدف البقاء بجانب مقدم الدعم والرعاية. (Bowlby , 1988)

ويرى (بولبي) أن التعلق ظاهرة مركبة تتضمن مكونًا وجدانيًّا وآخر معرفيًّا ، وهو ما يُعرف بالنماذج الداخلية العاملة ، وهي عبارة عن تمثيلات معرفية تمثل توقعات الأفراد عن مدى استجابة المحيطين به للتقرب منه وإشباع حاجاته. (Henderson et al , 2005)

ومن خلال مفهوم النماذج العاملة انبثقت عدة نماذج ، اقترحت بعض الافتراضات عن ماهية المكون المعرفي للتعلق ، مفادها أن النماذج العاملة هي المحتوى المعلوماتي للفرد عن ذاته وعن الآخرين ، والذي يخزن في الذاكرة كبناء تمثيلي منظم ، يتضمن العمليات التي يتم وفقًا لها تحديد المعلومات اللازمة في علاقته بالآخرين. (السحمة ،٢٠٢٠)

وترى بارثولوميو Bartholomew: أن النماذج العاملة تتمثل في: "نموذج الآخر" الذي يتضمن توقعات الفرد وتمثيلاته المعرفية نحو الآخرين الذين يظهر التعلق تجاههم ، و"نموذج الذات" الذي يتضمن توقعات الفرد نحو ذاته ، والذي يحدد من خلاله مدى تقبل الآخرين للتفاعل الوجداني معه ، وقد خلصت إلى تصنيف التعلق إلى: (تعلق آمن وتعلق منشغل ، وتعلق رافض). (Bartholomew& Horowitz ,1991)

أما نظرية ماري آنسورت ، وهي ما تعرف بنظرية الاستمرار ، تفترض أن طبيعة التعلق في مراحل النمو المبكرة ، هي ما يؤثر على النمو خلال فترات الحياة اللاحقة ، وتعتمد في تصنيفها لأنماط التعلق على أنماط (التعلق الآمن - التعلق المتجنب - التعلق العنيد - التعلق المتناقض). (أبو جادو ، ٢٠٠٧)

ويُعرف التعلق الآمن بأنه تلك العلاقة العاطفية القوية التي تنشأ بين طرفين ، وتتسم بالعاطفة والرغبة المتبادلة في بقاء هذه العلاقة. (Wei et al ,2011)

ويرى السحمة (٢٠٢٠): أن التعلق الآمن هو "ذلك النمط السلوكي الانفعالي الاجتماعي الذي يسهل من خلاله للأفراد التودد وإقامة العلاقات الحميمة مع الآخرين".

وتستخلص الباحثة مما سبق أن: التعلق الآمن هو ذلك الشعور الإيجابي الذي يسيطر على الفرد تجاه أحد الأشخاص الذي يُمثل له ملاذًا آمنًا ، ويرغب في البقاء بالقرب منه.

ويشير غريب (٢٠١٧) أن أهمية التعلق الآمن تكمُن في التأثير الإيجابي عل السلوك وإقامة العلاقات الاجتماعية والمشاركة الوجدانية مع الآخرين والشعور بالسعادة والطمأنينة والثقة بالنفس.

و يورد كلٌّ من بارثولوميو وهورويتز (Bartholomew & Horowitz , 1991) أربعة أنواع للتعلق تتمثل فيما يلي :

- **التعلق الآمن** : يتميز بالنظرة الإيجابية تجاه الذات والآخرين.
- **التعلق الرافض أو التجنبي**: يميز بنظرة إيجابية تجاه الذات ونظرة سلبية تجاه الآخرين.
- **التعلق القلق**: يميز بنظرة سلبية تجاة الذات ونظرة إيجابية تجاه الآخرين.
- **التعلق الخائف**: يميز بنظرة سلبية تجاه الذات وتجاة الآخرين .

الشفقة على الذات :

وتُرجِعُ نظرية التحليل النفسي الشفقة على الذات إلى حالة التمركز حول الذات؛ حيث الاستغراق المفرط من جانب الفرد في عالمه الداخلي ، وإدراكه أن حاجاته ورغباته هي الأكثر أهمية من حاجات ورغبات الآخرين ، كما يرى أن أحكامه وآراءه على ذاته هي الأصوب من أحكام الآخرين عليه ، كما تُعد الشفقة على الذات لدى المدرسة التحليلية حالة مؤازرة النفس ، التي يستخدمها الفرد في المواقف الضاغطة للهروب من الواقع في الصراعات النفسية ، كما يرون أن الشفقة على الذات تُعد استراتيجية للتعامل مع الضغوط ، عن طريق انتباه الشخص إلى ذاته ، واتجاه لمنحى إيجابي. (العتال ،٢٠٢٠)

بينما يرجع السلوكيون سمة الشفقة على الذات إلى التأثير البيئي - في مرحلة الطفولة - والذي يحدد طبيعة السمات الشخصية للطفل إلى أن نشأة الطفل بمرحلة الطفولة تتأثر بنمط التربية والبيئة ، وما تتضمنه من خبرات تُمثل تعزيزًا لتلك السمات ومراحل تطورها من الطفولة والرشد. (Barnard & John , 2011)

وترى نظرية تنظيم الذات لبندورا (Pandora): أن الشفقة على الذات ترجع إلى متغير الكفاءة وتنظيم الذات؛ حيث يُعد تنظيم الذات هو المحدد الأساسي لعملية الشفقة على الذات ، فعند إخفاق الفرد في تحقيق هدف ، يلجأ إلى إعادة تنظيم الذات من خلال عملية الشفقة بها ، واتخاذ معايير وتدابير جديدة تمكنه من تحقيق الهدف؛ ومن ثم تحقيق الرضا. (السحمة ،٢٠٢٠)

وتُعد الشفقة على الذات هي "الاتجاه الإيجابي الذي يتخذه الفرد نحو ذاته أثناء الأحداث الضاغطة ، والذي يظهر في صورة الرأفة بالذات ، واليقظة العقلية ، وضبط النفس أثناء التعامل مع الضغوط ، والقدرة على مواجهة التحديات". (Dadkhah et al 2021)

ويضيف أبو حلاوة وعبد الجواد (٢٠١٨): أن الشفقة على الذات تتمثل فيما يسلكه الفرد نحو ذاته ، من مشاعر ودّ وتعاطف أثناء المرور بالصعاب والمشكلات ، ومدى قدرته على حلها ، ومواجهة التحديات دون القسوة على الذات ، أو اللجوء للأفكار السلبية.

وترى الفقي (٢٠١٨): أن الشفقة على الذات هي "تفهّم إدراك ووعي الفرد بالخبرات الذاتية السارة أو غير السارة بموضوعية" ، وتُقَيَّم في ضوء الخبرات الخارجية ، من خلال الإنسانية المشتركة ، للوصول إلى التفكير الإيجابي تجاه الحدث وتجاه الذات.

وفي ذات السياق يؤكد(Best et al ٢٠٢١): أن الأشخاص الذين يتمتعون بقدر مرتفع من الشفقة بالذات هم الأشخاص الأكثر شعورًا بالسعادة الذاتية والأمان والتواصل الاجتماعي.

وتستخلص الباحثة مما سبق: أن الشفقة على الذات هي تلك المشاعر الإيجابية التي يكنها الفرد لذاته ، وتظهر في صورة رأفة والتماس العذر للنفس ، وتحدٍّ للضغوط والمشكلات وتقيمها في ضوء مشكلات الآخرين.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة فيليبس وفيرجسن (Philips & Ferguson, 2012) إلى: التعرف على العلاقة بين الشفقة على الذات والرفاهية النفسية لدى المسنين ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، حيث تكونت العينة من (١٨٥) من المسنين ، واستخدمت الدراسة مقايس الشفقة على الذات والرفاهية النفسية ، وتوصلت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة على الذات والرفاهية النفسية لدى عينة الدراسة ، وأنه يمكن التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال الشفقة على الذات.

كما هدفت دراسة برون وآخرين (Brown et al,2019) إلى التعرف على العلاقة بين الشفقة على الذات وكلٍّ من: (الرفاهية والقلق والإكتئاب والحالة الصحية العامة لدى المسنين) من خلال تحليل الدراسات السابقة ، فحصت الدراسة (١١) دراسة سابقة ، أجريت على المسنين بعمر الخامسة والستين فيما فوق ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة على الذات والقلق والاكتئاب والحالة الصحية العامة ، وأكدت ثلاث دراسات أن الرفاهية تربط ارتباطًا إيجابيًّا بالشفقة الذاتية مع المسنين الأكبر سنًا ، وأن هذه الشفقة تخفف من الأعراض الصحية.

كما هدفت دراسة خزاعلة (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستويات الصلابة النفسية والتعلق الآمن لدى المسنين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكونت العينة من (١٩٠) مسنٍّ من دور الرعاية بالأردن ، واستخدمت الدراسة مقايس الصلابة النفسية والتعلق الآمن بالأبناء ، وتوصلت النتائج إلى: وجود مستوى متوسط لكلٍّ من الصلابة النفسية والتعلق الآمن لدى عينة الدراسة ، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعًا للنوع أو المرحلة العمرية على مقياسي الدراسة ، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الصلابة النفسية والتعلق الآمن.

كما هدفت دراسة آروم وآخرين (Arom et al ,2020) إلى: الكشف عن العلاقة بين التعلق القلق والاكتئاب والدعم الاجتماعي؛ كمتغيرات وسيطة للتفكير في الانتحار لدى عينة من المسنين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وتكونت العينة من (١٩١) من المسنين بتايلاند ، استخدمت الدراسة مقايس التعلق الآمن بالأبناء والاكتئاب والدعم الاجتماعي ، وتوصلت النتائج إلى: وجود تأثير قوي للاكتئاب كمتغير وسيط بين التعلق القلق والانتحار ، بينما يوجد تأثير إيجابي للدعم الاجتماعي على تعديل العلاقة بين التعلق القلق والانتحار.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت التعلق لدى المسنين ، تبين تنوع الدراسات السابقة في كيفية تناول متغير التعلق لدى المسنين؛ حيث قامت دراسة (خزاعلة ،٢٠٢٠) بالتحري عن العلاقة بين التعلق ومتغيرات أخرى ، بينما قامت دراسة (Arom et al ,2020) باستخدم التعلق كمتغير وسيط للتفكير في الانتحار.

كما تبين من خلال عرض الدراسات التي تناولت الشفقة على الذات لدى المسنين ، أن بعض الدراسات هدفت إلى تحري العلاقة بين الشفقة على الذات وبعض المتغيرات الإيجابية كدراسة(Philips & Ferguson , 2012) ، كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالمتغيرات الإيجابية أو السلبية من خلال الشفقة على الذات كدراسة (Philips & Ferguson , 2012).

ومن خلال عرض الدراسات السابقة توصلت الدراسة لصياغة الفروض التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين التعلق الآمن بالأبناء والشفقة على الذات لدى المسنين.
- توجد فروق بين متوسطات درجات المسنين (تبعًا للنوع) في مقياس التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين.
- توجد فروق بين متوسطات درجات المسنين (تبعًا للنوع) في مقياس الشفقة على الذات لدى المسنين.
- يمكن التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين.

إجراءات الدراسة:

- إعداد الإطار النظري للبحث.
- إعداد أدوات البحث.
- مناقشة النتائج وتفسيرها.
- تقديم توصيات في ضوء نتائج البحث.

١. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من (١٩١٤) من المسنين ، بواقع (٨٠٦) مسنٍّ من الذكور ، و(١١٠٨) مسنة من الإناث ، ممن تجاوزت أعمارهم (٦٠) عامًا ، تم اختيارهم من مجتمع الرياض بالطريقة العشوائية.

٢. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

٣. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٨٠) من المسنين والمسنات ، الذين تراوح أعمارهم بين (٦٠: ٧٠) عامًا ، والمقيمين بمدينة الرياض ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية؛ حيث تم سحب الأرقام العشوائية عن طريق برنامج حاسب آلي؛ حيث تم إعطاء كل مسن ومسنة رقمًا ، وتم إدخال الأرقام على الحاسب الآلي والاختيار منهم.

تكونت عينة الدراسة النهائية من عدد (٢٠٠) من المسنين والمسنات ، مقسمة إلى (١٠٠) من المسنين الذكور ، و (١٠٠) من المسنات الإناث ، الذين تراوح أعمارهم بين (٦٠: ٧٥) عامًا ، والمقيمين بمدينة الرياض ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية؛ حيث تم سحب الأرقام العشوائية عن طريق برنامج حاسب آلي؛ حيث تم إعطاء كل مسن ومسنة رقمًا ، وتم إدخال الأرقام على الحاسب الآلي والاختيار منهم.

تم تطبيق أدوات الدراسة إلكترونيًا عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي.

٤. أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة:

- مقياس التعلق الآمن بالأبناء (إعداد الباحثة).
- مقياس الشفقة على الذات (إعداد الباحثة).

وفيما يلي شرح لأدوات الدراسة:

مقياس التعلق الآمن بالأبناء: (إعداد الباحثة):

خطوات إعداد المقياس:

- **الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة:** تم الاطلاع على المقاييس السابقة التي فحصت التعلق ، مثل مقياس خزاعة ، (٢٠٢٠) ، وعبد الفتاح ، (٢٠١٣).
- **تكوين المفردات وصياغة عبارات المقياس:** تمت الصياغة بناء على التعريفات الإجرائية الخاصة بكل مكون.

- تحكيم المقياس: عرض المقياس على (ن= ١٠) من السادة المتخصصين في علم النفس للتاكد من ملاءمتها ، وما يتناسب مع عينة الدراسة.
- تصحيح المقياس: يعتمد المقياس على ثلاثة بدائل كما يلي: (أوافق - محايد - لا أوافق) ، تعطي القيم (٣-٢-١) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب ، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب ، يتم عكس الأوزان ، ثم تخصيص درجة تتراوح بين (١- ٣) حسب اختيارات المستجيب على كل بند ، ومدى الدرجات من (٣١ - ٩٣).
- **الصورة النهائية للمقياس:** تكون المقياس في الصورة النهائية من (٣١) عبارةً موزعةً على أربعة أبعاد كالتالي:
  - **البعد الأول:** (الطمأنينة ، ويتضمن٨ عبارات).
  - **البعد الثاني:** (الألفة ، ويتضمن٧ عبارات).
  - **البعد الثالث:** (التواصل الاجتماعي ، ويتضمن٧ عبارات).
  - **البعد الرابع:** (الأعراض الجسمية ، ويتضمن٩ عبارات).

الخصائص السيكومترية لمقياس التعلق الآمن بالأبناء:

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق - الثبات) لمقياس التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين ، وذلك كالتالي:

أولًا : صدق المقياس:

أ. **صدق المحكّمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس؛ للتأكد من مدى ملاءمة العبارات للظاهرة موضع القياس ، وتفادي التداخل أو التكرار ، وتم الإبقاء على العبارات التي بلغت صلاحيتها نسبة ٨٠٪ فأكثر.

ب. **صدق المقارنة الطرفية:** تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز) ، وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًا ، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى لمقياس التعلق الآمن بالأبناء ، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة التاء	مستوى الدلالة
التعلق الآمن بالأبناء	مجموعة الأرباع الأعلى	٢٠	٨١,٧٤	٩,٦٥	٣٨	١٦,١٤	٠,٠٠٠١
	مجموعة الأرباع الأدنى	٢٠	٣٤,١٧	٣,٩٩			

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ بين متوسطي درجات مجموعة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس التعلق الآمن بالأبناء ، في اتجاه المستوى المرتفع لمقياس التعلق الآمن بالأبناء ، مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي.

ج. الاتساق الداخلي (التكوين الفرضي):

حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده :

فقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد التابع لها ، وذلك كما يلي في جدول (٢):

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس التعلق الآمن بالأبناء لدي المسنين والدرجة الكلية لكل بعد على حدة

الطمأنينة		الألفة		التواصل الاجتماعي		الأعراض الجسمية	
المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
١	٠,٦١٢**	١	٠,٩١٨**	١	٠,٥٦٢*	١	٠,٥٤٧*
٢	٠,٦٠٠**	٢	٠,٧١٠**	٢	٠,٦١٢**	٢	٠,٦٦٥**
٣	٠,٧٩٤**	٣	٠,٦٠٦**	٣	٠,٦٢٨**	٣	٠,٥٩٩*
٤	٠,٦٩٢**	٤	٠,٧١٠**	٤	٠,٦٢٣**	٤	٠,٦٨٢**
٥	٠,٧٥٤**	٥	٠,٦٤٩**	٥	٠,٦٧٥**	٥	٠,٥٢١**
٦	٠,٥٩٨*	٦	٠,٧٨٩**	٦	٠,٦٢٥**	٦	٠,٦٨٠*

الطمأنينة		الألفة		التواصل الاجتماعي		الأعراض الجسمية	
المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
٧	٠,٨١٣**	٧	٠,٥٤٨*	٧	٠,٥٤٨*	٧	٠,٦٥٧*
٨	٠,٥٤٠*					٨	٠,٦٦١*
						٩	٠,٨٢٧*

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢): أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد تراوحت ما بين (٠,٥٢١) ، و(٠,٩١٨) ، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ، ومستوى (٠,٠٥).

حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين ، من خلال التطبيق الذي تم على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٨٠) مسنًّا ومسنة ، وذلك كما يلي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين، والدرجة الكلية للمقياس (ن=٨٠)

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
١	الطمأنينة	٠,٩٠٨**	٣	التواصل الاجتماعي	٠,٩٦١**
٢	الألفة	٠,٩٢٣**	٤	الأعراض الجسمية	٠,٩٤٥**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣): أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد ، والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) ، هذا يدل على ترابط وتماسك المقياس وأبعاده؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق عالية.

ثانيًا: ثبات المقياس:

- **طريقتا معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:** اعتمدت الدراسة في حساب ثبات مقياس التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين ، باستخدام طريقتَي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ، وذلك بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الثبات لإجمالي مقياس التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين (ن=٨٠)

عدد عبارات المقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		الارتباط بين نصفي للمقياس	معامل الثبات بعد التصحيح Guttman
٤٠	٠,٨٨٧	٠,٨٩١	٠,٨٩٦

يتضح من جدول (٤): أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات المقياس قد بلغت (٠,٨٨٧) ، كما بلغ معامل الثبات بعد التصحيح ل Guttman (٠,٨٩٦)؛ مما يشير إلى الثبات المقبول للاستبانة ، ويمكن أن يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

- **إعادة التطبيق:** قامت الباحثة بتطبيق مقياس التعلق الآمن بالأبناء ، وإعادة التطبيق Test-retest بعد أسبوعين على نفس العينة الاستطلاعية ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٩٢٨) ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يؤكد على ثبات المقياس ككل ، وصلاحيته للتطبيق؛ ومن ثم يمكن الوثوق في نتائجه.

مقياس الشفقة على الذات: (إعداد الباحثة)

خطوات إعداد المقياس:

- **الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة:** تم الاطلاع على المقاييس السابقة التي فحصت الشفقة على الذات ، مثل مقياس العتال (٢٠٢٠) ، ومنصور (٢٠١٦).
- **تكوين المفردات وصياغة عبارات المقياس:** تم صياغة المفردات ، بناء على التعريفات الإجرائية الخاصة بكلّ مكونٍ ، وصيغت عبارات المقياس بلغة عربية واضحة غير مزدوجة المعنى.
- **تحكيم المقياس:** عرض المقياس على (ن= ١٠) من المختصين في علم النفس؛ للتأكد من ملاءمتها مع عينة الدراسة.

- **تصحيح المقياس:** يعتمد المقياس على ثلاثة بدائل هي: (أوافق - محايد- لا أوافق) ، تعطي القيم (٣-٢-١) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب ، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب ، يتم عكس الأوزان ، ثم تخصيص درجة تتراوح بين (١- ٣) حسب اختيارات المستجيب أمام كل بند ، ومدى الدرجات من (٣٢ - ٩٦).
- **الصورة النهائية للمقياس:** تكون المقياس في الصورة النهائية من (٣٢) عبارة موزعةً على ستة أبعاد كالتالي:
  - **البعد الأول:** (اللطف بالذات ، يتضمن ٥عبارات).
  - **البعد الثاني:** (جلد الذات ، يتضمن ٥عبارات).
  - **البعد الثالث:** (الإنسانية المشتركة ، يتضمن ٥ عبارات).
  - **البعد الرابع:** (الوحدة ، يتضمن ٥ عبارات).
  - **البعد الخامس:** (اليقظة العقلية ، يتضمن ٦ عبارات).
  - **البعد السادس:** (الانغلاق على الذات ، يتضمن ٦ عبارات).

الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة على الذات:

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق - الثبات) للمقياس كالتالي:

أولًا: صدق المقياس:

أ. **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس؛ للتأكد من مدى ملاءمة العبارات للظاهرة موضع القياس ، وتفادي التداخل أو التكرار ، وتم الإبقاء على العبارات التي بلغت صلاحيتها نسبة ٨٠٪ فأكثر.

ب. **صدق المقارنة الطرفية:** تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز) ، وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًا ، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى لمقياس الشفقة على الذات ، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الشفقة على الذات

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة التاء	مستوى الدلالة
الشفقة على الذات	مجموعة الأرباع الأعلى	٢٠	٨٥,١٩	١١,١٢	٣٨	١٧,٠٧٩	٠,٠٠٠١
	مجموعة الأرباع الأدنى	٢٠	٣٩,٤٥	٤,٦٢			

يتضح من جدول (٥): وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس الشفقة على الذات ، في اتجاه المستوى المرتفع لمقياس الشفقة على الذات ، مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي.

ج. **الاتساق الداخلي:**

حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كلٍّ على حده:

فقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد التابع لها ، وذلك كما يلي في جدول (٦):

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس التعلق الآمن بالأبناء لدي المسنين والدرجة الكلية لكل بعد على حدة

اللطف بالذات		جلد الذات		الإنسانية المشتركة	
المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
١	**٠,٦٨٤	١	**٠,٩٢٣	١	**٠,٥٩٢
٢	**٠,٦٥٩	٢	**٠,٦٤٥	٢	**٠,٦١٦
٣	**٠,٦١٧	٣	**٠,٦٤٥	٣	**٠,٥٩٠
٤	**٠,٧١٩	٤	**٠,٦٣٣	٤	**٠,٦٤٢
٥	**٠,٧٤٠	٥	**٠,٦٣٠	٥	**٠,٦٤٩
الوحدة		**اليقظة العقلية**		**الانغلاق على الذات**	
المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
١	**٠,٧٠٨	١	**٠,٨٢٨	١	**٠,٦٤٢

الوحدة		اليقظة العقلية		الانغلاق على الذات	
المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
٢	**٠,٨٤٦	٢	**٠,٥٢٤	٢	*٠,٥٣٥
٣	*٠,٤٧٨	٣	**٠,٨٨٨	٣	**٠,٥٦٧
٤	**٠,٨٧٥	٤	**٠,٧٣٦	٤	**٠,٧٨٥
٥	**٠,٧٣٩	٥	**٠,٦٣٠	٥	**٠,٧١٤
		٦	*٠,٦٢٢	٦	*٠,٧٧٨

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦): أن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد تراوحت ما بين (٠,٥٢٤) ، و(٠,٩٢٣) ، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ، ومستوى (٠,٠٥).

حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الشفقة على الذات لدى المسنين ، من خلال التطبيق الذي تم على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٨٠) مسنًّا ، ثم بعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشفقة على الذات لدى المسنين والدرجة الكلية للمقياس (ن=٨٠)

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
م	البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
١	اللطف بالذات	**٠,٨٩٤
٢	جلد الذات	**٠,٨١١
٣	الإنسانية المشتركة	**٠,٧٦٩
٤	الوحدة	**٠,٨٠١
٥	اليقظة العقلية	**٠,٩٢١
٦	الانغلاق على الذات	**٠,٦٩٨

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧): أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له تراوحت ما بين (٠,٦٩٨) ، و(٠,٩٢١) ، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على ترابط وتماسك الأبعاد والمقياس ككل؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع.

ثانيًا: ثبات المقياس:

- **طريقة معامل ألفا كرونباخ:** طبقت الباحثة المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٨٠) مسنًّا ، وجاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٣٤).
- **طريقة التجزئة النصفية:** بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية من المسنين ، قامت الباحثة بحساب قيمة التجزئة النصفية ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٨)

معاملات الثبات لإجمالي مقياس الشفقة على الذات لدى المسنين (ن=٨٠)

عدد عبارات المقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		الارتباط بين نصفي للمقياس	معامل الثبات بعد التصحيح Guttman
٣٢	٠,٨٥٩	٠,٨٧٤	٠,٨٨١

يتضح من جدول (٨): بلغ معامل الثبات بعد التصحيح ل Guttma (٠,٨٨١)؛ مما يشير إلى الثبات المقبول للمقياس.

- **إعادة التطبيق:** قامت الباحثة بتطبيق المقياس وإعادة التطبيق Test-retest بعد أسبوعين على نفس العينة الاستطلاعية ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٩٤٦) ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يؤكد على ثبات المقياس ككل ، وصلاحيته للتطبيق؛ ومن ثم يمكن الوثوق في نتائجه.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الاعتماد في معالجة بيانات الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتفق مع طبيعة الدراسة ومتغيراتها ، وقد تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحراف المعياري ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعامل ألفا كرونباخ ، ومعامل الثبات بعد التصحيحGuttman ، والانحدار الخطي المتعدد Multiple linear regression ، واختبارات لعينتين مستقلتين t-test.

مناقشة وتحليل نتائج الدراسة:

التحقق من صحة الفرض الأول:

والذي ينص على أنه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين التعلق الآمن بالأبناء والشفقة على الذات لدى المسنين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم الاعتماد على استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson؛ لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات المسنين في أبعاد مقياس الشفقة على الذات ، ودرجاتهم في مقياس التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين ، كما هو مبين بجدول (٩):

جدول (٩)

دراسة العلاقة الارتباطية بين الشفقة على الذات لدى المسنين ودرجاتهم على مقياس التعلق الآمن بالأبناء

البعد		الشفقة على الذات لدى المسنين					
		اللطف بالذات	جلد الذات	الإنسانية المشتركة	الوحدة	اليقظة العقلية	الانغلاق على الذات
مقياس التعلق الآمن بالأبناء	الطمأنينة	٠,٩٣٦**	-٠,٩١١**	٠,٩٤٨**	-٠,٩٣٥**	٠,٨٨٠**	-٠,٩٠٥**
	الشعور العام بالرضا	٠,٩١٨**	-٠,٩١٠**	٠,٩٣٤**	-٠,٩٤٠**	٠,٨٧٩**	-٠,٨٩٧**
	التواصل الاجتماعي	٠,٩٢٧**	-٠,٩١٨**	٠,٩٤٦**	-٠,٩٤١**	٠,٨٨٠**	-٠,٩٠٧**
	الأعراض الجسمية	٠,٩١١**	-٠,٨٩٩**	٠,٩٢٠**	-٠,٩١٠**	٠,٨٦٧**	-٠,٨٤٠**
	المقياس ككل	٠,٩٢٩**	-٠,٩١٥**	٠,٩٤٢**	-٠,٩٣٧**	٠,٨٨٢**	-٠,٨٩٢**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩): وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، بين درجات المسنين في أبعاد مقياس الشفقة على الذات (اللطف بالذات ، والإنسانية المشتركة ، واليقظة العقلية) ، ودرجات المسنين في أبعاد مقياس التعلق الآمن بالأبناء (الطمأنينة ، الألفة ، التواصل الاجتماعي ، والأعراض الجسمية) ، والدرجة الكلية للمقياس.

بينما يتضح وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، بين درجات المسنين في أبعاد مقياس الشفقة على الذات (جلد الذات ، والوحدة ، والانغلاق على الذات) ، ودرجات المسنين في أبعاد مقياس التعلق الآمن بالأبناء (الطمأنينة ، الألفة ، التواصل الاجتماعي ، والأعراض الجسمية) ، والدرجة الكلية للمقياس.

ويعني هذا قبول الفرض الأول من فروض الدراسة ، ويشير هذا إلى "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين التعلق الآمن بالأبناء والشفقة على الذات لدى المسنين"

وتفسر الباحثة ذلك في ضوء ما أورد (Neff & McGehee, 2010) ، أن الأفراد ذوي التعلق الآمن هم الأفراد الذين لديهم قدر مرتفع من الشفقة على الذات .

ومن خلال إدارة وتنظيم المسن لذاته ، يستطيع أن يكون منفتحًا على الخبرات ، قابلًا للتعامل مع المتغيرات المستجدة ، ولديه القدرة على التحكم والسيطرة بمشاعره تجاه ذاته وتجاه أبنائه؛ مما يجعله فردًا سويًّا في علاقته بهم وعلى مستوى تعلقه بهم ، وهو ما يُعد تعلقًا آمنًا.

كما أن المسن الذي يتمتع بقدر عالٍ من الطمأنينة هو الذي يشعر بالأمان والرضا بقضاء الله وقدره ، ويشعر بالألفة بين الآخرين كالأصدقاء والجيران والأقرباء ، وتتسم علاقاته الاجتماعية بالود والحب والاحترام ، كما تطفو النظرة الإيجابية عليه في حال اتجاهه إلى الرأفة بذاته؛ من خلال التسليم بالأمر الواقع في حال حدوث افتراق عن الأبناء؛ بالزواج أو السفر.

ومن خلال اليقظة العقلية ، التي تحُثه على التعامل بقدر من الهدوء والاتزان مع الانفعالات السلبية (Barry et al, 2015)؛ يدرك أن التغير في حياة الأبناء هو حق من حقوقهم ، يجب عليه مقابلته بالود والترحاب وعدم الاستسلام للهواجس والمخاوف.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه: "توجد فروق بين متوسطات درجات المسنين (طبقًا للنوع) في مقياس التعلق الآمن بالأبناء "

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار التاء لعينتين مستقلتينt – test؛ لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات المسنين الذكور والإناث في التعلق لديهم ، والجدول التالي يوضح ذلك:

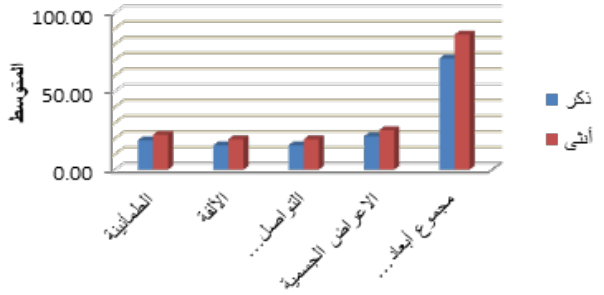
جدول (١٠)

يوضح الفروق بين أفراد العينة لمستوى الموافقة على إجمالي مقياس التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين بحسب متغير النوع (مسنين – مسنات) باستخدام اختبار التاء لعينتين مستقلتين t – test. (ن=٢٠٠)

المقياس	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	مستوى الدلالة
الطمأنينة	ذكور	١٠٠	١٨,٦٣	٢,٨٩	٨,٤٤٣-	٠,٠٠٠١
	إناث	١٠٠	٢٢,٢٥	٣,١٧		
الألفة	ذكور	١٠٠	١٥,٤٣	٣,٣١	٨,٨١١-	٠,٠٠٠١
	إناث	١٠٠	١٩,٣١	٢,٩٠		
التواصل الاجتماعي	ذكور	١٠٠	١٥,٥٣	٣,٠٩	٨,٨٧٩-	٠,٠٠٠١
	إناث	١٠٠	١٩,٢٩	٢,٨٩		
الأعراض الجسمية	ذكور	١٠٠	٢١,٢٣	٣,٧٩	٧,٣٩١-	٠,٠٠٠١
	إناث	١٠٠	٢٥,٠٥	٣,٥٢		
مجموع المقياس	ذكور	١٠٠	٧٠,٨٢	١٣,٠٣	٨,٤٠٥-	٠,٠٠٠١
	إناث	١٠٠	٨٥,٩٠	١٢,٣٤		

يتضح من جدول (١٠): أن قيمة (ت) كانت (-٨,٤٤٣) ، (-٨,٨١١) ، (-٨,٨٧٩) ، (-٧,٣٩١) ، (-٨,٤٠٥) ، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في التعلق لديهم.

وجاءت الفروق في أبعاد مقياس التعلق الآمن بالأبناء (الطمأنينة ، والألفة ، والتواصل الاجتماعي ، والأعراض الجسمية) ، والدرجة الكلية في اتجاه الفئة الأعلى في المتوسط ، وهي المسِنَّات؛ ويعني هذا قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة ، ويشير إلى: أنه" توجد فروق بين متوسطات درجات المسنين (طبقًا للنوع) في مقياس التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين"؛ والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (١) الفروق بين أفراد العينة لمستوى الموافقة على إجمالي مقياس التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين بحسب متغير النوع (مسنين – مسنات)

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرأة التي تُعد الحاضن الأول للأبناء ، والطرف الأكثر اتساقًا بهم في المراحل المبكرة من العمر ، واستنادًا إلى نظرية التعلم أن التعلق ينمو بوساطة من أساليب السلوك المدعمة تبادليًّا؛ حيث تكون استجابة الفرد للمثير ، هي تقديم نفس المثير ، كتبادل الابتسامة بين الطرفين؛ فإن الأم ينمو لديها التعلق من خلال تعلق الأبناء بها ، وتبعًا لنظرية الاستمرارية يستمر التعلق مع الأم في جميع مراحل الحياة.

كما أن السيدات عمومًا ، هُنّ الأقل قدرة على تحمل الآلام مقارنةً بالرجال ، والأكثر طلبًا للمساعدة دون حالة الحرج التي يشعرر بها الرجال من طلب المساعدة.

وتُعد السيدات المسنات الفئةَ الأضعف بين السيدات ، خاصةً عند الإصابة بالأمراض التي تؤدي إلى ضعف القوى الجسدية ، فرغبة السيدة المسنة في بقاء أحد الأبناء معها هو ما يمثل لها الأمان ، والخصوصية التي تحتاجها وتحرص عليها في ظل هذه المرحلة العمرية.

كما تُعد المخاوف التي تعتلي العديد من المسنين ، والتي تتعلق بالإصابة بالأمراض النفسية؛ كالخرف والزهايمر؛ هي ما يجعلهم تحت وطأة الفزع؛ كونهم قد يفقدون الإدارك ، ويحتاجون إلى رعاية من الغرباء ، وهذا ما يُمثل ضغطًا وعبئًا نفسيًّا لدى السيدات المسنات حال تصورهن أن يكنَّ في حماية أحدٍ غير أبنائهن.

كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (خزعلة ، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المسنين والمسنات في التعلق الآمن.

التحقق من صحة الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه: "توجد فروق بين متوسطات درجات المسنين (طبقًا للنوع) في مقياس الشفقة على الذات".

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار التاء لعينتين مستقلتين t – test؛ لتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات المسنين الذكور والإناث في الشفقة على الذات ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١)

يوضح الفروق بين أفراد العينة لمستوى الموافقة على إجمالي مقياس الشفقة على الذات لدى المسنين

بحسب متغير النوع باستخدام اختبار التاء لعينتين مستقلتين t – test (ن=٢٠٠)

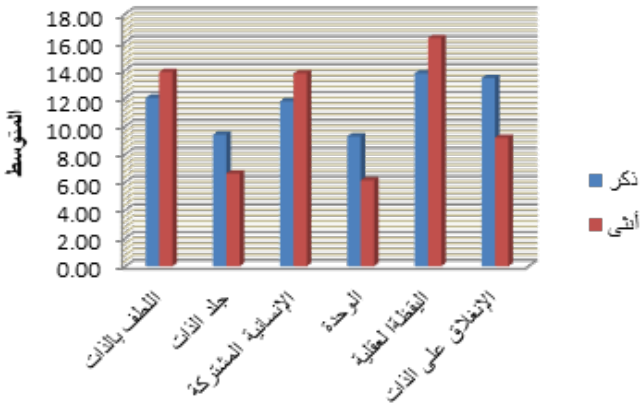
المقياس	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	مستوى الدلالة
اللطف بالذات	ذكور	١٠٠	١٢,٠٢	٢,٢١	٦,٢٥-	٠,٠٠٠١
	إناث	١٠٠	١٣,٨٦	١,٩٤		
جلد الذات	ذكور	١٠٠	٩,٣٩	٣,٢٢	٧,٠٣٦	٠,٠٠٠١
	إناث	١٠٠	٦,٦١	٢,٢٩		
الإنسانية المشتركة	ذكور	١٠٠	١١,٧٨	٢,٠٢	٧,٠٩٣-	٠,٠٠٠١
	إناث	١٠٠	١٣,٧٦	١,٩٣		
الوحدة	ذكور	١٠٠	٩,٢٧	٢,٩٧	٨,٧٤٣	٠,٠٠٠١
	إناث	١٠٠	٦,١٣	٢,٠٢		
اليقظة العقلية	ذكور	١٠٠	١٣,٧٧	٢,٢٦	٧,٥٨٦-	٠,٠٠٠١
	إناث	١٠٠	١٦,٢٨	٢,٤١		
الانغلاق على الذات	ذكور	١٠٠	١٣,٤٤	٢,٨١	٩,٦٠٩	٠,٠٠٠١
	إناث	١٠٠	٩,١٧	٣,٤٤		

يتضح من جدول (١١): أن قيمة (ت) كانت (-٦,٢٥) ، (٧,٠٣٦) ، (-٧,٠٩٣) ، (٨,٧٤٣) ، (-٧,٥٨٦) ، (٩,٦٠٩) ، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فروق بين متوسطات درجات كل الذكور والإناث في الشفقة على الذات .

وجاءت الفروق في الأبعاد (اللطف بالذات ، والإنسانية المشتركة ، واليقظة العقلية) ، في اتجاه الفئة الأعلى في المتوسط وهي المسنات من الإناث ، بينما جاءت الفروق في الأبعاد (جلد الذات ، والوحدة ، والانغلاق على الذات) في اتجاه الفئة الأعلى في المتوسط ، وهي فئة المسنين الرجال.

ويعني هذا قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة ، ويشير هذا إلى: أنه "توجد فروق بين متوسطات درجات المسنين (طبقًا للنوع) في مقياس الشفقة على الذات"

والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (٢) الفروق بين أفراد العينة لمستوى الموافقة على إجمالي مقياس الشفقة على الذات لدى المسنين بحسب متغير النوع

تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء طبيعية السيدات المسنات كونهن في حاجة دائمة للحنان والرعاية؛ تجعلهنَّ في حاجة دائمة للتواصل مع الآخرين والتودد للأبناء والجيران والأقارب؛ هو ما يعيطهنَّ قدرًا كافيًا من الخبرات الإنسانية المشتركة التي يدركنَ من خلالها أن الافتراق عن الأبناء هو سنة كونية.

وعليهن أن يكنَّ على قدرٍ وافٍ من الهدوء والاتزان مع الانفعالات السلبية ، والبعد عن الجمود الفكري (Barry et al , 2015)؛ مما يساعد السيدات المسنات على تقبل الوضع القائم ، والتعامل في ضوئه بمنظور إيجابي؛ يولد لديهنّ التعاطف والرأفة واللطف بالذات.

بينما تفسر الباحثة وجود درجة مرتفعة لدى المسنين الرجال في مقياس الشفقة على الذات على أبعاد (جلد الذات ، والوحدة ، والانغلاق على الذات) استنادًا إلى طبيعة الرجل التي تتجه نحو الاستقلاليه؛ والحرص على تحمل المسؤليات والظهور بمظهر القوة وعدم الحاجة للمساعدة من الأخرين ، فقد يفضل الرجل الوحدة والتباعد عن الآخرين في حال شعوره بالضغف أو الألم النفسي؛ رافضًا للتفهم والإدراك والوعي بالخبرات الإنسانية المشتركة بموضوعية ، مما يجعله في حالة من الجمود الفكري والنفسي ، ومشبعًا بالأفكار السلبية التي يخشى الإفصاح عنها؛ كثيرَ إلقاء اللوم على الذات ، ومفضلًا للوحدة والعزلة.

التحقق من صحة الفرض الرابع؛ والذي ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين".

تأثير أبعاد التعلق الآمن بالأبناء على الشفقة على الذات لدى المسنين:

تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple linear regression لدراسة تأثير أبعاد التعلق الآمن بالأبناء (الطمأنينة ، الألفة ، التواصل الاجتماعي ، والأعراض الجسمية) على الشفقة على الذات لدى المسنين ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢)

نموذج الانحدار لتأثير كل من أبعاد التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين
(الطمأنينة، الألفة، التواصل الاجتماعي، والأعراض الجسمية) على الشفقة على الذات

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	اختبار (ت)		اختبار (ف)		معامل التحديد (R٢)
		قيمة (B)	الخطأ المعياري		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	
الشفقة على الذات لدى المسنين	ثابت الانحدار	٧٤,٨٩٧	١,٧٣٩	ـــــ	٤٣,٠٧٨	٠,٠٠٠	٥٦,٢٧٨	٠,٠٠	٠,٥٢٦
	الطمأنينة	٠,٥٩٧	٠,٤٣٥	٠,٥٥٧	١,٣٧٢	٠,١٧٢			
	الألفة	-٠,٥٢٦	٠,٥٥٣	-٠,٥١٠	-٠,٩٥١	٠,٣٤٣			
	التواصل الاجتماعي	-١,٩١٢	٠,٧٠٨	-١,٧٨٧	-٢,٧٠٠	٠,٠٠٨			
	الأعراض الجسمية	٠,٩٩٧	٠,٢١١	١,٠٨٦	٤,٧١٨	٠,٠٠٠			

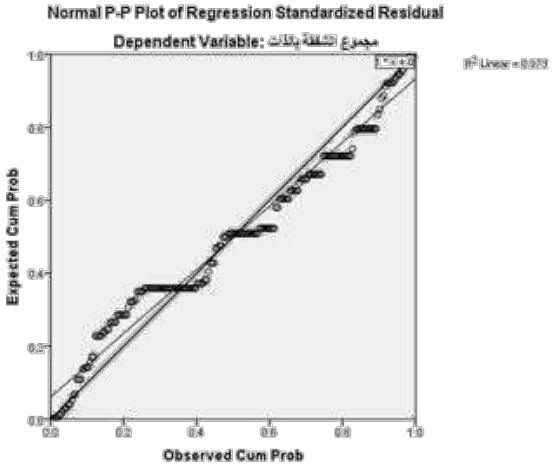
يتضح من الجدول (١٢): أن قيمة الفاء بلغت (٥٦,٢٧٨) ، بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠) ، وهو ما يشير إلى معنوية النموذج ، كما بلغت قيمة معامل التحديد (٠,٥٢٦) ، وهو ما يشير إلى أن (٥٢,٦٪) من التباين في الشفقة على الذات لدى المسنين يمكن تفسيره بناءً على التباين في كلٍّ من أبعاد التعلق لدى المسنين (الطمأنينة ، الألفة ، التواصل الاجتماعي ، والأعراض الجسمية).

كما يشير اختبار (ت) إلى: أن معاملات الانحدار المقدرة جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لكل من أبعاد التعلق لدى المسنين (التواصل الاجتماعي ، والأعراض الجسمية) ، بينما يشير اختبار (ت) إلى: أن معاملات الانحدار المقدرة جاءت غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لكل من أبعاد التعلق لدى المسنين (الطمأنينة ، الألفة)؛ وبالتالي يمكن صياغة علاقة الانحدار على الصورة التالية:

(الشفقة على الذات لدى المسنين= ٧٤,٨٩٧ +٠,٥٩٧× الطمأنينة - ٠,٥٢٦×الألفة - ١,٩١٢×التواصل الاجتماعي + ٠,٩٩٧× الأعراض الجسمية)

وتعني هذه العلاقة: أنه بزيادة الأعراض الجسمية بمقدار درجة واحدة؛ فإن الشفقة على الذات لدى المسنين ترتفع بمقدار (٠,٩٩٧) درجة عند ثبوت باقي المتغيرات ، كما تبين أنه بزيادة التواصل الاجتماعي بمقدار درجة واحدة فإن الشفقة على الذات لدى المسنين تنخفض بمقدار (١,٩١٢) درجة عند ثبوت باقي المتغيرات ، أما الطمأنينة والألفة فإن تأثيرهما غير دالٍّ إحصائيًّا على الشفقة على الذات لدى المسنين.

ويعني هذا قبول الفرض الرابع من فروض الدراسة ، ويشير هذا إلى: "يمكن التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين. والشكل التالي ذلك:



شكل (٣) التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال التعلق الآمن بالأبناء لدى المسنين

تتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة (السحمة ، ٢٠١٩) التي أكدت إمكانية التنبؤ بالشفقة بالذات من خلال التعلق الأمن.

كما تتفق مع دراسة (Brown et al ,2019) التي توصلت إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة على الذات والقلق والاكتئاب والحالة الصحية العامة.

حيث إنّ شعور بعض المسنين باعتلال الحالة الصحية؛ كبطء الحركة أو عدم التركيز؛ قد يولد لديهم الشعور بالخوف من تدهور الحالة الصحية؛ ويجعلهم دائمي التفكير في أنفسهم وكيفية الرأفة بها ، واتباع السلوكيات الصحية ، والعمل على المراجعة الطبية المستمرة ، والبعد عن الحزن والتفكير فيما مضى؛ مما يجعله مشفقًا على ذاته.

كما تتفق هذه النتيجة -أيضًا- مع ما أورده (Best et al 2021): أن الأشخاص الذين يتمتعون بقدر مرتفع من الشفقة بالذات هم الأشخاص الأكثر شعورًا بالسعادة الذاتية والأمان والتواصل الإجتماعي.

وهذا ما يتفق أيضًا مع نظرية التحليل النفسي التي ترجع عملية الشفقة على الذات إلى حالة التمركز حول الذات؛ حيث الاستغراق المفرط من جانب الفرد في عالمه الداخلي.

فعملية التواصل مع الآخرين وتبادل الأحاديث ، وتبادل الخبرات ، وشعورهم بأن هناك من يريد التودد إليهم والبقاء معهم ، هو ما يمثل راحة نفسية لدى المسنين عمومًا ، وإن كان المسنون الذكور لا يتمتعون بنفس القدر من التعلق الآمن الذي تتمتع به فئة المسنات ، إلا أن لديهم قدرًا من التعلق الآمن بالأبناء ، كما أن عملية التواصل تعطيهم قدرًا مرتفعًا من الثقة بوجود من يقدم المساعدة حال حدوث مكروهٍ لهم ، وأن لديهم أصدقاء وشبكة علاقات اجتماعية يمكن أن تساندهم عند شعورهم بالمعاناة.

توصيات الدراسة:

- اهتمام الأبناء بالرعاية الصحية الدائمة لآبائهم.
- اهتمام الأبناء بتوسيع دائرة العلاقات الاجتماعية لآبائهم.
- اهتمام الأبناء بتوفير مناخ ترفيهي واجتماعي مناسب لآبائهم.
- تفهم الأبناء لطبيعة احتياجات المسنين والعمل على تلبية احتياجات آبائهم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو ، صالح محمد (٢٠٠٧). علم النفس التطوري ، ط٢ ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خزاعلة ، ميساء. (٢٠٢٠م). *الصلابة النفسية وعلاقتها بالتعلق الآمن لدى كبار السن.* رسالة ماجستير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن.

السحمة ، حمود. (٢٠٢٠م). أنماط التعلق الوجداني كمنبئ بالشفقة على الذات لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة* ، ٤ (١٠) ، ٩٩-١٣٨.

عبد الفتاح ، منال. (٢٠١٣م). *آثر العلاج بالمعني في تخفيض حدة قلق الانفصال الناتج عن التعلق بالأسرة لدى المسنين (عينة من المعلمين والمعلمات المتقاعدين)*. رسالة دكتوراه منشورة ، جامعة عين شمس ،مصر.

عبيد ، إيمان. (٢٠١٠م). *فاعلية برنامج ارشادي للعلاج بالمعني لتخفيف الوحدة النفسية لدى عينة من المسنين* ، رسالة ماجستير منشورة. جامعة عين شمس ، مصر.

العتال ، وصال. (٢٠٢٠م). *الشفقة على الذات والأمن النفسي وعلاقتهما بالتوجه نحو الحياة لدى المطلقات في محافظات غزة.* رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الأقصى ، غزة.

الفقي ، آمال. (٢٠١٨م). فعالية التدريب على العطف بالذات في خفض نقد الذات السلبي لدى المتفوقات عقليًا من طالبات الثانوية العامة. *مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة* ، ٢ ، ٥٥٥-٥٦٤.

ملحم ، محمد؛ وآخرون. (٢٠١٥م). أنماط التعلق في ضوء نمط الشخصية لدى طلبة الثانوية بالأغوار الشمالية في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات* ، ٢١ (٤) ، ١٦٩-١٩٩.

منصور ، السيد. (٢٠١٦م). المرونة النفسية والعصبية والشفقة على الذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب قسم التربية الخاصة العلاقات والتدخل. *مجلة كلية التربية الخاصة ، جامعة الزقازيق* ، ١ (١٦) ، ٦١-١٦٣.

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Abdel Fattah, Manal (2013). *The effect of treatment in the sense in reducing the severity of separation anxiety resulting from attachment to the family among the elderly (a sample of retired teachers).* Published Doctoral Thesis, Ain Shams University, Egypt.

Al-Sahmah, Hammoud. (2019). Affective attachment patterns as predictors of self-compassion among parents of children with autism spectrum disorder. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, 4*(10), 99-138.

Atal, Wisal (2020). *Self-compassion and psychological security and their relationship to the direction of life among divorced women in the governorates of Gaza*. Unpublished Master Thesis, Al-Aqsa University, Gaza.

Elfeki, Amal. (2018). The effectiveness of training on self-compassion in reducing negative self-criticism among the mentally superior female high school students. *Journal of the College of Education, Mansoura University, 2*, 555-564.

Khazaleh, Maysa (2020). *Psychological hardness and its relationship to secure attachment in the elderly*. Published Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Mansour, El-Sayed. (2016). Psychological flexibility, nervousness, self-compassion, and emotional styles among students of the Department of Special Education, Relations and Intervention. *Journal of the Faculty of Special Education, Zagazig University, 1* (16), 61-163.

Melhem, M et al. (2015). Attachment patterns in the light of the personality type among secondary school students in the northern Jordan Valley (in Arabic) *Al-Manara Journal for Research and Studies, 21* (4), 169-199.

Obeid, Iman (2010). *The effectiveness of a counseling program for meaning therapy to reduce psychological loneliness among a sample of the elderly.* Published Master Thesis, Ain Shams University, Egypt.

المراجع الأجنبية: References

Arom, A., Wongpakaran, T., Kuntawong, P., & Wongpakaran, N. (2020). Attachment anxiety, depression, and Perceived social support: a moderated mediation model of suicide ideation among the elderly. *Journal of International Psychogeriatrics, 33*(2)232-241.

Barnard, K., & curry, F. (2011). self-compassion: conceptualizations, correlates, &intervention, Duke university American psychological. *Journal of association Review of General Psychology, 15*(4) 289-301.

Barry, C., Loflin, D., & Doucette, H. (2015). A Adolescent self-compassion: Associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. *Journal of Personality and Individual Differences, 77*,118-123.

Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among a young adults: A test of Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(2), 224-226.

Blasco, J., Sales, A., Melendez, J., & Mayordomo, T. (2016). The Effects of Mindfulness and Self-Compassion on Improving the Capacity to Adapt to Stress Situations in Elderly People Living in the Community. *Journal of Clinical Gerontologist, 39*(2),90-103.

Bowlby, J. (1988) A secure bace: parent- child attachment and healthy human development, New York, Basic Books.

Brown, L., Huffman, J., & Bryant, C. (2019). *Self-compassionate Aging: A Systematic Review. Journal of The Gerontologist, 59*(4), 311-324.

Chen, C., Waters, H., Hartman, M., Zimmerman, S., Miklowitz, D., & Waters, E. (2013). The secure base script and the task of caring for elderly parents: implications for attachment theory and clinical practice. *Journal of Attachment & Human Development, 15*(3), 879-884.

Dadkhah, S., Jararah, J., & Asbagh, F. (2021). The Relationships between Self-compassion, Positive and Negative Affect, and Marital Quality in Infertile Women: A Systematic Review and Meta-analysis. *Iranian Rehabilitation Journal, 19* (1)1-12.

Dzwonkowska, I., & Lykus, A. (2015). Self-Comassion and social functioning of people-reseach review. *Journal of Psychological Bulletin, 46* (1), 82-87.

Henderson, Z., Bartholomew, K., Trinkes, S., & Kwong, M. (2005). When Loving Means Hurting: An Exploration of Attachment and intimate Abuse in a Community Sample. *Journal of Family Violence, 20* (4), 219-242.

Kurilova, J. (2013). *Exploration of Resilience in Relation to Mindfulness. Self-compassion and Attachment styles.* Unpublished Master Thesis, University of Calgary.

Neef, K., & Dahm, K. (2015). *Self-Comassion: What it is. What it dose. And how it relates to mindfulness.* In Robinson, M., Meier, B., Ostafin, B. (ed). Mindfulness and Self-regulation. New York: Springer.

Neff, K., & McGehee, P. (2010). Self-Compassion and Psychological resilience among adolescents and young sdults. *Journal of self and Identity, 9* (3), 225-240.

Phillips, W., & Ferguson, S. (2012). Self-Compassion: A Resource for Positive Aging. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Science, 12,* 1-11.

Wei, M., Liao, K., Ku, T., & Shaffer, P. (2011). Attachment, Self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality, 79*,191-221.

Weisskirch, R., & Delevi, R. (2013). Attachment style and conflict resolution skills predicting technology use in relationship dissolution. *Journal of Computers in Human Behavior, 29*, 2530-2534.

Al-Ghamdi, Ayed. (2023). Organizational agility and its relationship to human resource development at the University of Bisha, *Journal of Educational Science*, *10* (1), 491 - 82

Organizational agility and its relationship to human resource development at the University of Bisha

Dr. Ayed bin Saeed Muhai Al-Ghamdi
Associate Professor of Educational Administration
Department of Educational Leadership
College of Education - University of Bisha
ayedhalgamd@gmail.com

Abstract:

This study aimed to examine the reality of organizational agility and its relationship to human resource development for a sample of faculty members working at the College of Education at the University of Bisha in the Kingdom of Saudi Arabia. The study relied on the correlative descriptive approach, and the use of a questionnaire tool to obtain the required data, and the field study was applied to a random sample of faculty members at the University of Bisha in Saudi Arabia (219 items). The results concluded that the degree of achievement of organizational agility indicators at the University of Bisha came at a high level, as well as for the degree of achievement of human resources development indicators. Human resources (the dependent variable).

Keywords: Acting Agility, Sensing Agility, Decision Making Agility, Organizational Agility, Culture of Innovation.

الغامدي، عائض. (٢٠٢٣). الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتنمية الموارد البشرية في جامعة بيشة. *مجلة العلوم التربوية* ، *١٠* (١) ، ٥٣ - ٨٢

الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتنمية الموارد البشرية في جامعة بيشة

د. عائض بن سعيد مثعي الغامدي[١]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى: بحث واقع الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتنمية الموارد البشرية وذلك لعينة من أعضاء هيئة التدريس العاملين بكلية التربية بجامعة "بيشة" بالمملكة العربية السعودية. اعتمدت الدراسة على: المنهج الوصفي الارتباطي ، واستخدمت أداة الاستبانة للحصول على البيانات المطلوبة ، وتم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية (٢١٩ مفردة). وقد خلصت النتائج إلى: أن درجة تحقق مؤشرات الرشاقة التنظيمية في جامعة بيشة جاءت عند مستوى مرتفع ، وكذلك بالنسبة لدرجة تحقق مؤشرات تنمية الموارد البشرية ، كما كشفت الاختبارات الإحصائية وجود تأثير دالٍّ إحصائيًا عند مستوى معنوي بلغ (٠,٠١) للرشاقة التنظيمية (المتغير المستقل) على تنمية الموارد البشرية (المتغير التابع).

الكلمات المفتاحية: رشاقة الممارسة ، رشاقة الاستشعار ، رشاقة اتخاذ القرار ، الرشاقة التنظيمية ، ثقافة الابتكار.

(١) أستاذ الإدارة التربوية المشارك بقسم القيادة التربوية – كلية التربية – جامعة بيشة، ayedhalgamd@gmail.com

المقدمة:

يعدّ مفهوم تنمية الموارد البشرية واحدًا من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام الباحثين في عدد من العلوم الاجتماعية والإنسانية فضلًا عن الإدارية ، كما تعدّ تنمية الموارد البشرية حجر الزاوية في أي استراتيجية للتقدم ، وفي ذلك يقول "فريدريك هارسون" في كتابه الرائد حول التخطيط لتطوير قطاع التعليم(١٩٧٣): "إنّ المشكلة الأساسيَّة في معظم البلاد النامية ليسَت في افتِقارها إلى مصادر الثروة الطبيعيَّة؛ بل حاجتها إلى تنمية مصادِر الثَّروة البشريَّة؛ لذلك كان لزامًا على تلك البلدان قبل كلِّ شيء العمل جاهدةً على بناء رأسمالها البشري" (Harbison , 1973 , p.5).

وتنمية الموارد البشرية في المرحلة التي تعيشها المجتمعات اليوم ، تعتبر ركيزة من ركائز التحولات في مفهوم التنمية ، من الجانب المادي الذي يرافق الموارد الطبيعية إلى مفهوم آخر للتنمية وهو تنمية الإنسان في جانبيه المادي والمعنوي ، فهي: "تنمية تركز على الإنسان كمورد وعنصر مهم من عناصر التنمية الشاملة في أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية" ، لذا فقد تصدرت تنمية الموارد البشرية قائمة أولويات العديد من دول العالم المتقدم والنامي على حد السواء ، حيث إنها المحرّك الرئيس لتكوين جهاز إداري ذي كفاءة عالية ، يقوم على الفكر والعلم والمبادرة وإتقان العمل ، قادرٍ على المشاركة في تسيير التنمية الاقتصادية والاجتماعية بدون أعباء.

وقد تعددت المداخل والاستراتيجيات التي تستهدف تنمية الموارد البشرية ، ويعد مدخل الرشاقة التنظيمية أحد أهم تلك المداخل الحديثة التي تستهدف العمل على تعزيز وتنمية قدرات الموارد البشرية في مختلف المؤسسات ، ومن بينها المؤسسة الجامعية ، التي ترتكز في عملها على ثلاث عمليات أساسية وهي: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، ومن ثم يمكن الحديث عن الرشاقة الجامعية ، بوصفها أسلوبًا للعمل والتنظيم يمكن من خلاله أن تحقق الجامعات السعودية الأهداف التي أسست من أجلها ، وتعمل على تعزيز التحول الجذري للمملكة العربية السعودية في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي ستبحث في موضوع: الرشاقة التنظيمية كمدخل لتنمية الموارد البشرية في الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

تعد الاستجابة للتغيرات السياسية والاجتماعية والتكنولوجية أحد أهم الشروط المهمة لنجاح المؤسسات على اختلافها ، (سعد ،٢٠١٧م ،ص٢) ، فالاستجابة السريعة للتغيرات الخارجية

أصبحت أمرًا مهمًّا- في عالم الأعمال- يساعد المؤسسات على النمو ، وينسحب هذا القول بشكل خاص على مؤسسات التعليم العالي ، التي باتت تعمل في ظل توجُّهٍ عالميّ يدعم المنافسة ، وينظر إلى جودة التعليم العالي بوصفها أمرًا حاسبًا للاقتصاديات التي ترغب في التقدم ، وهو أمر مرتبط أشد الارتباط باقتصاد المعرفة ، والذي يتطلب عمالة قادرة على التكيف السريع مع البيئة المتغيرة ، ولكي تكون الجامعة قادرة على صناعة المستقبل ينبغي أن تتصف بصفات أهمها: الإبداع والتنافسية والشفافية والاتجاه نحو الجودة ، فحتمية التغيير تفرض على الجامعات أن تكون قادرة على المنافسة ، وليس أمامها خيار سوى مواجهتها والتعامل معها ، وهو الأمر الذي يدفع بها للبحث عن كيفية رفع قدراتها التنافسية ، وبناء مزايا تنافسية تضمن لها التفوق والاستمرار (ويج ،٢٠١٣م ،ص٣).

وتعد الرشاقة التنظيمية أحد أحدث المداخل والعمليات الإدارية المتبعة في إدارة هذا التغيير وتفعيل قدرة المؤسسات على التعامل معه ، فالتغير غير المتوقع وإدارة المخاطر التي تواجهها المؤسسات تتطلب استراتيجية عمل؛ تمكنها من مواكبة التغيير وتعزز قدرتها على البقاء والعمل في بيئة تنافسية متغيرة باستمرار ، وكل تلك المهام تنهض بها الرشاقة التنظيمية ، فالمؤسسات التي تمتلك الرشاقة التنظيمية؛ تمتلك المهارات اللازمة للتنقل في وسط الأعمال المتغيرة (Nicholas, 2012, p.2).

لقد أكدت الدراسات على: أن الرشاقة التنظيمية أصبحت من الضروريات الواجبة على المنظمات المعاصرة ، فهي تعمل على زيادة قدرتها على الاستشعار والاستجابة للمتغيرات البيئية والتكيف معها ، بما يحقق أهدافها الحالية والمستقبلية ، ووصفت الرشاقة التنظيمية بناءً على ذلك بأنها لم تعد مسألة اختيارية للمنظمات بل ضرورة حتمية (Haaraf et al., 2015, p.2).

وبالنظر إلى الواقع الراهن للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية؛ فإن الجامعات السعودية تسعى جاهدة إلى التميز والاستمرار وتنمية القدرة على التنافسية الدولية ، وذلك من أجل تحقيق التميز وإنتاج كوادر علمية قادرة على مواجهة البيئة المتغيرة والتحديات المختلفة على السياق المحلي والعربي والدولي ، فوفقًا لأحدث الإحصائيات حققت خمس عشرة جامعة سعودية تقدمًا في ترتيبها ضمن الجامعات العالمية وفقًا لتصنيف تايمز البريطاني لعام ٢٠٢٢(الشرق الأوسط ،٢٠٢٢) ، ويعد مدخل الرشاقة التنظيمية أحد أهم الآليات التي من خلالها يمكن تعزيز قدرة الجامعات السعودية نحو مزيد من التقدم.

وتعد جامعة "بيشة" أحد الجامعات السعودية حديثة النشأة ، والتي حرصت قيادتها العليا منذ تأسيسها على تبني كافة المبادرات التنظيمية والإدارية التي تعزز من قدرتها على تحقيق رسالتها التي تتمثل في بناء مجتمع معرفي تنافسي من خلال بيئة تعليمية متطورة ، وبحوث علمية ومبادرات وشراكات مجتمعية فاعلة.

إن تحقيق تلك الرسالة يتطلب نمطًا من الإدارة قادرًا على استغلال كافة المقدرات التي تمتلكها الجامعة ، سواء المادية منها والبشرية على وجه الخصوص ، فالمكون البشري يعد أحد المكونات الفاعلة التي يتوقف عليها نجاح أيّ مؤسسة_ ومنها المؤسسات الجامعية_على تحقيق أهدافها ورسالتها ، ومن ثم تأتي هذه الدراسة لتبحث في العلاقة بين نمط القيادة الرشيقة في كلية التربية بجامعة بيشة بتنمية الموارد البشرية فيها ، في ضوء ذلك طرح الباحث مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما العلاقة بين الرشاقة التنظيمية وتنمية الموارد البشرية في كلية التربية بجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية؟.

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع الرشاقة التنظيمية في كلية التربية بجامعة بيشة؟
٢. ما مستوى تنمية الموارد البشرية في كلية التربية بجامعة بيشة؟
٣. هل توجد علاقة بين الرشاقة التنظيمية وتنمية الموارد البشرية في كلية التربية بجامعة بيشة؟

أهداف الدراسة:

- تحديد واقع الرشاقة التنظيمية في كلية التربية بجامعة بيشة.
- تحديد مستوى تنمية الموارد البشرية في كلية التربية بجامعة بيشة.
- التأكد من وجود علاقة بين الرشاقة التنظيمية وتنمية الموارد البشرية في كلية التربية بجامعة بيشة.

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التحقق من الفرضية التالية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (أقل من ٠,٠٥) بين الرشاقة التنظيمية وتنمية الموارد البشرية في كلية التربية بجامعة بيشة.

أهمية الدراسة:

١. **الأهمية العلمية:** تتضح في أصالة الموضوع قيد البحث والدراسة ، وحداثته في ذات الوقت ، حيث تعد الرشاقة التنظيمية مدخلًا حديثًا في الإدارة ، وهو الأمر الذي يستدعي دراسته في كافة المؤسسات ومن ضمنها مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

٢. **الأهمية العملية:** وعلى المستوى العملي ، فإن النتائج التي ستصل إليها هذه الدراسة ستكون مفيدة لكثير من المؤسسات وفي كافة قطاعات الدولة ، وعلى وجه الخصوص مؤسسات التعليم العالي ، إذ إنها ستوضح جدوى تطبيق نهج الرشاقة التنظيمية والفوائد المتحققة من اتباع هذا النمط المستحدث في الإدارة.

حدود الدراسة:

- **حد الموضوع:** اقتصرت الدراسة على متغيري الرشاقة التنظيمية وتنمية الموارد البشرية ، ويضم المتغير المستقل سبعة أبعاد وهي: الرشاقة التكنولوجية ، رشاقة التطبيق ، رشاقة عملية اتخاذ القرار ، رشاقة الاستشعار ، ثقافة الابتكار ، السرعة في الأداء ، المرونة التنظيمية.
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس (من الجنسين) من منسوبي كلية التربية بجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على كلية التربية بجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحد الزمني:** طبقت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢-١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. مصطلح الدراسة:

١-١. الرشاقة التنظيمية Organization Agility:

ثمة اتفاق كبير بين الباحثين الذين بحثوا في موضوع الرشاقة التنظيمية على أن هذا المصطلح يعد من المصطلحات الإدارية الجديدة (عمر ،٢٠٢٠م ،ص٤٩) ، وكانت البداية في قطاع صناعة البرمجيات ، ثم انتقل إلى القطاع الخاص (الحموري والملكاوي ،٢٠٢١م ،ص٤) ، وتتفق كلٌّ من:

صالحة كريس وفايزة عيادي على تلك البداية ، وقد أشارتا إلى أن المؤسسات الأمريكية خصصت ميزانية تقدر ب ٨ ملايين دولار للبحث عن نموذج تسييري جديد للمؤسسة الأمريكية أكثر مرونة ، ويمنحها قدرة أكبر على الاستجابة للتغيرات التي تحدث في البيئة (كاريش وعيادي ،٢٠١٨م ،ص٨٢).

يعد التعريف الذي قدمه ب"ارك" واحدًا من أكثر التعريفات شيوعًا بين الباحثين ، وقد أشار "بارك" إلى أن الرشاقة التنظيمية هي قدرة تنظيمية لاستشعار الفرص والتهديدات السوقية والاستجابة لها بنجاح في الوقت المناسب (Park , 2011 , p.27-28).

والحقيقة أن كافة التعريفات التي قدمت في مفهوم الرشاقة التنظيمية تأثرت بشكل مباشر بمبدأ التعريف والتحديد الذي صاغه بارك ، فقد عرف "يس فرح وآخرون" الرشاقة التنظيمية بأنها: قدرة المنظمة على تحقيق النتائج المرجوة التي تطمح الي تحقيقها من جراء تطوير منتجاتها وزيادة معرفة مواردها البشرية (فرح وآخرون ،٢٠١٩م ،ص٧٦).

واتفقت دراسة كل (عبدالله وبلال ،٢٠٢١م ،٢٣٧-٢٤١) ودراسة (هنية ،٢٠١٦م ،ص٨-٩) , ودراسة (كحكي ،٢٠٢٠م ،ص٤٧٧) , ودراسة (الشامسي والحموري ،٢٠٢١م ،ص٥) على: أن الرشاقة التنظيمية تمكن المنظمات من تنفيذ سلسلة من المهام المحددة في نظام مفتوح لنموذج الإدارة بشكل ناجح ، والذي يتحسس ويدير الفرص والمخاطر المتجسدة في النشاطات التجارية التي تؤدي إلى ابتكار جديد ، وأنها تعزز قدرة المنظمة على التكيف مع المتغيرات والتعامل مع التحديات المختلفة بمرونة.

وقد خلص "السواعير" من مراجعته للعديد من التعريفات التي قدمت لمصطلح الرشاقة التنظيمية إلى: وجود العديد من العناصر والمزايا للمنظمات الرشيقة منها: السرعة والمرونة ، منتجات عالية الجودة ، تعبئة المقدرات الجوهرية ، التجاوب مع القضايا الاجتماعية والبيئية(السواعير ،٢٠١٧م ،ص٣٨).

ومن مراجعة العديد من التعريفات التي قدمت في هذا المصطلح ، يستطيع الباحث القول بأن غالبية تلك الدراسات لم تخرج عن مجموعة من العمليات الأساسية ، وهي أربعة عمليات على النحو التالي: الاستشعار ، اتخاذ القرار ، والممارسة ، من تلك الدراسات دراسة (Seo and Paz , 2008 , p.136) ، ودراسة (Carmen et al. , 2016 , p.2) ، ودراسة (Wageeh , 2015 , p.299) ، ودراسة (Shiri , 2014 , p.87) ، ودراسة (Trinh et al. , 2012 , p.172).

فضلًا عن ذلك هناك فريق من الباحثين أضافوا إلى الأبعاد السابقة ، عددًا من المتغيرات الأخرى من قبيل القدرة على التصرف بشكل استباقي لمواجهة التغيرات ، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Jafarnejad and Shahaie, 2008, p.3) ، ودراسة (Overby et al., 2006) ، ودراسة (Holsaple and Li, 2008, p.6).

التعريف الإجرائي للرشاقة التنظيمية في البحث الراهن:

اعتمد الباحث بشكل أساسي في تحديده الإجرائي لمفهوم الرشاقة التنظيمية على التحديد الذي قدمه بارك (Park, 2011, p.27-45), في توصيفه لأبعاد الرشاقة التنظيمية ، والتي تتكون من ثلاثة مكونات أساسية على النحو التالي:

أ. **رشاقة الممارسة (التطبيق)** Acting Agility: وتشير إلى القدرة على تعديل مختلف العمليات التي تقوم بها المنظمة ، وإعادة هيكلة العلاقات وتقديم منتجات جديدة ونماذج سريعة للسوق في الوقت المناسب.

ب. **رشاقة الاستشعار** Sensing Agility: وهي القدرة التنظيمية لفحص ومراقبة والتقاط الأحداث من التغيرات البيئية في الوقت المناسب.

ج. **رشاقة اتخاذ القرار** Decision Making Agility: وتعني القدرة على جمع تحديد الفرص والتهديدات القائمة ، ووضع خطط العمل التي تسمح بإعادة تكوين الموارد وتبني إجراءات تنافسية جديدة.

فضلًا عن ذلك فقد اعتمد الباحث أيضًا على المساهمات التي قدمتها بعض الدراسات العربية التي بحثت في موضوع الرشاقة التنظيمية مثل: دراسة (عمر ،٢٠٢٠م ،ص٥٦-٧٢), ودراسة (قنديل ،٢٠٢٠م), ودراسة (النشيلي ،٢٠٢٠م ،ص١٦٨-١٦٩), والتي أضافت إلى الأبعاد الثلاثة السابقة أربعةَ أبعادٍ أخرى ، هي:

- الرشاقة التكنولوجية.
- الرشاقة التنظيمية.
- السرعة في الأداء.
- ثقافة الابتكار.

١-٢. الموارد البشرية Human Resource:

يعبر هذا المصطلح عن الأفراد المشكّلين للقوى العاملة في المنظمات والمؤسسات ، وتهتم إدارة الموارد البشرية بإدارة هؤلاء الأشخاص من خلال أساليب واستراتيجيات محددة ، تهدف إلى رفع أداء الموظفين من خلال التدريب والتأهيل وحلّ مشاكل العمل (المغربي ، ٢٠٠٧م ، ص١٧) ، كما تعرّف بأنها تلك المجموعات من الأفراد القادرين والراغبين على أداء العمل بشكل جاد وملتزم (أبو النصر ، ٢٠٠٧م ، ص٣١). وعرفها أبو النصر بأنها: جموع من الأفراد المؤهلين ذوي المهارات والقدرات المناسبة لأنواع معينة من الأعمال والراغبين في أداء تلك الأعمال بحماس واقتناع (أبو النصر ، ٢٠٠٧م ، ص٣١).

واتفقت دراسة كلٍّ من: (غربي وآخرون ،٢٠٠٢م ،ص١٧) ، و(الشيخ ،٢٠٠٨م ،ص١٠) و(توفيق ،٢٠١٦م ،ص١٢) على أنها: مجموعة الأفراد والجماعات التي تكون المؤسسة في وقت معين ، وأنها أهم عناصر العمل والإنتاج؛ ذلك لأنها تقوم بعملية الابتكار والإبداع ، وتصمم العمل وتشرف على تأديته ورقابة جودته.

التعريف الإجرائي لمصطلح لموارد البشرية:

يحدد الباحث الموارد البشرية في الدراسة الراهنة ، بأعضاء وعضوات هيئة التدريس العاملين بكلية التربية بجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية.

١-٣. تنمية الموارد البشرية Human Resource Development:

يعد هذا المصطلح من المصطلحات الحديثة ، حيث اتخذ مضمون تنمية الموارد البشرية دلالات تختلف عما كان عليه مضمون إدارة الأفراد (مكتب العمل الدولي ،٢٠٠٤م ،ص٣) ، وقد عرفت بأنها: مجموعة من البرامج والوظائف والأنشطة المصممة لتعظيم كلّ من أهداف الفرد والمنظمة (غربي وأخرون ، ٢٠٠٢م ، ص١٧) ، كما عُرّفت بأنها عملية تمكين المنظمة من: بناء مزاياها الاستراتيجية ، والمحافظة عليها ، وتطويرها من خلال تخطيط واعٍ وتدريب ملائم للموارد البشرية (الكلالدة ،٢٠١٣ ،ص١٨) ، وبأنها تلك العملية التي تعمل على زيادة معارف ومهارات ، وقدرات وكفاءة الموارد البشرية التي يتمتع بها المجتمع قصد جعلها فاعلةً عند دخول سوق العمل (بوكفوس ،٢٠٠٦م ،ص٥٥).

ولم تختلف باقي التعريفات عن السياق السابق، ومنها: تعريف (الساعاتي ،٢٠٠٢م ، ص٤٦) , وتعريف (قويع ،٢٠١١م ،ص١١) ، واللذان ركزا عليها بوصفها تشير إلى زيادة عملية المعرفة والقدرات للقوى العاملة القادرة على العمل في جميع المجالات ، وتطوير قدرات ومهارات العاملين لرفع الإنتاجية لأقصى حد ممكن في المنظمة.

وفي المملكة العربية السعودية ، فإن الواقع الذي تعيشه المملكة- بمختلف القطاعات- يؤكد على أن المملكة العربية السعودية تقدمت بخطى واسعة نحو مستوى عالٍ من التنمية البشرية على كافة الأصعدة ، منطلقة من "إن المواطن السعودي هو المحرّك الرئيسي للتنمية وأداتها الفعالة "(تقرير صندوق تنمية الموارد البشرية ،٢٠١٨م).

التعريف الإجرائي لتنمية الموارد البشرية في الدراسة الراهنة:

هي: مجموعة شاملة من العمليات الديناميكية المدروسة والمستمرة ، جوهرها وهدفها وغايتها أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة ، تتجسد في زيادة الكفاءة والقدرات البشرية ، واستثمارها في الأنشطة التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ لتحقيق التنمية المستدامة ، وتركز هذه العمليات على ثلاثة جوانب أساسية:

- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.
- التنمية الذاتية لأعضاء هيئة التدريس.
- التنمية الأكاديمية والبحث العلمي.

الإطار النظري:

أهمية الرشاقة التنظيمية ومقومات تحقّقها:

في مقدمة الاعتبارات التي تبرز أهمية الرشاقة التنظيمية ، أشار (المعاضيدي ،٢٠٠٨م ،ص٢٣) إلى الظروف المتغيرة والمعقدة المحيطة بالمؤسسات ، فضلًا عن تزايد حد التنافس وزيادة المشكلات الإدارية والتنظيمية ، واتفقت في ذلك أيضًا (قنديل ،٢٠٢٠م ،ص١٥) والتي أكدت على أن الرشاقة التنظيمية تتيح القدرة للمنظمات على الاستجابة للتغير المستمر كما أوضح المحاسنة ،٢٠١٧م ،ص٢٦): أن الرشاقة التنظيمية تساعد على تحقيق الإبداع والابتكار الذي تسعى إليه إدارة المؤسسات ، وأكدت (الزامل والدوسري ،٢٠٢١م ،ص٧٦٤) على: أن أهمية الرشاقة

التنظيمية تتضح من خلال فهم وإدراك كمية التغيرات والتسارع، وأنها تعزز الميزة التنافسية وتمنح المنظمة النمو والاستمرارية في تحقيق أداء متميز.

كما أبرزت دراسة كلٍّ من: أردشيفل وآخرون (Ardichvili et al., 2003, p.110)، ودراسة كابتريك (Kapitirck, 2003, p.68)، ودراسة شيري (Shiri, 2014, p.87)، ودراسة موشكي وتيموري (Moshki and Teimouri, 2013, p.63)، ودراسة هولسابلي ولي (Holsapple and Li, 2008, p.3)، ودراسة ترينه وآخرون (Trinh, 2012, p.171) دور تأثيرات السوق والرغبة في تحقيق الإبداع والابتكار والمنافسة والرغبة في تحسين قدرات المؤسسات وبنيتها التنظيمية كأسبابٍ جوهرية تؤكد على أهمية الرشاقة التنظيمية كمدخل إداريّ حديث.

وفيما يتعلق بمقومات تحقق الرشاقة التنظيمية، فثمَّة اتفاقٌ واسعٌ بين الباحثين أيضًا على ضرورة توافر عدد من المقومات الضرورية التي تسهم في تحقيق الرشاقة التنظيمية في مؤسسات التعليم الجامعي على وجه الخصوص، في مقدمة تلك المقومات ضرورة مشاركة جميع الأفراد في وضع استراتيجية المؤسسة التعليمية (مغاوري، ٢٠١٦م، ص١٥٥).

كما أوضحت الدراسات- أيضًا- أهمية تمتع المؤسسات بمرونة هياكلها التنظيمية، فالهياكل التنظيمية المرنة والرشيقة، تزيد من قدرة المؤسسات على اتخاذ الإجراءات والقرارات المناسبة في الوقت المناسب (Wendler, 2013, p.120)، وإضافة إلى ذلك، هناك- أيضًا- شرط ثالث يتعلق بالاستفادة المثلَى من تكنولوجيا المعلومات (Chen et al., 2011, p.4)، فضلًا عن المشاركة في صنع القرار ودعم اللامركزية (Harraf et al., 2015, p.679).

مداخل ونظريات دراسة الموارد البشرية:

- المدخل الميكانيكي (الكلاسيكي):

كان أهمَّ التحديات التي واجهت الإدارة اكتشافُ الأسلوب الأمثل لمعالجة عناصر الإنتاج المادية والبشرية في ظل المتغيرات التي أحدثتها نتائج الثورة الصناعية؛ تمثلت هذه التحديات في: كيفية زيادة الكفاية الإنتاجية (المخرجات/ المدخلات) وتيسير الأداء في العمل، وكيفية تحفيز العاملين للاستفادة القصوى من جهودهم في تشغيل الآلات (أبو بكر، ١٩٩٩م، ص٢١).

وجاءت هذه النظريات لتقدم حلولًا مبتكرة لتلك التحديات، ومنها نظرية الإدارة العلمية، وكان الهدف الأساسي لهذه النظرية ضمان تحقيق الأرباح بدرجة عالية للإدارة وللعاملين بها.

(غربي ، ٢٠٠٢م ، ٣٦).نظرية المبادئ الإدارية: وركزت على مبدأ أهمية تقسيم العمل داخل مجال العمل التنظيمي ، إضافة إلى أهمية الإشراف والتحكم والسلطة داخل التنظيمات الحديثة (عبد الرحمن ، ٢٠٠٣م ، ص٣٠٧). النظرية البيروقراطية ، ومن أهم خصائص النموذج المثالي للبيروقراطي: تقسيم العمل ، وضوح خطوط السلطة ، اتباع نظام الجدارة في تعيين وترقية العاملين ، واعتبار الإدارة مهنة تحتاج إلى: التدريب والتأهيل ، وجود قواعد وتعليمات لسير العمل ، والاهتمام بدفع الأجور وتعويضات عادلة للعاملين .(القريوتي ، ٢٠٠٢م ، ص ص ٦٥- ٦٦).

- مدخل العلاقات الإنسانية:

في أوائل القرن العشرين بدأ الاهتمام بالعامل البشري في المنظمات؛ لما له من أثر على تفكير الإدارة ، ونظرًا لقصور مفاهيم النظريات الكلاسيكية في فهم خصائص التنظيمات بسبب إهمالها لعنصر أساسي فعال وهو الجانب البشري ، ظهرت حركة العلاقات الإنسانية (سلاطنية ، ٢٠٠٣م ، ص٤٠) ، ومن أهم أهداف هذا المدخل: تحقيق التعاون بين العاملين ، الإنتاج ، وإشباع حاجات الأفراد الاقتصادية والاجتماعية والنفسية. (العتيبي ، ٢٠٠٢م ، ص٣٣).

- مدخل الموارد البشرية:

يعد هذا المدخل من المداخل الحديثة نسبيًا في إدارة الأفراد ، ويتمثل فكر هذا المدخل في محور أساسي هو خلق القدرة التنافسية في العمل, واعتبار الموارد البشرية الفعّالة هي الركيزة الأساسية لهذه القدرة ، فالموارد البشرية هي المورد الأساسي للتنظيم ، إضافة إلى أنهم يمثّلون أحد المتغيرات المحددة للسلوك التنظيمي(سلاطنية ، ٢٠٠٣م ، ص٤٤).

إن تكامل المفاهيم الحديثة في إدارة الموارد البشرية بتناول قضايا استثمار الموارد البشرية من منظور شامل ومتكامل ، هو انعكاس لجميع الإسهامات الإيجابية لتيارات فكرية متجددة تعتمد على العلوم السلوكية وبحوث ومداخل التطوير التنظيمي ونظرية النظم (العتيبي ، ٢٠٠٢م ، ص٤٢)

ونتيجة للتطور التكنولوجي والعلمي فقد اعتبر الإنسان أساس العملية الإنتاجية في التنظيم والتكامل بين مختلف عناصر العملية الإنتاجية ، (الطويل ، ٢٠٠١م ، ص٤١) ، ولدراسة الموارد البشرية ميّز البعض ثلاثة مداخل وهي: المدخل الإداري: ركز على دراسة العمليات الإدارية ،

إضافة إلى تناول أنشطة تنمية الموارد البشرية. مدخل النظم: يركز على تقييم مجهودات الموارد البشرية من خلال مدى مساهمتها في تحقيق الأهداف العامة للمنظمة. المدخل الاستراتيجي: وركز على دراسة وتحليل أنشطة الموارد البشرية وربطها بغايات وأهداف واستراتيجيات المنظمة (المرسي ، ٢٠٠٣م ، ص ٥٢ ، ٥٣).

الدراسات السابقة:

عمد الباحث في عرضه للدراسات السابقة إلى تقسيمها إلى محورين ، الأول: يعرض فيه لبعض النماذج من الدراسات العربية ، والثاني: يعرض فيه الباحث لنماذج من الدراسات الأجنبية ، حيث وقف الباحث على (١٢) دراسة عربية ، و(٥) دراسات أجنبية ، وفيما يلي عرض لها:

- دراسة إيناس كامل: سعت إلى دراسة تأثير الرشاقة التنظيمية في الأداء العالي ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي ، وطبقت استبانة على عينة من القيادات الإدارية ، وطبقت الدراسة الميدانية على عينة بلغت (٢٢٥) من القيادات الإدارية ، وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: أن تبادل المعرفة بين الموظفين والتدريب؛ يؤدي إلى زيادة قدرتهم للتعلم ، ووجود قصور في تبني مفهوم الرشاقة التنظيمية يتضح في عدم التجاوب للتغيرات البيئية وعدم المنافسة مع الآخرين (كامل ،٢٠١٧م).
- دراسة أحمد العنزي: هدفت إلى: تحديد أثر تنوع القوى العاملة في الرشاقة التنظيمية من خلال الإبداع الإداري ، اعتمدت الدراسة على منهج الوصف التحليلي ، واستخدمت أداة الاستبيان ، وطبقت الدراسة الميدانية على عينة من (٣٣٠ مفردة) ، وخلصت إلى وجود أثر لتنوع القوى العاملة في الرشاقة التنظيمية ، وأن هناك أثرًا لتنوع القوى العاملة (العمر والمؤهل التعليمي) في الإبداع الإداري (العنزي ،٢٠١٨م).
- دراسة الطيب عبد المولى: هدفت إلى تحديد متطلبات تحقيق الرشاقة التنظيمية ، كما يراها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، وطبقت استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس ، خلصت إلى: أن الرشاقة التنظيمية مطلبٌ ضروريٌّ للارتقاء بالمؤسسات التعليمية ، وضرورة تحقيق الرشاقة التنظيمية لمواجهة التحديات العالمية والمحلة. (عبدالمولى ،٢٠١٩م)

- دراسة عنتر عبدالعال: وهي دراسة (نظرية) استهدفت تحديد المتطلبات التكنولوجية اللازمة لتحقيق الرشاقة الاستراتيجية للجامعات المصرية ، اعتمد الباحث فيها على المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال جمع البيانات من الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بهدف تكوين خلفية نظرية كافية حول متغيرات الدراسة وطبيعتها ، وقد خلصت الدراسة إلى: أن التكنولوجيا الحديثة تسهم في زيادة حجم الأداء وتحسين القدرة التنافسية للجامعات ، وأن هناك عددًا من المتطلبات المادية والبشرية والدينامية والإدارية الواجب توافرها لتحقيق الرشاقة الاستراتيجية ، خاصة تطوير البنية التحتية وتوفر الاختصاصيين الفنيين (عبدالعال ،٢٠١٩م).

- دراسة سماح قنديل: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الرشاقة التنظيمية على التميز المنظمي في شركات الاتصال العاملة بالأردن ، من خلال تحديد أثر الرشاقة التنظيمية بأبعادها الثلاثة (الاستجابة ، المرونة ، السرعة) على التميز المنظمي ، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، وعلى أداة الاستبيان ، وطبقت الدراسة الميدانية على عينة من (٢٧٣) مفردة من العاملين بشركات الاتصال في الأردن ، وقد خلصت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للرشاقة التنظيمية على التميز المنظمي عند مستوى دلالة إحصائية بلغ (٠,٠٥) (قنديل ،٢٠٢٠م).

- دراسة دينا النشيلي: هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين متغيرات الرشاقة التنظيمية والالتزام التنظيمي ، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، وعلى مقياس الرشاقة التنظيمية ، وقد طُبِّقت الدراسة الميدانية على عينة بلغت فردين من الأفراد العاملين في شركة البويات والصناعية الكيماوية (باكين) وهي شركة مصرية مساهمة ، وخلصت الدراسة إلى أن أبعاد الرشاقة التنظيمية (الاستشعار ، اتخاذ القرار) تؤثر تأثيرًا ذا دلالة إحصائية على مدى الالتزام التنظيمي(النيشيلي ،٢٠٢٠).

- دراسة سهام كعكي: هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تطبيق الإدارة الإلكترونية للرشاقة التنظيمية لتحقق الميزة التنافسية في ضوء بعض عمليات إدارة المعرفة ، أوضحت الباحثة اعتمادها على المنهج الوصفي ، واستخدمت أداة الاستبانة ، وطبقت الدراسة الميدانية على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في الرياض ، بلغ حجم العينة (٢٥٦) مفردة ، وقد خلصت الدراسة إلى غياب الحوكمة المتكيفة مع الإجراءات الالكترونية المحققة للرشاقة التنظيمية (كعكي ،٢٠٢٠م).

- دراسة منار منصور: هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات تطوير الأداء الإدارية بكلية التربية جامعة المنصورة بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية ، اعتمدت الباحثة على منهج الوصف التحليلي ، وعلى أداة الاستبانة ، وطبقت الدراسة الميدانية على عينة بلغت (٧٢) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة ، وقد خلصت الدراسة إلى أن تفعيل الأداء الإداري في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية يتطلب الاهتمام المتزايد بالرشاقة كمدخل إداري للتفاعل الإيجابي مع التغيرات المتسارعة(منصور ،٢٠٢٠م).

- دراسة عبير الوهيبي وندى بن شعيل: هدفت الدارسة إلى بناء سيناريوهات مستقبلية لتطبيق مدخل الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية ، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي وأسلوب السيناريوهات ، وعلى أداة الاستبانة ، وطبقت الدراسة الميدانية على عينة بلغت (٣٠٠ مفردة) ، وقد خلصت الدراسة إلى أن واقع تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات في الجامعات السعودية الحكومية جاء بدرجة متوسطة ، وقدمت الباحثتان عددًا من السيناريوهات المستقبلية لمواجهة الأزمات (الوهيبي وبن شغيل ،٢٠٢٠م).

- دراسة مها الزامل وهيا الدوسري: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الرشاقة التنظيمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض ، ومعوقات تطبيقها وسبل تحسينها ، واعتمدت الدراسة على منهج الوصف التحليلي ، وعلى الاستبيان ، وطبقت الدراسة الميدانية على عينة بلغت (١٠٠مفردة) من العاملات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض ، وقد خلصت الدراسة إلى أن واقع الرشاقة التنظيمية في جامعة الأميرة نورة جاء مرتفعًا ، بوزن نسبي بلغ (٨٣,٩٩٪) وتبين أن الجامعة لا تواجه أي معوقات في تطبيق الرشاقة التنظيمية (الزامل والدوسري ،٢٠٢١م).

- دراسة خلود الأنصاري: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية لأبعاد الرشاقة التنظيمية والمتمثلة في: رشاقة استخدام التقنية ، ورشاقة اتخاذ القرارات ، ورشاقة التمكين ، استخدمت الباحثة منهج الوصف التحليلي ، وأداة الاستبانة ، وطبقت الدراسة الميدانية على عينة بلغت (٤٥٢) مفردة من العاملات بخمس جامعات سعودية ، وقد خلصت الدراسة إلى: أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية لرشاقة استخدام التقنية كانت مرتفعة ، في حين أن درجة ممارسة رشاقة اتخاذ القرارات ورشاقة التمكين كانت متوسطة (الأنصاري ،٢٠٢٠م).

- دراسة عبدالعزيز عبدالله ومحمد بلال: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الرشاقة التنظيمية على عملية الميزة التنافسية ، واتبعت المنهج الوصفي ، وقد اعتمدت على أداة الاستبيان ، حيث طبقت الدراسة الميدانية على عينة بلغت (٤٠) موظفًا في شركات الاتصالات العاملة بمدينة الجنينة ، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية وتأثير بين أبعاد الرشاقة التنظيمية والميزة التنافسية(عبدالله وبلال ،٢٠٢١م).

الدراسات الأجنبية:

- دراسة جوهارتي رزاقي وآخرون: حول نموذج الرشاقة التنظيمية في الجامعات ، هدفت الدراسة إلى تحديد خصائص نموذج لثقافة الرشاقة التنظيمية في الجامعات بشكل عام ، استخدم الباحثون منهج الوصف المسحي ، والاستبيان ، وخلصت إلى أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين المكونات التنظيمية المتمثلة في التوجه نحو التغير والذكاء التنافسي والتمكين والجودة وتوجيه الأداء وبين الرشاقة التنظيمية (Razzaghi et al. ,2016).

- دارسة آبي هارف وآخرون: هدفت إلى مناقشة مفهوم الرشاقة التنظيمية ، من خلال تحليل الأدبيات السابقة في الموضوع ، توصلت الدراسة إلى وضع إطار للرشاقة التنظيمية ، يرتكز على عشرة أسس وركائز ضرورية لتحول المنظمات إلى منظمات رشيقة ، وهي: (نشر ثقافة الابتكار ، التمكين ، مواجهة الغموض ، وجود رؤية وتوجه استراتيجي ، إدارة التغيير ، الاتصال التنظيمي ، التحليل البيئي والاستجابة له ، إدارة العمليات ، مرونة الهيكل التنظيمي ، التعلم التنظيمي ، إضافة إلى ضرورة نشر ثقافة الرشاقة التنظيمية ، وتمكين المديرين من تطبيق تلك الأسس والركائز(Harraf et al. ,2015).

- دراسة سيد خافيري وآخرون: وهدفت إلى قياس درجة الرشاقة التنظيمية في فروع جامعة أزاد الإسلامية بإيران. وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في فروع الجامعة ، والبالغ عددهم ٢٧٠ ا. ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتم تطبيق استبانة لقياس واقع الرشاقة التنظيمية في فروع جامعة "أزاد الإسلامية" ، وقياس الدرجة المطلوبة للوصول للرشاقة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فجوة كبيرة بين الواقع الحالي للرشاقة التنظيمية في فروع جامعة أزاد الإسلامية والدرجة المطلوب الوصول إليها لتحقيق الرشاقة التنظيمية (Khavari et al. ,2016).

- دراسة زاهو كيو وآخرون: هدفت إلى معرفة كيفية الاستفادة من قدرة تكنولوجيا المعلومات على بناء الرشاقة التنظيمية في سياق ابتكار المنتجات ، اعتمد الباحثون على منهج الوصف التحليلي وعلى الاستبانة لجمع البيانات ، خلصت الدراسة إلى: أن القدرة على إدارة المعرفة تتوسط العلاقة بين قدرة تكنولوجيا المعلومات والرشاقة التنظيمية ، وأن المناخ المبتكر يغير بشكل إيجابي العلاقة غير المباشرة بين قدرة تكنولوجيا المعلومات وبين الرشاقة التنظيمية في سياق ابتكار المنتجات (Cai et al. ,2019).
- دراسة دانيال جريستر: هدفت إلى دراسة آليات التصميم التنظيمي المناسب لتحقيق الرشاقة التنظيمية ، وبحثت في الممارسات الوظيفية والهياكل التنظيمية المرنة في أكثر من خمس عشرة حالة عالمية ، توصلت إلى: أن تطبيق الرشاقة التنظيمية يتطلب المرونة وتوافر الإمكانيات المادية والبشرية (Gerster et al. ,2020).

التعليق على الدراسات السابقة:

الملحوظة الأولى على الدراسات السابقة: أن غالبيتها أجريت على مؤسسات تعمل في القطاعات الاقتصادية ، وعددًا قليلًا فقط من تلك الدراسات بحث في موضوع الرشاقة التنظيمية في الجامعات. الملحوظة الثانية: أن غالبية تلك الدراسات ركزت على دراسة تأثير الرشاقة التنظيمية على عدد من المتغيرات الأخرى ، مثل تأثيرها على الأداء دراسة (كامل ،٢٠١٧م) , وعلى التميز المنظمي كدراسة (قنديل ،٢٠٢٠م) , وعلى الميزة التنافسية ، كدراسة (عبدالله وبلال ،٢٠٢١م).

وإلى جانب ذلك اهتمت باقي الدراسات سواء العربية أو الأجنبية ببحث قضايا تتعلق بمتطلبات الرشاقة التنظيمية ، وفحص العلاقة بينها وبين الالتزام التنظيمي ، أما ممارسة الرشاقة التنظيمية ، فقد حازت على اهتمام عدد قليل من الدراسات منها دراسة (الأنصاري ،٢٠٢١م) ودراسة (الزامل والدوسري ،٢٠٢١م) إلا أنهم ركزوا على قياس الرشاقة بالتركيز على مكوناتها وأبعادها وليس مؤشرات الممارسة التي أوصى بها بارك (Park ,2011) ، وهي المؤشرات التي ركز عليها الباحث في دراسته الراهنة بعد اطلاعه الكامل على دراسة "بارك" والتي تعد من الدراسات الرائدة في مجال قياس مؤشرات الرشاقة التنظيمية ، بل وإليه يرجع الفصل في تصميم مقياس للرشاقة التنظيمية.

منهجية الدراسة:

١. **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي.

٢. **مجتمع الدارسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٤٢-١٤٤٣هـ) (٢٠٢١-٢٠٢٢م).

٣. **أداة الدارسة:** استخدم الباحث أداة الاستبانة على النحو التالي:

٣-١. مكونات الأداة:

- الجزء الأول: الأسئلة الأولية المتعلقة بخصائص العينة من النوع والدرجة الأكاديمية وطبيعة التخصص العلمي.
- الجزء الثاني: (المحور الأول ، المتغير المستقل) مؤشرات الرشاقة التنظيمية ، ويتكون من سبعة أبعاد ، تغطيها (٥٣ عبارة).
- الجزء الثالث: (المحور الثاني ، المتغير التابع) مؤشرات تنمية الموارد البشرية ، ويتكون من ثلاثة أبعاد فرعية تغطيها (٢٢ عبارة).

٣-٢. صدق الأداة:

قام الباحث بتطبيق الصدق الظاهري وصدق الارتباط على النحو التالي:

أ. **الصدق الظاهري:** قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين (٧ محكمين) من أساتذة التخصص في عدد من الجامعات السعودية والعربية ، وقد التزم الباحث بكافة الملحوظات التي قدمها المحكمون ، حيث أبقى على الأسئلة والعبارات التي تعدت نسبة الاتفاق عليها ٨٥٪.

ب. **صدق الارتباط:** استخدم الباحث "معامل بيرسون" لقياس صدق الارتباط الداخلي للاستبيان ، وهو ما يوضح الجدول التالي:

جدول (١)

صدق الارتباط لأبعاد الرشاقة التنظيمية وتنمية الموارد البشرية

المتغيرات	المحاور	قيمة r	مستوى الدلالة sig
الرشاقة	رشاقة الاستشعار	٠,٧٨٣**	٠,٠١
	رشاقة عملية اتخاذ القرار	٠,٧٣٩**	٠,٠١
	رشاقة التطبيق (الممارسة)	٠,٦٣٥**	٠,٠١
	الرشاقة التكنولوجية	٠,٧٨٨**	٠,٠١
	رشاقة المرونة التنظيمية	٠,٨٠١**	٠,٠١
	رشاقة السرعة في الأداء	٠,٧١٥**	٠,٠١
	ثقافة الابتكار	٠,٦٩١**	٠,٠١
تنمية الموارد البشرية	تنمية مهنية	٠,٦٤١**	٠,٠١
	تنمية ذاتية	٠,٧٠٨**	٠,٠١
	تنمية أكاديمية	٠,٦٩٨**	٠,٠١

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)، **دالة عند مستوى (٠,٠١)

توضح بيانات هذا الجدول: أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند مستوى معنوي (٠,٠١) حيث تراوحت قيمة (r) ما بين (٠,٦٣٥ و ٠,٨٠١) ، وهو ما يعني أن ثمة ارتباطًا قويًّا بين محاور الاستبانة ، وهو ما يعطي مصداقية كبيرة على قدرة الاستبانة للحصول على البيانات المطلوبة.

٣-٣. ثبات الأداة:

استخدم الباحث معامل "ألفا كرونباخ" للتحقق من ثبات الأداة ، وقد بلغت نتيجة المعامل الإحصائي (٠,٧٥١) وهو ما يعني أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ، ومن ثم يمكن الاعتماد عليها في الحصول على البيانات المطلوبة.

٤. التحليل الإحصائي للبيانات:

٤-١. المعاملات الإحصائية المستخدمة: اعتمد الباحث على المعاملات الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية ، ومعامل بيرسون ، ومعامل ألفا كرونباخ ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتحليل الانحدار البسيط Simple Linear Regression.

٤-٢. درجة القطع لفئات الدرجات لمستويات الإجابة:

جدول (٢)

درجة القطع لفئات الدرجات لكل مستوى من مستويات الإجابة

م	فئات الدرجات المتوسط المرجح	التقدير في أداة الدراسة	التوافر/ المستوى
١	من ١ إلى أقل من ١,٦٧	يتحقق بدرجة صغيرة	منخفضة
٢	من ١٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤	يتحقق بدرجة متوسطة	متوسطة
٣	من ٢,٣٤ إلى ٣	يتحقق بدرجة كبيرة	مرتفعة

يوضح الجدول السابق: أن درجة القطع حددت عن طريق طول خلايا (فئات) مقياس ليكارت الثلاثي المستخدم في الاستبانة ، ووفقًا للأوزان الدرجات (١-٢-٣) واعتبرت المتوسطات المرجحة الموضحة بالجدول والمتوسط الحسابي لها هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في الاستبانة ، وذلك لمتوسط الاستجابة للعبارة أو مجموعة البعد أو الدرجة الكلية للاستبانة.

٥. عينة الدراسة وأهم خصائصها:

قام الباحث بسحب عينة عشوائية ، مرت عملية السحب بالخطوات التالية:

جدول (٣)

أهم خصائص عينة البحث

السؤال	البيان	التكرارات	النسبة المئوية٪
توزيع العينة حسب النوع	ذكور	١٤٥	٦٦,٢
	إناث	٧٤	٣٣,٨
توزيع العينة حسب التخصص	تخصصات نظرية	١٤٩	٦٨
	تخصصات تطبيقية	٧٠	٣٢
توزيع العينة حسب الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	٨٢	٣٧,٧
	أستاذ مشارك	٨٦	٣٩,٣
	أستاذ	٥١	٢٣,٣

١. توزعت عينة البحث حسب الجنس بواقع (٦٦,٢٪) لأعضاء هيئة التدريس ، و(٣٣,٨٪) من عضوات هيئة التدريس.

٢. توزعت عينة البحث حسب التخصص إلى ٦٨٪ من التخصصات النظرية و٣٢٪ من التخصصات التطبيقية.

٣. توزعت عينة البحث حسب الرتبة الأكاديمية إلى ٣٩,٣٪ من الأساتذة المساعدين و٣٧,٤٪ من الأستاذة المشاركين و٢٣,٣٪ من الأساتذة.

نتائج الدراسة:

١. الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما واقع الرشاقة التنظيمية في كلية التربية بجامعة بيشة؟

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق الرشاقة التنظيمية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
رشاقة عملية اتخاذ القرار	٢,٥٧	٠,١٥٦	الأول	مرتفعة
رشاقة التطبيق (الممارسة)	٢,٥٥	٠,١٤٩	الثاني	مرتفعة
رشاقة المرونة التنظيمية	٢,٥٤	٠,١٥٢	الثالث	مرتفعة
الرشاقة التكنولوجية	٢,٥٣	٠,١٧٢	الرابع	مرتفعة
رشاقة السرعة في الأداء	٢,٤٨	٠,١٧٠	الخامس	مرتفعة
رشاقة الاستشعار	٢,٤٧	٠,١٤٤	السادس	مرتفعة
ثقافة الابتكار	٢,٤٥	٠,١٩٩	السابع	مرتفعة
الدرجة الكلية	٢,٥١	٠,٠٧٣		مرتفعة

توضح بيانات الجدول (٤): أن الدرجة الكلية لمستوى تحقق الرشاقة التنظيمية في جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت عند مستوى مرتفع ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٥١) بانحراف معياري قدره (٠,٠٧٣) ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد الرشاقة التنظيمية السبعة ما بين (٢,٤٥ إلى ٢,٥٧) وبدرجة تحقق مرتفعة لكافة المحاور السبعة ، وتوضح بيانات الجدول أن ترتيب هذه الأبعاد جاء على النحو التالي: في الترتيب الأول جاء بعد (رشاقة عملية اتخاذ القرار) بمتوسط حسابي قدره (٢,٥٧) ، تلاه في الترتيب الثاني بعد (رشاقة التطبيق/ الممارسة) بمتوسط حسابي (٢,٥٥) ، ثم في الترتيب الثالث بعد (المرونة التنظيمية) بمتوسط حسابي (٢,٥٤) ، والترتيب الرابع بعد (الرشاقة التكنولوجية) بمتوسط حسابي (٢,٥٣) ، وفي الترتيب الخامس جاء بعد (رشاقة السرعة في الأداء) بمتوسط

حسابي (٢,٤٨) ، وفي الترتيب السادس جاء بعد (رشاقة الاستشعار) بمتوسط حسابي (٢,٤٧) ، وفي الترتيب الأخير جاء بعد (ثقافة الابتكار) بمتوسط حسابي (٢,٤٥).

ومن هذه النتائج يمكن للباحث القول: بأن رشاقة عملية اتخاذ القرار ورشاقة التطبيق (الممارسة) ورشاقة المرونة التنظيمية ، قد جاءت في مقدمة أبعاد الرشاقة التنظيمية في مجتمع البحث ، وربما يعود ذلك إلى أن هذه العمليات الثلاثة على التوالي (اتخاذ وصناعة القرار ، والممارسة ، والمرونة) تُعدّ من أكثر المحددات أهمية في نجاح أي منظمة لأجل تحقيق أهدافها ، وقد وعت القيادات الإدارية في مجتمع البحث لذلك الأمر ، وهو ما يعكس حرصها الكبير على أن تكون منظمة فاعلة وتتمتع بدرجة عالية من الحوكمة ، وهو التوجه الذي تحرص عليه المملكة العربية السعودية في الفترة الأخيرة ، وتسعى إلى أن يكون فاعلًا ومطبقًا في كافة مؤسسات المملكة على اختلافها.

ولا يعني تصدّر كلٍّ من رشاقة اتخاذ القرار والممارسة والمرونة ، التقليل من أهمية الأبعاد الباقية ، والتي حصلت على درجات تحقق مرتفعة أيضًا ، والتي جاءت على التوالي: (الرشاقة التكنولوجية ، وسرعة الأداء ، الاستشعار ، وثقافة الابتكار) ، ويعكس حصول تلك الأبعاد على درجة تحقق مرتفعة من قبل أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس. إن جامعة بيشة (محل الدراسة) حريصة كل الحرص على تفعيل أبعاد ومكونات الرشاقة التنظيمية ، وهو الأمر الذي يصب في النهاية في تعزيز قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها بوجه عام ، وسوف ينعكس ذلك على قدرة الجامعة في تنمية مواردها البشرية كما ستوضح النتائج التالية.

والحقيقة أن النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية تختلف بشكل كبير مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أجريت على الرشاقة التنظيمية في الجامعات العربية بوجه عام والجامعات السعودية على وجه الخصوص ، حيث أوضحت هذه الدراسات السابقة ومنها دراسة (الوهيبي وشغيل ،٢٠٢٠م): أن واقع تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية الحكومية جاء بدرجة متوسطة ، في حين تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما خلصت إليه نتيجة دراسة (الزامل والدوسري ،٢٠٢١) والتي أكدت على أن واقع الرشاقة التنظيمية في جامعة الأميرة نورة جاء مرتفعًا وبوزن نسبي بلغ (٨٣,٩٩٪).

ويمكن تفسير الدرجة المرتفعة لواقع ممارسات الرشاقة التنظيمية في مجتمع البحث ، إلى الاهتمام الذي توليه الجامعة محل الدراسة للأسس الذي ترتكز عليها الرشاقة التنظيمية ، والذي

يأتي في مقدمتها التركيز على اللامركزية في صناعة القرار والحرص على متابعة تنفيذ خطط ومشروعات الجامعة، فضلًا عن المرونة التنظيمية، وهي المتغيرات الأساسية التي أوضحتها الدراسات السابقة كأسس فاعلة في تحقق الرشاقة التنظيمية مثل دراسة (Harraf et al., 2015)، التي أكدت على عناصر أثبتت النتائج الحالية تحققها بدرجة كبيرة، وأيضًا دراسة (Cai et al., 2019)، التي أكدت على أهمية الرشاقة التكنولوجية ودراسة (Gerster et al., 2020)، التي أكدت على أهمية البعد التنظيمي، وقد كشفت النتائج الحالية: أن كلا البعدين (التكنولوجيا الرشيقة، والمرونة التنظيمية) احتلا مركزًا متقدمًا في واقع ممارسات الرشاقة التنظيمية في مجتمع البحث الحالي.

٢. الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما مستوى تنمية الموارد البشرية في كلية التربية بجامعة بيشة؟

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق تنمية الموارد البشرية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
التنمية المهنية	٢,٥٤	٠,١٨٥	الأول	مرتفعة
التنمية الذاتية	٢,٥٣	٠,١٦٦	الثاني	مرتفعة
التنمية الأكاديمية	٢,٥٠	٠,٢٦٣	الثالث	مرتفعة
الدرجة الكلية	٢,٥٢	٠,١٦٧		مرتفعة

توضح بيانات الجدول (٥): أن الدرجة الكلية لمستوى تحقق تنمية الموارد البشرية في جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية- من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جاءت عند مستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٥٢) بانحراف معياري قدره (٠,١٦٧)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد تنمية الموارد البشرية الثلاثة ما بين (٢,٥٠ إلى ٢,٥٤) وبدرجة تحقّق مرتفعة لكافة المحاور الثلاثة، وتوضح بيانات الجدول أن ترتيب هذه الأبعاد جاء على النحو التالي: في الترتيب الأول جاء بعد (التنمية المهنية) بمتوسط حسابي وقدره (٢,٥٤)، يليه في الترتيب الثاني بعد (التنمية الذاتية) بمتوسط حسابي (٢,٥٣)، وفي الترتيب الثالث جاء بُعد (التنمية الأكاديمية) بمتوسط حسابي (٢,٥٠).

وتعكس النتائج السابقة الاهتمام الواضح بتنمية أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة ، وهو أمر تؤكده الإحصائيات الرسمية الصادرة عن عمادة الموارد البشرية ، والتي أوضحت أن الجامعة نفذت خلال العامين المنصرمين أكثر من خمسين نشاطًا يصبُّ في مجال تنمية الموارد البشرية للجامعة ، أكثر من ثلاثين نشاطًا منها موجه لأعضاء هيئة التدريس.

وقد تنوعت الأنشطة التي نفذتها الجامعة والموجهة نحو تطوير القدرات المهنية والذاتية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس ، جاء في مقدمتها عدد من الدورات الخاصة باستخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية ، وعدد آخر من الدورات الخاصة بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال تحرير الاختيارات وبنوك الأسئلة وبناء مصفوفات نواتج التعلم ، وغيرها الكثير من الدورات المهنية المتخصصة ، التي من شأنها العمل على ضمان وتعزيز تنمية الموارد البشرية والممثلة في أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٣. الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين الرشاقة التنظيمية وتنمية الموارد البشرية في كلية التربية بجامعة بيشة؟:

يمثل هذا السؤال جوهر فرضية الدراسة التي تنص على التالي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (أقل من ٠,٠٥) بين الرشاقة التنظيمية وتنمية الموارد البشرية في كلية التربية بجامعة بيشة ، وللتحقق من الفرضية الأساسية للدراسة استخدم الباحث تحليل الانحدار الخطي البسيط ، والجدول التالي يوضح نتيجة هذا الاختبار:

جدول (٦)

نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط لتأثير الرشاقة التنظيمية على تنمية الموارد البشرية

ملخص النموذج			معاملات الانحدار		
R الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل Adjusted R^2	درجة التأثير ß للرشاقة التنظيمية	T المحسوبة	مستوى الدلالة
٠,٨٠٣	٠,٩٢	٠,٨٨	٠,٧٩٥	٢,١٤٦	٠,٠١٣
			٠,٦٨٩	٤,٥٨٣	٠,٠٠٠

بالنظر إلى ثبوت العلاقة بين إجمالي أبعاد الرشاقة التنظيمية وأبعاد تنمية الموارد البشرية (جدول رقم ١) ، أمكن للباحث إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط لتحديد مدى معنوية التأثير

وشكل العلاقة وعما إذا كانت ذات تأثير جوهري ، أم أنها غير دالة إحصائيًا. وتوضح بيانات الجدول (٦) مايلي:

١. معامل التحديد (R^2): توضح البيانات أن المتغير المستقل (الرشاقة التنظيمية) تفسر ٩٢٪ من التغير الكلي في المتغير التابع (تنمية الموارد البشرية) ,وباقي النسبة ربما تعود إلى الخطأ العشوائي في المعادلة أو ربما إلى عدم أخذ بعض المتغيرات المستقلة الأخرى في الحسبان وكان من المفترض أن تدرج ضمن نموذج التحليل.

٢. أن قيمة (R) = (٠,٨٠٣) مما يعني أن هناك قيمة ارتباطية إيجابية (٨٠,٣٪), تعتبر مرتفعة بين (الرشاقة التنظيمية) و(تنمية الموارد البشرية) في جامعة بيشة.

في ضوء ذلك يمكن للباحث القول بقبول فرضية الدراسة؛ مما يعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية أقل من (٠,٠٥) بين الرشاقة التنظيمية وتنمية الموارد البشرية في كلية التربية بجامعة بيشة.

التوصيات:

على الرغم من أن نتائج الدراسة الميدانية جاءت إيجابية للغاية وأظهرت تحقق درجة مرتفعة من ممارسات الرشاقة التنظيمية فضلًا عن ممارسات تنمية الموارد البشرية ، إلا أن تلك الدرجة لم تكن متساوية بالنسبة لكافة أبعاد الرشاقة التنظيمية أو أبعاد تنمية الموارد البشرية ، وفي ضوء ذلك يوصي الباحث بالتالي:

١. أن تحرص الجامعات السعودية على الاهتمام بالرشاقة التكنولوجية ، وذلك من خلال العديد من الآليات والوسائل من أهمها: تحسين مستوى البنية التحتية الخادمة للتكنولوجيا بوجه عام ، وتكنولوجيا المعلومات على وجه الخصوص ، وذلك بالنظر إلى أننا نعيش في ظل توجه عالمي قوي نحو مجتمع المعرفة ، وهو مجتمع تحتل فيه البنية المعلوماتية مكان الصدارة ، وعلى الجامعات السعودية أن تفعِّل من مخططاتها الاستراتيجية الهادفة إلى تحسين حالة البنية المعلوماتية بكافة مكوناتها التكنولوجية وغير التكنولوجية.

٢. أن تعمل الجامعات السعودية على تبنّي نهج يعزز من قدراتها في رشاقة السرعة والاستجابة ، وذلك مع الأخذ في الاعتبار طبيعة التغيرات المتسارعة التي باتت تحيط ببيئة عمل تلك الجامعات ، وهو تغير يفرض عليها أن تتبنى كافة السبُل والنُهَج التي تعزز من قدراتها في هذا الجانب المهم من جوانب الرشاقة التنظيمية.

٣. من التوصيات المهمة للغاية والتي يراها الباحث ضرورية ولازمة لكافة الجامعات السعودية ، هو أن تعمل تلك الجامعات على تحسين قدراتها في مجال الاستشعار ، وذلك بوصفه البعد الأكثر أهمية من أبعاد الرشاقة التنظيمية ، حيث كشفت النتائج الميدانية عن أنه يحتل الترتيب السادس من بين أبعاد الرشاقة التنظيمية في مجتمع البحث. إن تنمية قدرة الجامعات السعودية لقدراتها في الاستشعار ، أمر تفرضه طبيعة المرحلة الحالية التي تفرض العديد من التحديات التي تواجه الجامعات السعودية على المستويين المحلي والدولي.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو النصر ، مدحت محمد. (٢٠٠٧م). *إدارة وتنمية الموارد البشرية للاتجاهات المعاصرة*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

أبو بكر ، فاتن.(٢٠٠٢م). *نظم الإدارة المفتوحة (ثورة الأعمال القادمة للقرن الحادي والعشرين)*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

النشيلي، دينا حلمي عباس محمد. (٢٠٢٠م). دور الرشاقة التنظيمية في تحقيق الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية. *المجلة العربية للعلوم الادارية* ، ٤٠ (٣) ،١٦٣-١٨٢.

الشيخ ، الدواي. (٢٠٠٨م). تحليل اثر التدريب على تنمية الموارد البشرية في البلدان الإسلامية. *مجلة الباحث* ، جامعة قاصدي مرباح ،١٣(٦) ، ٦-١٦.

العتيبي ، صبحي. (٢٠٠٢م). *تطور الفكر والأنشطة الإدارية*. الأردن: دار حامد.

الطويل ، هاني عبد الرحمن. (٢٠٠١م). *الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي*. الأردن: دار وائل للنشر.

المرسي ، جمال الدين محمد. (٢٠٠٣م). *الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية*. القاهرة: الدار الجامعية.

المغربي ، عبد الحميد. (٢٠٠٧م). *دليل الإدارة الذكية لتنمية الموارد البشرية*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، المنصورة.

السواعير ، موسى مسلم موسى.(٢٠١٧م). *الدور الوسيط لكفاءات ذكاء الأعمال في العلاقة بين كفايات تكنولوجيا المعلومات والرشاقة التنظيمية*. رسالة ماجستير (منشورة إلكترونيا) ،جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

الكلالدة ، طاهر. (٢٠١٣م). *ادارة الموارد البشرية الحديثة*. الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

الوهيبي ، عبير حمد عبدالله وبن شعيل ، ندى بنت صالح بن سعد.(٢٠٢٠م). *الرشاقة التنظيمية: مدخل لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية. سيناريوهات مستقبلية*. مجلة العلوم التربوية ، ٦(١) ، ٢٩٦-٣٣١.

الزامل ، مها عثمان والدوسري ، هيا بخيت. (٢٠٢١م). الرشاقة التنظيمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض وسبل تحسينها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، ٢٩(٤) ، ٧٦١-٧٧٨.

الأنصاري ، خلود بنت احمد. (٢٠٢١م). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية للرشاقة التنظيمية. *مجلة الجامعة العراقية* ، ٣(٥١) ،٥٠١-٥١٦.

العنزي, أحمد حمدان مشرف. (٢٠١٨م). *اثر تنوع القوى العاملة في الرشاقة التنظيمية من خلال الابداع الاداري: دراسة ميدانية على الادارة العامة للجمارك في الكويت.* رسالة ماجستير (منشورة على الشبكة الدولية للمعلومات) ، جامعة آل البيت. الأردن.

الساعاتي ، أمين. (٢٠٠٢م). *إعادة اختراع الحكومة. الثورة الإدارية في القرن الحادي والعشرين.* بيروت: دار الفكر العربي.

الشامسي ، عائشة والحموري ، صالح (٢٠٢١م). *الرشاقة في إدارة الموارد البشرية.* الإمارات العربية المتحدة: كلية محمد بن راشد للإدارة الحكومية.

المعاضيدي ، معن عبدالله. (٢٠٠٨م). *الاستعداد للتغيير الاستراتيجي استنادا على قدرات تقانة المعلومات* ، مؤتمر ادارة التغيير ومجتمع المعرفة ، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية ، جامعة الزيتونة ، الأردن.

الحموري ، صالح سليم والملكاوي ، محمد موسى.(٢٠٢١م). *خلاصة الرشاقة المؤسسية: الرشاقة المؤسسية استشعار للتنافس في الحاضر.* الإمارات العربية المتحدة: كلية محمد بن راشد للإدارة الحكومية.

المحاسنة ، لميس عارف. (٢٠١٧م). *الدور الوسيط للبراعة التنظيمية في العلاقة بين القدرات الديناميكية والرشاقة التنظيمية* ، رسالة ماجستير (منشورة على الشبكة الدولية للمعلومات) جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

بيتر كابيلي(٢٠٠٤م). *التدريب وتحسين المهارات من اجل التميز التنظيمي: تنمية الموارد البشرية في اقتصاد مبني على المعرفة* ، الطبعة الأولى. أبو ظبي: مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

بوكفوس ، هشام, (٢٠٠٦م). *أساليب تنمية الموارد ا لبشرية في المؤسسة الاقتصادية العمومية الجزائرية*. رسالة ماجستير (منشورة على الشبكة الدولية للمعلومات). جامعة الاخوة منتور_ قسنطينة. الجزائر.

توفيق ، ومان محمد. (٢٠١٦م). *تنمية الموارد البشرية في ظل البيئة الرقمية. دراسة في الأبعاد السوسيول_تقنية: حالة مديرية الأمن لولاية بسكرة*. اطروحة دكتوراه (منشورة على الشبكة الدولية للمعلومات). جامعة محمد خيضر_بسكرة. الجزائر.

سعد ، عمر محمد ذياب.(٢٠١٧م). *دور الرشاقة الاستراتيجية في تنمية الموارد البشرية في المؤسسات الأهلية الفلسطينية*. رسالة ماجستير (منشورة على الانترنت) ، جامعة الاقصى ، غزة ، فلسطين.

سلاطنية ، بلقاسم. (٢٠٠٣م). العلاقات الإنسانية في المؤسسة. *مجلة العلوم الإنسانية* ، ٣ (٥) ،جامعة محمد خيضر ، الجزائر ،٣٧-٥٢.

صندوق تنمية الموارد البشرية. (٢٠١٨م). *التقرير السنوي ، المملكة العربية السعودية*. متاح على الرابط التالي: https://www.hrdf.org.sa/media/Annual%20report/HRDF_Annual_Report_2018_(Arabic).pdf

عبد المولى ، الطيب محمد إبراهيم. (٢٠١٩م). متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية كما يراها اعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. *مجلة جامعة بيشة للعلوم الانسانية والتربوية* ، بدون رقم مجلد (٤) ، ١٥-٤٦.

عبدالعال ، عنتر محمد احمد. (٢٠١٩م). متطلبات تكنولوجيا المعلومات لتحقيق الرشاقة الاستراتيجية بالجامعات المصرية. *المجلة التربوية* ، جامعة سوهاج ، بدون رقم مجلد (٥٩) ، ٢٥٦- ٣١٦.

عبدالله ، عبد العزيز يعقوب وبلال ، محمد خميس اسحاق. (٢٠٢١م). أبعاد الرشاقة التنظيمية في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة على شركات الاتصالات العاملة بمدينة الجنينية. *مجلة الاقتصاد والعلوم الادارية* ، بدون رقم مجلد (٣) ، ٢٣٣-٢٦٨.

عمر ، دعاء محمد سيد. (٢٠٢٠م). تحسين ممارسات الرشاقة التنظيمية بكليات جامعة جنوب الوادي. *مجلة العلوم التربوية* ، جامعة جنوب الوادي ، ٣(١) ، ٤٠-٨٨

غربي ، علي وآخرون. (٢٠٠٢م). *تنمية الموارد البشرية*. القاهرة: دار الهدى للنشر.

فرح ، يس فرح ، بدوي ، مأمون يسن وبابكر ، صفاء ياسر. (٢٠١٩م). أثر الرشاقة التنظيمية على الاستغراق الوظيفي في الشركات الزراعية بولاية القضار. *مجلة العلوم الاقتصادية والادارية والقانونية* ، ٣(١) ،٧٣-٩٢

قنديل ، سماح خليل. (٢٠٢٠م). *أثر الرشاقة التنظيمية على التميز المنظمي: الدور الوسيط لسلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية في شركات الاتصال العاملة في الأردن*. رسالة ماجستير (منشورة على الشبكة الدولية للمعلومات) , جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

قويع ، خيرة. (٢٠١١). *تنمية الموارد البشرية. مدخل لتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة: دراسة حالة مؤسسة المطاحن الكبرى"الظهرة" _مستغانم*. رسالة ماجستير(منشورة على الشبكة الدولية للمعلومات) ، كلية العلوم الاقتصادية والتيسير والعلوم التجارية ، جامعة ابي بكر بلقايد ، الجزئر.

كامل ، إيناس (٢٠١٧). *تأثير الرشاقة التنظيمية في الأداء العالي*، رسالة ماجستير (منشورة إلكترونيا) كلية الادارة والاقتصاد ، جامعة بغداد . متاحة على الرابط التالي:https:// /research.amanote.com/publication/LIqhz٣MBKQvf٠BhiaWiR

كاريش ، صليحة وعيادي ، فايزة. (٢٠١٨م). متطلبات تطبيق مقاربة الرشاقة في إدارة الموارد البشرية ، *مجلة تنمية الموارد البشرية للدراسات والبحوث ، المركز الديمقراطي العربي* ، بدون رقم مجلد (١) ، ٧٧-٩٢.

كعكي ، سهام بنت محمد صالح. (٢٠٢٠م). الميزة التنافسية في ضوء عمليات ادارة المعرفة بالتعليم الجامعي: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية ، جامعة سوهاج* ، ١٧ (٨) ،٢٢-٤٥.

مغاوري ، هالة أمين. (٢٠١٦م). الرشاقة التنظيمية. مدخل لتحسين القدرة المؤسسية في التعليم الجامعي المصري. *مجلة الادارة الربوية* ، ١٠(٣) ،١٥-٢٩.

منصور ، منار منصور أحمد. (٢٠٢٠م). تطوير الأداء الاداري للقيادات بكلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية ، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، بدون ٢١(٤) ، ١-٤٥.

مكتب العمل الدولي. (٢٠٠٤م). تنمية تدريب الموارد البشرية. التقرير الرابع (٢باء). جنيف: مؤتمر العمل الدولي.

هنية ، أنور رشدي. (٢٠١٦م). *مدى ممارسة الرشاقة الاستراتيجية وعلاقتها بتميز الاداء المؤسسي لدى القطاعات الصناعية في قطاع غزة*. غزة: الجامعة الاسلامية.

ويج ، محمد عبدالرازق. (٢٠١٣م). متطلبات تطوير رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات: دراسة ميدانية على جامعة بنها. *مجلة كلية التربية* ، ٢٤(٩٥) ، ٢٣٩-٢٤٤.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abu Al-Nasr, Medhat Muhammad. (2007 AD). *Management and development of human resources for contemporary trends.* Cairo: The Arab Nile Group.

Abu Bakr, Faten. (2002 AD). *Open Management Systems (The Next Business Revolution of the Twenty-first Century).* Cairo: The Arab Nile Group.

Al-Nashili, Dina Helmy Abbas Mohamed. (2020 AD). The role of organizational agility in achieving organizational commitment: a field study. *The Arab Journal of Administrative Sciences,* 40(3), 163-182.

Al-Sheikh, Al-Dawai. (2008 AD). Analysis of the impact of training on human resource development in Islamic countries. *Al-Bahith Journal, Kasdi Merbah University,* 13 (6), 6-16.

Al-Otaibi, Sobhi. (2002 AD). *The development of thought and administrative activities*. Jordan: Dar Hamed.

Al-Tawil, Hani Abdel Rahman. (2001 AD). *Educational administration and organizational behavior*. Jordan: Wael Publishing House.

Al-Morsi, Jamal El-Din Mohamed. (2003 AD). *Strategic management of human resources*. Cairo: University House.

Al-Moroccan, Abdelhamid. (2007 AD). *Smart management guide for human resource development.* Mansoura: Modern Library for Publishing and Distribution, Mansoura.

Al-Sawair, Musa Muslim Musa. (2017 AD). *The mediating role of business intelligence competencies in the relationship between information technology competencies and organizational agility.* Masters thesis (published electronically), Middle East University. Jordan.

Al-Kalaldeh, Taher. (2013 AD). *Modern human resource management.* Jordan: Dar Al Bedaya Publishers and Distributors.

Al-Wahaibi, Abeer Hamad Abdullah and bin Shuail, Nada bint Saleh bin Saad. (2020 AD). Organizational Agility: An Introduction to Crisis Management in Saudi Public Universities. future scenarios. *Journal of Educational Sciences,* 6(1), 296-331.

Al-Zamel, Maha Othman and Al-Dosari, Haya Bakhit. (2021 AD). Organizational agility at Princess Nourah bint Abdul Rahman University in Riyadh and ways to improve it. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 29 (4), 761-778.

Al-Ansari, Kholoud bint Ahmed. (2021 AD). The degree of academic leaders' practice of organizational agility in Saudi universities. *Iraqi University Journal,* 3(51), 501-516.

Al-Anazi, Ahmed Hamdan Musharraf. (2018 AD). *The impact of workforce diversity on organizational agility through administrative creativity: a field study on the General Administration of Customs in Kuwait*. Masters thesis (published on the International Information Network), Al al-Bayt University. Jordan.

Al- Saati, Amin. (2002 AD). *Reinventing government. The administrative revolution in the twenty-first century.* Beirut: Arab Thought House.

Al Shamsi, Aisha and Al Hammouri, Saleh (2021 AD). *Agility in human resource management. United Arab Emirates:* Mohammed bin Rashid School of Government.

Al-Sawair, Musa Muslim Musa. (2017 AD). *The mediating role of business intelligence competencies in the relationship between information technology competencies and organizational agility.* Masters thesis (published electronically), Middle East University. Jordan.

Al-Maadidi, Maen Abdullah. (2008 AD). *Prepare for strategic change based on information technology capabilities, Conference on Change Management and the Knowledge Society*, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Al-Zaytoonah University, Jordan.

Al-Hamouri, Salim Salim and Al-Malkawi, Muhammad Musa. (2021 AD). *Summary of Institutional Agility: Institutional Agility is a Sensation of Competitiveness in the Present.* United Arab Emirates: Mohammed Bin Rashid School of Government.

Al-Mahasna, Lamis Aref. (2017 AD). The mediating role of organizational virtuosity in the relationship between dynamic capabilities and organizational agility, Masters thesis (published on the International Information Network), Middle East University. Jordan.

Peter Cappelli (2004 AD). *Training and Skills Improvement for Organizational Excellence: Human Resource Development in a Knowledge-Based Economy,* First Edition. Abu Dhabi: Emirates Center for Strategic Studies and Research.

Boukfoss, Hisham, (2006 AD). *Methods of human resource development in the Algerian public economic institution. Masters thesis* (published on the International Information Network). Mentour Brothers University - Constantine. Algeria.

Tawfiq, and Man Muhammad. (2016 AD). *Human resource development in the digital environment. A study in the socio-technical dimensions: the case of the Security Directorate of the Wilayat of Biskra.* PhD thesis (published on the International Information Network). University of Mohamed Khider – Biskra. Algeria.

Saad, Omar Muhammad Diab. (2017). *The role of strategic agility in human resource development in Palestinian NGOs.* Master's thesis (published online), Al-Aqsa University, Gaza, Palestine.

Saltania, Belkacem. (2003 AD). Human relations in the institution. *Journal of Human Sciences*, 3 (5), University of Mohamed Khider, Algeria, 37-52.

Human Resources Development Fund. (2018 AD). *Annual Report*, Saudi Arabia. Available at the following link:

https://www.hrdf.org.sa/media/Annual%20report/HRDF_Annual_Report_2018_(Arabic).pdf

Abdel Mawla, El Tayeb Mohamed Ibrahim. (2019 AD). Requirements for applying organizational agility as seen by faculty members at King Khalid University. *Journal of Bisha University for Humanities and Education*, without volume No. (4), 15-46.

Abdel Aal, Antar Mohamed Ahmed. (2019 AD). Information technology requirements to achieve strategic agility in Egyptian universities. *Educational Journal*, Sohag University, No. Volume No. (59), 256-316.

Abdullah, Abdul Aziz Yaqoub and Bilal, Muhammad Khamis Ishaq. (2021 AD). Dimensions of organizational agility in enhancing competitive advantage: a study on telecommunications companies operating in the city of Geneina. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, No. Volume (3), 233-268.

Omar, Doaa Mohamed Sayed. (2020 AD). Improving organizational agility practices in the faculties of South Valley University. *Journal of Educational Sciences*, South Valley University, 3(1), 40-88.

Gharbi, Ali et al. (2002 AD). *Human Resource Development*. Cairo: Dar Al-Huda Publishing.

Farah, Yassin Farah, Badawi, Mamoun Yasin and Babiker, Safa Yasser. (2019 AD). The impact of organizational agility on job engagement in agricultural companies in the state of Al-Qedar. *Journal of Economic*, Administrative and Legal Sciences, 3(1), 73-92

Qandil, Samah Khalil. (2020 AD). *The impact of organizational agility on organizational excellence: the mediating role of organizational citizenship behavior: a field study in communication companies operating in Jordan.* Masters thesis (published on the International Information Network), Middle East University. Jordan.

Qubaa, Khaira. (2011). *Human Resource Development. An approach to achieving the competitive advantage of the institution: a case study of the Grand Mills Corporation "Al-Dhahra" - Mostaganem.* Masters thesis (published on the International Information Network), Faculty of Economics, Facilitation and Commercial Sciences, University of Abi Bakr Belkaid, Algiers.

Kamel, Enas (2017). *The impact of organizational agility on high performance*, Masters thesis (published electronically), College of Administration and Economics, University of Baghdad. Available at the following link: https://research.amanote.com/publication/LIqhz3MBKQvf0BhiaWiR/

Karish, Saliha and Ayadi, Fayza. (2018 AD). Requirements for applying the agility approach in human resource management, *Human Resource Development Journal for Studies and Research*, Arab Democratic Center, without volume No. (1), 77-92.

Kaaki, Siham bint Muhammad Salih. (2020 AD). Competitive advantage in the light of knowledge management processes in university education: a field study. *Educational Journal*, Sohag University, 17 (8), 22-45.

Maghawry, Hala Amin. (2016 AD). Organizational agility. An introduction to improving institutional capacity in Egyptian university education. *Journal of Interest Management*, 10(3), 15-29.

Mansour, Manar Mansour Ahmed. (2020 AD). Developing the administrative performance of leaders at the Faculty of Education, Mansoura University in the light of the approach to organizational agility, *Journal of Scientific Research in Education*, Bidoun 21(4), 1-45.

International Labor Office. (2004 AD). *Develop human resource training.* Fourth report (2B). Geneva: International Labor Conference.

Haniyeh, Anwar Rushdie. (2016 AD). *The extent to which strategic agility is practiced and its relationship to institutional performance excellence in the industrial sectors in the Gaza Strip*. Gaza: The Islamic University.

Wiig, Mohamed Abdel Razek. (2013 AD). Requirements for developing intellectual capital to achieve the competitive advantage of universities: a field study on Benha University. *Journal of the College of Education*, 24 (95), 239-244.

المراجع الأجنبية: References

Amor- Ardichvile, A, Cardozb.R. and Rayc, S.(2003).A Theory of Entrepreneurial Opportunity Identification and Development, *Journal of Business Venturing*,18 (1),105-123.

Chen, Jin, Wang, Deliang and Pan, Shan, L. (2011). Understanding organizational agility development for government (A process model of resource configuration). *Higher Education Press Limited Company*, 8(1),73-97

Carmen, M., José, L., Antonio, L. Leal-Rodríguez, (2016). An explanatory and predictive model for organizational agility, *Journal of Business Research*, (69), 4624- 4631. DOI: 10.1016/j.jbusres.2016.04.014

Cai, Zhao., Liu, Hefu, Huang, Qian, and Liang, Liang. (2019). Developing organizational agility in product innovation: the roles of IT capability, KM capability, and innovative climate. *R&D Management*, 49(4), 1-19.

Gerster Daniel,Dremel Christian,Brenner Walter and Kelker, Prashant,(2020),*How Enterprises Adopt Agile Form of Organizational Design:A Multiple-Case Study*,ACM, ACM SIGMIS Database: the DATABASE for Advances in Information Systems. DOI:10.1145/3380799.3380807

Harraf, Abe., Wanasika , Isaac., Tate ,Kaylynn .and Talbott ,kaitlyn.(2015). Organizational Agility. *The Journal of Applied Business Research*, 31(2),675-686.

Harbison, Frederick H.(1973). *Education Sector Planning for Development of Nation-Vide Learning Systems.* published by Oxford University Press.

Holsapple, Clyde W. and Li, Xun.(2008). *Understanding Organizational Agility: A Work-Design Perspective* . Gatton College of Business and Economics, University of Kentucky, Lexington.

Khavari, Seyyed,A., Arasteh, Hamidreza, and Jafari, Parivash. (2016). Assessing the Level Organizational Universities Agility; Case Study of Islamic Azad University in Mazandaran. Mediterranean Journal of Social Sciences, 7(3 S2), 112-119.

Razzaghi, Gohartai . F., and Moghaddam, A., and Jafari, P. (2016). Education System and Agility Culture. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2(3), 1197-1213.

Jafarnejad, Ahmed., Shahabi, Behnam.(2008).Evaluating and improving organizational agility: definition, critique and new conceptual framework. *Delh1 business review, india*,9(1),1-18.

Moshki, Mitra Kooche. and Teimouri, Hadi.(2013). Survey on the Level of Organization Agility and Proposition of Comprehensive Model, *International Journal of Human Resource Studies*,3(3).Macrothink Institute, Nevada, USA. DOI: https://doi.org/10.5296/ijhrs.v3i3.4271

-Nicholas, Horney,.(2012). *principal of Agility Consulting and Training*, American Management Association, University of South Florida.

Overby, Eric, Bharadwaj, Anandhi S.., and Sambamurthy, V. (2006). Enterprise agility and the enabling role of information technology. *European Journal of Information Systems*, 15(2),120-131.

Park, YongKi.(2011). *The Dynamics of Opportunity and Threat Management in Turbulent Environments: The Role of Information Technologies*, Doctor Dissertation , Faculty of the USC Graduate School, University of Southern California. online: https://www.semanticscholar.org/paper/The-Dynamics-of-Opportunity-and-Threat-Management-Park/e5442d85e2a45b2c199836cbc2540393a78c18ed

Shiri, Ardeshir.(2014). A Study on Relationship between Conflict Management Styles and Organizational Agility: A case Study of Ilam State University. Iran, *Management Science Letters*,"n/a",(4),87-94. DOI: 10.5267 / j. msl.2013.11.031

Seo, DongBack., and La Paz, Ariel I., (2008) Exploring the Dark Side of IS in Achieving Organizational Agility, *Communications of the ACM*"n/a",(51). 136-139.

Tallon, Paul, and Pinsonneault, Alanin. (2011). Competing perspectives on the link between strategic information technology alignment and organizational agility: *Insight from a mediation model. MIS Quarterly*, 35(2), 463-486.

Phuong, T., Molla, Alemayehu and Peszynski, Konrad(2012). Enterprise Systems and Organizational Agility: A Review of the Literature and Conceptual Frame work, *Journal of Communications of the Association for Information Sysyems*,8(31),167-19; DOI:10.17705/1CAIS.03108

Wendler, Roy.(2013). The Structure of Agility from Different Perspectives, Federated Conference on Computer Science and Information System. onlien: https://www.semanticscholar.org/paper/The-Structure-of-Agility-from-Different-Wendler/80ec1aeb3ce2960e9a8f7847275c4048d6cc5b6e

Wageeh, Nafei..(2016). Organizational Agility: The Key to Improve Organizational Performance. *International Business Research*,9(3),97-110. DOI:10.5539/ibr.v9n3p97

المواقع الإلكترونية:

موقع صحيفة الشرق الأوسط السعودية. -https://aawsat.com/home/article/3167441/15
٪D8٪AC٪D8٪A7٪D9٪85٪D8٪ B9٪D8٪A9-٪D8٪B3٪D8٪B9٪D9٪88٪D8٪
AF٪D9٪8A٪D8٪A9٪D8٪B6٪D9٪85٪D9٪86-٪D8٪A7٪D9٪84٪D8٪A3٪D9
٪81٪D8٪B6٪D9٪84-٪D8٪B9٪D8٪A7٪D9٪84٪D9٪85٪D9٪8A٪D8٪A7٪D9٪
8B-٪D9٪88٪D8٪B9٪D8٪B1٪D8٪A8٪D9٪8A٪D8٪A7٪D9٪8B

Abuzaid, Suad. (2023). Comparing teachers' practice of writing strategies in the Kingdom of Saudi Arabia, Singapore and the United States of America in developing reading comprehension skill, *Journal of Educational Science, 10*(1), 531 - 560

Comparing teachers' practice of writing strategies in the Kingdom of Saudi Arabia, Singapore and the United States of America in developing reading comprehension skill

Dr. Fahd bin Abdullah Al-Harbi
Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language
Taibah University
fahad2009ku@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to identify the most effective strategies in developing the reading comprehension skill of fourth-grade students in the Kingdom of Saudi Arabia, the United States and Singapore, using the data of Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). The study focused on the practices and applications carried out by the teacher to improve students' reading skills to understand and explain part of the disparity between teachers to reveal the most effective approaches in developing students' reading comprehension. The teacher's questionnaire in the PIRLS 2011 included a measure of the percentage of time the teacher takes to teach reading through strategies based on reading (such as silent reading or aloud reading), on writing (such as writing a summary), grammar (such as extracting verbs and pronouns from the text) or speaking (such as having students discuss the text). And by using multilevel analysis, the results showed that Saudi teachers spend less time than their peers in the United States and Singapore in using written strategies when teaching reading, and the results showed a statistically significant effect of the written approach on student achievement in the United States. In the United States and Singapore, the more time the teacher devotes to writing, the higher average score of the class in the test, with the rest of the variables held constant.

Keywords: Reading Compression, Writing Approach.

الحربي، فهد. (٢٠٢٣). مقارنة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات الكتابة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية في تنمية مهارة الفهم القرائي *مجلة العلوم التربوية*، ١٠ (١) ، ٥٣١ - ٥٦٠

مقارنة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات الكتابة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية في تنمية مهارة الفهم القرائي

د. فهد بن عبدالله الحربي[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى: التعرف على الاستراتيجيات الأكثر أثرًا في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع. ركزت الدراسة على الممارسات والتطبيقات التي يقوم بها المعلم لتحسين المهارات القرائية للطالب ، في محاولة لفهم وتفسير جزء من التفاوت بين المعلمين للكشف عن أكثر المداخل أثرًا في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة ، حيث تضمنت استبانة المعلم في دراسة (بيرلز ٢٠١١) مقياسًا عن نسبة الوقت الذي يستقطعه المعلم لتدريس القراءة من خلال استراتيجيات مبينة على القراءة (كالقراءة الصامتة أو الجهرية) ، أو الكتابة (ككتابة ملخص تمت قراءته أو نقده) ، أو القواعد (كاستخراج الأفعال والضمائر من النص المقروء) ، أو التحدث (كأن يقوم الطلاب بالنقاش حول النص) ، وباستعمال الانحدار متعدد المستوى (Multilevel Analysis) ، بينت النتائج أن المعلمين السعوديين يمضون وقتًا أقل من أقرانهم في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة في استخدام استراتيجيات كتابية عند تدريسهم لمهارة القراءة ، كما أوضحت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمدخل الكتابي في تحصيل الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، فكلما زاد الوقت الذي يخصصه المعلم للكتابة؛ ارتفع متوسط درجة طلبة الفصل في الاختبار ، مع ثبات بقية المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي ، المدخل الكتابي.

(١) أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد كلية التربية – جامعة طيبة، fahad2009ku@gmail.com

مقدمة

تعد القراءة من المهارات الأساسية التي تبنى عليها بقية المهارات؛ فهي أم المهارات التي تستثمر فيها نظم التعليم استثمارًا مكثفًا ، وتخصص لها الكثير من الوقت والموارد خاصة في مراحل التعليم المبكرة ، فالطالب الذي يمتلك مهارة القراءة سيكون لها الأثر الإيجابي على تحصيله الدراسي ليس فقط في مادة القراءة بل في جميع المواد الأخرى ، وحينما تكتسب مهارة القراءة تصبح بمثابة أداة التعلم الرئيسة ، فمع نهاية المرحلة الابتدائية الدنيا والبدء بالمرحلة الابتدائية العليا يتوقع من الطالب أن يتعلم بشكل مستقل في مجالات التعلم المختلفة ، وبالرغم من هذه الأهمية العالية لمهارة القراءة إلا أن نتائج الدراسات واسعة النطاق كالدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS أثبتت تدني مستويات طلبة المملكة العربية السعودية في مهارة الفهم القرائي لطلبة الصف الرابع الابتدائي مقارنة بغيرهم من الطلبة على مستوى العالم كدولة سنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية ، حيث بينت نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية أن قرابة ٣٤٪ من الطلبة لم يتمكنوا من مهارات الحد الأدنى في الفهم القرائي فيما تقل النسبة في سنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية عن ٣٪ (الحربي والقحطاني ،٢٠١٧) ، ولهذا الانخفاض في أداء الطلبة في مهارة الفهم القرائي أثره على تحصيل الطلبة فيما تبقى من مواد ، فقد أكدت الدراسات أن هناك علاقة إيجابية قوية بين مهارة القراءة والتحصيل في الرياضيات (Nortvedt , et al , 2016) والعلوم (Cano , et al , 2014) ، ومتى امتلك الطالب مهارات قرائية عليا؛ تميز ليس فقط في المواد الدراسية بل أيضًا في حياته بجوانبها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والصحية (Mu et al , 2019) ، فالقراءة أداة لفهم العالم. ولأهمية القراءة؛ فإن تدريسها لا ينبغي أن يقتصر على معلم اللغة ، بل يتجاوز ذلك إلى معلمي المقررات الأخرى ، من خلال ما اصطلح على تسميته القراءة عبر المجال (Neugebauer & Gilmour , 2020).

وقد تعود أسباب هذا الانخفاض في أداء طلبة المملكة العربية السعودية في القراءة لأسباب تشمل: استثمار الوقت المخصص لتدريس القراءة والموارد المستثمرة في إعداد معلمي القراءة وتدريبهم ومكافأتهم وأنصبتهم وفي تصميم المناهج والكتب الدراسية ، وكذلك في العمليات المتمثلة في استراتيجيات التدريس التي تتباين في فاعليتها وأثرها في إكساب المتعلم مهارة القراءة ، من هذا المنطلق سيقوم الباحث بالوقوف على: المداخل التي يستخدمها المعلمون السعوديون عند تدريسهم لمهارة الفهم القرائي ، والوقت الذي يخصصونه لكل مدخل من المداخل ، وأثره على تنمية مهارة

الفهم القرائي ، فقد يكتفي المعلم بأن يقرأ بعض طلابه قراءة جهورية أو صامته (مدخل قرائي) عند تدريسه للقراءة ، كما قد يُكلفهم باستخراج بعض القواعد اللغوية ، وقد يُكلفهم بكتابة رأيهم حول ما قرؤوه (مدخل كتابي) ، ولكل مدخل أثره في الفهم القرائي للطالب ، وتشير البحوث إلى أهمية المدخل الكتابي في تدريس القراءة وأنه ذو فاعلية في الفهم القرائي عند الطلاب (Schoonen , 2019) ، من هذا المنطلق تهدف هذه الورقة لاختبار الفرضية التي تقول بالأثر الإيجابي للمدخل الكتابي في الفهم القرائي ، مقارنة بالمداخل الأخرى (القراءة ، والتحدث ، والقواعد).

مشكلة البحث:

بالنظر لنتائج المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS 2016؛ نجد أن قرابة ٣٤٪ من الطلبة لم يتمكنوا من الوصول لمهارات الحد الأدنى في هذه الدراسة؛ حيث يفتقد هؤلاء الطلبة لأبسط المهارات القرائية ، كالفهم عند قراءة الجمل التي تقع في بداية النص التي لا تتطلب الرجوع لجملة سابقة لفهمها ، ولا شك في أن مثل هذه المهارات تعد مهارات تراكمية ، لا تتكون في وقت قصير بل تحتاج لبناء تراكمي على مدى طويل قد يمتد إلى ما قبل دخول المدرسة ، وقد يصل الأمر بهؤلاء الطلبة لانخفاض مهارة التعرف على الكلمة أو قد يجدون مشقة في ذلك ؛ فعند وجود صعوبة في التعرف على الكلمة سينصب ذهن الطالب على تهجئة الرموز والأشكال الحرفية بدلًا من الربط بين الجمل والنصوص ، وبالرغم من أن طلبة المملكة العربية السعودية يتلقون ما معدله تسع حصص أسبوعيًا في الصف الرابع الابتدائي لمادة اللغة العربية وهو مقارب لمتوسط عدد الحصص في اللغة الأم للدول المتقدمة كسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية إلا أننا نجد انخفاض أثر هذه الحصص على أداء الطلبة مقارنة بالدول المتقدمة؛ ولعل جزءًا من الخلل يعود للاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون داخل حجرة الصف الدراسي ، من هذا المنطلق ونظرًا لوجود تفاوت كبير بين مستويات طلبة المملكة العربية السعودية وطلبة الولايات المتحدة الأمريكية وطلبة سنغافورة ، فقد ركزت الدراسة الحالية على الممارسات والتطبيقات التي يقوم بها المعلم لتحسين المهارات القرائية للطالب في محاولة لفهم وتفسير جزء من هذا التفاوت ، حيث تضمنت استبانة المعلم في بيرلز ٢٠١١ مقياسًا لنسبة الوقت الذي يستقطع لتدريس القراءة من خلال استراتيجيات مبينة على القراءة (كالقراءة الصامتة أو الجهرية) أو على الكتابة (ككتابة ملخص لنص تمت قراءته أو نقده) أو القواعد (كاستخراج الأفعال والضمائر من النص المقروء) أو التحدث (كأن يقوم الطلاب بالنقاش حول النص).

وفي محاولة للتعرف على بعض العوامل المساعدة لعلاج ذلك القصور في أداء الطلبة ، استند البحث الحالي إلى بيانات بيرلز ٢٠١١ نفسها ، لتقارن بيانات المملكة العربية السعودية مع بيانات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، بالتركيز على استراتيجية الكتابة كمدخل لتنمية الفهم القرائي ، وقد اختيرت الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة للمقارنة نظرًا لتفوق طلبتهما من حيث الأداء العام في الاختبار الدولي للقراءة ، حيث يقع متوسط درجات طلبتهما ضمن مستوى التحصيل المرتفع ، بينما تقع المملكة العربية السعودية ضمن الدول الخمس الأقل.

أسئلة الدراسة:

١. إلى أي مدى يستخدم المعلمون في الدول الثلاث الاستراتيجيات القرائية والكتابية والقواعد والتحدث في تدريسهم لمهارة القراءة؟

٢. ما أثر استخدام الاستراتيجيات الكتابية في تدريس القراءة مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى على أداء الطلبة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على الوقت الذي يخصصه المعلمون السعوديون باستخدام استراتيجيات في المدخل الكتابي والقرائي والقواعد والتحدث لتنمية مهارة الفهم القرائي ، مقارنة بالمعلمين في سنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية.

٢. التعرف على أي المداخل التي يستخدمها المعلمون في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية أكثر أثرًا في تنمية مهارات الفهم القرائي.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن توفر الدراسة مقارنة مرجعية في استراتيجيات تحسين الفهم القرائي ، ومقارنة بين استراتيجيات تحسين الفهم القرائي نفسها ، بما يمكن أن يضيء لسياسة التحسين ، ويسهم في بناء خطوات عملية تطبيقية لتحسين الفهم القرائي في مراحل التعليم المبكرة.

مصطلحات الدراسة:

الفهم القرائي:

يعرف عبدالباري (٢٠١٠) الفهم القرائي بأنه عملية بنائية تفاعلية يقوم بها القارئ عند قراءته للنص ، يخلص من خلالها لفهم موضوع النص؛ حيث يستند القارئ على مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تعبر عن فهمه للنص المقروء.

بيرلز PIRLS:

الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم "PIRLS" (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) من الدراسات الدولية الشهيرة الموثوق بها التي تقوم عليها الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) ، وهي منظمة ذات استقلالية تتكون من ممثلين على مستوى الحكومات والمؤسسات التعليمية ، تقيس بيرلز المهارات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي باللغة الأم ، لغرض إبراز جوانب الضعف والقوة لدى الطلبة المختبرين ، كعينة ممثلة للدولة ، ومقارنتهم بأقرانهم في الدول الأخرى ، حيث يشارك في الاختبار أكثر من ٤٠ دولة. (Martin, Mullis & Hooper, 2017)

مراجعة الأدبيات:

أولًا: وصف اختبار بيرلز:

يهدف اختبار بيرلز لقياس هدفين رئيسين: الفهم القرائي (Reading literacy) والقراءة للمطالعة (informational reading) ، وضمن هذين الهدفين تقاس عمليات القراءة الأساسية ، وهي: الاستذكار ، والاستنتاج المباشر ، والتفسير والربط ، والتقويم ، بحيث يُعطى الطالب خمس قصص خيالية لاختبار المقدرة القرائية ، ويتوقع من الطالب تصور الشخصيات والأحداث والأفكار التي في القصة وكذلك خصائص اللغة ، كما يُعطى خمس قطع لاختبار القراءة للمطالعة في موضوعات مختلفة تحوي صورًا وعروضًا وخرائطَ ورسومًا بيانية ، وهناك مقياسان للعمليات القرائية: "المقياس الأول للاستذكار (٢٠٪) والاستنتاج المباشر (٣٠٪) ، والمقياس الثاني للتفسير والربط (٣٠٪) ولعملية التقييم (٢٠٪) ، وهناك أربع درجات فرعية ودرجة كلية:

١. الفهم القرائي: هدف من أهداف القراءة للصف الرابع.

٢. القراءة للمطالعة: هدف من أهداف القراءة للصف الرابع.

٣. الاستذكار والاستنتاج المباشر: مقياس لعمليات القراءة.

٤. الربط والتفسير والتقييم: مقياس لعمليات القراءة.

٥. الدرجة الكلية: درجة تعبر عن الدرجات الأربع السابقة مجتمعة. (Martin, Mullis & Hooper, 2017)

قُسمت الدرجات في بيرلز ٢٠١١ إلى مستويات مع مؤشرات تفسيرية للاستدلال على مكامن الخلل وتشخيصها تشخيصًا واقعيًا، مع وجوب التنويه عن أن المقاييس تتعلق بأبعاد مختلفة والمفردات في كل منها ذات صعوبات مختلفة فلا تصح مقارنتها ببعضها بشكل مباشر ولكن يمكن مقارنة كل درجة فرعية بالدرجة الكلية. (Martin, Mullis & Hooper, 2017)

الطالب المصنف ضمن المستوى الدولي "المتقدم" (٦٢٥ أو أعلى) يستطيع القيام بمهارات قرائية عليا تتطلب عمليات ذهنية مركبة من حيث ربط الأفكار عبر النص وجمع الأدلة الضمنية للوصول لنتيجة أو تفسير حدث أو فهم تصرفات شخصية في القصة، وتتجاوز القراءة في هذا المستوى مرحلة تعرف الكلمة أو قراءتها بشكل صحيح إلى مرحلة القراءة لما وراء المعرفة (Reading for Metacognition)، لأن عمليات الربط بين الأفكار في مختلف النصوص ومحاولة إيجاد رابط بينها وتفسير ما وراء النص من انفعالات ودوافع وفهم تسلسل الأحداث في نصوص معقدة التركيب تحتاج لمهارات تفكير عليا.

ويُتوقع من الطالب المصنف ضمن المستوى الدولي "العالي" (٥٥٠-٦٢٥) ربط وشرح المعلومات والعلاقات داخل النص الأقل تعقيدًا من المستوى المتقدم، فهو يستطيع تمييز وتحديد أحداث القصة لكنه قد لا يمتلك المقدرة على تفسير الأحداث وتوضيح الأسباب، بينما في المقابل يستطيع تفسير وشرح العلاقات بين المقاصد والتصرفات كما يستطيع تقييم المحتوى. (Martin, Mullis & Hooper, 2017)

ويستطيع الطالب الحاصل على درجة في المستوى الدولي "المتوسط" (٤٧٥-٥٥٠) القيام ببعض العمليات القرائية الأساسية، كالتعرف على الجمل وفهمها فهمًا واضحًا، خاصة البسيطة منها التي لا تحوي صورًا بلاغية مركبة، ولا يُتوقع منه أن يربط بين النصوص أو أن يحلل أو يفسر

أو يربط المعلومات بخبراته السابقة ، بل يتوقف في القراءة عند مرحلة فهم المقروء وتقديم تفسيرات بسيطة تشرح الأسباب ، كما يستطيع تحديد موقع المعلومة من خلال العناوين الرئيسة والفرعية ، وكذلك إعادة صياغة جملة أو جملتين.

ويتضمن المستوى الدولي "المنخفض" (٤٠٠-٤٧٥) مؤشرات قياس المقدرة القرائية ، فالطالب المصنف في هذا المستوى لا تتعدى مهارته القراءة وفهم الجمل الصريحة التي تقع في بداية النصوص (باعتبار أنها لا تسبق بجمل لازمة لفهمها) ، ولا يُتوقع من الطالب أكثر من مهارات القراءة الدنيا ، مثل التعرف على الكلمات السهلة وربطها بالكلمات الأخرى لفهم الجملة. (Martin , Mullis & Hooper , 2017)

ثانيًا: الفهم القرائي واستراتيجيات تعلمه:

يتطلب الوصول للمستوى الدولي المتقدم أو العالي في بيرلز تخطيطًا محكمًا وعملًا متراكمًا على مدى زمني طويل؛ ولذا فقد ظل الفهم القرائي وكيفية تحسينه من أبرز القضايا التي استحوذت على اهتمام الباحثين والممارسين على السواء ، وقد عرَّفَتْ مجموعةُ دراسة القراءة في مؤسسة راند الشهيرة (RAND , Reading Study Group) الفهمَ القرائيَّ بأنه: عمليات مركبة قائمة على المشاركة والتفاعل مع النص المكتوب (Snow , 2002) ، باعتبار أن هناك ثلاثة عناصر تؤثر في فهم المقروء:

١. القارئ الذي يفهم النص.

٢. النص الذي يفهمه القارئ.

٣. النشاط ، الذي يتضمن عمليات المساعدة على الفهم.

في وقت القراءة ، يستجلب القارئ المعرفة والقدرات والخبرات الموجودة لديه من قبل؛ من أجل استيعاب النص ، كما يقوم بالعديد من الأنشطة؛ بناء على الهدف والغرض من القراءة وكذلك النتائج المترتبة على قراءته ، وتحدد العناصر الثلاثة ظاهرةً تحدث في سياق اجتماعي ثقافي أكبر يتشكل من قِبَل القارئ (Snow , 2002). وتتداخل العناصر الثلاثة فيما بينها ، فالقارئ والنص والنشاط معتمدة على بعضها الآخر؛ لأن القارئ يجلب الأفكار إلى النص ، ومن ثم يأخذ بدوره أفكاره من النص. ومن المهم التمييز بين ما يجلبه القارئ وما يأخذه من النص أثناء عمليات القراءة ، والتأكيد على أن الاستيعاب القرائي يظل في حراك دائم ، ولا يستقر على حال واحد ، فهو متغير من وقت لآخر بناءً على نضج القارئ ونمو معرفته ومهاراته القرائية.

يمكن أن يُنظر إلى "الفهم" على أنه عملية ، ولهذه العملية سمتان مهمتان ، أولهما: أنها عملية تفكير نشطة قصدية (Alexander & Jetton , 2000; Panel et al , 2000) ، وثانيهما: أنها تختلف باختلاف تصورات الأفراد وتجاربهم وخلفياتهم المعرفية (Pressley , 2006)؛ لذا من المهم بالنسبة لعملية الفهم النظر فيما يجلبه القراء إلى النص والأفكار التي يتم نقلها من خلال النص ، ففهم النص المكتوب هو عملية مركبة من التفكير التي تعتمد على قدرة القارئ على تحديد الكلمات بسرعة ، وبدقة ، وبدون عناء ، كما تتأثر بخلفية القارئ عن الموضوع (Adams , 1994; Galloway & Uccelli , 2018) ، وهذا يدل على أهمية تعليم الطلبة استراتيجيات القراءة النشطة من أجل أن يكونوا خبراءَ في المحتوى حتى يتمكنوا من فهمه ، ثم من إتقان ما هو مطلوب منهم.

وتمر القراءة بمراحل معقدة من أجل فهم النص: فالقارئ يحتاج إلى التعرف على الكلمات والوصول لمعناها ، كما يحتاج للتنشيط الذهني لتفعيل المعارف ذات الصلة؛ حتى يتمكن من توليد الاستدلالات ، لذا فإن تكوين القارئ الخبير القادر على استعمال استراتيجيات القراءة بفاعلية ومرونة مطلب (Neufeld , 2005) ، حيث إن القُراء الخبراء يستعملون مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات الخاضعة للوعي عندما يقرؤون النصوص الأكثر تعقيدًا ، على سبيل المثال: القارئ الخبير لديه فكرة واضحة عن الغرض مما يقرأ ، ولديه المقدرة على تفعيل معرفته السابقة حول الموضوع ، كما أن لديه المقدرة أيضًا على طرح الأسئلة حول الموضوع الذي قرأه ، وكذا الإجابات المحتملة ، إضافة إلى تمكنه من ربط المعلومات في النص لفهم الموضوع ، وتقديم ملخص مناسب للنص ، وعمل نصوص نقدية حول النص ، ويمكنه أيضًا أن يأخذ ملحوظات مفيدة من النص. ويتميز القراء الخبراء بالتنظيم الذاتي ، ولديهم مرونة كافية لاستعمال استراتيجيات مختلفة في أثناء عمليات صنع المعنى (Pressley , 2006).

وقد دُرست العلاقة بين القراءة والكتابة من قبل عدة باحثين (Berninger et al , 2002; Fitzgerald & Shanahan , 2000; & Shanahan et al , 2006) ، وكان يُعتقد أن القراءة والكتابة عمليتان منفصلتان عن بعضهما البعض ، باعتبار القراءة هي المدخَل والكتابة هي المخرَج (Graham , Steve , et al. , 2018) ، لكن اتضح أنهما تقومان على العمليات نفسها ، وأنه لا يمكن الفصل بينهما؛ كونهما عمليتي تفكير مترابطتين ، لذلك يمكن تحسين الفهم القرائي من خلال تعليم الكتابة (Graham & Hebert , 2011) ، كما يمكن أن يُعزّز الفهم القرائي عندما يكتب الطلاب عن النصوص التي يقرؤون (Fitzgerald & Shanahan , 2000)؛ ولذا يوصى

بتدريس القراءة والكتابة معًا ، حتى يكون الطلاب أكثر عرضة لتطبيق مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية (Graham , Steve , et al. , 2018).

وتشير البحوث إلى أنه من خلال تعليم الطلاب مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات الكتابية في أثناء القراءة وبعدها ، يمكن أن يتحسن فهمهم للنصوص الأعقد تركيبًا (Pressley & Wharton-McDonald , 1997; Schuder , 1993: Graham et al. , 2018) فعلى سبيل المثال: هناك أثر إيجابي لتعليم الطلبة تلخيص ما قرؤوه في تحسين فهمهم (Armbruster et al , 1987; Bean & Steenwyk , 1984; Berkowitz , 1986; Brown , 2002) ، حيث إن تدريس الاستراتيجيات الكتابية من خلال مراحل عملية القراءة يحقق هدفين رئيسين: أولهما: مساعدة الطلبة على فهم وتذكر ما يقرؤونه ، وثانيهما: مساعدتهم على مراقبة استيعابهم واستخدام هذه الاستراتيجيات عند مواجهتهم لأي صعوبات في الفهم (Neufeld , 2005) ، كما يؤدي استعمال استراتيجيات تجمع بين الكتابة والقراءة إلى تحسين المهارتين معًا (Berninger & Swanson , 1994; Shanahan et al. , 2006) ، وقد وجد نيفيلوسيرلز

(Neville & Searls , 1991)أنه عندما يتعلم الطلاب كيفية بناء الجمل المعقدة؛ فإنها تحسن فهمهم للنص ، وراجع غراهام وهيربيرت (Graham & Hebert , 2011) دراسات عديدة لمعرفة أثر الكتابة في القراءة ، ووجدا في ٩٤٪ من الدراسات أن للكتابة أثرًا إيجابيًا في الفهم القرائي أكثر من أثرها في مهارة الكتابة نفسها ، وفي دراسة أخرى ، عمل غراهام وبيرين (Graham & Perin , 2007) تحليلًا بعديًا (Meta Analysis) لمعرفة أثر الأنشطة الكتابية في الفهم القرائي ، وذلك من خلال جمع الدراسات التجريبية ، حيث طُلب من المجموعة التجريبية عمل أنشطة كتابية متعددة مثل كتابة الملخص ، أو الإجابة على الأسئلة أو أخذ الملحوظات ، وتبين أن القيام بنشاط كتابي عند قراءة النص مؤثر بدرجة عالية في تحسين فهم الطلاب مقارنة بالمجموعات التي لم تقم بأي نشاط كتابي.

ومع ذلك ، فإن الأمر ليس على مطلقه؛ لأن أثر أنشطة الكتابة في الفهم القرائي يختلف باختلاف نوع الكتابة نفسه. في هذا الصدد ، يشير مارشال (Marshall , 1987) إلى: أن استخدام أنشطة الكتابة المختلفة يشجع الطلبة على التفكير في النصوص بشكل مختلف ، ووجد لانجر وأبيلبي (Langer & Applebee , 1997) وأن الطلبة يفكرون بشكل مختلف استنادًا إلى نوع النشاط الكتابي الذي يقومون به عند قراءة النص؛ فعندما طُلب من الطلبة الإجابة عن أسئلة قصيرة ، ركزوا على أفكار محددة من النص ، وعندما طُلب منهم أخذ ملحوظات ، ركزوا على

المفاهيم الكبيرة المقدمة عبر النص ، أما الطلبة الذين طُلب منهم كتابة مقال حول النص الذي قرؤوه فقد فهموا الأفكار بشكل متكامل في النص وانخرطوا في الأفكار الأكثر تعقيدًا في تركيبها ، ويعتقد "لانجر وأبيلبي": أن تأثير نوع معين من الكتابة على التعلم يعتمد على الغرض من استعماله ، حيث إن كل نوع من الكتابة يوجه الطلبة للتركيز على معلومات مختلفة.

ولا يتوقف فعل أنشطة الكتابة عند تحسن التعلم فحسب ، بل يتعدى إلى صنع فرص جديدة للتعلم؛ لأنه عندما يكتب الطلبة عن النص ، فإنهم يحتاجون إلى جمع وتنظيم المعلومات ، وهذا بدوره يعزز معرفتهم وفهمهم لما هم بصدده (Durst & Newell, 1989; Klein, 1999) ، لذلك لا يمكن تخصيص أنشطة الكتابة مثل الإجابة عن الأسئلة أو تدوين الملحوظات ، أو كتابة ملخص ، أو كتابة المذكرة اليومية لتقييم الطلاب فحسب ، بل يمكن استعمالها أيضًا لتوسيع نطاق معرفة الطلبة بالمحتوى وتحسين التعلم في مجاله (Bangert-Drowns et al., 2004; Graham & Perin, 2007a; Hebert et al., 2013) ، واستنادًا إلى هدف التعلم والتخصصات المختلفة ، يمكن أن تتخذ أنشطة الكتابة أشكالًا عديدة لمساعدة الطلبة على التفكير الناقد حول ما يقرؤونه ، ولبناء معارف جديدة (Graham & Perin, 2007) ، ولذلك فإن الأنشطة الكتابية وأثرها في تعلم المحتوى الدراسي لا تتعلق -فقط- بمادة القراءة أو تعلم اللغة ، بل تتجاوز ذلك إلى كل المقررات ، وفي جميع المجالات ، علمية كانت (Barton, Heidema, & Mosborg, 2002; Greenleaf & Schoenbach, 2004 ; Jordan, 2002) أم نظرية (Perfetti, Britt, & Georgi, 1995) ، فعندما يُحسِن الطلبة الكتابة في المحتوى المدروس فإنهم يثبّتون فهم هذا المحتوى؛ وذلك للعلاقة القوية الطردية بين الكتابة والفهم القرائي (Bangert-Drowns et al., 2004; Rivard, 1994; Wiley & Voss, 1999).

ثالثًا: الدراسات السابقة:

أجرى كلٌّ من حريبة وعثمان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى: معرفة أثر استراتيجية التعليم التعاوني في تحصيل الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة النيل والبالغ عددهم ٤٠ طالبًا ، حيث وزع الطلبة على مجموعتين ضابطة وتجريبية ، حيث أجرى الباحثان اختبارًا قبليًا وأخر بعديًا لكلا المجموعتين ، حيث دُرست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في الفهم القرائي والمجموعة الأخرى بالطريقة التقليدية ، وتوصل الباحثان لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أخرى أجراها الباحثان أحمد وموسى (٢٠٢٠) على عينة عشوائية من طلبة الصف الخامس الابتدائي لقياس أثر استراتيجية (أطر القصة)في الفهم القرائي) ، حيث قسّم الباحثان عينة الدراسة البالغة ٦٤ تلميذًا لعينة تجريبية وأخرى ضابطة ، وقد استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test (لمعرفة الفروق بين المجموعتين ، وقد وجد الباحثان فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الذين يدرسون القراءة باستخدام استراتيجية (أطر القصة). وفي الدراسة التي أجراها الرنتيسي والسوافيري (٢٠٢١) للتعرف على أثر توظيف استراتيجية التدريس التبادلي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي للتعرف على أثر الاستراتيجية من خلال مجموعتين واحدة ضابطة والأخرى تجريبية ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ طالبة ، تم اختبارهنَّ في مهارات الفهم القرائي ، وتوصل الباحثان لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. كما أجرى السراج (٢٠٢١) دراسة على عينة من طلبة الصف الثاني الابتدائي باستخدام المنهج التجريبي؛ بهدف تقصي أثر استخدام أسلوب السرد القصصي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي ، حيث بلغت عينة الدراسة ٦٢ طالبًا وطالبة ، قسمهم الباحث بشكل عشوائي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد بنى الباحث مقياسًا للفهم القرائي اختبر فيه المجموعتين قبليًا وبعديًا؛ وقد وجد الباحث فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب السرد القصصي. وفي دراسة أجراها الخليف (٢٠١٦) لمعرفة أثر استخدام قراءة القصص في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الخامس ، استخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبًا ، قسمهم الباحث إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة؛ حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية قراءة القصص ، والضابطة بالطريقة التقليدية ، وقد توصل الباحث لوجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في: التركيز على المداخل والاسترتيجيات التي تنمي مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية ، فيما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في منهجية الدراسة؛ حيث استخدمت الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي على عينة صغيرة من الطلبة فيما استخدم البحث الحالي بيانات دولية واسعة النطاق ، وفي جانب آخر ركزت الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث على أثر التدريس باستخدام استراتيجيات

محددة (كالتدريس التبادلي وسرد القصص والتعليم التعاوني) على تنمية مهارات الفهم القرائي ، فيما ركزت الدراسة الحالية على أثر الوقت الذي يخصصه المعلمون السعوديون لعدد من المداخل وأثرها على تنمية مهارة الفهم القرائي.

المنهج التحليلي والنماذج الإحصائية:

استفادت الدراسة الحالية من البيانات التي نشرتها المنظمة الدولية للتحصيل الدراسي للمملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية لدورة عام ٢٠١١ من بيرلز[١] ، حيث اشتملت عينة المملكة العربية السعودية على ٤٥٠٧ طالبٍ و١٨٣ معلمٍ من ١٨٣ مدرسة ، فيما مثل الولايات المتحدة الأمريكية ١٢٧٢٦ طالبٍ و٤٧٢ معلمٍ ، ومثل سنغافورة ٦٣٦٧ طالبٍ و١٧٦ معلمٍ؛ وتوزع أفراد العيّنة في الدول الثلاث بالتساوي بين الجنسين ، وتختار عينة بيرلز بالطريقة العنقودية المنتظمة ، عبر مرحلتين ، حيث تختار المدارس بشكل عشوائي ، وفق متغير المنطقة التعليمية ومتغير الجنس ، ثم يُختار الطلبة من داخل المدرسة[٢].

وللإجابة عن أسئلة البحث استُخدم الأسلوب الكمي من خلال البيانات الطبيعية المتوافرة في قواعد البيانات الدولية. أجيب عن السؤال الأول (إلى أي مدى يستعمل المعلمون في الدول الثلاث الاستراتيجيات القرائية والكتابية والقواعد والتحدث في تدريسهم لمهارة القراءة؟) ، من خلال وصف الوقت الذي يخصصه المعلمون لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الأربع ، وأجيب عن السؤال الثاني (ما أثر استخدام استراتيجيات كتابية في تدريس القراءة مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى على أداء الطلبة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية؟) باستعمال النموذج الهرمي الخطي متعدد المستويات (Hierarchical Linear Model) ، وفق الإطار العام "دوال الإنتاج ومفاهيم القيمة المضافة" (Hanushek, 2020) ، حيث تضبط المتغيرات الاجتماعية الاقتصادية على مستوى الطالب (المستوى الأدق ، المستوى الأول) وعلى مستوى غرفة الصف (مستوى المعلم ، المستوى الثاني) ، ويختبر أثر المداخل الأربعة على درجة الفهم القرائي للطلاب ، حيث يقاس الفهم القرائي (المتغير التابع) على مستوى الطالب ، بينما تقاس المتغيرات المستقلة (الوقت المخصص للاستراتيجيات الكتابية ، والقرائية ، والقواعد والتحدث ، بالإضافة لمتغيرات أخرى) على مستوى الطالب وكذلك على مستوى المعلم.

(١) دورة عام ٢٠١٦ غير مشتملة على المتغيرات المستقلة الرئيسة المستهدفة

(٢) https://timssandpirls.bc.edu/methods/t-sample-design.html

لهذا الغرض ، بنيت ثلاثة نماذج إحصائية:

النموذج الأول النموذج غير المشروط (Unconditional Model)، **ويعبر عنه كما يلي:**

المستوى الأول:

المستوى الثاني

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

في التحليل متعدد المستوى يعد النموذج المختلط غير المشروط مشابهًا لنموذج التحليل العامل الأحادي (ANOVA) مع اعتبار أن γ_{00} يمثل المتوسط وu_{0j} يمثل حجم أثر المعلم ، إلا أن أثر المعلم عشوائي (متوزع بشكل طبيعي وبمتوسط يساوي صفر) ، وغير ثابت كما هو الحال في تحليل العامل الأحادي ، وبالتالي يمكن تفسير القيمة المقدرة لأثر المعلم u_{0j} على أنه تباين متوسط درجات طلبة المعلم j عن متوسط درجات الطلبة في القراءة ، وبالتالي ، يمكن القول إن γ_{00} يعبر عن متوسط متوسطات درجات طلبة كل معلم من المعلمين ، في النموذج الأول يمكن القول إن Reading_{ij} هي درجة الطالب i لدى المعلم j و هي قيمة القاطع ، فيما تمثل e_{ij} الخطأ العشوائي على مستوى الطالب (المستوى الأول) ، وتمثل u_{0j} الخطأ العشوائي على مستوى المعلم (المستوى الثاني) ، ويمكن حساب حجم التفاوت بين المستويين وفق معادلة العلاقة بين المستويات التالية:

$$ICC = \tau^2 / \sigma^2 + \tau^2$$

حيث يمثل τ^2 التباين بين المعلمين في متوسط درجات طلبتهم(Variance of u_{0j}) ، فيما يمثل التباين σ^2 داخل الفصول التي يدرسها المعلمون (Variance of e_j) ، ويمكن تفسير النتيجة باعتبارها نسبة التباين في درجة الطلبة التي يمكن عزوها للتباين في المستوى الثاني ، كما أنها تعد مقياسًا لقوة العلاقة بين المستوى الثاني ونتائج الطلبة ، حيث يمكن القول: إن النتيجة تمثل حجم العلاقة بين الخطأ العشوائي في المستوى الأول بالنسبة للمستوى الثاني ، وتعتبر مؤشرًا لحجم الخطأ (Snijders and Bosker 2012).

النموذج الثاني:

المستوى الأول:

$$Reading_{ij} = \beta_{0j} + e_{ij}$$

المستوى الثاني:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * Writing + \gamma_{02} * \text{Re}ading + \gamma_{03} * Grammar + \gamma_{04} * Speaking + u_{0j}$$

حيث أضيفت المتغيرات المستقلة الرئيسة في نموذج المستوى الثاني ، وهي نسبة الوقت الذي يخصصه المعلم للاستراتيجية الكتابية ($\gamma_{01} * Writing$) ، والقرائية ($\gamma_{02} * \text{Re}ading$) ، وقواعد اللغة ($\gamma_{03} * Grammar$) ، والتحدث($\gamma_{04} * Speaking$).

النموذج الثالث:

في المستوى الأول:

النموذج الثالث: النموذج الثالث:

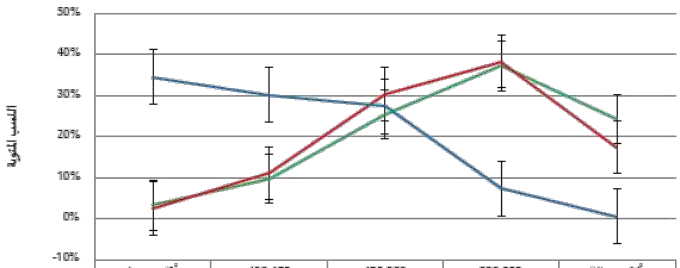
وفي المستوى الثاني:

ويختلف النموذج رقم (٣) عن النموذج رقم (٢) بضبط متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطالب (SES_{ij}) ، وجنس الطالب ($Gender_{ij}$) ، مع استمرارية وضع الخطأ العشوائي على مستوى المعلم في جميع النماذج ، مع ضبط متوسط المستوى الاجتماعي والاقتصادي لطلبة كل معلم (SES_MEANS) وكذلك عدد الطلبة في غرفة الصف (Class_size) ، في المستوى الثاني.

عرض النتائج:

يصنف متوسط درجة طلبة المملكة العربية السعودية (٤٣٠ نقطة) ضمن مستوى التحصيل المنخفض (٤٠٠-٤٧٥) ، والطالب المصنف في هذا المستوى يمكنه فقط فهم الجمل الصريحة التي تقع في بداية النصوص (باعتبار أنها لا تُسبق بجمل لازمة لفهمها) ، فيما كان متوسط درجات

طلاب الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة(٥٥٦ و٥٦٧ ، على التوالي) ، ضمن مستوى التحصيل العالي (٥٥٠-٦٢٥) ، إذ يستطيع الطالب في هذا المستوى الربط بين ما يقرأ وبين ما لديه من خبرات وتجارب سابقة ، ومن ثم يمكنه توظيف هذه الخبرات والتجارب للخروج برأي ، أو انطباع ، أو تفسير ، أو تحليل منطقي لما يقرأه ، وقد يتجاوز ذلك إلى الإبداع من خلال الخروج بأفكار جديدة.



	أقل-من-٤٠٠ دون المنخفض	400-475 منخفض	475-550 متوسط	550-625 عالي	أكثر-من-٦٢٥ متقدم
سنغافورة	3.31%	9.80%	25.41%	37.24%	24.23%
أمريكا	2.56%	11.15%	30.35%	38.31%	17.45%
السعودية	34.50%	30.15%	27.40%	7.34%	0.60%

شكل(١): توزيع طلبة المملكة العربية السعودية وطلبة الولايات المتحدة الأمريكية وطلبة سنغافورة بحسب مستوى الأداء في بيرلز ٢٠١١

ومن الرسم التوضيحي (١) ، يتبين: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع طلبة الولايات المتحدة الأمريكية وتوزيع طلبة سنغافورة على مستويات الأداء ، بينما يختلف توزيع طلبة المملكة اختلافًا ذا دلالة إحصائية مقارنة بكل من الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، قرابة ثلث عينة طلبة المملكة لم يتجاوزوا ٤٠٠ نقطة في الدرجة الكلية للقراءة ، أي دون المستوى المنخفض ، (أدنى مستويات المقدرة القرائية) ، وكان ٤٣٪ من طلبة الصف الرابع لا يستطيعون القيام بأدنى المهارات والعمليات القرائية ، كتحديد موقع المعلومة واستذكار التفاصيل المذكورة صراحة في النص ، أو إعادة إنتاج المعلومات التي تقع في مطلع النص ، وفي المقابل: صنف في هذا المستوى ٣٪ فقط من طلبة الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، وصنف ثلث طلبة المملكة العربية السعودية ضمن مستوى التحصيل المنخفض (٤٠٠-٤٧٥) ، يقابلهم العُشر فقط من طلبة الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، وطلبة المستوى المنخفض لا يملكون مهارات الاستدلال المباشرة حول سمات ومشاعر ودوافع الشخصيات الأساسية في النص ، كما لا يستطيعون إعطاء التفسيرات البسيطة للأحداث ، ونحو ذلك من المهارات البسيطة ، وتتقارب نسبة الطلبة الذين وصلوا للمستوى المتوسط في الدول الثلاث ، الذي يعني القدرة على القيام ببعض مهارات مستوى التحصيل المتوسط كتحديد

موقع المعلومة ، أو إعادة كتابة اثنتين أو ثلاث من المعلومات من داخل النص ، أو استذكار وإعادة كتابة الإجراءات والأحداث والمشاعر الصريحة ، وكذلك البدء بالتعرف على خصائص اللغة وأساليبها ، وحقق أكثر من ثلث الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة مستوى التحصيل العالي ، وشابههم ٧٪ فقط من طلبة المملكة ، أي أن أقل من العُشر من طلبة المملكة يستطيع تقييم المحتوى وربط وشرح المعلومات والعلاقات داخل النص ، ومن ذلك تمييز وتحديد أحداث القصة ، كما يستطيع تفسير وشرح العلاقات بين المقاصد والتصرفات.

ويستطيع ستة فقط من كل ألف طالب/طالبة في الصف الرابع بالمملكة العربية السعودية الوصول لمستوى الفهم القرائي المتقدّم ، الذي يتطلب ربط الأفكار والأدلة المضمنة في النص ، لفهم الموضوعات العامة وتفسير أحداث القصة وتصرفات الأشخاص ، وشرح المبررات والدوافع والمشاعر والسمات الشخصية عبر النص كاملًا ، وكذلك تمييز وتفسير المعلومات المعقدة ضمن أجزاء مختلفة من النص مع تقديم الاستدلالات ، وفي المقابل يستطيع ١٧٪ من طلبة الولايات المتحدة الأمريكية و٢٤٪ من طلبة سنغافورة الوصول لهذا المستوى المتقدم.

جدول (٢)

متوسط الوقت الذي يقضيه المعلمون لتدريس القراءة من خلال المداخل التدريسية

المهارة	المملكة العربية السعودية		الولايات المتحدة الأمريكية		سنغافورة	
	النسبة	الوقت	النسبة	الوقت	النسبة	الوقت
القراءة	٣٧,٧٪	١٧ دقيقة	٤٦,٤٪	٢٠,٩دقيقة	٢٢,٧٪	١٠,٢٢ دقيقة
الكتابة	١٤,٨٪	٦,٦ دقيقة	٢٢,٦٪	١٠,٢دقيقة	٢٠,٧٪	٩,٣٢ دقيقة
القواعد	٢١,٨٪	٩,٨ دقيقة	١٥,٩٪	٧,٢دقيقة	٢٧,٣٪	١٢,٣ دقيقة
التحدث	١٦,٣٪	٧,٣ دقيقة	٩,٢٪	٤,١دقيقة	٢٠,٢٪	٩,١ دقيقة
أخرى	٩,٣٪	٤,٢ دقيقة	٥,٩٪	٢,٧دقيقة	٩٪	٤,٠٥ دقيقة

للإجابة عن السؤال البحثي الأول (إلى أي مدى يستخدم المعلمون في الدول الثلاث الاستراتيجيات القرائية والكتابية والقواعد والتحدث في تدريسهم لمهارة القراءة؟) ، يتبين من الجدول رقم (٢) تفاوت المعلمين على مستوى الدول الثلاث في استعمال الاستراتيجيات الأربع في تدريس القراءة ، ففي حين يخصص المعلمون السعوديون ٣٧٪ من وقت درس اللغة ، أي ما يعادل ١٧ دقيقة من كل ٤٥ دقيقة ، لاستعمال مداخل قرائية مباشرة لتدريس القراءة كالطلب من الطلاب

القراءة بشكل جهوري أو صامت ، يخصص المعلمون الأمريكيون والسنغافوريون ٤٦٪ (٢٠,٩ دقيقة) و٢٢,٧٪ (١٠,٢ دقيقة) ، من الوقت ، على التوالي.

ويقضي المعلمون السعوديون ما معدله ١٤,٨٪ (٦,٦ دقائق) في استخدام استراتيجيات كتابية عند تدريسهم للقراءة وهو أقل المداخل الأربع استخدامًا بين المعلمين السعوديين ، فيما يقضي المعلمون الأمريكيون والسنغافوريون ما معدله ٢٢,٦٪ (١٠,٢ دقيقة) و٢٠,٧٪ (٩,٣ دقيقة) على التوالي ، وهذا التحديد عام للأنشطة الكتابية ، فقد تتباين الأنشطة من حيث مستوى الفهم ، إذ تعتمد معظم الأنشطة الكتابية في المراحل الأولى على مستويات الفهم الحرفي ، وعليه يبدو مهمًا أن تكون تلك الأنشطة ذات مستوى متدرج يصعد بالفهم إلى مهارات عليا من التفكير ، ويُلاحظ كذلك توازن التوزيع بين المداخل الأربعة على مستوى المعلمين السنغافوريين فيما كان هناك تفاوت بين المعلمين السعوديين والأمريكيين في توزيع الوقت بين المداخل الأربعة.

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني :(ما أثر استخدام استراتيجيات كتابية في تدريس القراءة مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى على أداء الطلبة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية؟)؛ بنيت أربعة نماذج إحصائية على مستوى كل دولة ، حتى تصبح الصورة أوضح حول طبيعة العلاقة بين المتغيرات في المستويات المختلفة.

جدول (٣)

متوسطات درجات الطلبة (حسب المعلم) للمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة

الأثر الثابت	المملكة العربية السعودية النموذج (١)		الولايات المتحدة الأمريكية النموذج (١)		سنغافورة النموذج (١)	
	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري
التقاطع ( )	٤٣٠***	٢,٩٧	٥٥٧***	١,٢	٥٦٤***	٢,٥
مكونات التباين	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري
مكونات التباين( )	٧٢***	٣,١	٦٤***	١,٢	٦٠***	٢,٤
القيمة المتبقية ( )	٥٥***	.٨	٣٧***	.٤١	٥٥***	.٥

*** p<٠,٠٠١ ، ** p<٠,٠١ ، * p<٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٣): أن متوسط متوسطات درجات الطلبة (حسب المعلم) للمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ٤٣٠ و ٥٥٧ و ٥٦٤ وهي متوسطات مقاربة

لمتوسط أداء الطلبة في هذه الدول ، وبالنظر لحجم التفاوت بين المعلمين لكل دولة استخدمت معادلة العلاقة بين المستويات ووجد الباحثان أن ٤٣٪ من التباين يمكن عزوه بين المعلمين في المملكة العربية السعودية ، فيما ٣٧٪ و ٥٢٪ من التباين يمكن عزوه بين المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة على التوالي ، هذا التباين الكبير بين المعلمين على مستوى كل دولة يدعونا لإضافة عوامل على مستوى المدرسة والطالب لشرح ما يمكن شرحه في النموذج الثاني.

وبتوظيف النموذج الثاني على مستوى كل دولة (انظر النموذج رقم ٢) ، الذي يضم المتغيرات الرئيسة:

جدول (٤)

النموذج الثاني للمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة

الأثر الثابت	المملكة العربية السعودية النموذج (٢)		الولايات المتحدة الأمريكية النموذج (٢)		سنغافورة النموذج (٢)	
	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري
التقاطع ( )	٤٣٠***	٣٦,١	٥٢٧***	١٤,٣	٥١١	٢٨
الكتابة	١,٥	٠,٨	٠,٨٣	٠,٢١	١,٢	٠,٤
القراءة	٠,٦	٠,٤	٠,٢٥	٠,١٦	٠,٣	٠,٣٤
القواعد	٠,٤	٠,٦	٠,١	٠,٢٢	٠,٤	٠,٣٤
الكتابة	-٠,٨	٠,٥	-٠,٢	٠,٢٤	٠,٥٤	٠,٤
مكونات التباين	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري
القيمة المتبقية ( )	٧٢***	٣,١	٦٣***	٠,٥	٥٩***	٢,٤
التقاطع ( )	٥٥***	٠,٨	٣٦***	١,٣	٥٤	٠,٥١

*** p<٠,٠٠١ ، ** p<٠,٠١ ، * p<٠,٠٥

يتضح من الجداول رقم" ٤ ": أن النموذج رقم (٢) يشرح أقل من ١٪ من التفاوت بين المعلمين في المملكة العربية السعودية ، فيما يشرح النموذج رقم ٢ ٣٪ و ٢٪ من التفاوت بين معلمي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة على التوالي ، كما يتضح أن هناك أثرًا إيجابيًا دالًا إحصائيا عند مستوى الدلالة" ٠,٠٥" لصالح استعمال المدخل الكتابي كمدخل استراتيجي لتدريس القراءة في بيانات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، فمع كل نسبة مئوية واحدة من الوقت يقضيها المعلم

الأمريكي والسنغافوري يتحسن متوسط درجات طلبته بمقدار ٠,٨٣ و١,٢ نقطة ، على التوالي في متوسط الفصل الذي يدرسونه ، وبالرغم من وجود أثر للوقت المخصص للكتابة في بيانات المملكة العربية السعودية إلا أنه لم يكن دالًا إحصائيًّا ، ولا يوجد دليل على أثر ذي دلالة إحصائية لباقي المداخل الثلاثة (القراءة ، والقواعد ، والتحدث) على مستوى الدول الثلاث ، ورغم التأثير الواضح لاستخدام استراتيجيات الكتابة لتدريس القراءة إلا أن ندرة ذلك الاستخدام كان تأثيره واضحًا على المعدل العام للطلاب السعوديين ، وأن هناك حاجة لتوظيف استراتيجيات الكتابة في المملكة العربية السعودية ، فكلما استعملها أحد المعلمين كلما تميز بطلبته عن غيرهم ، وقد استمر أثر الوقت المخصص للكتابة في تدريس القراءة حتى بعد ضبط متغيري الجنس والمستوى الاقتصادي على مستوى دولتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وبقيت المداخل الأخرى أقل أثرًا في تحصيل الطلبة على مستوى الدول الثلاث.

جدول (٥)

النموذج الثالث للمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة

الأثر الثابت	المملكة العربية السعودية النموذج (٣)		الولايات المتحدة الأمريكية النموذج (٣)		سنغافورة النموذج (٣)	
	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري	معامل التغير	الخطأ المعياري
التقاطع (γ_{00})	٥٠٧,٧٦***	٣٧,١٢	٥٣٧***	١٤	٥٢٤***	٢٧
الكتابة	٠,٦٤	٠,٦٧	٠,٧٨	٠,٢٠	١,١٥	٠,٣٦
القراءة	٠,٠٨	٠,٤١	٠,٢٢	٠,١٥	٠,٢٧	٠,٣٣
القواعد	-٠,٢٩	٠,٥٤	٠,٠٤	٠,٢٢	٠,٤١	٠,٣٣
التحدث	-٠,٨٤	٠,٥٢	-٠,١٦	٠,٢٣	٠,٥٥	٠,٣٨
القدرة الاقتصادية γ_{10}	-١,٤٨	١,٧٣	٣,٨١	٠,٤١	٢,٦٣	٠,٥٧
الجنس γ_{20}	-٤٦,١٤	٦,٢٩	-٨,٢٠	١,٥١	-٨,٧٤	٢,٠٨
مكونات التباين	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري	التقدير	الخطأ المعياري
القيمة المتبقية (σ^2)	٧١,٢٨***	٠,٨١	٦٢,٨***	٠,٥	٥٥,٢٤***	٠,٥١
التقاطع (τ_{00})	٤٩,٩٨***	٣,٠٤	٣٣,٤٨***	١,٣	٥٧,٤٣***	٢,٣٣

*** p<٠,٠٠١ ، ** p<٠,٠١ ، * p<٠,٠٥

مناقشة النتائج:

بالنظر للسؤال الأول " إلى أي مدى يستخدم المعلمون في الدول الثلاث الاستراتيجيات القرائية والكتابية والقواعد والتحدث في تدريسهم لمهارة القراءة؟"؛ نجد أن المعلمين السعوديين الأقل في استخدام استراتيجيات تستند على المدخل الكتابي ، مقارنة بالمعلمين في كل من سنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية وبالرغم من نجاعة المدخل الكتابي كما بينت نتائج الدراسة ، فكلما زاد المعلمون من استخدام استراتيجيات تستند على المدخل الكتابي؛ ارتفعت درجة الطلبة في المملكة العربية السعودية. ولعل قلة استخدام المعلمين لاستراتيجيات تستند على المدخل الكتابي يعود لحجم العمل الذي يقوم به المعلم من تصحيح وتغذية راجعة يقدمها للطلبة في المداخل الأخرى التي لا تتطلب جهدًا كما يتطلبه المدخل الكتابي. (Graham & Hebert , 2011) وبالرغم من أهمية المدخل الكتابي وأثره على الفهم القرائي على مستوى عينة الدراسة في المملكة العربية السعودية ، إلا أن الوقت الذي يخصصه المعلم لتدريس القراءة باستخدام استراتيجيات كتابية يأتي متأخرًا مقارنة مع بقية المداخل ، ويتفاقم ذلك الفارق في عينة المملكة العربية السعودية تحديدًا ، وكذلك يأتي متأخرًا مقارنة بالتطبيق عند المعلمين في سنغافورة وأمريكا ، وقد يعود ذلك للوقت الذي يمضيه المعلم في العمل على هذه التكليفات الكتابية وإعطاء الطلبة التغذية الراجعة المناسبة ، الأمر الذي يجعل المعلمين يستخدمون استراتيجيات أخرى لا تتطلب منهم جهدًا إضافيًا خارج حجرة الصف ، ولتفعيل أكثر للاستراتيجيات الكتابية وإعطاء الطلاب فرصةً أكبر لممارسة استراتيجيات كتابية. كما ينبغي ألّا يقتصر تفعيل استراتيجيات القراءة من خلال المدخل الكتابي على مقررات اللغة فقط ، بل يمتد إلى جميع المقررات؛ لأن الكتابة انعكاس لفهم المحتوى أيًّا كان علميًا ، أو نظريًا ، وبالتالي يتعرض الطالب للمزيد من الوقت الذي يستخدم فيه استراتيجيات كتابية ، وحيث أكدت الدراسات على أن تفعيل استراتيجيات الكتابة -كمدخل أساسيّ للفهم القرائي- ذو أثر تراكمي يبدأ من المراحل الأولى لتعلم القراءة والكتابة ، فينبغي أن تكون هذه الأنشطة الكتابية صريحة وموجهة ، وألَّا تركز فقط على السلامة الإملائية ، فاستراتيجيات الكتابة الناجعة تتجاوز الأسس الكتابية إلى مراحل أعلى من البناء الكتابي المتوافق مع المحتوى ، فالنشاط الكتابي تعتمد ثمرته على نوع النشاط ، وليست الكتابة النسخية أو الحرفية ، بل أنشطة مثل: التلخيص الجيد ، التنظيم للفقرات ، نقد الأفكار ، وغير ذلك من الكتابة المرتكزة على الفهم القرائي (Berninger & Swanson , 1994; Shanahan et al. , 2006).

وبالنظر لإجابة السؤال الثاني " ما أثر استخدام الاستراتيجيات الكتابية في تدريس القراءة مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى على أداء الطلبة في المملكة العربية السعودية وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية؟" توصلت النتائج إلى: أن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للوقت الذي يخصصه المعلم للاستراتيجيات الكتابية في تنمية الفهم القرائي خاصة بين معلمي الولايات المتحدة الأمريكية ودولة سنغافورة ، وهذا يتوافق مع ما وصلت إليه الدراسات السابقة التي أكدت على: أنه من خلال استخدام الطلبة لمجموعة من الاستراتيجيات الكتابية قبل وأثناء وبعد القراءة؛ سيحسن من فهم الطلبة خاصة في فهم النصوص المعقدة (Pressley & Wharton-McDonald, 1997; Schuder, 1993, Graham et al., 2018)؛ يلحظ أن أثر المدخل الكتابي على نتائج طلبة المملكة العربية السعودية غير دالٍّ إحصائيًّا؛ ويُعزى ذلك لحجم عينة طلبة المملكة العربية السعودية مقارنة بالولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة ، كما بينت النتائج أن أثر الكتابة على القراءة قد يتجاوز أثرها على مستوى الطلبة في تنمية مهارة الكتابة نفسها

(Graham & Hebert, 2011). فاستخدام المهارات الكتابية بشكل أكثر عند محاولة فهم المقروء؛ سيساعد الطالب على بناء تصوره حيال ما يقرأ؛ مما يساعده على فهم النص بشكل أعمق ، وبالرغم من وجود أثر- في الوقت المخصص للمداخل الكتابية- في تنمية الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي إلا أن هذا الأثر سيكون ذا فاعلية أكبر في حال استخدم المعلم أنشطة كتابية تتناسب مع النص والهدف منه؛ فالطلبة يفكرون بشكل مختلف بناءً على طبيعة نوع النشاط الكتابي الذي يقومون به عند قراءة النص؛ فعندما يجيبون عن أسئلة قصيرة سيركزون على: (أفكار محددة من النص ، وعلى أخذهم للملحوظات ، وعلى المفاهيم الكبيرة المقدمة عبر النص) ، أما في حال كتابتهم مقالًا حول النص الذي يقرؤونه فسينصب تركيزهم في الأفكار الأكثر تعقيدًا ، وهذا ما أكدت عليه الدراسات ، أن كل نوع من الكتابة يوجه الطلبة للتركيز على معلومات مختلفة (Marshall, 1987) ، وهنا يجدر بنا التنويه إلى أن أثر المدخل الكتابي كمدخل استراتيجي لتنمية الفهم القرائي يتجاوز المحتوى الدراسي لمادة القراءة إلى جميع المجالات العلمية (Barton, Heidema, & Jordan, 2002; Greenleaf & Schoenbach, 2004) والنظرية (Mosborg, 2002; Perfetti, Britt, & Georgi, 1995) ، فكلما خصص المعلم وقتًا أطول للطلبة في ممارسة أنشطة كتابية حول المحتوى المراد فهمه كلما تحسن فهمهم لهذا المحتوى وساهم في خلق فرص تعليمية مختلفة (Bangert-Drowns et al., 2004; Rivard, 1994; Wiley & Voss, 1999).

التوصيات:

بعد مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ يؤكد الباحث على عدد من التوصيات في ضوء ما توصلت له من نتائج على مستوى المعلمين والمشرِّعين والباحثين:

- ينبغي للمعلمين بشكل عام ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص استثمار المدخل الكتابي لتنمية الفهم القرائي لطلابهم من خلال تكليفهم بمزيد من المهام الكتابية حول ما يقرؤون ، ومن المهم في هذا الشأن التركيز على الانتظام في استخدام مثل هذه الاستراتيجية ومراجعة نتائجها مع الطلاب دون التفكير في أعباء تصحيح تلك النتائج ، إذ تتعاضد نتائج هذه الدراسة مع سابقاتها في تأكيد نجاعة ما يكتب الطالب والأثر الإيجابي لذلك على فهم وتنظيم المادة المقروءة وكذلك تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطالب.
- على مستوى برامج التطوير المهني ، يوصى بإدراج الاستراتيجيات المعززة للفهم القرائي ، كالمدخل الكتابي في برامج التطوير المهني للمعلمين.
- على مستوى المقررات والمناهج الدراسية ، توصي الدراسة بتكثيف المهام الكتابية المناسبة لعمر الطالب وكذلك المادة المقروءة ، فعلى سبيل المثال: مع نهاية دروس العلوم يمكن تكليف الطالب برسم خريطة للمفاهيم التي تعلمها من خلال الدرس ، وفي دروس التاريخ يمكن تكليف الطالب بمهام كتابية تتطلب منه تلخيصًا لأهم الأحداث التاريخية التي مرت عليه في الوحدة التي قام بدراستها ، وفي دروس القراءة يمكن تكليف الطالب بنقد نص أو إعادة كتابته بأسلوبه.
- حيث إن معظم الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات التدريسية المعززة للفهم القرائي ، وعلى الأخص تلك التي استمدت بياناتها من الدراسات الدولية مثل PIRLS ، قد أجريت خارج إطار البيئة العربية ، فإن الدراسة توصي بإجراء مزيد من الدراسات في البيئة العربية حول فاعلية استخدام استراتيجيات كتابية؛ لتحسين الفهم القرائي ، كَمًّا ونوعًا ، وكذا عمل دراسات تستقصي فاعلية كل استراتيجية كتابية- على حده- على الفهم.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أحمد ، بيمان جلال؛ موسى ، عبد عبدالهادي.(٢٠٢٠). أثر استراتيجية أطر القصة في الفهم القرائي عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع* (٥١) ، ٧٧-٩٢.

الحربي ، فهد؛ القحطاني ، فيصل. (٢٠١٧). المقدرة القرائية وفق المعايير الدولية للطلاب في الصف الرابع الابتدائي. وكالة الوزارة للتعليم-بنين ، المملكة العربية السعودية ، التقرير الأول.

حريبة ، حمد بخيت؛ عثمان ، محمد أحمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الفهم القرائي لتلاميذ الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة العلوم التربوية* ، (٢١) ، ١-٤٧.

الخليف ، مرزوق عوض هلال. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية القصة وإعادة سردها في تحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في البادية الشمالية الشرقية (ماجستير). جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية ، الاردن.

الرنتيسي ، محمود محمد؛ السوافيري ، روان هشام. (٢٠٢١). أثر توظيف استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*, ٢٩ (٣).

السراج ، رويدة حربي.(٢٠٢١). أثر استخدام أسلوب السرد القصصي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصَّف الثّاني الأساسي. *مجلة العلوم التربوية و النفسية* ، ٥ (٣٢) ، ١٠٠-٨٠.

عبدالباري ، ماهر شعبان (٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية ، *دار المسيرة للنشر والتوزيع* ، عمان.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print:* MIT press.

Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of Reading Research, 3*, 285-310.

Armbruster, B.B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 331-346.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74* (1), 29-58.

Barton, M., Heidema, C., & Jordan, D. (2002). Teaching Reading in Mathematics and Science. *Educational Leadership, 60*(3), 24-28.

Bean, T. W., & Steenwyk, F. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Literacy Research, 16*(4), 297-306.

Berkowitz, S. J. (1986). Effects of instruction in text organization on sixth-grade students' memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, 161-178.

Berninger, V., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities, 35*(1), 39-56.

Berninger, V.W., & Swanson, H, L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in cognition and educational practice, 2*, 57-81.

Brown, R. (2002). Straddling two worlds: Self-directed comprehension instruction for middle schoolers. *Comprehension instruction: Research-based best practices, 339.*

Cano, F., García, Á., Berbén, A. B. G., & Justicia, F. (2014). Science learning: A path analysis of its links with reading comprehension, question-asking in class and science achievement. *International Journal of Science Education, 36*(10), 1710-1732.

Durst, R. K., & Newell, G. E. (1989). The uses of function: James Britton's category system and research on writing. *Review of Educational Research, 59* (4), 375-394.

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35*(1), 39-50.

Galloway, E. P., & Uccelli, P. (2018). Beyond reading comprehension: exploring the additional contribution of Core Academic Language Skills to early adolescents' written summaries. *Reading and Writing,* 1-31.

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 53*(3), 279-304.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744,784-785.

Graham, S., & Perin, D. (2007). Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. *A report to Carnegie corporation of New York, New York: Alliance for Excellent Education.*

Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. A Report to Carnegie Corporation of New York. *Alliance for Excellent Education.*

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., & Talukdar, J. (2018). Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.

Greenleaf, C, & Schoenbach, R. (2004). Building capacity for the responsive teaching of reading in the academic disciplines: Strategic inquiry designs for middle and high school teachers' professional development. *Improving Reading Achievement through Professional Development*, 97-127.

Hanushek, E. A. (2020). Education production functions. In: S. Bradley and C. Green (eds.), *Economics of Education*, 2nd Ed., (pp. 161-170). London: Academic Press.

Kelly, S. & Graham, J. (2017). The case for investment in earlygrade reading. Global Human Development Program, Geargetown University.

Klein, P.D. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-To-Learn. *Educational Psychology Review, 11*(3), 203-270.

Langer, J. A., & Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking : a study of teaching and learning*. Urbana : National Council of Teachers of English.

Marshall, J. D. (1987). The Effects of Writing on Students' Understanding of Literary Texts. *Research in the Teaching of English, 21*(1), 30-63.

Martin, M. O., Mullis, I. V., & Hooper, M. (2017). Methods and Procedures in PIRLS 2016. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*

Mosborg, S. (2002). Speaking of history: How adolescents use their knowledge of history in reading the daily news. *Cognition and Instruction, 20* (3), 323-358.

Mugendawala, H., & Muijs, D. (2020). Educational process factors for effective education in resource-constrained countries: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-23.

Mu, C., Reeve, R., & Cronin, P. (2019). Association of literacy and numeracy with adult health and socioeconomic outcomes. CHERE Working Paper 2019/02.

Ness, M. (2007). Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms. *Phi Delta Kappan, 89*(3), 229.

Neugebauer, S. R., & Gilmour, A. F. (2020). The ups and downs of reading across content areas: The association between instruction and fluctuations in reading motivation. *Journal of Educational Psychology, 112(2)*, 344.

Neufeld, P. (2005). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher, 59* (4), 302-312.

Neville, D. D., & Searls, E. F. (1991). A meta-analytic review of the effect of sentence-combining on reading comprehension. *Literacy Research and Instruction, 31*(1), 63-76.

Nortvedt, G. A., Gustafsson, J. E., & Lehre, A. C. W. (2016). The importance of instructional quality for the relation between achievement in reading and mathematics. In: T. Nilsen & J. Gustafsson (eds), *Teacher quality, Instructional Quality and Student Outcomes: Relationships across countries, cohorts and time,* (pp: 97-113). International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA.

Patrinos, H. A., Graham, J., & Kelly, S. (2017). Why we should invest in getting more kids to read, and how to do it. World Bank Bloags. https://blogs.worldbank.org/education/why-we-should-invest-getting-more-kids-read-and-how-do-it

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*: Guilford Press.

Pressley, M., El-Dinary, P., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal,* 513-555.

Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled Comprehension and Its Development through Instruction. *School Psychology Review, 26* (3), 448-466.

Rivard, L. P. (1994). A review of writing to learn in science: Implications for practice and research. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(9), 969-983.

Schoonen, R. (2019). Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. *Reading and Writing, 32* (3), 511-535.

Schuder, T. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *The Elementary School Journal*, 183-200.

Shanahan, T., MacArthur, C.A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. *Handbook of writing research*, 171-183.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension:* Rand Corporation.

Subotnik, R. F., & Walberg, H. J. (Eds.). (2006). *The Scientific Basis of Education Productivity.* IAP.

Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship:Interactions, transactions, and outcomes. In M. L. In R. Barr & P. M. Kamil, & P. D. Pearson (Eds.) (Eds.), *The handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 246-280). New York: Longman.

Tierney, R. J., & Pearson, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts*, 568-580.

Tompkins, G, E. (1997). *Literacy for the Twenty-First Century: A Balanced Approach:* ERIC.

Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing Arguments From Multiple Sources: Tasks That Promote Understanding and Not Just Memory for Text. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 301-311.

AlKhlewi, Leena, AlRefaie, Rana. (2023). Researches Priorities in Educational Administration of Higher Education Administration in Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Educational Science, 10* (1), 561 - 594

Researches Priorities in Educational Administration of Higher Education Administration in Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Leena bint Suliman AlKhlewi
Associate Professor
Department of Educational Administration
King Saud University
lalkhlewi@ksu.edu.sa

Rana bint Eid bin Saad AlRefaie
Ministry of Education
Yanbu Education Directorate
Ranaeid14@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify areas of research priorities in educational administration in higher education in Kingdom of Saudi Arabia. The two researchers used Delphi method, which is one of the most popular methods of future studies, by adopting two questionnaires in independent rounds. The study community included faculty members in Saudi universities, educational leaders in Ministry of Education, related to higher education. The sample in this study reached (75) educational experts, and the results of the study came in descending order of research priority areas in educational administration in the Administration of Higher Education in Kingdom of Saudi Arabia: artificial intelligence, education economics, human resources, academic accreditation, digital leadership, , other recommendations of subjects related to the educational administration in the Kingdom, , private university, and empowering women as a leadership, as each aspect included priority research topics for its field.

The study recommended moving away from research waste by repetition and stereotyping in scientific and educational research, choosing topics and fields that are characterized by novelty and originality, and benefiting from the fields and topics presented by the study through the opinions of educational management experts, and starting through it in choosing research topics, which achieve the theoretical and applied benefit for that field of study.

Keywords: research priorities, educational administration, Higher Education, artificial intelligence, education economics, human resources.

الخليوي، لينا، الرفاعي، رنا. (٢٠٢٣). أولويات بحوث الإدارة التربوية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية* ، *١٠* (١) ، ٥٦١ - ٥٩٤

أولويات بحوث الإدارة التربوية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية

د. لينا بنت سليمان الخليوي[١] **أ. رنا بنت عيد الرفاعي**[٢]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مجالات أولويات بحوث الإدارة التربوية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ، وقد استخدمت الباحثتان أسلوب دلفاي ، الذي يعدّ أحد أشهر أساليب الدراسات المستقبلية ، باعتماد استبانتين في جولتين مستقلتين ، وشمل مجتمع الدراسة: أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ، والقيادات التربوية في وزارة التعليم ذات العلاقة بالتعليم العالي؛ حيث بلغت العينة في هذه الدراسة (٧٥) خبيرًا تربويًا ، وجاءت نتائج الدراسة بترتيب مجالات أولويات بحوث الإدارة التربوية في إدارة التعليم العالي بالمملكة ترتيبًا تنازليًّا ، كالتالي: الذكاء الاصطناعي ، واقتصاديات التعليم ، والموارد البشرية ، والاعتماد الأكاديمي ، والقيادة الرقمية ، ومُقترحات أخرى لموضوعات الإدارة التربوية بالمملكة ، والتعليم الجامعي الأهلي ، وتمكين المرأة قياديًّا.

حيث شمل كلُّ محور موضوعاتٍ ذات أولوية بحثية للمجال التابع لها ، وأوصت الدراسة بالابتعاد عن الهدر البحثي بالتكرار والنمطية في البحوث العلمية والتربوية ، واختيار الموضوعات والمجالات التي تتميّز بالجِدَّة والأصالة ، والاستفادة من المجالات والموضوعات التي قدَّمتها الدراسة من خلال آراء خبراء الإدارة التربوية ، والانطلاق من خلالها في اختيار الموضوعات البحثية ، التي تُحقّق الأهمية والفائدة للميدان النظريّ والتطبيقيّ.

الكلمات المفتاحية: الأولويات البحثية ، الإدارة التربوية ، التعليم العالي ، الذكاء الاصطناعي ، اقتصاديات التعليم ، الموارد البشرية.

(١) أستاذ مشارك – قسم إدارة التربوية كلية التربية – جامعة الملك سعود، lalkhlewi@ksu.edu.sa

(٢) وزارة التعليم– إدارة تعليم ينبع، Ranaeid14@gmail.com

المقدمة:

أولت العديد من المؤسسات التعليمية أهمية كبرى للبحوث التربوية ، حيث إن قضايا التعليم متعددة ومتغيرة؛ مما يَتطلَّب معرفة أسباب تطوُّر التعليم وأسباب تعثُّره كذلك ، ثم معالجة تلك الأسباب.

وتُعدُّ مؤسسات التعليم العالي المُغذّي الرئيس لكافة القطاعات العاملة في البلاد ، حيث تُمثِّل الهرم التعليمي العالي ، وهي مؤشرٌ دالٌّ على تطوُّر البلاد ، وانعكاس للمخزون المعرفي لها ، فحيثما تكون الجامعات الرائدة؛ تكون القوة بمفهومها الاقتصادي والاجتماعي (الحطاب ، ٢٠١٦). ولنجاح الجامعات ووصولها للريادة؛ تحتاج إلى قيادة وإدارة ذات جودة عالية وتميُّز وإبداع؛ ومن هنا نبع الاهتمام بموضوعات القيادة والإدارة بالتعليم العالي ، فلم تعُد أبعاد (التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والتقويم) وحدها كافية لبلوغ الهدف؛ بل هناك مهارات وممارسات لا بد من إتقانها؛ والهدف من ذلك تحقيق أحد أهم أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، بوجود ما لا يقل عن (٥) جامعات سعودية ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة في التصنيف العالمي (وزارة التعليم ، ٢٠١٩)؛ ولتحقيق هذا الهدف فإن ذلك يَتطلَّب أمرين: قيادة وإدارة متميّزة ، وإجراء بحوث عالية الجودة؛ لمتابعة الجامعات السعودية وتقويمها.

وتعد-حاليًا- مؤسسات التعليم العالي محاطة بالعديد من المتغيّرات الإقليمية والعالمية وتحديات العصر؛ مما يستلزم العمل الدؤوب على العديد من الدراسات الحديثة ، التي تهتم بالمتغيّرات الحالية والمستقبلية القادرة على تغيير شكل التعليم واتِّجاهاته تغييرًا جذريًّا (العلياني ، ٢٠١٦). وفي تجربة هي الأولى من نوعها على مستوى المملكة ، وجّهت الوزارة الجامعات لوضع إستراتيجية وهويّة بحثية خاصة بها ، مبنية على تنافسية الجامعة والمميزات الخاصة النسبية لها (وزارة التعليم ، ٢٠١٩).

وبذلك يُعد البحث العلمي وإنتاج معرفة جديدة من أهم وظائف التعليم العالي؛ لقدرته على تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم وتعزيزها ، والاستفادة منه في حل مشكلات المجتمع ، وتنمية المعرفة والمساهمة في إنتاجها وتطورها ، وتحسين الإنتاجية وجعلها رافدًا من روافد التنمية (سعودي ومجاهد ، ٢٠١٩)

ومن الجدير بالذكر: أنه مع انطلاق رؤية ٢٠٣٠؛ أصبحت قضايا التعليم تتسم بالتغيير السريع والتَّطوُّر المستمر؛ مما يعني ظهور مجالات عديدة ومتنوّعة ، ومن بين هذه المجالات

المطروحة للنقاش والجدل: قضايا التمويل والعائد في مجال التعليم ، وكيفية ترشيد النفقات التعليمية ، وتنظيم الجهود وبلورتها تجاه إعداد الإنسان المتعلم القادر على العمل والعطاء؛ بما يحقّق أقصى عائد ممكن للتعليم. ومن هذا المنطلق؛ عملت الحكومات على دعم التعليم العالي ماديًّا ومعنويًّا ، وعلى الرغم من ذلك؛ فإن تمويل التعليم العالي مشكلة عالمية تعاني من آثارها العديد من الدول.

وأشار النايف (٢٠٢٠) بأن توجُّه التعليم العالي في المملكة لنظام الجامعات الجديد ، يسمح باستقلالها؛ حيث يسعى هذا النظام لتقويم واقع الجامعات؛ بهدف تطوير أدائها ، وتخلصيها من العوائق البيروقراطية والإدارية والمالية ، ومنحها قدرًا أكبر على التحرك لتطوير المنظومة التعليمية والأكاديمية.

ومن المجالات البحثية المهمة التي تتعلّق بالتعليم العالي؛ ما يتعلّق بالتعليم الأهلي الذي تُمثِّله الجامعات والكليات الأهلية ، فهذا القطاع من التعليم لم يحظَ بالدراسة الكافية للعديد من المشكلات والتساؤلات التي تخصّه. وتواجه الجامعات والكليات الأهلية في المملكة مجموعة من التحديات؛ أدّت إلى إعاقتها عن تحقيق أهدافها ، ومنها: أن الثقة المجتمعية فيها تحتاج إلى كثير من التعزيز ، وأن هناك تسرّعًا للتوسّع في افتتاح بعض الجامعات والكليات الأهلية دون التَّأكُّد من توافر الشروط الضرورية لتقديم التعليم بمستوى أفضل (عبدالرحمن ، ٢٠١٤).

ومن المجالات المهمة -أيضًا- في البحوث التربوية بالتعليم العالي ، مجال الاعتماد الأكاديمي الذي يُعدّ موضوعًا دوليًّا ، وترجع أهميته إلى الدور الرئيس في تطوير الإدارة والمناهج وطرق التدريس ، لضمان الحصول على مخرجات تعليمية ذات كفاءة عالية؛ إذ إن فكرة الاعتماد قامت على أساس أن من حق أيّ مجتمع أن يتأكد من أن تلك المؤسسات تؤدي الدور الذي أُنشئت من أجله على أفضل وجه (الغيث ،٢٠١٥)

وحيث إن التَّطوُّر التِّقنيّ السريع ألزم الموارد البشرية بسرعة المواكبة له ، فأصبح أحد أهم مفاهيم الإدارة ، بما يشملها من استقطاب الموظفين ، وتدريبهم ، وتقييمهم ، وتحفيزهم؛ للوصول إلى أعلى مستوى من الإنتاجية بكفاءة وفاعلية ، والمحافظة على الموهوبين منهم؛ رغبةً في تحقيق أعلى مستوى من الأداء ، وقد أصدرت وزارة التعليم العديد من الموضوعات النوعية في خطتي الإيفاد والابتعاث لعام ١٤٤٢هـ ، التي تحتاجها كأولوية بحثية منها موضوعات تختص بالموارد البشرية (وزارة التعليم ، ١٤٤٢).

ومما تشهده المملكة العربية السعودية في الحِراك التنموي واسع المجالات، تفعيل دور المرأة في المجتمع، حيث انطلقت مبادرة تمكين المرأة، وتعزيز دورها القياديّ في خطة برنامج التحول الوطني رؤية ٢٠٣٠ (التحول الوطني، ٢٠٢١). وتشهد المملكة تقدُّمًا في كسر الحواجز نحو تقلُّد المرأة المناصب القيادية بمختلف الميادين، ومن اللافت للنظر ما جاءت به دراسة الحمودي (٢٠٢٠)؛ بأن درجة تمكين القيادات النسائية بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة، وأن الثقافة التنظيمية لتمكين المرأة وبرامج تمكين وإعداد القيادات لم تكن على المستوى المطلوب، فنسبة القيادات النسائية في المناصب القيادية ذات المستوى الأول في الهيكل التنظيمي لا تتجاوز (٦٪).

ومن زاوية أخرى؛ فإن الإدارة التربوية في التعليم العالي تشهد تحوّلًا رقميًّا واضحًا، فالتَّحوُّل الرقميّ بات من أهم المواضيع المتداولة في الوقت الحالي، خصوصًا بعد جائحة كورونا؛ إذ أصبح مطلبًا رئيسًا في جميع الأعمال وكلّ الوزارات، ويَتطلَّب التَّحوُّل الرقمي قيادة رقمية حكيمة وتعاونًا بين الإدارات، ومن أبعادها: الابتكار، والإقناع، والمعرفة (Bounfour، 2016). وقد توصَّلت دراسة الطائي (٢٠١٩) إلى وجود علاقة إيجابية بدرجة عالية بين القيادة الرقمية والثقافة التنظيمية.

كما أن الذكاء الاصطناعي له إمكانيات كثيرة تمكِّنه من أن يصبح أداة قوية في تطور التعليم واتِّخاذ القرارات الصحيحة، فالذكاء الاصطناعي: هو النظام الحاسوبيّ الذي يحاكي القدرات الذهنية البشرية في الأعمال المختلفة، حيث يُمكِن للذكاء الاصطناعيّ- من خلال استخدام نماذج البيانات الضخمة- التنبؤ بالأزمات، ودعم اتِّخاذ القرار، كما يُسهّل إدارة المرافق والحرم الجامعي. أما من زاوية العملية التعليمية فيمكنه تقديم تحليلات لتعلُّم الطلاب؛ بهدف التَّعرُّف على أنماط التَّعلُّم المناسبة لهم، ومساعدة المعلمين على اقتراح الخطط وأساليب التدريس المناسبة، والتقييم الجيِّد لطلابهم، وتجميع الطلاب وفقًا لاحتياجات التَّعلُّم؛ بما يضمن جودة التعليم. فيما يواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي الكثير من التحدّيات، منها: تحدّيات الحوكمة، وتحدّيات تقنية، وتحدّيات بشرية ومادية، وتحدّيات أخلاقية (العلوان، ٢٠٢٠).

ونظرًا لدور الأولويات البحثية في وقف الهدر البحثي، وتوجيهها بالبحوث نحو الجِدَّة والأصالة والتميز، بما يحقق أهداف البحث العلمي الأصيل؛ فقد أُجريت العديد من الدراسات التي تناولتها، كدراسة حرب (٢٠١٨) التي استهدفت تقديم خريطة بحثية لقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم بكلية التربية في جامعة الإسكندرية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

والمنهج البنائي ، واعتمد الاستبانة أداة له ، وتكوَّنت العينة من (٦٣) رسالة ماجستير ودكتوراه ، و(٧٦) خبيرًا من الإدارة التربوية والقيادات التعليمية. وتوصَّلت الدراسة إلى المجالات البحثية التالية مرتبة تنازليًّا: اقتصاديات التعليم ، والفكر الإداري المعاصر ، والسلوك التنظيمي ، وإدارة الموارد البشرية ، والتخطيط التربويّ ، وإدارة المؤسسات التعليمية ، والإشراف التربويّ.

وفي دراسة قام بها الدجني وأبو سلطان والداهوك (٢٠١٨) ، استهدفت التَّعرُّف على توجُّهات البحوث المعاصرة في مجال الإدارة التربوية ، ومعرفة توجُّهات بحوث طلبة الدراسات العليا في برامج الإدارة التربوية ، مع رسم ملامح خارطة بحثية مقترحة ، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي ، مع توظيف المقابلة المفتوحة ، والمجموعة البؤرية كأدوات للدراسة ، وتكوّن مجتمع الدراسة من (٣٤٢) أطروحة ماجستير ، وأشارت النتائج إلى: أن توجهات البحوث المعاصرة ، كانت في مجالي الإدارة والقيادة واقتصاديات التعليم ، كما أن التوجُّهات البحثية لطلبة الدراسات العليا ظهرت في مجالي الإدارة والقيادة والتخطيط التربوي.

أما دراسة المزروع (٢٠١٧) ، فهدفت إلى تحديد قائمة بأولويات البحث في الإدارة والتخطيط التربوي لمجالات التعليم العالي في ضوء خطة التنمية العاشرة بالمملكة العربية السعودية ، واستُخدم المنهج الوصفي ، واعتُمِدت الاستبانة أداة لها بأسلوب دلفاي ، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٢٧) خبيرٍ من حملة الدكتوراة المتخصصين بالإدارة في الجامعات ، وفي القطاعات الحكومية ذات العلاقة بالتعليم العالي ، وأظهرت النتائج (٦٠) أولوية بحثية. موزعة بين مجال إعطاء الجامعات الحكومية الاستقلالية الإدارية والمالية ، ومجال المواءمة بين مُخرجات التعليم العالي ومتطلّبات سوق العمل.

كما هدفت دراسة الثبيتي (٢٠١٥) إلى التَّعرُّف على التوجُّهات المستقبلية للبحوث العلمية في الإدارة التربوية ، واستُخدِم منهج الدراسات المستقبلية ، والاستبانة أداةً لها بأسلوب دلفاي ، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٥) خبيرًا في الإدارة التربوية ، وتوصَّلت الدراسة إلى أن التوجُّهات المستقبلية للبحوث العلمية ، هي: ١- اقتصاديات التعليم ومنها: الجودة الإدارية. ٢- إدارة التعليم العام ومنها: إدارة المواهب. ٣- إدارة التعليم العالي ومنها: التَّعلُّم التنظيمي.

وأجرى الذيابي (٢٠١٥) دراسة استهدفت تحديد توجُّهات أطروحات الدكتوراة بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية جامعة أم القرى ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، بتحليل محتوى (١٢٦) رسالة دكتوراة ، التي تُمثِّل المجتمع كاملًا ، وأظهرت النتائج أن السلوك التنظيمي حلّ في المرتبة الأولى من حيث المجالات التي دُرست ، وحلّت اقتصاديات التعليم في المرتبة الثانية.

كما هدفت دراسة Szeto et al (2015). إلى تحديد توجهات البحوث التي تناولت الإدارة التربوية في هونغ كونك خلال الفترة (١٩٩٥ - ٢٠١٤) ، المنشورة في ثماني مجلات دولية متخصّصة في الإدارة التربوية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، من خلال تحليل محتوى (١٦١) بحثٍ منشورٍ وتُمثِّل مجتمع الدراسة. وتوصَّلت الدراسة إلى أن البحوث تركّزت في أربعة مجالات رئيسة ، هي: تنمية المهارات القيادية ، والقيادة من أجل التَّعلُّم ، والتغيير التنظيمي ، ومستويات التركيز في الأداء.

وأما دراسة Wright (2007): فاستهدفت وضع قائمة لأولويات البحوث في مجال التعليم العالي؛ من أجل التنمية المستدامة في كندا ، واستُخدم المنهج الوصفي ، والاستبانة أداة الدراسة باعتماد أسلوب دلفاي ، وتكوَّن مجتمع الدراسة من خبراء التعليم العالي ، الذين بلغ عددهم (٤٨) خبيرًا. وتوصَّلت النتائج إلى قائمة تضمّ تسعة عشر موضوعًا بحثيًّا ، منها: تأثير أساليب التعليم والتَّعلُّم ، وربط الجامعة بالمجتمع ، والثقافة المؤسسية ، والهياكل التنظيمية والإدارية ، وتقييم مناهج التعليم وتعدّدية التخصّصات.

وبعد استعراض الدراسات السابقة؛ تبيّن حجم الاهتمام المعاصر والمتزايد بالتَّوصُّل إلى قائمة الأولويات البحثية ، كما لُوحظ تنوَّع الجوانب التي تناولتها الدراسات في بحثها لهذا الموضوع ، واتَّضح أن معظمها كان وصفًا تحليليًّا ، وأداتها الاستبانة ، وهدفت إلى رصد توجُّهات البحوث في مجال الإدارة التربوية كما في دراسات: المزروع (٢٠١٧) ، وSzeto et al (2015). ، وWright (2007) ، وتناولت جميع الدراسات السابقة عيناتها من تحليل محتوى رسائل الماجستير والدكتوراة والبحوث المنشورة ، فيما دمجت بعضها الاستبانة بعينة من خبراء الإدارة التربوية والقيادات التعليمية ذات الصلة بالتعليم العالي. وأجمعت الدراسات على تناول مجالات الإدارة المتنوّعة التي اشتُقت بعض المجالات منها للدراسة الحالية: إدارة الموارد البشرية ، واقتصاديات التعليم ، والاستقلال الماليّ والإداريّ للجامعات ، والسلوك التنظيميّ. كما تميزت الدراسة الحالية بمجالاتها المبنية على متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، وموضوعاتها المواكبة لمستجدات الميدان التربويّ.

وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في تعزيز الدراسة الحالية وبناء مشكلتها ، واختيار منهج البحث ، ومناقشة النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الحالية وتفسيرها ، عبر تحديد موقع نتائجها اتِّفاقا واختلافًا مع نتائج الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة:

يُشكِّل البحث العلمي واحدًا من أبرز العناصر التي تعوِّل عليها رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، الهادفة إلى نقل الاقتصاد الوطني المعتمد على النفط إلى الاقتصاد المعرفي ، ويُعدُّ البحث العلمي حجر الزاوية في بناء أي اقتصاد قائم على الابتكار ، وهو أساس لتوليد المعارف وإيجاد الصناعات الجديدة بالكامل ، وقد تضمَّن برنامج تنمية القدرات البشرية -بوصفه أحد مبادرات برامج رؤية ٢٠٣٠- برنامج دعم البحث العلمي والتطوير في الجامعات؛ بهدف تحفيز الجامعات على البحث والابتكار ، وتطوير قدرات الباحثين السعوديين ، وتحديث بيئة البحث العلمي في الجامعات السعودية (وزارة التعليم ، ٢٠١٩). ويُشير الواقع إلى أن البحث العلمي لا يرقى إلى مستوى الطموحات ، وقد كشفت العديد من الدراسات كدراستي النوح (٢٠١٥) ، وعبدالعال (٢٠١٦) عن بعض أوجه القصور في البحث التربوي ، التي أثَّرت في كفاءته وجودته ، ومنها: افتقاره إلى الأصالة والإبداع ، واهتمامه بالكمّ على حساب النوع ، والازدواجية والمحاكاة ، والبُعد عن قضايا المجتمع ، وضعف التَّفاعُل بين نتائجه وصناعة القرار ، بالإضافة إلى قلة تعرُّضه للمشكلات المستقبلية.

ويُشير واقع البحوث في الجامعات السعودية إلى قصور بعضها عن القيام بدورها التنموي (غنايم ، ٢٠١٥) ، فيما أرجع النوح (٢٠١٥) ضعف تفعيل الرسائل والبحوث العلمية في الجامعات لأهداف التنمية برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠إلى جهل الباحثين بها. وقد جاءت الرؤية بالعديد من المستجدات التي بقيت بعيدة بعض الشيء عن البحث العلمي.

وبناءً على توصيات المؤتمرات بتوظيف البحث العلمي لمواكبة المستجدات ، ووضع أولويات للبحوث التربوية ومنها المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث في مصر (محمد ، ٢٠١٩)؛ فقد أصبح من الضروري أن تعمل الجامعات السعودية على تحسين البحث العلمي بما يتسق مع التوجُّهات الحديثة للمملكة العربية السعودية.

ونظرًا لغياب الرؤية المشتركة بين الباحثين في تحديد توجُّهات البحث التي تتسق مع حاجات الميدان؛ فإن التحدي الذي يواجه البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العالي؛ هو ضرورة تحديد أولويات بحثية تساعد الباحثين على اختيار موضوعات بحوثهم مستقبلًا في ضوء المُستجدّات الميدانية؛ بهدف تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، بعيدًا عن المشكلات ، أو النظريات الفلسفية غير الواقعية ، أو المتكررة.

ويتضح مما سبق ، أن البحوث العلمية في مجال الإدارة التربوية بالتعليم العالي تركِّز على بعض المجالات والموضوعات ، فيما أغفلت موضوعات مهمة وحيوية لرؤية المملكة ٢٠٣٠؛ لذا أتت هذه الدراسة بطرح مجالات جديدة للبحوث العلمية.

أسئلة الدراسة وأهدافها:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد أولويات البحوث في الإدارة التربوية بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أولويات البحوث في مجال اقتصاديات التعليم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما أولويات البحوث في مجال الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

٣. ما أولويات البحوث في مجال التعليم الجامعي الأهلي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

٤. ما أولويات البحوث في مجال الموارد البشرية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

٥. ما أولويات البحوث في مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

٦. ما أولويات البحوث في مجال القيادة الرقمية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

٧. ما أولويات البحوث في مجال تمكين المرأة قياديًا في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

٨. ما أولويات البحوث في مُقترحات أخرى لموضوعات الإدارة التربوية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من أهمية موضوعها ذاته ، والمتعلّق بأولويات البحوث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ، فإبراز التوجُّهات البحثية المستقبلية في إدارة التعليم العالي؛ يُسهِم في تقنين عمليات البحث التربوي ، وضرورة حتمية لتطوير التعليم العالي وتحديثه.

انبثقت الأولويات البحثية في الدراسة من رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ مما سيكون له دور كبير في إطّلاع الباحثين على موضوعات مستجدة تواكب رؤية المملكة ٢٠٣٠ ومتطلّباتها.

مصطلحات الدراسة:

- الأولويات البحثية:

يعرفها غنايم (٢٠١٥) بأنها: تحديد وتصنيف البحوث حسب درجة الأهمية والأفضلية التي يحددها الخبراء في مجال ما.

وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: أنسب المجالات والموضوعات وأجدرها في الإدارة التربوية بالتعليم العالي ، التي يرى خبراء الدراسة أفضلية دراستها.

- الإدارة التربوية:

عرّفها بدر (٢٠١٥) بأنها: رسم السياسات التربوية من خلال مجموعة من العمليات الإدارية والأنشطة الموجّهة نحو الاستخدام الكُفْءِ والفعّال للموارد؛ وذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف.

وتُعرّف إجرائيًّا بأنها: عمليات التخطيط ، والتنظيم ، والتوجيه ، والتدريب ، والتقويم التي توضح الأهداف وتحقق السياسة العامة للتعليم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** ركّزت الدراسة على رصد أولويات البحوث للإدارة التربوية في التعليم العالي ، بالمجالات التالية: (اقتصاديات التعليم- الاعتماد الأكاديمي- التعليم الجامعي الأهلي- الموارد البشرية- الذكاء الاصطناعي-القيادة الرقمية- تمكين المرأة قياديًا- مُقترحات أخرى لموضوعات الإدارة التربوية).
- **الحدود البشرية:** طُبّقت الدراسة على خبراء من أعضاء هيئة التدريس والقيادات التربوية في وزارة التعليم ذات العلاقة بالتعليم العالي.
- **الحدود المكانية:** الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود ، جامعة تبوك ، جامعة أم القرى ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، جامعة الملك عبد العزيز ، جامعة المجمعة ، جامعة الملك فيصل ، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، جامعة حفر الباطن ، جامعة الملك خالد ، جامعة شقراء ، جامعة جدة ، جامعة الجوف ، كلية الملك عبد الله للدفاع الجوي ، جامعة الحدود الشمالية ، الجامعة الإسلامية ، جامعة القصيم ، جامعة طيبة ، جامعة نجران ، جامعة الباحة ،

كلية التربية بالدوادمي ، الكلية التِّقنيَّة بحائل. ووزارة التعليم: مستشاري ، وخريجي مسار التعليم العالي من برنامج الدكتوراة بقسم الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية.

- **الحدود الزمانية:** طبّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم أسلوب دلفاي -الدراسات المستقبلية الاستهدافية/المعيارية - (Normative)؛ لمناسبته لأهداف الدراسة وطبيعة أسئلتها؛ ممَّا يُساعد على الاستفادة القصوى من الاستشارات الذهنية والجماعية ، كما استُخدم أسلوب دلفاي المعدل ، الذي يقوم على تحديد مستقبلات ممكِنة ومحتملة من خلال عمليات التنبؤ بالمستقبل؛ سعيًا للحصول على إجماع الخبراء ومدخلاتهم بدرجة عالية من الصدق والموضوعية ، وفق عددٍ من الجولات في ظلِّ عمليات تحفيز التنبؤ والمشاركة المعرفية؛ لتحقيق الأهداف بكفاءة (Avella , 2016). وقد تكوَّنت جولات الدراسة من جولتين وفق عددٍ من الخطوات التنظيمية والإجرائية.

- **مجتمع الدراسة:**

تكوَّن مجتمع الدراسة من مجموعة الخبراء المنتسبين لوزارة التعليم بقطاعيها العام والعالي ، والمتمثِّلين في مجموعتين ، وهما: القيادات التربوية في وزارة التعليم من مستشارين وخريجي مسار التعليم العالي من برنامج الدكتوراة بقسم الإدارة التربوية ، وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين المتخصصين بإدارة التعليم العالي في الجامعات ، وذلك ضمن حدود المملكة العربية السعودية.

- **عينة الدراسة:**

اُختيرت عينة غرضية (قصدية)؛ حيث إن: "أسلوب دلفاي يتطلب أن يكون الخبراء المختارون أكفاء ، وعلى دراية بالموضوعات والقضايا المطروحة للنقاش" (فليَّه والزكي ، ٢٠٠٣) ، وهذا يستلزم أن يكون اختيار الخبراء قصديًا لتحقيق هذا الغرض. كما يتطلب هذا الأسلوب مشاركة الخبير في عدد من الجولات المتتابعة ، مما يعني البحث عن عينة تُبدي استعدادها للمشاركة في جولات الدراسة جميعها ، وقد بلغت العينة في هذه الدراسة (٧٥) خبيرًا تربويًا. ولا يعتمد حجم العينة بناءً على هذا الأسلوب على معايير إحصائية ، ولكن يعتمد على درجة خبرة العينة المُشاركة وتفاعلها مع استبانات الجولات البحثية؛ بهدف التَّوصُّل إلى الاتِّفاقات.

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمُتغير الرتبة العلمية:

كان هناك (٢٨) من أفراد عينة الدراسة ، وبنسبة (٣٧٪)؛ رتبتهم العلمية أستاذ مساعد ، ويمثّلون النسبة الأعلى ، وأن (٢٠) من أفراد عينة الدراسة ، وبنسبة (٢٧٪)؛ رتبتهم العلمية أستاذ. كما أن (١٥) من أفراد عينة الدراسة ، وبنسبة (٢٠٪)؛ رتبتهم العلمية أستاذ مشارك ، في حين أن (١٠) من أفراد عينة الدراسة ، وبنسبة (١٣٪)؛ رتبتهم مستشار ، وأن (٢) من أفراد عينة الدراسة ، وبنسبة (٣٪)؛ رتبتهم العلمية محاضر ، ويمثّلون النسبة الأقل.

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمُتغير سنوات الخبرة:

هناك (٥٧) من أفراد عينة الدراسة ، وبنسبة (٧٦٪)؛ خبرتهم الوظيفية (١٠) سنوات فأكثر ، ويمثّلون النسبة الأعلى ، وأن (١٠) من أفراد عينة الدراسة ، وبنسبة (١٣,٣٪)؛ خبرتهم الوظيفية من (٥ إلى أقل من ١٠) سنوات ، في حين أن (٨) من أفراد عينة الدراسة ، وبنسبة (١٠,٧٪)؛ خبرتهم الوظيفية من (١ إلى أقل من ٥) سنوات ، ويمثّلون النسبة الأقل.

- أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدمت استبانتان لجمع البيانات خلال جولتين من الاستشارات؛ لاتِّفاقهما مع مشكلة الدراسة وأهدافها ، بوصفهما الوسيلة للحصول على البيانات واتِّفاقات الخبراء المشاركين ، بجانب التَّوصُّل إلى ثراء البيانات التي تتميّز به مخرجات جولات دلفاي البحثية؛ وذلك بسبب عملية تكرار ومراجعة الاستجابات حيث نُظِّمت الاستبانتان عبر الجولتين كالتالي:

- **استبانة الجولة الأولى:** باستخدام الطريقة الاستقرائية (Induction) ، حيث قُدِّم للمشاركين استبانة من النوع (المغلق/المفتوح) ، بالاستعانة بالأُطر النظرية وأدبيات الدراسات السابقة ، وصُمِّمت بشكل يُمكّن المشاركين من تحديد درجة موافقتهم على كلِّ محور ، وذلك باستخدام مقياس ليكرت الرباعي: موافق بشدة ، موافق ، غير موافق ، غير موافق بشدة. كما تُرِك لهم الحرية بعد كل محور في الإدلاء بتصوراتهم بشكل يُمكنهم من الإجابة عن الفقرات في شكل تعداد نُقطي مستقل ، بجانب طلب أن تكون الإجابات في صورة عبارات تحمل فكرةً واحدةً ، كما استغرقت المدة الزمنية للجولة الأولى أسبوعين.

- **استبانة الجولة الثانية:** باستخدام الطريقة الاستنتاجية (Deduction) بُنيت الاستبانة الثانية بصورةٍ مغلقة ، بالاستعانة بما قدّمه المشاركون من معلومات خلال الجولة الأولى؛ ليضعوا تقديراتهم عليها؛ بغية الوصول إلى إجماع الخبراء ، كما تم إرفاق ملخص لتحليل آراء الخبراء في الجولة الأولى. احتوى كلُّ محور من محاور الاستبانة على مجموعة من العبارات التي تصف ما توصّل إليه المشاركون ، كما استُخدم مقياس ليكرت الرباعي: موافق بشدة ، موافق ، غير موافق ، غير موافق بشدة. واستغرقت المدة الزمنية للجولة الثانية أسبوعين. وقد بُنيت الاستبانة خلال كلٍّ جولة من قسمين كالتالي:

- **القسم الأول:** يحصر هذا القسم البيانات الأولية لفئات الخبراء المشاركين ، من حيث: اسم الخبير المشارك ، جهة العمل ، الرتبة العلمية ، سنوات الخبرة. بينما شمل هذا القسم في الجولة الثانية: اسم الخبير المشارك؛ لحصر استجابات الخبراء ومتابعتهم كلٍّ على حدة ، الرتبة العلمية ، سنوات الخبرة.
- **القسم الثاني:** تكوَّن هذا القسم من ثمانية محاور (اقتصاديات التعليم ، الاعتماد الأكاديمي ، التعليم الجامعي الأهلي ، الموارد البشرية ، الذكاء الاصطناعي ، القيادة الرقمية ، تمكين المرأة قياديًّا ، مقترحات أخرى لموضوعات الإدارة التربوية في التعليم العالي).

صدق أداة الدراسة:

- الصدق الظاهري:

عُرِضت الاستبانتان للجولتين بعد الانتهاء من بنائهما على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص؛ بهدف الاسترشاد بمقترحاتهم وإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات وملاءمتها لما وُضعت من أجل استشرافه ، وفي ضوء مقترحاتهم وآرائهم تمَّ التعديل والتطوير على الاستبانتين وإخراجهما بصورتهما النهائية ، وبلغ عدد محكّمي استبانة الجولة الأولى (٧٢) محكمًا ، كما بلغ عدد محكّمي استبانة الجولة الثانية (٧٥) محكمًا.

- الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١)

معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
اقتصاديات التعليم	٠,٨٠٢**
الاعتماد الأكاديمي	٠,٧٩٨**
التعليم الجامعي الأهلي	٠,٨٤٧**
الموارد البشرية	٠,٨٤٧**
الذكاء الاصطناعي	٠,٨٥١**
القيادة الرقمية	٠,٨٥٢**
تمكين المرأة	٠,٨٢٥**
موضوعات الإدارة التربوية	٠,٧٧٦**

** دالة عند (٠,٠١)

ويبين الجدول (١): معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

الثبات:

للتحقّق من ثبات الاستبانة تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة ، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الثانية

المحور	معامل ألفا كرونباخ
اقتصاديات التعليم	٠,٨٨٤
الاعتماد الأكاديمي	٠,٩٠٧
التعليم الجامعي الأهلي	٠,٨٧٦
الموارد البشرية	٠,٨٣٠
الذكاء الاصطناعي	٠,٩٢١

المحور	معامل ألفا كرونباخ
القيادة الرقمية	٠,٩٣٢
تمكين المرأة قياديًّا	٠,٩٢٩
مقترحات أخرى لموضوعات الإدارة التربوية	٠,٩٠٦
الاستبانة ككل	٠,٩٧٧

يبيّن الجدول (٢): قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة ، وهي قيم مرتفعة؛ مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتّع بقدر مرتفع من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج ، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach›s Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
٣,٢٥ فما فوق	موافقة كبيرة
من ٢,٥٠ الى أقل من ٣,٢٥	موافقة قليلة
من ١,٧٥ الى أقل من ٢,٥٠	غير موافقة قليلة
أقل من ١,٧٥	غير موافقة كبيرة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلّقة بالسؤال الرئيس: "ما أولويات البحوث في الإدارة التربوية بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية؟"

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول الأولويات البحثية بالإدارة التربوية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
الذكاء الاصطناعي	٣,٥٧	٠,٤٠٤	٨٩,٣٪	كبيرة	١
اقتصاديات التعليم	٣,٥٣	٠,٣٥٧	٨٨,٣٪	كبيرة	٢
الموارد البشرية	٣,٥١	٠,٣٦٥	٨٧,٨٪	كبيرة	٣
الاعتماد الأكاديمي	٣,٥٠	٠,٤٣٤	٨٧,٥٪	كبيرة	٤
القيادة الرقمية	٣,٤٩	٠,٤٤٥	٨٧,٣٪	كبيرة	٥
مقترحات أخرى لموضوعات الإدارة التربوية	٣,٤٦	٠,٤٥٥	٨٦,٥٪	كبيرة	٦
التعليم الجامعي الأهلي	٣,٤٥	٠,٤٢٤	٨٦,٣٪	كبيرة	٧
تمكين المرأة قياديًا	٣,٣٣	٠,٥٠٦	٨٣,٣٪	كبيرة	٨
الأولويات البحثية ككل	٣,٤٨	٠,٣٤٥	٨٧,٠٪	كبيرة	

تُشير نتائج الجدول (٤) إلى: ترتيب أولويات البحوث حسب استجابة أفراد العينة ، وقد جاء ترتيبها تنازليًّا؛ حيث احتَّل محور الذكاء الاصطناعي أعلى نسبة مئوية بلغت قيمتها (٨٩,٣٪) ، وبمتوسط حسابي (٣,٥٧)؛ على الرغم من بلوغها الترتيب الثاني في الجولة الأولى بنسبة مقاربة وهي (٨٩,٦٪) ، وبمتوسط حسابي (٣,٥٨)؛ ويُعزى تصدّر الذكاء الاصطناعي بأولويات البحوث في الجولة الثانية إلى سببين ، أولهما: طبيعة أسلوب دلفاي بزيادة الخبراء على عبارات محور الذكاء الاصطناعي خلال الجولة الأولى ، وإعادة مراجعة كل خبير مشارك في استجاباته قبل بدء الجولة الثانية. والثاني: ما نلمسه في الواقع بأن التِّقنيَّة أصبحت أساسًا لمختلف المجالات ، وما شُهد من أحداث (جائحة كوفيد-١٩) ، التي أَكَّدت أهمية هذا المحور ، فالذكاء الاصطناعي له دور بارز في إدارة الأزمات ودعم اتِّخاذ القرار؛ وبالتالي تحسين مُخرجات التَّعلُّم؛ مما يجعله أولوية بحثية في الإدارة التربوية ، ويُخالف هذا نتيجة دراسة الثبيتي (٢٠١٥) ، حيث جاء الذكاء الاصطناعي

في المرتبة الرابعة في التوجُّهات المستقبلية للبحوث العلمية بإدارة التعليم العالي. وجاء محور اقتصاديات التعليم بالمرتبة الثانية، وبنسبة مئوية بلغت (٨٨,٣٪) ، ومتوسط حسابي(٣,٥٣)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اقتصاديات التعليم تتداخل في جوانب متعددة مع مستجدات الميدان التربوي من استقلال الجامعات، وإدارة الميزانيات وكفاءة الإنفاق؛ مما يجعلها أولوية بحثية، ويتفق هذا مع دراستي الدجني وأبي سلطان والداهوك (٢٠١٨) ، والذيابي (٢٠١٥) في: "أن اقتصاديات التعليم جاءت في المرتبة الثانية بوصفها أولوية بحثية". في حين حصل مجال تمكين المرأة قياديًّا على المرتبة الأخيرة، في الجولتين بنسبة مئوية بلغت (٨٣,٣٪) ، وبمتوسط حسابي (٣٣,٣)؛ وهي نسبة اتِّفاق عالية تدلّ على أهمية المجال، وإن كانت في المرتبة الأخيرة؛ وذلك لأهمية تمكين المرأة قياديًا كأحد أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.

كما يوضّح الجدول حصول إجمالي المحاور على نسبة مئوية بلغت (٨٧,٠٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٤٨) ودرجة موافقة كبيرة؛ ويدلّ هذا على أن جميع هذه المحاور تُمثِّل أولويات البحوث في الإدارة التربوية بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول: ما أولويات البحوث في مجال اقتصاديات التعليم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟"

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الأولويات البحثية في مجال اقتصاديات التعليم بالمملكة العربية السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
٩	دور اقتصاد المعرفة في تمويل الجامعات.	٣,٧٢	٠,٤٥٢	٩٣,٠٪	كبيرة	١
٦	الجامعة المنتجة.	٣,٦٩	٠,٥١٩	٩٢,٣٪	كبيرة	٢
١٠	كفاءة الإنفاق في التعليم العالي.	٣,٦٧	٠,٥٠٢	٩١,٧٪	كبيرة	٣
٢	إدارة الميزانيات والاستثمار.	٣,٦٤	٠,٥١٠	٩١,٠٪	كبيرة	٤
١٢	البرامج الجامعية ومواءمتها لسوق العمل.	٣,٦٣	٠,٥٤٠	٩٠,٧٪	كبيرة	٥
١٣	الحوكمة في الجامعات السعودية.	٣,٦٣	٠,٥٤٠	٩٠,٧٪	كبيرة	٥
٧	الشراكات العالمية والمجتمعية.	٣,٦١	٠,٤٩٠	٩٠,٣٪	كبيرة	٧

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
٥	الاتِّجاهات الحديثة في تمويل التعليم العالي.	٣,٦١	٠,٥٤٣	٩٠,٣٪	كبيرة	٧
١٦	تسويق المنتجات والبرامج الجامعية.	٣,٥٩	٠,٥٢٢	٨٩,٧٪	كبيرة	٩
١٥	إدارة المرافق والأوقاف الجامعية.	٣,٥٩	٠,٥٧٢	٨٩,٧٪	كبيرة	٩
٨	التمويل القائم على الأداء.	٣,٥٧	٠,٥٧٤	٨٩,٣٪	كبيرة	١١
١	الاستقلال المالي للجامعات السعودية.	٣,٥٧	٠,٥٩٧	٨٩,٣٪	كبيرة	١١
١١	دور الاستقلالية في تحقيق الريادة العالمية للجامعات السعودية.	٣,٥٥	٠,٥٩٩	٨٨,٧٪	كبيرة	١٣
١٤	تطبيق نظام الجامعات الجديد.	٣,٤٠	٠,٦١٥	٨٥,٠٪	كبيرة	١٤
٣	استقطاب فروع الجامعات الأجنبية.	٣,٢٧	٠,٧٧٧	٨١,٧٪	كبيرة	١٥
١٧	خصخصة التعليم العالي	٣,١٩	٠,٨١٧	٧٩,٧٪	قليلة	١٦
٤	افتتاح فروع للجامعات السعودية بالخارج	٣,١٣	٠,٨٧٥	٧٨,٣٪	قليلة	١٧
	المتوسط العام	٣,٥٣	٠,٣٥٧	٨٨,٣٪	كبيرة	

تُشير نتائج الجدول (٥) إلى: أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة تراوحت قيمها بين (٣,١٣ - ٣,٧٢) ، ودرجة موافقة كبيرة. حيث حصلت عبارة: "دور اقتصاد المعرفة في تمويل الجامعات" على المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٩٣,٠٪) وبمتوسط حسابي (٣,٧٢)؛ وتُفسَّر هذه النتيجة بدور رأس المال البشري ، ومدى انعكاسه على اقتصاد الجامعات ، حيث يترتب عليه دعم المواهب واستقطاب أصحاب الكفاءات؛ ليسهموا في رفع كفاءة الجامعات واقتصادها. وأتت عبارة: "الجامعة المنتجة" في المرتبة الثانية بالجولتين بنسبة (٩٢,٣٪) ، ومتوسط حسابي(٣,٦٩) ، حيث حصلت في الجولة الأولى على نسبة (٩١,٣٪)؛ ويُعزى ذلك إلى قدرة الجامعة المنتجة على تمويل ذاتها ، كما أنها تُعدّ أحد حلول تحديات تمويل التعليم العالي ، وتعزيز استدامة الموارد المالية للجامعة ، ويتفق هذا مع دراسة حرب (٢٠١٨) ، حيث جاء ترشيد الإنفاق على التعليم وتمويل التعليم في قمة القضايا البحثية بمجال اقتصاديات التعليم ، فيما جاءت المرتبة الأخيرة لعبارة: "افتتاح فروع للجامعات السعودية بالخارج" ، بنسبة مئوية قيمتها (٧٨,٣٪) ، ومتوسط حسابي (٣,١٣) ودرجة موافقة قليلة في الجولتين؛ وقد يُعزى ذلك إلى: "أن هذه المرحلة مرهونة بعدد من العوامل والاشتراطات حتى يتم تحقيقها كالعالمية والقدرة التنافسية".

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: ما أولويات البحوث في مجال الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟"

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الأولويات البحثية في مجال الاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
١	جودة المُخرجات التعليمية.	٣,٧٩	٠,٤١٢	٪٩٤,٧	كبيرة	١
٣	دور القيادة في تحقيق الاعتماد الأكاديمي.	٣,٥٥	٠,٥٧٦	٪٨٨,٧	كبيرة	٢
٦	تطوير معايير الاعتماد في ضوء الاعتمادات العالمية.	٣,٥٢	٠,٦٠١	٪٨٨,٠	كبيرة	٣
٢	دراسات مقارنة بين مُخرجات الجامعات المعتمدة أكاديميًا وغيرها.	٣,٥٢	٠,٦٢٣	٪٨٨,٠	كبيرة	٣
٨	تميز الأداء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.	٣,٤٨	٠,٥٥٤	٪٨٧,٠	كبيرة	٥
٥	معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات المستقلة.	٣,٤٨	٠,٦٠١	٪٨٧,٠	كبيرة	٥
٩	استدامة معايير الاعتماد الأكاديمي بالجامعات.	٣,٤٧	٠,٥٥٣	٪٨٦,٧	كبيرة	٧
٤	الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الناشئة.	٣,٣٦	٠,٦٢٩	٪٨٤,٠	كبيرة	٨
٧	إدارة مراكز الاعتماد ودورها التطويري والإشرافي.	٣,٣٦	٠,٥٨٤	٪٨٤,٠	كبيرة	٨
	المتوسط العام	٣,٥٠	٠,٤٣٤	٪٨٧,٦	كبيرة	

تُشير نتائج الجدول (٦) إلى: أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة تراوحت قيمها بين (٣,٣٦ - ٣,٧٩) ودرجة موافقة كبيرة. وجاءت عبارة: "جودة المُخرجات التعليمية" في المرتبة الأولى بالجولتين ، بنسبة مئوية (٩٤,٧٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٧٩)؛ وقد يعود سبب ذلك إلى كون الاعتماد الأكاديمي ينطوي على العديد من المعايير والمتطلّبات التي تجوِّد العملية التعليمية؛ وبالتالي تُحسِّن المُخرجات التعليمية. واحتَّلت عبارة: "دور القيادة في تحقيق الاعتماد الأكاديمي" المرتبة الثانية بنسبة (٨٨,٧٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٥٥)؛ ويُعزى ذلك إلى أهمية القيادة في جودة الممارسات الإدارية والتعليمية؛ مما يُسهم في تحقيقها للاعتماد الأكاديمي ، ويتفق هذا مع دراسة Szeto et al (٢٠١٥). ، بأن أولوية البحوث ركَّزت على تنمية المهارات القيادية. وحلت في المرتبة الأخيرة عبارة: "إدارة مراكز الاعتماد ودورها التطويري والإشرافي" بنسبة مئوية (٨٤,٠٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٣٦)؛ وقد يعود ذلك إلى قلة مراكز الاعتماد بالمملكة العربية السعودية ، ومع ذلك فإن نسبة الموافقة المجمَع عليها تُعد كبيرة.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث: ما أولويات البحوث في مجال التعليم الجامعي الأهلي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية"

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الأولويات البحثية في مجال التعليم الجامعي الأهلي بالمملكة العربية السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
١٠	قياس كفاءة برامج التعليم الجامعي الأهلي.	٣,٦٧	٠,٤٧٥	٩١,٧٪	كبيرة	١
١	دور التعليم الجامعي الأهلي في تحقيق متطلّبات سوق العمل، خصوصًا جامعات التكنولوجيا ونظم المعلومات.	٣,٥٦	٠,٥٧٥	٨٩,٠٪	كبيرة	٢
٤	دراسات المقارنة بين التعليم الجامعي الحكومي والتعليم الجامعي الأهلي.	٣,٤٩	٠,٦٢٣	٨٧,٣٪	كبيرة	٣
٣	دور التعليم الجامعي الأهلي في خدمة المجتمع المحلي.	٣,٤٥	٠,٦٤٣	٨٦,٣٪	كبيرة	٤
٨	الشفافية في الاستقلال المالي للجامعات الأهلية.	٣,٤٣	٠,٥٩٧	٨٥,٧٪	كبيرة	٥
٦	واقع الجامعات الأهلية في التصنيفات العالمية.	٣,٤٣	٠,٦٨١	٨٥,٧٪	كبيرة	٥
٩	الموارد التشغيلية والأوقاف في الجامعات الأهلية.	٣,٤١	٠,٥٧٢	٨٥,٣٪	كبيرة	٧
٧	إستراتيجيات ريادة الجامعات الأهلية في التعليم العالي.	٣,٣٩	٠,٦١٣	٨٤,٧٪	كبيرة	٨
٢	القيادات الأكاديمية في الجامعات الأهلية.	٣,٣٧	٠,٦٧٣	٨٤,٣٪	كبيرة	٩
٥	دراسة مقارنة للأنظمة المالية بين الجامعات الأهلية والجامعات المستقلة.	٣,٣٣	٠,٦٨٤	٨٣,٣٪	كبيرة	١٠
	المتوسط العام	٣,٤٥	٠,٤٢٤	٨٦,٣٪	كبيرة	

تُشير نتائج الجدول (٧) إلى: أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة تراوحت قيمها بين (٣,٣٣ – ٣,٦٧) ، ودرجة موافقة كبيرة. حيث حصلت عبارة: "قياس كفاءة برامج التعليم الجامعي الأهلي" على المرتبة الأولى ، بنسبة مئوية (٩١,٧٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٦٧)؛ وقد يعود ذلك لسببين: الأول): الحاجة إلى قياس جودة برامج التعليم الجامعي الأهلي عبر مؤشرات ملموسة كالإنتاجية ومعدل الكفاءة؛ للكشف عن فوارق جودة برامجها عن برامج التعليم الجامعي الحكومي ، والثاني): معادلة هذه الكفاءة مع العائد المالي والتناسب بينها. وأتت عبارة: "دور التعليم الجامعي الأهلي في تحقيق متطلّبات سوق العمل ، خصوصًا جامعات التكنولوجيا ونظم المعلومات" بالمرتبة الثانية بنسبة مئوية (٨٩,٠٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٦٧)؛ ويُعزى ذلك إلى أهمية مواكبة مُخرجات

الجامعات لسوق العمل ، وهو أحد أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ لسدّ الفجوة بين مُخرجات التعليم العالي ومتطلّبات سوق العمل ، كما أنها أحد التحدّيات المُصرّح بها في التقرير السنوي لوزارة التعليم (وزارة التعليم ، ٢٠١٩). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المزروع (٢٠١٧) في أن المواءمة بين مُخرجات التَّعلُّم وسوق العمل جاءت في المرتبة الثانية كأولوية بحثية. فيما جاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: "دراسة مقارنة للأنظمة المالية بين الجامعات الأهلية والجامعات المستقلة " بنسبة مئوية قيمتها (٨٣,٣٪) ومتوسط حسابي (٣,٣٣)؛ وقد يعود ذلك إلى حداثة اعتماد الجامعات المستقلة بما يبعدها كأولوية-حاليًا - عن المقارنة المالية مع الجامعات الأهلية.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع: " ما أولويات البحوث في مجال الموارد البشرية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟"

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الأولويات البحثية في مجال الموارد البشرية بالمملكة العربية السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
١	تقويم الأداء.	٣,٧٢	٠,٥٠٨	٩٣,٠٪	كبيرة	١
٨	استقطاب أداء القيادات الأكاديمية وتطويرها.	٣,٥٩	٠,٥٤٨	٨٩,٧٪	كبيرة	٢
٢	الهياكل التنظيمية والوظيفية.	٣,٥٧	٠,٥٥٠	٨٩,٣٪	كبيرة	٣
٩	الاستثمار الأمثل لرأس المال البشري.	٣,٥٣	٠,٦٤٤	٨٨,٣٪	كبيرة	٤
٥	نظم المساءلة.	٣,٥٢	٠,٥٢٩	٨٨,٠٪	كبيرة	٥
٧	نظم إدارة الأداء والإنتاجية.	٣,٥١	٠,٥٢٩	٨٧,٧٪	كبيرة	٦
١٠	الرخص المهنية.	٣,٤٩	٠,٦٠١	٨٧,٣٪	كبيرة	٧
٣	الرقابة الداخلية.	٣,٤٧	٠,٥٧٧	٨٦,٧٪	كبيرة	٨
٤	تطوير الأداء التشريعي.	٣,٣٩	٠,٥٦٧	٨٤,٧٪	كبيرة	٩
٦	تطوير كليات المجتمع.	٣,٣٢	٠,٧٢٠	٨٣,٠٪	كبيرة	١٠
	المتوسط العام	٣,٥١	٠,٣٦٥	٨٧,٨٪	كبيرة	

تُشير نتائج الجدول (٨) إلى: أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة تراوحت قيمَها بين (٣,٣٢ - ٣,٧٢) ، ودرجة موافقة كبيرة. وجاءت عبارة: "تقويم الأداء" في المرتبة الأولى بالجولتين بنسبة مئوية (٩٣,٠٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٧٢)؛ ويُعزى ذلك إلى التغيرات الجوهرية

في سياسة التعليم بالمملكة في الآونة الأخيرة ، ومتطلبات رفع قدرة الجامعات التنافسية المحلية والعالمية؛ مما يستلزم امتلاكها أنظمة حديثة لتقويم الأداء؛ تضمن تحقيق إستراتيجيات الجامعات بفعالية ، وتطوير أدائها. وأتت عبارة: "استقطاب أداء القيادات الأكاديمية وتطويرها" بالمرتبة الثانية بنسبة مئوية (٨٩,٧٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٥٩)؛ ويؤكد ذلك الحاجة لاستقطاب الموهوبين من القيادات الأكاديمية والمحافظة عليهم؛ لما لهم من دور في تطوير منظومة التعليم العالي ، ويتفق هذا مع دراسة الثبيتي (٢٠١٥) في أن إدارة المواهب تُعدُّ أحد التوجُّهات المستقبلية للبحوث العلمية بالإدارة التربوية. وجاءت بالمرتبة الأخيرة عبارة: "تطوير كليات المجتمع" في الجولتين ، وبنسبة مئوية (٨٣,٠٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٣٢)؛ وقد تعود هذه النتيجة إلى رؤية الخبراء المشاركين بأن كليات المجتمع ستُدمج مع كليات الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الخامس: " ما أولويات البحوث في مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟"

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العين حول الأولويات البحثية في مجال الذكاء الاصطناعي بالمملكة العربية السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
٣	تحسين مُخرجات التَّعلُّم.	٣,٦١	٠,٥١٧	٩٠,٣٪	كبيرة	١
٢	نظم دعم اتِّخاذ القرار.	٣,٦٠	٠,٥٢٠	٩٠,٠٪	كبيرة	٢
٨	تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة المرافق والحرم الجامعي.	٣,٦٠	٠,٥٢٠	٩٠,٠٪	كبيرة	٢
٧	جودة التقييم والتقويم.	٣,٥٧	٠,٥٢٤	٨٩,٣٪	كبيرة	٤
٦	التدريب والتطوير المهني في ضوء الذكاء الاصطناعي.	٣,٥٦	٠,٥٠٠	٨٩,٠٪	كبيرة	٥
٥	الذكاء الاصطناعي وإدارة الأزمات.	٣,٥٦	٠,٥٢٦	٨٩,٠٪	كبيرة	٥
١	أداء المنظمات في ضوء الذكاء الاصطناعي.	٣,٥٦	٠,٥٥١	٨٩,٠٪	كبيرة	٥
٩	الشراكة بين الجامعات السعودية والهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي.	٣,٥٦	٠,٥٥١	٨٩,٠٪	كبيرة	٥
١١	تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارة التربوية.	٣,٥٦	٠,٥٥١	٨٩,٠٪	كبيرة	٥
١٠	البحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي.	٣,٥٥	٠,٥٩٩	٨٨,٧٪	كبيرة	١٠
٤	أتمتة العمليات الإدارية.	٣,٥٢	٠,٥٧٨	٨٨,٠٪	كبيرة	١١
	المتوسط العام	٣,٥٧	٠,٤٠٤	٨٩,٢٪	كبيرة	

تُشير نتائج الجدول (٩) إلى: أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة تراوحت قيمها بين (٣,٥٢ - ٣,٦١) ، ودرجة موافقة كبيرة ، حيث حصلت عبارة: "تحسين مُخرجات التَّعلُّم" على المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٩٠,٣٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٦١)؛ ويُعزى ذلك إلى أن البرامج المعتمدة على الذكاء الاصطناعي تزيد من فرص التَّعلُّم الذاتي للطلاب ، كما يقدّم الذكاء الاصطناعي تحليلات التَّعلُّم ، التي تساعد المعلم على تحديد أهداف التَّعلُّم ومعاييره بما يناسب مهارات الطلاب؛ مما يُسهِم في تحسين مُخرجات التَّعلُّم ، ويتفق هذا مع دراسة Wright (٢٠٠٧) في أن تأثير أساليب التعليم والتَّعلُّم هي إحدى الأولويات البحثية في التعليم العالي من أجل التنمية المستدامة. في حين أتت عبارة: "نظم دعم اتِّخاذ القرار" في المرتبة الثانية بنسبة مئوية (٩٠,٠٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٦٠)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العصر الحالي يتسم بالتَّطوُّر السريع والأحداث المتجددة؛ مما يستدعي من الإدارة الاستعانة بالذكاء الاصطناعي لدعم القرار ، وذلك لما تقدّمه من بيانات وتحليلات وتنبؤات دقيقة؛ تؤدي إلى قرارات ذات درجة عالية من الموثوقية. وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: "أتمتة العمليات الإدارية" بنسبة مئوية (٨٨,٠٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٥٢)؛ على الرغم من حصولها على نسبة موافقة وقدرها (٩٠,٣٪) خلال الجولة الأولى؛ ويُعزى ذلك إلى قيام أسلوب دلفاي على إعادة نظر كل خبير مشارك في استجاباته ومراجعتها قبل بدء الجولات البحثية ، ومع ذلك؛ فإن نسبة الموافقة المجمع عليها تُعدّ كبيرة من قِبل الخبراء.

النتائج المتعلّقة بالسؤال السادس: " ما أولويات البحوث في مجال القيادة الرقمية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟"

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الأولويات البحثية في مجال القيادة الرقمية بالمملكة العربية السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
٦	فعالية القيادة الرقمية على اتِّخاذ القرار.	٣,٥٧	٠,٤٩٨	٨٩,٣٪	كبيرة	١
١	مهارات الاتصال والتواصل رقميًّا.	٣,٥٣	٠,٥٧٧	٨٨,٣٪	كبيرة	٢
٢	الحوكمة الرقمية.	٣,٥٢	٠,٥٥٤	٨٨,٠٪	كبيرة	٣

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
٥	القيادة الرقمية وأثرها في الابتكار والإبداع.	٣,٥١	٠,٥٢٩	٨٧,٧٪	كبيرة	٤
٣	القيادة الرقمية وأثرها في الثقافة التنظيمية.	٣,٤٩	٠,٥٠٣	٨٧,٣٪	كبيرة	٥
٤	القيادة الرقمية وإدارة المعرفة.	٣,٤٨	٠,٥٥٤	٨٧,٠٪	كبيرة	٦
٩	القيادة الرقمية ودورها في تحقيق العدالة التنظيمية.	٣,٤٨	٠,٥٧٨	٨٧,٠٪	كبيرة	٦
٧	مستقبل الإدارة الرقمية.	٣,٤٥	٠,٥٧٦	٨٦,٣٪	كبيرة	٨
٨	تطوير البرامج الرقمية بالجامعات السعودية.	٣,٤٥	٠,٦٢٢	٨٦,٣٪	كبيرة	٨
١٠	المواطنة الرقمية.	٣,٤١	٠,٦٣٩	٨٥,٣٪	كبيرة	١٠
المتوسط العام		٣,٤٩	٠,٤٤٥	٨٧,٣٪	كبيرة	

تُشير نتائج الجدول (١٠) إلى: أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة تراوحت قيمها بين (٣,٤١ - ٣,٥٧) ، ودرجة موافقة كبيرة ، حيث جاءت عبارة: "فعالية القيادة الرقمية على اتِّخاذ القرار" بالمرتبة الأولى ، بنسبة مئوية (٨٩,٣٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٥٧)؛ وتُفسر هذه النتيجة بأهمية المهارات التي تنطوي عليها القيادة الرقمية في استخدام التحليل المستند على البيانات ، بدلًا من التحليل الذاتي؛ مما له أثر في اتِّخاذ القرار الجيد. وأتت عبارة: "مهارات الاتصال والتواصل رقميًّا" بالمرتبة الثانية بنسبة مئوية (٨٨,٣٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٥٣) ، وكانت في المرتبة الأولى بالجولة الأولى بنسبة (٩٢,٤٪)؛ ويُعزى ذلك إلى اعتماد التعليم عن بُعد خلال جائحة (كوفيد-١٩)؛ مما يستدعي من القادة امتلاك مهارات الاتصال الرقمية في الاجتماعات والمناقشات وغيرها؛ للتمكُّن من تجويد العمل ، وهي نسبة كبيرة؛ مما يعطي مؤشرًا بالحاجة لبحوث تربوية في هذا المجال.

فيما جاءت بالمرتبة الأخيرة عبارة: "المواطنة الرقمية" بنسبة مئوية (٨٥,٣٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٤١) ، وهي نسبة اتِّفاق عالية ، وتدلّ على أهمية الموضوع- وإن كانت في المرتبة الأخيرة- ، ومع زيادة استخدام التِّقنيَّة في الحياة اليومية؛ زادت أهمية المواطنة الرقمية.

النتائج المتعلّقة بالسؤال السابع: " ما أولويات البحوث في مجال تمكين المرأة قياديًّا في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟"

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الأولويات البحثية في مجال تمكين المرأة قياديًّا بالمملكة العربية السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
٢	دور التدريب في تنمية مهارات المرأة قياديًّا.	٣,٤٧	٠,٦٤٤	٨٦,٧٪	كبيرة	١
١	التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية.	٣,٤٥	٠,٦٨٤	٨٦,٣٪	كبيرة	٢
٧	إستراتيجيات استقطاب الكفاءات القيادية النسائية.	٣,٤٣	٠,٥٩٧	٨٥,٧٪	كبيرة	٣
٥	دور التفويض في التمكين الإداري للمرأة.	٣,٣٩	٠,٦١٣	٨٤,٧٪	كبيرة	٤
٩	دور الجامعات في صناعة القيادات النسائية.	٣,٣٧	٠,٦١٠	٨٤,٣٪	كبيرة	٥
٣	مراكز تمكين المرأة في الجامعات.	٣,٣٧	٠,٦٧٣	٨٤,٣٪	كبيرة	٥
٤	التمكين القانوني.	٣,٣٣	٠,٦٢٢	٨٣,٣٪	كبيرة	٧
٦	التحديات الثقافية والاجتماعية للتمكين القيادي للمرأة.	٣,٢٧	٠,٦٦٤	٨١,٧٪	كبيرة	٨
١٠	الفلسفة القيادية لمفهوم تمكين المرأة.	٣,٢٧	٠,٦٦٤	٨١,٧٪	كبيرة	٨
٨	دور تمكين المرأة في تحقيق التميُّز الإداري.	٣,٢٧	٠,٦٨٤	٨١,٧٪	كبيرة	٨
١١	رأس المال النفسي والمقارنة بين الجنسين.	٣,٠٧	٠,٧٩٤	٧٦,٧٪	قليلة	١١
	المتوسط العام	٣,٣٣	٠,٥٠٦	٨٣,٤٪	كبيرة	

تُشير نتائج الجدول (١١) إلى: أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة تراوحت قيمها بين (٣,٠٧- ٣,٤٧). حيث حصلت عبارة: "دور التدريب في تنمية مهارات المرأة قياديًّا" على المرتبة الأولى، بنسبة مئوية (٨٦,٧٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٤٧)؛ ويُعزى ذلك لأهمية دور التدريب والتطوير في تمكين المرأة قياديًّا ، فغياب التهيئة الوظيفية للقيادات النسائية عند توليها المناصب القيادية؛ يُضعِف مهارات التمكين للمرأة قياديًّا ، وقد وردت عبارة: "التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية" بالمرتبة الثانية بنسبة (٨٦,٣٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٤٥) وقد يعود ذلك إلى ضعف الثقافة التنظيمية في التمكين الإداري النسائي ، وقلة إجراءات وبرامج تمكين وإعداد القيادات من خلال التدريب. وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة: "رأس المال النفسي والمقارنة بين الجنسين" ، بنسبة (٧٦,٧٪) ومتوسط حسابي (٣,٠٧) ، ودرجة موافقة قليلة؛ وقد يُفسَّر ذلك

بأن تمكين المرأة أحد أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، وقد رُسِمت سياسة واضحة لها ، وإجراءات قانونية محكمة؛ مما يحدّ من الفجوة بين الجنسين في التمكين.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثامن: " ما أولويات البحوث في مجال مقترحات أخرى لموضوعات الإدارة التربوية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟"

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول الأولويات البحثية في مجال مقترحات أخرى لموضوعات الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الترتيب
٣	تخطيط التعليم العالي.	٣,٦١	٠,٥٦٧	٪٩٠,٣	كبيرة	١
٨	الدراسات البينية في تخصص القيادة التربوية.	٣,٥٥	٠,٦٦٤	٪٨٨,٧	كبيرة	٢
٢	التنمية المستدامة.	٣,٥٢	٠,٦٠١	٪٨٨,٠	كبيرة	٣
٥	إدارة المعرفة.	٣,٤٩	٠,٧٠٥	٪٨٧,٣	كبيرة	٤
١٠	واقع العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام.	٣,٤٩	٠,٦٤٥	٪٨٧,٣	كبيرة	٥
١١	أخلاقيات القيادة في الممارسات الإدارية والقيادية والمالية.	٣,٤٨	٠,٥٥٤	٪٨٧,٠	كبيرة	٦
١	المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.	٣,٤٧	٠,٧٧٧	٪٨٦,٧	كبيرة	٧
١٢	التسويق الأكاديمي.	٣,٤٥	٠,٥٧٦	٪٨٦,٣	كبيرة	٨
١٣	الرشاقة التنظيمية.	٣,٤٣	٠,٧٢٠	٪٨٥,٧	كبيرة	٩
٩	دور البنوك والمصارف في المشاركة المجتمعية ودعم الكراسي البحثية والأوقاف.	٣,٤١	٠,٦٣٩	٪٨٥,٣	كبيرة	١٠
٦	ممارسة القيم لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.	٣,٣٩	٠,٧٣٣	٪٨٤,٧	كبيرة	١١
٧	توظيف النظريات الإدارية الحديثة في تطوير الجامعات.	٣,٣٧	٠,٦٥٣	٪٨٤,٣	كبيرة	١٢
٤	السلوك التنظيمي.	٣,٣٦	٠,٧٤٧	٪٨٤,٠	كبيرة	١٣
	المتوسط العام	٣,٤٦	٠,٤٥٥	٪٨٦,٦	كبيرة	

تُشير نتائج الجدول (١٢) إلى: أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة تراوحت قيمها بين (٣,٣٦ - ٣,٦١) ، ودرجة موافقة كبيرة ، حيث حصلت عبارة: "تخطيط التعليم العالي" على المرتبة الأولى ، بنسبة مئوية (٩٠,٣٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٦١) ، كما حصلت على نسبة مماثلة في الجولة الأولى وهي (٩٠,٣٪)؛ ويُعزى ذلك إلى ثبات اتِّفاق خبراء الدراسة في أن

التخطيط بالتعليم العالي له أولوية بحثية ، ويُخالف هذا دراسة حرب (٢٠١٨)؛ إذ جاء التخطيط في المرتبة الخامسة. وجاءت عبارة: "الدراسات البينية في تخصص القيادة التربوية" في المرتبة الثانية ، بنسبة مئوية (٨٨,٧٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٥٥)؛ ويُفسر ذلك أهمية الدراسات البينية والحاجة إليها في البحث التربوي ، خصوصًا مجال القيادة التربوية؛ كونه مجالًا واسعًا ومتداخلًا مع تخصّصات متنوعة ومهارات متعددة.

وجاءت بالمرتبة الأخيرة في الجولتين عبارة: "السلوك التنظيمي" بنسبة مئوية (٨٤٪) ، ومتوسط حسابي (٣,٣٦) ، ويخالف هذا نتيجة دراسة الذيابي (٢٠١٥) ، التي جاءت في المرتبة الأولى ، وخالفت نتيجة حرب (٢٠١٨) ، حيث جاءت في المرتبة الثانية.

التوصيات:

استنادًا إلى نتائج الدراسة؛ فقد أوصت الباحثتان بما يأتي:

١. تبنِّي الجامعات السعودية للأولويات البحثية التي توصَّلت إليها هذه الدراسة ، لا سيما وأنها بُنيت على برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، التي توصّل إليها الخبراء في المجالات التالية: الذكاء الاصطناعي ، واقتصاديات التعليم ، والموارد البشرية ، والاعتماد الأكاديمي ، والقيادة الرقمية ، وتخطيط التعليم العالي ، والتعليم الجامعي الأهلي ، ثم تمكين المرأة قياديًّا.

٢. تطبيق دراسات بحثية حول دور الذكاء الاصطناعي في تحسين مُخرجات التَّعلُّم.

المُقترحات:

من المقترح مواصلة البحث في الجوانب التالية:

١. تصميم خريطة بحثية مبنية على الأولويات البحثية في هذه الدراسة.

٢. إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة؛ للتَّوصُّل إلى قائمة بالأولويات البحثية بالإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية "إدارة التعليم العام".

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

بدر ، فلنتينا. (٢٠١٥). *الإدارة التربوية في ظل النظريات المعاصرة*. الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

التحول الوطني. (٢٠٢١). الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٥م -٢٠٢١م. https:// www.vision2030.gov.sa/media/jolbg3if/ntp-_ar_opt.pdf

الثبيتي ، خالد. (٢٠١٥). التوجهات المستقبلية للبحوث العلمية في الإدارة التربوية. *رسالة الخليج العربي. ٣٧* (١٣٩) ، ٣٦-١٥.

حرب ، محمد. (٢٠١٨). خريطة بحثية مقترحة لقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم بكلية التربوية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية. ٢٨* (٥) ، ٢٣٣-١٨١.

الحطاب ، أميرة والحبيب ، عبدالرحمن. (٢٠١٦). مدخل إستراتيجي لتحقيق التكامل بين وظائف كليات المجتمع السعودية ومتطلبات خطط التنمية. *مجلة كلية التربية بننها. ١٠٥* (٢) ،٤١١-٣٨٧

الحمودي ، سلوى. (٢٠٢٠). *إعداد واختيار وتطوير القيادات الإدارية النسائية في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الدجني ، إياد وأبو سلطان ، نوال والداهوك ، هبة. (٢٠١٨). خارطة بحثية مقترحة لطلبة الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية بجامعات محافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢٦ (٥) ، ٢٩-١.

الذيابي ، عبد الله. (٢٠١٥). *توجهات أطروحات الدكتوراة بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

سعودي ، منى ومجاهد ، فايزة (٢٠١٩). البحث العلمي آفاق وتحديات. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. ٢ (٣) ، ١٥٢-١٣٣.

الطائي ، يوسف. (٢٠١٩). أثر القيادة الرقمية في تبني الثقافة التنظيمية. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*. ٣ (٦) ، ٣٩-١٩.

عبد الرحمن ، عواطف. (٢٠١٤). *مستقبل التعليم الجامعي*. مصر: العربي للنشر والتوزيع.

عبدالعال ، نجلاء. (٢٠١٦). تصميم خريطة بحثية لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة بني سويف في ضوء الأولويات البحثية. *مجلة مستقبل التربية العربي*. *١٠١* (٢٣) ، ٤٢٥-٢٩٣.

العلوان ، جعفر. (٢٠٢٠). *الذكاء الاصطناعي وإدارة الأزمات*. الرياض: معهد الإدارة العامة.

العلياني ، غرم الله. (٢٠١٦). خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. *٧٤* ، ١٧٠-١٣٥.

غنايم ، مهني. (١٨-١٦مارس ،٢٠١٥). *أولويات البحث التربوي ودعم قضايا التنمية في المجتمع الخليجي*. مؤتمر التربية ودعم قضايا التنمية في المجتمع الخليجي ، جامعة الكويت ، الكويت.

الغيث ، العنود. (٢٠١٥). أثر تطبيق الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الملك سعود في أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدارسات التربوية والنفسية. ٣(١٢) ، ١٣٠-١٠٢.

فليه ، فاروق والزكي ، أحمد. (٢٠٠٣). *الدراسات المستقبلية منظور تربوي*. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

محمد ، فتحي. (٢٠١٩). *البحث العلمي والتنمية في مصر*. المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث ، القاهرة ، مصر.

المزروع ، فاطمة. (٢٠١٧). أولويات البحث في الإدارة والتخطيط التربوي لمجالات التعليم العالي في ضوء التنمية العاشرة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. ٦ (٦) ، ٧٦-٤١.

النايف ، سعود. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء نظام الجامعات السعودية الجديد. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. ٢٨٠ ،٥٨-٢٤١.

النوح ، مساعد. (٢٠١٥). خريطة بحثية مقترحة في أصول التربية في الجامعات السعودية. *مجلة رابطة التربية الحديثة*. *٧* (٢٢) ، ٢٧١-٢١٥.

وزارة التعليم. (١٤٤٢). *إيفاد وابتعاث شاغلي الوظائف التعليمية*. https://docdro.id/zQ180nx

وزارة التعليم. (٢٠١٩). *في التقرير السنوي*. https://docdro.id/iKVHvmD

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abdel Aal, Najla. (2016). Designing a research map for the Department of Fundamentals of Education Faculty of Education Beni Suef University in the light of research priorities. *Journal of the Arab Education Future.* (23), 425-293.

Abdel Rahman, Awatef. (2014). *The future of university education.* Egypt: El Araby for Publishing and Distribution.

Al Dajni, Iiad and Abu Sultan, Nawal and Dahouk, Haba. (2018). A proposed research map for postgraduate students in the field of educational administration in the universities of Gaza governorates. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies. 26* (5), 29-1.

Al Dhiabi, Abdullah. (2015). *The directions of doctoral theses in the Department of Educational Administration and Planning College of Education Umm Al-Qura University.* Unpublished Masters Dissertation, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Al Hamoudi, Salwa. (2020). *Preparing, selecting and developing women administrative leaders in government agencies in the Kingdom of Saudi Arabia.* Riyadh: King Fahd National Library.

Al Tai, Yousef. (2019). The impact of digital leadership on adopting organizational culture. *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences. 3* (6), 39-19.

Al Thubaiti, Kaled. (2015). Future directions for scientific research in educational administration. *The Arabian Gulf Message,* (139), 15-36.

Al-Ghaythi, Aleanud. (2015). The effect of applying academic accreditation in the College of Education at King Saud University on the performance of faculty members from their point of view. *Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies*. 3(12), 130-102.

AL-Hattab, Amira and Alhabib, Abdulrahmman. (2016). A strategic approach to achieving integration between the functions of Saudi community colleges and the requirements of development plans. *Journal of the Faculty of Education Beninha. 105* (2), 411-387

Al-Mazrou, Fatima. (2017). Research priorities in management and educational planning for the fields of higher education in the light of the tenth development in the Kingdom of Saudi Arabia. *Specialized International Educational Journal. 6*(6), 76-41.

Al-Naayif, Saeud. (2020). A proposed vision for developing the performance of university leaders in light of the new Saudi university system. *Journal of Arts Literature Humanities and Sociology*. 58, 280-241.

Al-Noah, Masad. (2015). A proposed research map on the foundations of education in Saudi universities. *Journal of the Modern Education Association. 7* (22). 271-215.

AL-Olayani, God fine. (2016). A proposed research map for management and educational planning research in light of the Ninth Development Plan and the educational needs of the Saudi society. *Arab Studies in Education and Psychology. 74*, 170-135.

Alwan, Jafer. (2020). *Artificial intelligence and crisis management.* Riyadh: Institute of Public Administration.

Bader, Valentina. (2015). *Educational administration in light of contemporary theories.* Jordan: Dar Amjad for Publishing and Distribution.

Falihi, Faruq and Walzaki, Ahmadu. (2003). *Future studies an educational perspective.* Jordan: Dar Al-Masira for printing and publishing.

Ghanayem , Mahany. (2015 , March 18-16). Priorities for educational research and support for development issues in the Gulf society. *In Conference on Education and Supporting Development Issues in the Gulf Society*, Kuwait University , Kuwait.

Harb , Mohammd. (2018) A proposed research map for the Department of Educational Administration and Education Policies Faculty of Education Alexandria University. *Journal of the Faculty of Education Alexandria University. 28* (5) , 233-181.

Ministry of education. (1442). *Dispatch and scholarships for educational job holders.* https://docdro.id/zQ180nx.

Muhamad , Fatahi. (2019). *Scientific research and development in Egypt*. The Third Annual International Conference of the Graduate Studies and Research Sector , Cairo , Egypt.

National transformation. (2021). *The executive plan of the National Transformation Program 2025-2021.* https://www.vision2030.gov.sa/media/jolbg3if/ntp-_ar_opt.pdf

Saeudiun , Minaa and Wamujahid , Fayiza. (2019). Scientific research prospects and challenges. *International Journal of Research in Educational Sciences*. 2 (3) , 152-133.

Wizarat Al taelim. (2019). *annual report.* https://docdro.id/iKVHvmD.

المراجع الأجنبية: References

Avella , J. (2016). Delphi panels: Research design , Procedures , Advantaged , and Challenges. *International Journal of Doctoral studies.* (11) , 305-321.

Bounfour , A. (2016). Digital Futures Digital Transformation Progress in IS. *Springer International Publishing.* (59) , 134-137.

Szeto, E., Lee, T. and Hallinger, P. (2015). A systematic review of review of research on educational leadership in Hong Kong 1995-2014. *Journal of Educational Administration. 53* (4) ,534-553.

Wright, T. (2007). Developing Research Priorities with a cohort of Higher Education for Sustainability Experts. *International Journal of Sustainability in Higher Education. 8* (1), 34-43.

El-Metarey, Mumenah. (2023). The extent to which levels of Depth of Knowledge are included Islamic studies courses for first intermediate girl's students, *Journal of Educational Science, 10*(1), 595 - 630

The extent to which levels of Depth of Knowledge are included Islamic studies courses for first intermediate girl's students

Dr. Mumenah binet Shabab El-Metarey
Associate professor of curricula and teaching methods of religious science
College of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University
Momena111@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of levels of knowledge depth in the content of Islamic studies courses for the first intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia. The study sample was the content of Islamic studies courses for the first and second semesters (interpretation - hadith - jurisprudence - monotheism). The study reached the following results: The level of remembrance and reproduction ranked first in the content of the four courses, with a rate of (34.7٪), while the second level was the application of concepts and skills in the second place, with a rate of (31.5٪), and the fourth level was extended thinking. It came in the third rank, with a rate of (24.7٪), and the third level of strategic thinking came in the fourth rank, with a rate of (9.1). Based on these results, the study recommended that the Islamic studies courses for the first intermediate grade should include levels of knowledge depth in close proportions according to their logical arrangement, and to employ these levels in many educational applications in the field of Islamic studies education, taking into account the logical arrangement of the four levels, and the study suggested a number of appropriate studies in this field.

Keywords: Webb's Depth of Knowledge, the Islamic studies book.

المطيري، مؤمنة. (٢٠٢٣). درجة توافر مستويات العمق المعرفي في مقررات الدراسات الإسلامية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. *مجلة العلوم التربوية* ، ١٠ (١) ، ٥٩٥ - ٦٣٠

درجة توافر مستويات العمق المعرفي في مقررات الدراسات الإسلامية لدى طالبات الصف الأول المتوسط

د. مؤمنة بنت شباب المطيري[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى: التعرف على درجة توافر مستويات العمق المعرفي في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت عينة الدراسة في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية للفصلين الدراسيين الأول والثاني (التفسير ، الحديث ، الفقه ، التوحيد) ، واستخدمت الدراسة بطاقة تحليل لمستويات العمق المعرفي ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاء مستوى "التذكر وإعادة الإنتاج" في المرتبة الأولى في محتوى المقررات الأربعة حيث بلغت نسبته (٣٤,٧٪) ، بينما جاء المستوى الثاني "تطبيق المفاهيم والمهارات" في المرتبة الثانية حيث بلغت نسبته (٣١,٥٪) ، أما المستوى الرابع "التفكير الممتد" فقد جاء في المرتبة الثالثة حيث جاءت نسبته (٢٤,٧٪) ، وجاء المستوى الثالث "التفكير الاستراتيجي" في المرتبة الرابعة حيث جاءت نسبته (٩,١)؛ وبناءً على هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تضمين محتوى مقررات الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط مستويات العمق المعرفي بنسب متقاربة وفق ترتيبها المنطقي ، وتوظيف هذه المستويات في العديد من التطبيقات التربوية في مجال تعليم الدراسات الإسلامية ، مع مراعاة الترتيب المنطقي للمستويات الأربعة ، واقترحت الدراسة عددًا من الدراسات المناسبة في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: العمق المعرفي ، مقررات الدراسات الاسلامية.

(١) أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك – كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، Momena111@hotmail.com

مقدمة:

تُعد المناهج الدراسية الأداة التي تستخدمها المدرسة؛ لتحقيق الأهداف التربوية في كافة المراحل الدراسية ، كما أنها تُشكل الجانب الأهم في العملية التربوية؛ حيث تُسهم بقوة في تلبية أهداف المجتمع السعوديّ ، وتطلعاته لتحقيق رؤيته ٢٠٣٠.

وتحظى مناهج ومقررات الدراسات الإسلامية بأهمية خاصة بين المناهج والمقررات الدراسية؛ نظرًا لدورها المهم في تنمية الثقافة الإسلامية لدى المتعلم ، تلك الثقافة التي تهدف إلى استيعاب المتعلم لمحاور الإسلام الأساسية التي يقوم ويُبنى عليها ، فهو دينٌ يجمع بين العقيدة والشريعة ، بالإضافة إلى ذلك تكوين شخصية المتعلم بناءً على القيم والمُثُلِ الإسلامية ، وتذويده بالحقائق الصحيحة الواضحة عن الإسلام؛ ودفعه إلى إطلاق العنان لإبداعه وتفكيره ، وتنمية الإيمان الكامل لديه والاقتناع الجازم بأنّ الإسلام هو الطريق السليم لِمواجهة مشكلات المجتمعات المعاصرة ، والوعي بالتحديات التي تواجه الأمة في هذا الزمن ، وكيفية التعامل معها والتغلب عليها (الشلتوني ،٢٠١٩).

وعلى ذلك كانت عناية الكثير من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بانتهاج رؤى تربوية متعددة؛ بهدف تطوير مناهجها التعليمية ، بحيث تسهم هذه المناهج في تزويد المتعلمين بالسلوكيات المعيارية التي تمكنهم ، وتساعدهم على النمو الشامل المتكامل الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم ، وتحقيق التفاعل الناجح مع مجتمعهم وابتكارهم لحلول قوية وفاعله لما يواجههم من تحديات ، أو مشكلات مختلفة. (عفانة واللولو ، ٢٠٠٨ م ، ص ٣).

وقد صاحب هذا تزايد أعباء المعلم ، وثقل مهمته التي تمثلت في تنمية قدرات الطلاب على الوصول إلى المعرفة من مصادرها المتنوعة ، في عصر بدأت فيه القيم النسبية للمعرفة تبرز في مجتمع المعرفة ، والاستثمار الأمثل للمعلومات من خلال البحث الدؤوب عن الأساليب الفعالة؛ لتحقيق أقصى استفادة ممكنة ، وبمعنى آخر زيادة العمق المعرفي لدى الطلاب (فرج الله ، ٢٠١٨: ٤٥٥).

ويشير حسين (٢٠١٩) إلى: أن عمق المعرفة بات اتجاهًا معاصرًا في بناء المناهج الدراسية وتطويرها ، وهذا منبعه أنه جاء كردّ فعل لبعض مشكلات محتوى الكتب الدراسية ومن أبرزها: سطحية المعرفة وتفككها ، وضعف ترابطها؛ حيث إنها تفتقر إلى أمس المعرفة التي تحقق عمق المادة العلمية؛ وهو ما يؤثر سلبًا في جودة عمليتي التعليم والتعلم ، كما أنّ مستويات بلوم المعرفية لم تحقق الرؤية المتعمقة لهذه المناهج.

وفي السياق ذاته فإن عمق المعرفة لا يعتمد على استخدام الأفعال كما هو الحال في تصنيف بلوم؛ حيث إنه يعتمد على السياق المستخدم في الأفعال (السيد ، ٢٠١٨). وبالرغم من تعدد مستويات المعرفة لبلوم (Bloom) إلا أن نطاقها أضيق من نطاق مستويات عمق المعرفة عند ويب (Webb) ، حيث يغطي تصنيفه مدىً متباينًا من المعارف ومهارات التفكير التي لا يتضمنها تصنيف "بلوم" مثل: مهارات التفكير الاستراتيجي ، ومهارات التفكير الممتد. (الفيل ، ٢٠١٩)

وترجع أهمية عمق المعرفة في تحديد مفهوم الدقة المعرفية للمحتوى الذي يعمل الطلاب من خلاله عن طريق تحليل وتصنيف عمليات التفكير المختلفة اللازمة لحل المشكلة بشكل صحيح ، حيث يساعد توزيع الأسئلة حسب مستويات عمق المعرفة المعلمين على: تحديد المفاهيم الخاطئة ، والمكان الذي يحتاج فيه الطلاب إلى مزيد من المساعدة في التفكير في مشكلة ما (Betancourt, 2017).

وتنطلق أهمية تنمية مستويات عمق المعرفة لدى المتعلمين في المقررات الدراسية من أنه يُعد أحد متطلبات عصر العولمة الثقافية ، فالمجتمعات أصبحت تواجه عددًا من المؤثرات الثقافية المتشعبة والمتداخلة والتي لا يمكن التعامل معها بطريقة آلية ، بل تتطلب معرفةً وتفكيرًا عميقًا ، حيث انفتحت ثقافيًا على بعضها البعض من خلال الاحتواء الإلكتروني ، مما فرض عليها العديد من التحديات أهمها: الموازنة بين التوجه العالمي ، والحفاظ على الهوية الثقافية ومضمونها (أبو مغنم ، وأحمد ، ٢٠٢١ ، ٢٠).

وتُعد مقررات الدراسات الإسلامية من أكثر المناهج التي يجب الاهتمام بجودتها؛ فهي من أكثر المقررات أهمية للمجتمع؛ حيث تؤدي دورًا جوهريًّا في تكوين شخصية المتعلم ، وفي تزويده بالأحكام الشرعية الضرورية التي تلزمه في إقامة شعائره الدينية والتعبدية ، كما أنها تهتم بالقيم ، والاتجاهات ، والقضايا الفقهية المعاصرة ، ومع هذا الدور الأساسي بات لزامًا توجيه العناية بمنظومة أهدافها ومحتواها ، وآليات تعلمها ، وتقويمها ، وتدعيم العمق المعرفي بها (القحطاني والقحطاني ، ٢٠١٧ ، ١٣).

وتأتي أهمية تضمين "مستويات العمق المعرفي" في مقررات الدراسات الإسلامية إلى: أن كثيرًا من الآيات القرآنية تحث على: التبصر والتفكر والمعرفة وسعة الاطلاع؛ للوقوف على: تفسيرها وفهمها ، وكذلك استنباط الأحكام الفقهية؛ فالقرآن الكريم يحثّ الإنسان على: (التساؤل والبحث والتأمل والاستدلال) وكلها من العمليات العقلية التي تقود إلى: الإبداع والتفكير المميز؛ فنجد في آيات القرآن الكريم الدعوة الصريحة إلى إعمال الفكر في هذا الكون ، واستقراء ما فيه قوانين.

ويؤكد ويب (web , 1997-1999) : أن مستويات عمق المعرفة تؤدي بالفعل دورًا بارزًا في توجيه عمليات تعلم الطلاب عبر تمكين المعلمين من الانتقال من تقييم الأهداف السلوكية إلى: التركيز- بدلًا من ذلك- على تقييم درجة المشاركة المعرفية للطلاب في أنشطة التعلم المعقد ، التي تُعد من المتطلبات الأساسية التي لا غنى عنها على الإطلاق للتعلم مدى الحياة ، واكتساب المهارات الأساسية المطلوبة للقرن الحادي والعشرين.

لذا حظيت تنمية عمق المعرفة بأهمية كبيرة في العملية التعليمية ، سواء فيما يرتبط بتنميته أو مدى تضمين أبعاده في المقررات الدراسية. وبالرجوع للأدب التربوي المعاصر ، والدراسات والأبحاث التي تناولت أهمية مستويات عمق المعرفة في المقررات الدراسية ، ومن هذه الدراسات دراسة هيونج: (Huang.2004) ، وإبراهم (٢٠١٧) ، والغامدي (٢٠١٩) وجاكسون (Jackson , 2010) ، وبويل (Boyles , 2016) وعزام (٢٠١٨) والباز (٢٠١٨) والفيل (٢٠١٨) وباير (Baer , ٢٠١٦) وإبراهيم (٢٠١٧) والرفاعي (٢٠١٩) وشاهين (٢٠٢٠) ، وأبومغنم وأحمد (٢٠٢١)؛ وُجد أن جميع هذه الدراسات- سواء كانت تجريبية أم وصفية نوعية- قد أجريت في مجالات دراسية ليس من بينها مقررات الدراسات الإسلامية؛ رغم أنَّ وزارة التعليم السعودية حريصة كل الحرص على تطوير المناهج بما يتواءم مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، ودورها الريادي في الوطن العربي والعالم أجمع؛ حيث جاء مشروع تطوير المناهج منطلقًا من سياسة التعليم في المملكة ، ومتماشيًا مع التغيرات العالمية والداخلية ، في محاولات جادة لأهداف التعليم ، وغاياته بالمملكة العربية السعودية.

وتكاملًا مع مبادرات وأدوات التطوير الفعّال من إجراء الدراسات التقويمية التحليلية ، والدراسات الميدانية لتشخيص جوانب الضعف والقوة في المقررات المدرسية؛ جاءت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية التي تعني بتحليل مقررات الدراسات الإسلامية بالصف الأول المتوسط.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من الجهود المبذولة في تطوير المقررات الدراسية للتربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية لجعلها أكثر ملاءمة مع متغيرات العصر؛ إلا أن الواقع يشير إلى أن محتواها- إلى الآن- يعتمد على الحفظ والتلقين دون التفكر والتأمل وهذا ما أشارت إليه دراسة الخالدي والسيف (٢٠١٦).

كما يشير أحمد (٢٠١٤ ، ١٠٦) إلى: أنه- من حين لأخر- رغم الجهود المبذولة في تطوير المناهج عامة وكتب الدراسات الإسلامية بخاصة؛ إلا أنه مازال بعيدًا عن الجودة والعمق المعرفي

المنشود من وراء هذه المقررات. كما تأكد هذا أيضًا من خلال: ما لاحظته الباحثة من خلال إشرافها على طالبات التربية العملية بمدارس الرياض ، وما اطلعت عليه من كتب الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

كما أشار العديد من الدراسات إلى: ضعف تضمين مهارات التفكير العليا في مقررات التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية ، التي تعد مؤشرات ضمن مستويات العمق المعرفي ومنها: دراسة الخالدي والسيف (٢٠١٦) التي أشارت إلى: ضعف تضمين مهارات التفكير التأملي في كتب التفسير بالصف الأول المتوسط ، ودراسة المطرودي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى: ضعف تضمين مهارات التفكير الابتكاري بمقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية ، ودراسة المطيري (٢٠١٨) التي توصلت إلى: ضعف تضمين مهارات التفكير التحليلي في مقرر الفقه بالمرحلة المتوسطة.

لذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي: "ما درجة توافر مستويات العمق المعرفي في مقررات الدراسات الإسلامية بالصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟"

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن السؤالين التاليين:

١. ما مستويات عمق المعرفة اللازم تضمينها في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية لدي طالبات الصف الأول متوسط؟

٢. ما درجة توافر مستويات عمق المعرفة في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية لدي طالبات الصف الأول متوسط وفق المجالات التالية: (التذكر وإعادة الإنتاج- تطبيق المفاهيم والمهارات- التفكير الاستراتيجي- التفكير الناقد)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. إعداد قائمة بمؤشرات مستويات عمق المعرفة التي يمكن تضمينها في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية (تفسير ، حديث ، توحيد ، فقه) لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

٢. التعرف على مستويات عمق المعرفة اللازم تضمينها في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية لدي طالبات الصف الأول متوسط.

٣. التعرف على درجة توافر مستويات عمق المعرفة في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية لدي طالبات الصف الأول متوسط ، وفق المجالات التالية: (التذكر وإعادة الإنتاج ، تطبيق المفاهيم والمهارات ، التفكير الإستراتيجي ، التفكير الناقد) ؟

٤. الكشف عن الفروق بين مستويات عمق المعرفة في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في التالي:

١. تُساعد أصحاب القرار والمسؤولين في مركز تطوير المناهج في وزارة التعليم السعودية ، على اتخاذ القرارات المناسبة ، حيال مراعاة مستويات العمق المعرفي عند بناء مقررات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

٢. تعرّف معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بمستويات العمق المعرفي؛ مما يساعدهن في التأكيد عليها وملاحظتها عند تنفيذ المقرر وتدريس موضوعاته.

٣. قد تفيد في تطوير مقررات الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة التي تتم في ضوء مستويات العمق المعرفي.

٤. تفتح المجال لباحثين آخرين؛ لتحليل محتوي مقررات الدراسات الإسلامية في ضوء مستويات عمق المعرفة.

حدود الدراسة:

تُحدّد الدراسة بالمحددات التالية:

- **الحد الموضوعي:** اقتصر التحليل على محتوى مقررات الدراسات الإسلامية (تفسير ، حديث ، توحيد ، فقه) للصف الأول من المرحلة المتوسطة ، وذلك في الطبعة الأخيرة للعام الدراسي ١٤٤٣هـ في ضوء مستويات العمق المعرفي.
- **الحد الزماني:** تم تطبيق البحث واجراءاته خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

مستويات العمق المعرفي:

يعرف شاهين (٢٠١٩) مستويات العمق المعرفي بأنها: " تنظيم العمليات العقلية المستخدمة في معالجة المعارف والمهارات المتضمنة في المقررات الدراسية ، التي تشمل أربعة مستويات هي: التذكر وإعادة الإنتاج ، وتطبيق المفاهيم والمهارات ، والتفكير الاستراتيجي ، والتفكير الممتد".

وتعرف مستويات العمق المعرفي بالدراسة الحالية بأنها: "تنظيم العمليات العقلية المستخدمة في معالجة المعارف والمهارات المتضمنة في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، والتي تشمل أربعة مستويات هي: التذكر وإعادة الإنتاج ، وتطبيق المفاهيم والمهارات ، والتفكير الاستراتيجي ، ثم التفكير الممتد".

تحليل المحتوى:

عرف هولستي (Holisty) تحليل المحتوى على أنه: "أسلوب بحثي يسعي للخروج باستنباطات عن طريق تشخيص صفات محددة للرسائل تشخيصًا منظمًا موضوعيًا" (طعيمة ، ٢٠٠٤ ، ٧٠).

وتعرفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: "وصف كميّ منظم لمحتوى مقررات الدراسات الإسلامية المقررة من وزارة التعليم على طالبات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بنات في ضوء مستويات العمق المعرفي المصنفة من قِبل ويب".

الإطار النظري:

ويتناول هذا الجزء من الدراسة عرضًا لماهية عمق المعرفة وأهميته في تدريس المقررات الإسلامية.

مفهوم عمق المعرفة:

تباينت وجهات نظر الباحثين التربويين حول مفهوم "مستويات عمق المعرفة"؛ لكونها أحد أنواع مستويات التفكير التي توائم بين المعايير والمحتوى لتقييم المتعلم ،كما أنه لا يعتمد على الأفعال مباشرة وإنما يعتمد على الهدف من سياق تلك الأفعال.

يعرفه إبراهيم (٢٠١٧) بأنه: " درجات تعقيد التفكير التي يتفاعل من خلالها الطلاب مع المعارف العلمية وتشمل ثلاثة مستويات هي: استدعاء المعارف العلمية ، وتطبيق المفاهيم والمهارات العلمية ، والتفكير الاستراتيجي ، والتفكير الممتد.

ويرى توماس (Thomas, 2017): أن مستويات عمق المعرفة تتمثل في قدرة الطالب على معالجة المعلومات الجديدة ومقارنتها والتمييز بينها ، وفهم الأفكار المتناقضة للوصول إلى أفكار جديدة مترابطة يسهل عليه تطبيقها في الحياة العملية.

وفي ذات السياق يشير وليد يسري (٢٠١٩) إليها بأنها: "اكتساب المعرفة المرتبطة بالمحتوى العلمي وتنظيمها وفقًا لدرجة عمقها في أربعة مستويات: تبدأ بمستوى التذكر واعادة الإنتاج (الأقل عمقًا) ، ثم مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات. ثم مستوى التفكير الاستراتيجي ، وأخيرًا مستوى التفكير الممتد (الأكثر عمقًا).

وعليه؛ يبدو أن عمق المعرفة يركز بشكل رئيس على المعلومات وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم ... إلخ ، والعمل على تنظيمها وبنائها باستخدام العديد من الروابط المنطقية بين الأفكار ، وترسيخها في البنية المعرفية وتطبيقها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة .

مبررات تنمية مستويات عمق المعرفة في مقررات الدراسات الاسلامية:

يلتف الأدب التربوي والدراسات السابقة حول عرض عددٍ من النقاط التي تعد مبررات تحمل بُعد القيمة التربوية الكبيرة؛ لتدعيم المناهج عامة والدراسات الاسلامية منها بخاصة بمستويات العمق المعرفي ، وهي: السميرى (٢٠٠٤) ، فرج الله (٢٠١٨) ، وهونج (Huang, 2006) ، وإبراهم (٢٠١٧) ، والغامدي (٢٠١٩):

- تمكن الطلاب من مهارات القرن الحادي والعشرين الذي يتطلب تنمية عمق المعرفة من خلال: الإبداع وتوليد أفكار جديدة ، وتنمية التفكير ، والتحليل ، والقدرة على التواصل الاجتماعي.
- تجمع بين الشمول والمرونة في تصنيفها للأهداف المعرفية المختلفة.
- تشتمل على مهارات التفكير الأساسية ، ومهارات التفكير العليا ، والتفكير المستقبلي.
- تعزز استقلالية المتعلم في التعلم.
- تحقق معياري الاستمرارية والتتابع في بناء المنهج الدراسات الإسلامية.

- تسهم في تكون البنية المعرفية العميقة في القضايا الفقهية.
- تساعد على استخدام وظائف العلم الرئيسة ، كالتفسير والتوقع والتحكم.
- تساعد على تنظيم المعلومات في أنماط محددة.
- تساعد الطالب على ربط معارفه ومهاراته وأفكاره السابقة بخيرات جديدة ذات صلة بالحياة الواقعية.
- تنمي مهارات: التفكير الاستدلالي ، والتفكير المنطقي ، والتفكير التأملي ، وغيرها من أنواع التفكير التي يحتاجها الطالب؛ لتعميق معرفته.
- تنمي القدرة لدى الطالب على: التنبؤ واتخاذ القرار والاندماج والتركيز بشكل أكبر في بيئة التعلم.
- استخدام أساليب وعمليات تنظيمية أثناء التعلم.
- تنظيم المواقف التعليمية بحيث تثير تفكير الطلاب مما يتيح له تكوين بنيته المعرفية.
- اكتساب مهارة ربط الأفكار ببعضها في ضوء رؤية شاملة ومتكاملة.
- تنمية مهارات البحث عن المعلومات والحلول ونقدها وتقييمها.
- تنمية مستوى التفكير الاستراتيجي الممتد لدى الطالب بما ينعكس على تفكيره المستقبلي.

من هنا يبدو أن عمق المعرفة ينطوي على بعض المزايا ، فكلما ارتفع مستوي عمق المعرفة؛ تمكن الطالب من التكيف مع التحديات والعمل بشكل تعاوني وحل المشكلات والعمل دون إشراف المعلم ، والتواصل الاجتماعي في ظل الشبكات المفتوحة فيما بينهم ، وبالتالي: فإن دور المعلمة في مستويات عمق المعرفة العليا ، هو تيسير وتسهيل مهام التعلم وليس الحفظ والاستظهار.

مستويات عمق المعرفة:

باستقراء الأدب التربوي يتضح: أن عمق المعرفة وفقًا لتصنيف ويب يتمثل في أربعة مستويات تتفاعل فيما بينها بشكل متناسق ومتتابع: عزام (٢٠١٨) ، الفيل (٢٠١٨) ، السيد (٢٠١٩) ، ياسر (٢٠١٩) يمكن توضيحها كما يلي:

١. مستوى "التذكر وإعادة الإنتاج": يتطلب هذا المستوى المهمات الأساسية مثل: (تذكر المفاهيم أو الحقائق أو المبادئ وإعادة إنتاج المعرفة) ، وبذلك فإن هذا المستوى ينطوي على: استخدام الحقائق والإجراءات والصيغ المبسطة ، واسترجاعها واستنساخها.

٢. مستوى "تطبيق المفاهيم والمهارات": وفي هذا المستوى يقوم المتعلم بإجراء عمليات أعمق على المعلومات ، كأن يفسر هذه المعلومات ، أو يوضح العلاقة بين الأسباب والنتائج ، كما يجب أن يكون لديه القدرة على: التطبيق العملي لهذه المعلومات ، وفرز وتصنيف الأشياء ، ووصف العلاقات بين الأسباب والوصول للنتائج ، والتنبؤ من خلال الملحوظات ، والأداء وفق معيار محدد.

٣. مستوى "التفكير الاستراتيجي": وهو أعمق من المستويين السابقين؛ حيث يتطلب استخدام عمليات تفكير قصيرة الأمد ، تحتاج إلى: (التحليل والتقييم والاستدلال والمنطق) ، وفيه يقوم الطالب بوضع خطة محددة لحل المشكلات التي تواجهه- سواء كانت مشكلات تقليدية ، أو غير تقليدية- من خلال تنسيق المعارف والمهارات؛ مما يتطلب منه مستويات عليا من التفكير مثل: التحليل ، والتركيب ، والتقييم والتنبؤ بالنتائج ، ودعم ذلك بتقديم الأمثلة والأدلة.

٤. المستوى الرابع "مستوى التفكير الممتد": هذا المستوى قمة مستويات نموذج عمق المعرفة ، حيث يقوم المتعلم فيه باستخدام عمليات التفكير بشكل موسع؛ لتنفيذ الأنشطة العقلية المركبة والمعقدة ، وتحليل وتقييم وجهات النظر المختلفة ، وكتابة التقارير ومناقشتها ، وتطوير المعارف إلى أشكال جديدة متنوعة ، ووضع خطط وسيناريوهات لحل المشكلات من خلال تطبيق المهارات التي اكتسبها في المواقف الحياتية.

من العرض السابق يمكن استنباط العلاقة بين مستويات العمق المعرفي ومقررات الدراسات الاسلامية في النقاط التالية:

١. مستويات عمق المعرفة السابق سالفة الذكر: تركز على معالجة المعارف من خلال ربط المعرفة الجديدة التي يكتسبها الطالب بالمعارف السابقة لديه.

٢. تسهم في: وضع المعارف لمقررات الدراسات الإسلامية في إطار مفاهيمي ، ومعالجتها حتى يحدث الترابط بين تلك المفاهيم ، واستخدام طرائق التفكير المختلفة في المواقف اليومية؛ لجعل التعلم ذي مغزى.

٣. قد يُكسِب هذا المتعلمَ القدرةَ على: الاستقصاء والتحليل والتقويم والتمييز والمقارنة وطرح الأسئلة وفهم الأفكار المتناقضة ، وتفسير المعلومات بعمق وموضوعية أكثر ، وتطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة ، وهذا من الغايات الكبرى المنشودة لأهداف تدريس الدراسات الاسلامية بالمرحلة المتوسطة.

الدراسات السابقة:

- دراسة شاهين (٢٠٢٠): هدفت إلى الكشف عن مدى توفر مستويات العمق المعرفي-المحددة بهذه الدراسة-في كتب الأحياء (١ ، ٢ ، ٣) - نظام المقررات - للمرحلة الثانوية؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة مؤشرات مستويات عمق المعرفة التي يمكن تضمينها في كتب الأحياء ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أن: مستوى التذكر وإنتاج المعرفة في جميع كتب الأحياء (١ ، ٢ ، ٣) جاء في المرتبة الأولي ، يليه مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات في المرتبة الثانية ، ثم مستوى التفكير الممتد في المرتبة الثالثة ، ثم مستوى التفكير الاستراتيجي في المرتبة الرابعة والأخيرة ، وهي مضمنة بنسب منخفضة جدًا. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات العمق المعرفي بين كتب الأحياء لصالح كتاب الأحياء (١) مقارنة بكتابي الأحياء (٢) ، و(٣).
- دراسة علوان (٢٠٢١) هدفت إلى: تحليل محتوى كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الأدبي في ضوء مستويات العمق المعرفي ، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي ، وتم إعداد قائمة بمستويات عمق المعرفة التي يمكن تضمينها في كتب التاريخ ، وجاءت نتائج الدراسة كما يلي: توافر مستويات العمق المعرفي في الكتاب بنسب متباينة ، فضلًا عن تأكيد الكتاب على المعرفة السطحية (الحفظ والاستظهار) التي يمثلها مستوى التذكر وإعادة الإنتاج ، وهناك مؤشرات فرعية ضمن مستويات العمق المعرفي لم يتضمنها الكتاب إلا بشكل قليل جدًا.
- دراسة كاظم (٢٠٢١) التي استهدفت: تحليل محتوى كتب الكيمياء للمرحلة المتوسطة بالعراق على وفق العمق المعرفي ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتم إعداد قائمة بمؤشرات مستويات عمق المعرفة التي يمكن تضمينها في كتب الكيمياء ، وأظهرت النتائج: حصول كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط على نسبة (٤٢,٦٪) ، بينما جاء كتاب الكيمياء للصف الأول المتوسط في الترتيب الثاني بنسبة (٣١,٧٪) ، وكتاب الصف الثاني المتوسط جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة (٢٥,٧٪).

تعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع: دراسة كاظم (٢٠٢١) ودراسة شاهين (٢٠٢٠) ودراسة علوان (٢٠٢١) في تحليل المحتوى في ضوء مستويات العمق المعرفي ، كما اتبعت نفس منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي.

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها هدفت التعرف على مدي تضمين مستويات العمق المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.
- وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في: إعداد قائمة مستويات العمق المعرفي ومؤشراتها ، ومناقشة وتفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اقتضت هذه الدراسة اتباع المنهج الوصفي التحليلي ، الذي يقوم على أسلوب تحليل المحتوى.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من مقررات الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط (التفسير – الحديث – الفقه – التوحيد) الفصلين الدراسيين الأول والثاني بالمملكة العربية السعودية لعام ١٤٤١هـ/ ١٤٤٢ هـ ، ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م.

أداة الدراسة (بطاقة تحليل المحتوى):

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم استخدام بطاقة تحليل المحتوى في ضوء مستويات العمق المعرفي ، وقد قامت الباحثة ببناء هذه الأداة باتباع الخطوات التالية:

أ. تحديد الهدف من بطاقة التحليل: هدفت البطاقة للتعرف على درجة توافر مستويات العمق المعرفي في مقررات الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط.

ب. تحديد عينة التحليل: حيث اشتملت عينة التحليل على كل ما هو متضمن في الكتب من محتوى أو أشكال الفصل الدراسي الأول والثاني للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ في المملكة العربية السعودية ، والبالغ عددها كتابين على فصلين دراسيين يتضمنان (التفسير ، الحديث ، الفقه ، التوحيد) مع مراعاة التالي:

- تم التحليل في إطار المحتوى العلمي للمقررات المحددة بهذه الدراسة.
- تم التحليل في ضوء قائمة مستويات العمق المعرفي ومؤشراته.

- اشتمل التحليل على النشاطات المضمّنة في الكتاب ، والأسئلة.
- تم الأخذ بالاعتبار أن النشاط أو الفكرة قد يحتوي على أكثر من مستوى ، وبذلك يكون التكرار واحدًا لكل مؤشر من مؤشرات المستوى.

ج. تحديد فئات التحليل: تكونت أداة التحليل من أربعة مستويات رئيسة هي:

- التذكر وإعادة الإنتاج: ويشتمل على (٦) مؤشرات فرعية.
- تطبيق المفاهيم والمهارات: ويشتمل على (٦) مؤشرات فرعية.
- التفكير الاستراتيجي: ويشتمل على (٦) مؤشرات فرعية.
- التفكير الممتد: ويشتمل على (٦) مؤشرات فرعية.

د. تحديد وحدة التحليل: أكد العساف (٢٠١٢م ، ٢٢١) بأن: "هناك خمس وحدات أساسية للتحليل وهي: الكلمة – الموضوع أو الفكرة– الشخصية – المفردة – الوحدة القياسية أو الزمنية" وتم اختيار (الفكرة) كوحدة تحليل؛ لكونها أكثر الوحدات ملاءمة لطبيعة الدراسة.

هـ. خطوات عملية التحليل:

- إعداد بطاقة تحليل المحتوى.
- اعتماد قائمة المستويات ومؤشراتها بصورتها النهائية بعد الانتهاء من إجراءات الصدق والثبات.
- قراءة كتب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط قراءة متأنية ، وتحديد المستويات والمؤشرات المتضمنة فيها.
- اعتماد الشواهد كوحدة تسجيل.
- البحث عن توفر الشواهد في كل صفحة من صفحات المحتوى.
- وضع علامة (/) في المكان الخاص بكل شاهد حسب ظهورها في الخانات المحددة لذلك في بطاقة التحليل.
- تفريغ نتائج التحليل وتصنيفها وتحويلها إلى تكرارات ، ثم إلى نسب مئوية يمكن تفسيرها أو التعليق عليها.

و. صدق أداة التحليل :للتأكد من صدق أداة التحلي؛ قامت الباحثة بالخطوات التالية: عرض بطاقة التحليل على مجموعة من المحكمين من الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية والمشرفين للتأكد من: سلامة الصياغة اللغوية ، ومدى انتماء كل مؤشر للمستوى الذي يندرج تحته ، ومدى صحة العبارات؛ وقد أجرى المحكمون مجموعة من التعديلات تمثلت في: إعادة الصياغة وحذف المؤشرات لتصبح البطاقة بصورتها النهائية مكونة من أربعة مستويات رئيسة هي:

- التذكر وإعادة الإنتاج: ويشتمل على (٥) مؤشرات فرعية.
- تطبيق المفاهيم والمهارات: ويشتمل على (٦) مؤشرات فرعية.
- التفكير الاستراتيجي: ويشتمل على (٤) مؤشرات فرعية.
- التفكير الممتد: ويشتمل على (٦) مؤشرات فرعية.

ي. ثبات بطاقة التحليل:

حُسِب ثبات بطاقة التحليل من خلال: قيام الباحثة باختيار الوحدة الأولى والثانية من مقرر الفقه بكتاب الدراسات الإسلامية الفصل الدراسي الأول للصف الأول المتوسط ، وتحليلهما مرتين تفصلُهما فترة ثلاثة أسابيع ، فيما استخرجت نسب الاتفاق بين التحليلين في ضوء معادلة كوبر ، كما يلي:

معامل الثبات = عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف × ١٠٠.

والجدول التالي يوضح نتائج الثبات بين التحليلين ، وفقًا لمعادلة كوبر:

جدول (١)

نسب الاتفاق بين تكرارات التحليل الأول والتحليل الثاني باستخدام معادلة كوبر

أبعاد البطاقة	التحليل الأول	التحليل الثاني	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	الثبات
التذكر وإعادة الإنتاج	١٩	٢٤	١٩	٥	٪٧٩,٢
تطبيق المفاهيم والمهارات	٦٠	٦١	٦٠	١	٪٩٨,٤
التفكير الاستراتيجي	١٧	١٧	١٧	٠	٪١٠٠,٠
التفكير الممتد	٤٣	٤٩	٤٣	٦	٪٨٧,٨
البطاقة ككل	١٣٩	١٥١	١٣٩	١٢	٪٩٢,١

يتضح من الجدول السابق: أن معامل ثبات بطاقة التحليل ككل بلغت ٠,٩٢٪ وهو معامل ثبات عالٍ ، ويدل على ثبات عملية التحليل.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

- بناء بطاقة تحليل المحتوى في ضوء مستويات العمق المعرفي وعرضها على مجموعة من المحكمين.
- التطبيق الاستطلاعي لأداة الدراسة من خلال تحليل مقرر الفقه الفصل الدراسي الأول؛ لحساب ثبات بطاقة التحليل.
- حساب ثبات بطاقة التحليل باستخدام معادلة كوبر لحساب الثبات.
- تحليل محتوى جميع كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط الفصلين الدراسيين الأول والثاني ، بالمملكة العربية السعودية لعام ١٤٤١هـ/ ١٤٤٢ هـ.
- التحليل الإحصائي لعمليات التحليل التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق بطاقة تحليل المحتوى.
- مناقشة وتفسير النتائج وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشة وتفسير النتائج:

إجابة السؤال الأول:

"ما مستويات عمق المعرفة اللازم تضمينها في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية لدي طالبات الصف الأول متوسط؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إعداد قائمة بمستويات العمق المعرفي والمؤشرات التي تنتمي لكل مستوى وعرضها على مجموعة من المحكمين وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من أربعة مستويات ، يندرج تحت كل مستوى مجموعة من المؤشرات كما في الجدول التالي:

جدول (٢)

قائمة مؤشرات مستويات العمق المعرفي اللازم تضمينها في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية

مستويات العمق المعرفي	المؤشرات
التذكر وإعادة الإنتاج	يتضمن المحتوى تعريفات واضحة لمصطلحات ومفاهيم الدراسات الإسلامية
	يتضمن المحتوى خرائط مفاهيم لدروس المقرر
	يقدم المحتوى ملخصًا مناسبًا في نهاية كل درس
	يعرض المحتوى المعلومات في صورة نقاط رئيسة.
	عرض المحتوى منظم يساعد الطلاب على التذكر (عناوين رئيسة – فرعية – علامات استفهام عند السؤال).
تطبيق المفاهيم والمهارات	يشرح المحتوى المفاهيم والمصطلحات الدينية التي تسهم في إدراك المتعلمين لها.
	يطبق المحتوى المعارف والمفاهيم الدينية بأشكال مختلفة في مواقف جديدة
	يربط المحتوى بين المفاهيم المتضمنة في المقرر
	يصنف المحتوى الموضوعات إلى عناصر وفئات.
	يوضح المحتوى العلاقات بين المفاهيم الدينية ذات العلاقة
	يتضمن المحتوى أسئلة متنوعة لإثارة ذهن الطلاب.
التفكير الاستراتيجي	يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التحليل – التقويم)
	يعمم المحتوى بعض الخصائص المشتركة بين موضوعات الدراسات الإسلامية
	يعرض المحتوى حلولًا لبعض المسائل الدينية.
	يتضمن المحتوى نقدًا لبعض الأفكار أو الموضوعات في الدرس.
التفكير الممتد	يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التأمل – التعديل)
	يعرض المحتوى المعارف والمعلومات لحل المشكلات الواقعية
	يتضمن المحتوى أسئلة التقويم الذاتي للمتعلمين.
	يتضمن المحتوى مهارات الإقناع او الإثبات
	يرشد المحتوى المتعلمين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة
	يقدم المحتوى معلومات جديدة للطلاب في كل درس

إجابة السؤال الثاني:

"ما درجة توافر مستويات عمق المعرفة في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية لدي طالبات الصف الأول متوسط وفق المجالات التالية: (التذكر وإعادة الإنتاج- تطبيق المفاهيم والمهارات- التفكير الاستراتيجي-التفكير الناقد)؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لمستويات العمق المعرفي بمحتوى مقررات الدراسات الإسلامية الفصلين الدراسيين الأول والثاني كما يلي:

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر مستويات العمق المعرفي بمحتوى مقررات الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط الفصلين الدراسيين الأول والثاني

م	مستويات العمق المعرفي	المؤشرات	التفسير		الحديث		الفقه		التوحيد	
			ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	التذكر وإعادة الإنتاج	يتضمن المحتوى تعريفات واضحة لمصطلحات ومفاهيم الدراسات الإسلامية	١٢٣	٢٧,٦٪	٩٦	٢٦,٠٪	٤٩	١٠,٥٪	٩٠	١٩,٣٪
٢		يتضمن المحتوى خرائط مفاهيم لدروس المقرر	٤	٠,٩٪	٣	٠,٨٪	١٦	٣,٤٪	٥	١,١٪
٣		يقدم المحتوى ملخصًا مناسبًا في نهاية كل درس	٠	٠,٠٪	٠	٠,٠٪	١٣	٢,٨٪	٣	٠,٦٪
٤		يعرض المحتوى المعلومات في صورة نقاط رئيسة.	٥٧	١٢,٨٪	٣٢	٨,٧٪	٨٥	١٨,٢٪	٦٩	١٤,٨٪
٥		عرض المحتوى منظم يساعد الطلاب على التذكر (عناوين رئيسة – فرعية – علامات استفهام عند السؤال).	٢٦٢	٥٨,٧٪	٢٣٨	٦٤,٥٪	٣٠٤	٦٥,١٪	٣٠٠	٦٤,٢٪
١	تطبيق المفاهيم والمهارات	يشرح المحتوى المفاهيم والمصطلحات الدينية التي تسهم في إدراك المتعلمين لها.	١٨٢	٤٦,٢٪	٨٠	٢٦,٨٪	٩٧	٢٠,٦٪	١٢٦	٢٩,٩٪
٢		يطبق المحتوى المعارف والمفاهيم الدينية بأشكال مختلفة في مواقف جديدة	٣٣	٨,٤٪	٣٣	١١,١٪	٨١	١٧,٢٪	٤١	٩,٧٪
٣		يربط المحتوى بين المفاهيم المتضمنة في المقرر	٢٢	٥,٦٪	١٨	٦,٠٪	٤٢	٨,٩٪	٤٠	٩,٥٪
٤		يصنف المحتوى الموضوعات إلى عناصر وفئات.	٥٩	١٥,٠٪	٣٦	١٢,١٪	٧٧	١٦,٣٪	٩٨	٢٣,٢٪
٥		يوضح المحتوى العلاقات بين المفاهيم الدينية ذات العلاقة	٢٥	٦,٣٪	٢٢	٧,٤٪	٣٦	٧,٦٪	٤٣	١٠,٢٪
٦		يتضمن المحتوى أسئلة متنوعة لإثارة ذهن الطلاب.	٧٣	١٨,٥٪	١٠٩	٣٦,٦٪	١٣٩	٢٩,٤٪	٧٤	١٧,٥٪

م	مستويات العمق المعرفي	المؤشرات	التفسير		الحديث		الفقه		التوحيد	
			ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	التفكير الاستراتيجي	يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التحليل – التقويم)	٤١	٤٨,٨٪	٣٣	٤٣,٤٪	٧١	٤٢,٨٪	٤٨	٣٦,٤٪
٢		يعمم المحتوى بعض الخصائص المشتركة بين موضوعات الدراسات الإسلامية	١١	١٣,١٪	١١	١٤,٥٪	٢٨	١٦,٩٪	٣٢	٢٤,٢٪
٣		يعرض المحتوى حلولًا لبعض المسائل الدينية.	٢٠	٢٣,٨٪	١٩	٢٥,٠٪	٤٤	٢٦,٥٪	٣٠	٢٢,٧٪
٤		يتضمن المحتوى نقدًا لبعض الأفكار أو الموضوعات في الدرس.	١٢	١٤,٣٪	١٣	١٧,١٪	٢٣	١٣,٩٪	٢٢	١٦,٧٪
١	التفكير الممتد	يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التأمل – التعديل)	٣٢	٩,٥٪	١٢	٤,٨٪	٤٧	١٥,٨٪	٣٥	٩,٧٪
٢		يعرض المحتوى المعارف والمعلومات لحل المشكلات الواقعية	٢٥	٧,٤٪	٢٦	١٠,٤٪	٣٥	١١,٧٪	٣٠	٨,٣٪
٣		يتضمن المحتوى أسئلة التقويم الذاتي للمتعلمين.	١٥٨	٤٧,٠٪	١٣١	٥٢,٢٪	٨٠	٢٦,٨٪	٩٤	٢٦,٠٪
٤		يتضمن المحتوى مهارات الإقناع أو الإثبات	٢٥	٧,٤٪	١٢	٤,٨٪	٢٨	٩,٤٪	٥٦	١٥,٥٪
٥		يرشد المحتوى المتعلمين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة	٢٠	٦,٠٪	١٤	٥,٦٪	٩	٣,٠٪	٢٤	٦,٦٪
٦		يقدم المحتوى معلومات جديدة للطلاب في كل درس	٧٦	٢٢,٦٪	٥٦	٢٢,٣٪	٩٩	٣٣,٢٪	١٢٢	٣٣,٨٪

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولًا: مقرر التفسير:

- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الأول (التذكر وإعادة الإنتاج) هو: المؤشر رقم (٤) "عرض المحتوى منظم يساعد الطلاب على التذكر (عناوين رئيسة – فرعية – علامات استفهام عند السؤال)" ، حيث بلغ (٢٦٢) تكرارٍ بنسبة (٥٨,٧٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٣) وهو: (يقدم المحتوى ملخصًا مناسبًا في نهاية كل درس) حيث بلغ (٠) تكرارًا.

- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الثاني (تطبيق المفاهيم والمهارات) هو: المؤشر رقم (١) (يشرح المحتوى المفاهيم والمصطلحات الدينية التي تسهم في إدراك المتعلمين لها.) ، حيث بلغ (١٨٢) تكرارٍ بنسبة (٤٦,٢٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٣) وهو: (يربط المحتوى بين المفاهيم المتضمنة في المقرر) حيث بلغ (٢٢) تكرارًا وبنسبة (٥,٦٪).
- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الثالث (التفكير الاستراتيجي) هو: المؤشر رقم (١) (يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التحليل - التقويم) ، حيث بلغ (٤١) تكرارًا بنسبة (٤٨,٨٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٢) وهو: (يعمم المحتوى بعض الخصائص المشتركة بين موضوعات الدراسات الإسلامية) حيث بلغ (١١) تكرارًا وبنسبة (١٣,١٪)
- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الرابع (التفكير الممتد) هو: المؤشر رقم (٣) (يتضمن المحتوى أسئلة التقويم الذاتي للمتعلمين.) ، حيث بلغ (١٥٨) تكرارٍ بنسبة (٤٧٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٥) وهو: (يرشد المحتوى المتعلمين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة) حيث بلغ (٢٠) تكرارًا وبنسبة (٦٪).

ثانيًا: مقرر الحديث:

- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الأول (التذكر وإعادة الإنتاج) هو: المؤشر رقم (٤): وهو (عرض المحتوى منظم يساعد الطلاب على التذكر) (عناوين رئيسة - فرعية - علامات استفهام عند السؤال) ، حيث بلغ (٢٣٨) تكرارٍ بنسبة (٦٤,٥٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٣) وهو: (يقدم المحتوى ملخصًا مناسبًا في نهاية كل درس) حيث بلغ (٠) تكرارًا.
- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الثاني (تطبيق المفاهيم والمهارات) هو: المؤشر رقم (٦) (يتضمن المحتوى أسئلة متنوعة لإثارة ذهن الطلاب) ، حيث بلغ (١٠٩) تكرارٍ بنسبة (٣٦,٦٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٣) وهو: (يربط المحتوى بين المفاهيم المتضمنة في المقرر) حيث بلغ (١٨) تكرارًا وبنسبة (٦٪).
- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الثالث (التفكير الاستراتيجي) هو: المؤشر رقم (١) (يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التحليل - التقويم) ، حيث بلغ (٣٣) تكرارًا بنسبة (٤٣,٤٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشران رقم (٢) وهما: (يعمم المحتوى بعض الخصائص المشتركة بين موضوعات الدراسات الإسلامية) حيث بلغ (١١) تكرارًا وبنسبة (١٤,٥٪).

- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الرابع (التفكير الممتد) هو: المؤشر رقم (٣) (يتضمن المحتوى أسئلة التقويم الذاتي للمتعلمين) ، حيث بلغ (١٣١) تكرارٍ بنسبة (٥٢,٢٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشران رقم (١ ،٤) وهما: (يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التأمل – التعديل) ، يرشد المحتوى المتعلمين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة) حيث بلغ (١٢) تكرارًا وبنسبة (٤,٨٪).

ثالثًا: مقرر الفقه:

- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الأول (التذكر وإعادة الإنتاج) هو: المؤشر رقم (٤) (عرض المحتوى منظم يساعد الطلاب على التذكر) (عناوين رئيسة – فرعية – علامات استفهام عند السؤال) ، حيث بلغ (٣٠٤) تكرارٍ بنسبة (٦٥,١٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٣) وهو: (يقدم المحتوى ملخصًا مناسبًا في نهاية كل درس) حيث بلغ (١٣) تكرارًا بنسبة (٢,٨٪).
- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الثاني (تطبيق المفاهيم والمهارات) هو: المؤشر رقم (٦) (يتضمن المحتوى أسئلة متنوعة لإثارة ذهن الطلاب) ، حيث بلغ (١٣٩) تكرارٍ بنسبة (٢٩,٤٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٥) وهو: (يوضح المحتوى العلاقات بين المفاهيم الدينية ذات العلاقة) حيث بلغ (٣٦) تكرارًا وبنسبة (٧,٦٪).
- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الثالث (التفكير الاستراتيجي) هو: المؤشر رقم (١) (يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التحليل – التقويم) ، حيث بلغ (٧١) تكرارًا بنسبة (٤٢,٨١٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٤) وهو: (يتضمن المحتوى نقدًا لبعض الأفكار أو الموضوعات في الدرس) حيث بلغ (٢٣) تكرارًا وبنسبة (١٣,٩٪).
- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الرابع (التفكير الممتد) هو: المؤشر رقم (٦) (يقدم المحتوى معلومات جديدة للطلاب في كل درس) ، حيث بلغ (٩٩) تكرارًا بنسبة (٣٣,٢٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٥) وهو: (يرشد المحتوى المتعلمين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة) حيث بلغ (٩) تكرارات وبنسبة (٣٪).

رابعًا: مقرر التوحيد:

- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الأول (التذكر وإعادة الإنتاج) هو: المؤشر رقم (٥) (عرض المحتوى منظم يساعد الطلاب على التذكر) (عناوين رئيسة – فرعية – علامات استفهام عند السؤال) ، حيث بلغ (٣٠٠) تكرارٍ بنسبة (٦٤,٢٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٣) وهو: (يقدم المحتوى ملخصًا مناسبًا في نهاية كل درس) حيث بلغ (٣) تكرارات بنسبة (٠,٦٪).
- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الثاني (تطبيق المفاهيم والمهارات) هو: المؤشر رقم (١) (يشرح المحتوى المفاهيم والمصطلحات الدينية التي تسهم في إدراك المتعلمين لها.) ، حيث بلغ (١٢٦) تكرارٍ بنسبة (٢٩,٩٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٣) وهو: (يربط المحتوى بين المفاهيم المتضمنة في المقرر) حيث بلغ (٤٠) تكرارًا وبنسبة (٩,٥٪).
- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الثالث (التفكير الاستراتيجي) هو: المؤشر رقم (١) (يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التحليل – التقويم)) ، حيث بلغ (٤٨) تكرارًا بنسبة (٣٦,٤٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٤) وهو: (يتضمن المحتوى نقدًا لبعض الأفكار أو الموضوعات في الدرس) حيث بلغ (٢٢) تكرارًا وبنسبة (١٦,٧٪).
- أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الرابع (التفكير الممتد) هو: المؤشر رقم (٣) (يقدم المحتوى معلومات جديدة للطلاب في كل درس) ، حيث بلغ (١٢٢) تكرارٍ بنسبة (٣٣,٨٪) ، وأقلها تكرارًا المؤشر رقم (٥) وهو: (يرشد المحتوى المتعلمين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة) حيث بلغ (٢٤) تكرارًا وبنسبة (٦,٦٪).

ومن العرض السابق ، يمكن مقارنة درجة توافر مستويات عمق المعرفة في محتوى مقرر الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط كما في الجدول التالي:

جدول (٤)

درجة توافر مستويات العمق المعرفي والترتيب في مقررات الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط

م	المستوى	تفسير		حديث		فقه		توحيد		المجموع	
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	التذكر وإعادة الإنتاج	٤٤٦	٣٥,٤٪	٣٦٩	٣٧,١٪	٤٦٧	٣٣,٣٪	٤٦٧	٣٣,٨٪	١٧٤٩	٣٤,٧٪
٢	تطبيق المفاهيم والمهارات	٣٩٤	٣١,٣٪	٢٩٨	٣٠,٠٪	٤٧٢	٣٣,٦٪	٤٢٢	٣٠,٥٪	١٥٨٦	٣١,٥٪

م	المستوى	تفسير		حديث		فقه		توحيد		المجموع	
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
٣	التفكير الاستراتيجي	٨٤	٪٦,٧	٧٦	٪٧,٦	١٦٦	٪١١,٨	١٣٢	٪٩,٦	٤٥٨	٪٩,١
٤	التفكير الممتد	٣٣٦	٪٢٦,٧	٢٥١	٪٢٥,٣	٢٩٨	٪٢١,٢	٣٦١	٪٢٦,١	١٢٤٦	٪٢٤,٧
	الإجمالي	١٢٦٠	٪١٠٠	٩٩٤	٪١٠٠	١٤٠٣	٪١٠٠	١٣٨٢	٪١٠٠	٥٠٣٩	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق: أنَّ مستوى التذكر وإعادة الإنتاج جاء في المرتبة الأولى بمجموع تكرارات (١٧٤٩) تكرارٍ ، وبنسبة (٣٤,٧٪) ، يليه مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات في المرتبة الثانية بمجموع تكرارات (١٥٨٦) وبنسبة (٣١,٥٪) ، وجاء مستوى التفكير الممتد في المرتبة الثالثة بمجموع تكرارات (١٢٤٦) وبنسبة (٢٤,٧٪) ، بينما جاء مستوى التفكير الاستراتيجي في المرتبة الرابعة بمجموع تكرارات (٤٥٨) وبنسبة (٩,٢٪).

مناقشة وتفسير النتائج:

إنَّ أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الأول التذكر وإعادة الإنتاج في جميع فروع مقررات الدراسات الإسلامية رقم (٥) ، (عرض المحتوى منظم يساعد الطلاب على التذكر (عناوين رئيسة - فرعية - علامات استفهام عند السؤال)؛ حيث بلغت نسبته في فروع كتاب الدراسات الإسلامية (التفسير - الحديث - الفقه - التوحيد) على الترتيب (٥٨,٧ - ٦٤,٥ - ٦٥,١ - ٦٤,٢) وهي نسب متقاربة. ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأهمية تنظيم محتوى الموضوعات والدروس وترتيبها ، من حيث تقسيم المحتوى إلى: عناوين رئيسة وفرعية وعلامات ترقيم وغيرها ، حيث لا يكاد يخلو درس من دروس مقررات الدراسات الإسلامية من هذا التنظيم؛ لطبيعة محتوى تلك الدروس وتعدد عناصرها ، وبالتالي وجود عناوين رئيسة وفرعية ، توضح طبيعة المحتوى للمعلم والمتعلم ، وتوافر العديد من أسئلة التقويم التي تتناسب وما يتم تعلمه؛ للتأكد من فهم المتعلمين للمحتوى وتحقيق الأهداف المنشودة. كما أن أقل المؤشرات تكرارًا رقم (٣) ، (يقدم المحتوى ملخصًا مناسبًا في نهاية كل درس) ، حيث بلغت النسبة المئوية له (٠ - ٠ - ٢,٨ - ٠,٦) على الترتيب ، وقد يرجع ذلك إلى: أن واضعي المقررات يتركون هذا الأمر للمعلم داخل الفصل؛ حيث إنه يُعد ضمن مهارات التدريس ، وليس من الضروري أن يكون هناك ملخصٌ في نهاية كل درس.

إنَّ أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الثاني تطبيق المفاهيم والمهارات في فروع مقررات الدراسات الإسلامية رقم (١) ، (يشرح المحتوى المفاهيم والمصطلحات الدينية التي تسهم في

إدراك المتعلمين لها). حيث بلغت نسبته في فروع مقررات الدراسات الإسلامية (التفسير - التوحيد) على الترتيب (٤٦,٢- ٢٩,٩). ويُمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة المقررين حيث إنهما يتضمنان العديد من المفاهيم والمصطلحات الدينية ، ويتم شرحها وتجميعها في بناء كلي ، بحيث تمكن المتعلم من إدراكها وتطبيقها في مواقف حياتية مختلفة. بينما جاء المؤشر رقم (٦): (يتضمن المحتوى أسئلة متنوعة لإثارة ذهن الطلاب) في المرتبة الأولى في فرعي (الحديث والفقه) بنسبة (٣٦,٦ - ٢٩,٤) على الترتيب. وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى: أنَّ طبيعة الفرعين تتطلب الإكثار من الأسئلة التي تُساعد الطلاب على فهم المحتوى وتطبيقه ، واحتوائهما على العديد من الأنشطة ، كما أن أقل المؤشرات تكرارًا رقم (٣) ، (يربط المحتوى بين المفاهيم المتضمنة في المقرر) ، حيث بلغت النسبة المئوية له (٥,٦ - ٦ - ٢,٨ - ٨,٦) في فروع (التفسير - الحديث - التوحيد) ، وقد يرجع ذلك إلى تعدد مقررات الدراسات الإسلامية واختلاف موضوعاتها. بينما جاء المؤشر رقم (٥) في المرتبة الأخيرة (يوضح المحتوى العلاقات بين المفاهيم الدينية ذات العلاقة). في فرع (الفقه).

إنَّ أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الثالث التفكير الاستراتيجي في مقررات الدراسات الإسلامية رقم (١) ، (يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التحليل - التقويم). حيث بلغت نسبته في مقررات الدراسات الإسلامية (التفسير - الحديث - الفقه -التوحيد) على الترتيب (٤٨,٨- ٤٣,٤ - ٤٢,٨ - ٣٦,٤). وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى: أنَّ محتوى مقررات الدراسات الإسلامية تتطلب العديد من القضايا والمسائل التي يستنبطها المعلم والمتعلمين ، ويوجه المعلم المتعلمين نحو تفسيرها ، واكتشاف الروابط بين الأفكار من خلال العمليات العقلية العليا المتضمنة في هذا المستوى ، واكسابهم مهارات التفكير العليا. بينما جاء المؤشر رقم (٢) (يعمم المحتوى بعض الخصائص المشتركة بين موضوعات الدراسات الإسلامية) في المرتبة الأخيرة في فرعي (التفسير والحديث) بنسبة (١٣,١ - ١٤,٥) على الترتيب وهذه النتيجة منخفضة جدًا حيث إنَّ هناك العديد من الخصائص المشتركة بين مقررات الدراسات الإسلامية وموضوعاتها ، كما أنَّ أقل المؤشرات تكرارًا في هذا المستوى في فروع الفقه والتوحيد رقم (٣) ، (يتضمن المحتوى نقدًا لبعض الأفكار أو الموضوعات في الدرس.) ، حيث بلغت النسبة المئوية له (١٣,٩ - ١٦,٧) وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة محتوى الفرعين تعتمد على عرض الموضوعات والقضايا الدينية وشرحها وتوضيحها وليس عرض أفكار لنقدها.

إنَّ أعلى المؤشرات تكرارًا في المستوى الرابع التفكير الممتد في فروع مقررات الدراسات الإسلامية رقم (٣) ، (يتضمن المحتوى أسئلة التقويم الذاتي للمتعلمين.). حيث بلغت نسبته في مقررات الدراسات الإسلامية (التفسير - الحديث) على الترتيب (٤٧- ٥٢,٢) وتُعد هذه النتيجة ملائمة لطبيعة محتوى الفرعين؛ لأهمية أسئلة التقويم الذاتي في مساعدة المتعلمين على فهم محتوى موضوعاتهم ، والتأكد من مدى فهمهم لمعاني تلك المفاهيم والمعلومات. بينما جاء المؤشر رقم (٦) (يقدم المحتوى معلومات جديدة للطلاب في كل درس) في المرتبة الأولى في فرعي (الفقه والتوحيد) بنسبة (٣٣,٢ - ٣٣,٨) على الترتيب؛ وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى: تعدد موضوعات الفقه والتوحيد وتفرع موضوعاتها وتشعبها ، حيث تتعدد المعلومات الجديدة في كل فكرة لتناولها موضوع مختلف ، كما أنَّ أقل المؤشرات تكرارًا في هذا المستوى في فروع التفسير والفقه والتوحيد رقم (٥) ، (يرشد المحتوى المتعلمين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة.) ، حيث بلغت النسبة المئوية له (٦ - ٣ - ٦,٦) على التوالي وهذه النتيجة منخفضة ولا تتناسب مع طبيعة محتوى تلك المقررات ، حيث يتطلب إتقانها ، وتطبيق ما بها من مفاهيم وقضايا البحث عن العديد من المعلومات والكتابات من مصادر مختلفة ، ومقارنتها معًا والاستزادة منها وخاصة في القضايا التي تتضمن العديد من الآراء للعلماء ، بينما جاء المؤشر رقم (٤) في فرع الحديث وهو (يتضمن المحتوى مهارات الإقناع أو الإثبات) بنسبة (٤,٨) ، وهذه النتيجة قد ترجع إلى أن أحاديث النبي- صلى الله عليه وسلم- موجزة وتتسم بالدقة ، ولا تحتاج إلى أدلة أو إثباتات على صحة ما بها من معلومات.

كما يتضح من خلال الجدول رقم (٤) ما يلي:

- إنَّ مستوى "التذكر وإعادة الإنتاج" جاء في المرتبة الأولى في مقررات الدراسات الإسلامية بفروعه الأربعة ، حيث بلغت نسبته (٣٤,٧) وجاء بنسب (٣٥,٤ - ٣٧,١ - ٣٣,٣ - ٣٣,٨) على التوالي (التفسير - الحديث - الفقه - التوحيد) ، وهي نسب مرتفعة ومتقاربة وهو ارتفاع منطقي ومتوقع ، وهذا يتناسب مع الترتيب المنطقي لأيّ محتوى ، حيث تكون المفاهيم والمعلومات والمهارات مهامًّا أساسية يجب أن يتمكن منها المتعلم في أي مجال دراسي؛ لذا فهو أقل المستويات عمقًا وقوة ، ولا يتطلب من المتعلم سوى التذكر الآلي للمفاهيم ، والمعارف ، والمعلومات واستدعاء المعرفة المختزنة في بنيته المعرفية.

- وجاء المستوى الثاني "تطبيق المفاهيم والمهارات" في المرتبة الثانية ، حيث: بلغت نسبته في مقررات الدراسات الإسلامية (٣١,٥) ، وجاءت نسبته في مقررات الدراسات الإسلامية (التفسير – الحديث – الفقه – التوحيد) على التوالي (٣١,٣ – ٣٠ – ٣٣,٦ – ٣٠,٥) وهي نسب متقاربة ومقبولة ومنطقية ، فهو يركز على مستويات أعلى من التذكر نسبيًا كالفهم والتطبيق؛ حيث يتضمن: (العديد من المهارات ، وجمع البيانات ، وتدوينها ، وتصنيفها ، ومقارنتها) فالمعرفة في هذا المستوى أكثر تعقيدًا وتتطلب استخدام العديد من العمليات العقلية.
- أما المستوى الرابع "التفكير الممتد" فقد جاء في المرتبة الثالثة؛ حيث جاءت نسبته في مقررات الدراسات الإسلامية (٢٤,٧) ، وجاء بنسبة (٢٦,٧ – ٢٥,٣ – ٢١,٢ – ٢٦,١) في فروع الدراسات الإسلامية (التفسير – الحديث – الفقه – التوحيد) على التوالي.
- أما المستوى الثالث "التفكير الاستراتيجي" فقد جاء في المرتبة الرابعة؛ حيث جاءت نسبته في مقررات الدراسات الإسلامية (٩,١) ، وجاء بنسبة (٦,٧ – ٧,٦ – ١١,٨ – ٩,٦) في فروع الدراسات الإسلامية (التفسير – الحديث – الفقه – التوحيد) على التوالي.

وقد لاحظت الباحثة من خلال ترتيب المستويين السابقين: أنه خالف الترتيب المنطقي المتدرج؛ حيث جاء المستوى الرابع في المرتبة الثالثة ، وجاء المستوى الثالث في المرتبة الرابعة ، وقد يرجع ذلك إلى تداخل وتشابه موضوعات مقررات الدراسات الإسلامية وعدم الامتداد الأفقي؛ لذا يجب مراجعة مقررات الدراسات الإسلامية وإعادة النظر في تضمين المستويين الأخيرين ، ودمجهما بنسب معقولة وبترتيب منطقي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شاهين (٢٠١٩) التي توصلت إلى: أن ترتيب مستويات العمق المعرفي في كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية جاء كما يلي: مستوى التذكر وإعادة الإنتاج جاء في المرتبة الأولي ، ومستوى تطبيق المفاهيم والمهارات في المرتبة الثانية ، ومستوى التفكير الممتد في المرتبة الثالثة ، ومستوى التفكير الاستراتيجي في المرتبة الرابعة. ودراسة علوان (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن مستويات العمق المعرفي متضمنة بنسب متفاوتة في كتب التاريخ وأن مستوى التذكر وإعادة الإنتاج جاء في المرتبة الأولى.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ، توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة تضمين مقررات الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط مستويات العمق المعرفي بنسب متقاربة وفق ترتيبها المنطقي.
- تطوير محتوى مقررات الدراسات الإسلامية وتضمينها مهارات التفكير العليا ومهارات البحث المختلفة.
- توظيف مستويات العمق المعرفي في العديد من التطبيقات التربوية في مجال تعليم الدراسات الإسلامية ، مع مراعاة الترتيب المنطقي للمستويات الأربعة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية "مستقبلًا":

- درجة توافر مستويات العمق المعرفي في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط.
- تقويم مستويات العمق المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- فاعلية نموذج بنائي في تنمية مستويات العمق المعرفي بمقررات الدراسات الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- تأثير توظيف التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الإسلامية في تنمية مستويات عمق المعرفة والتفكير المتشعب لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالرياض.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم ، عاصم محمد. (٢٠١٤). أثر تدريس العلوم باستخدام وحدات التعليم الرقمية في تنمية مستويات عمق المعرفة العلمية والثقة بالقدرة على تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، *المجلة التربوية* ، جامعة الكويت ، مج (٣٢) ، ع (١٢٠) ، ص ٩٩- ١٤٥.

أبو مغنم ، كرامي محمد بدوي ؛ أحمد ، محمد بخيت السيد .(٢٠٢١). فاعلية وحدة مطورة من مقرر الجغرافيا في ضوء نموذج "نيدهام البنائي" لتنمية عمق المعرفة الجغرافية وقيم التنوع الثقافي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. *مجلة العلوم التربوية ، المجلس العلمي* ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، مجلد (٣) ، العدد (٢٤) ، ١٥-٩٠.

أحمد ، أحمد المهدي محمد .(٢٠١٤). تحليل محتوى كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول الثانوي في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة كلية التنمية البشرية* ، العدد (٢) ، ١٠٣-١٣٤.

الباز ، مروة محمد (٢٠١٨) " فعالية برنامج تدريبي في تعليم STEM التنمية عمق المعرفة والممارسات التدريسية والتفكير التصميمي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة ، *مجلة كلية التربية ، كلية التربية* ، جامعة أسيوط. مج (٣٤) ، ع (١٢) ، ص ١- ٥٤.

حسين ، أشرف عبد المنعم (٢٠١٩) أثر تدريس العلوم باستخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية على التحصيل وتنمية عمق المعرفة العلمية لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، *المجلة المصرية للتربية العلمية* ، ٢٢ (٧) ، ١-٣٢.

الخالدي ، نوره بنت فراج بن نايف ، و السيف ، عبدالمحسن سيف. (٢٠١٦). مدى تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب التفسير لطالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية* ، مج٢٧, ع١٠٦ ، ١٤١ - ١٦٠.

الرفاعي ، وليد يسري (٢٠١٩) بيئة تعلم إلكترونية تكيفية قائمة على نموذج التلمذة المعرفية لطلاب تقنيات التعميم ذوي التبسيط والتعقيد المعرفي وأثرها عمي تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي وعمق المعرفة " ، *مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر* ، ع (١٨٤) ، ج (١) ، أكتوبر ، ص ص٧٥٦-٨٥٧.

سلام ، باسم (٢٠١٩) التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة أسيوط ، ٣٠ (٠) ، ١٨٩-٢٣٣.

السميري ، لطيفة (٢٠٠٤). تقويم مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي لتعليم البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمشرفات في ضوء الاتجاهات المعاصرة في المناهج ، *رسالة التربية وعلم النفس* ، جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، ٢٤ ، ٩٣-١٦٧.

السيد ، محمود رمضان (٢٠١٨). فعالية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجي لتدريس الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية ومهارات التفكير البصري ، *المجلة المصرية للتربية العملية* ، ٢١(٩) ،١٠٩-١٤٦.

شاهين ، عبد الرحمن بن يوسف.(٢٠١٩)." مدى توفر مستويات العمق المعرفي في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية - نظام المقررات في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية" ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، *مجلة كلية التربية* ،مج٣٦ ،ع١ ، يناير ، ص ٤١٧-٤٥٦.

شحاتة ، إيهاب السيد (٢٠١٩) " وحدة مقترحة في الرياضيات قائمة على المنطق القازي Logic Fuzzy لتنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الجامعية ، *مجلة تربويات الرياضيات* ، مج (٢٢) ، ع (١١) ، أكتوبر ، ٦-٤٩.

الشلتوني ، إسراء أيمن . (٢٠١٩). *أهداف دراسة الثقافة الإسلامية*. مسترجع من: shorturl.at/otBS4

طعيمة ، رشدي أحمد .(٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومة ، أسسه ، استخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عزام ، محمود رمضان (٢٠١٨). فعالية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجي الطلاب الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية ومهارات التفكير البصري ، *المجلة المصرية للتربية العلمية* ، مج(٢١) ، ع (٩) ،١٠٩-١٤٦.

علوان ، حسام خليل. (٢٠٢١). *مدى توافر مستويات العمق المعرفي في كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الأدبي*. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة ديالي.

الغامدي ، ماجد شباب سعد (٢٠١٩)" نموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على التكامل بين التعلم البنائي والنمذجة المفاهيمية وأثره على عمق المعرفة العلمية لدى طلاب السادس الابتدائي بمحافظة الباحة ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، مج (٣) ، ع (٢٠) ، ص ٤٩ - ٧٣.

فرج الله ، وليد محمد (٢٠١٨). أثر استخدام بنك أسئلة إلكتروني في تدريس الجغرافيا على تنمية الأعماق المعرفية وخفض قلق الاختبار لدى الطالبات منخفضات التحصيل بقسم الجغرافيا ، *مجلة العلوم التربوية* ، جامعة جنوب الوادي ، ع (٣٠) ، ٤٥١-٤٩٥.

الفيل ، حلمي (٢٠١٩). *متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين)* ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

الفيل ، حلمي محمد (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة المنوفية ٢٣ (٢) ، ص ٢- ١٦.

القحطاني ، محمد عبد الرحمن؛ والقحطاني ، على بن سعيد .(٢٠١٧). تحليل محتوى مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة للمناهج التعليمية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة* ، مجلد (٦) ، ع (٨) ، ١٢-٢٨.

كاظم ، حسين صادق جاسم .(٢٠٢١). *تحليل محتوى كتب الكيمياء للمرحلة المتوسطة على وفق العمق المعرفي*. رسالة ماجستير ، كلية التربية للعلوم الصرفة ، جامعة ابن الهيثم ، العراق.

المطرودي ، خالد إبراهيم. (٢٠٢٠). دراسة تحليلية لمهارات التفكير الابتكاري المتضمنة في محتوى الأسئلة التقويمية والأنشطة المصاحبة لمقررات التربية الإسلامية في البرنامج المشترك بالمرحلة الثانوية. *المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي* ، مج٣٤, ع١٣٤ ، ٩٥ - ١٣٨.

المطيري ، منى بنت شباب. (٢٠١٨). درجة تضمين مهارات التفكير التحليلي في مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية* ، س١٩ ، ع١٣٥ ، ٤٣٤ -٤٦٢.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abu Maghnem, Karami Muhammad Badawi; Ahmed, Mohamed Bakhit El-Sayed. (2021). The effectiveness of a developed unit of the geography course in the light of the "Needham constructivist" model for developing the depth of geographical knowledge and the values of cultural diversity among third year middle school students. *Journal of Educational Sciences*, Scientific Council, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Volume (3), Issue (26), 15-90.

Ahmed, Ahmed Al-Mahdi Mohamed. (2016). Analysis of the content of the Islamic studies book for the first secondary grade in the light of comprehensive quality standards. *Journal of the College of Human Development*, No. (2), 103-134.

Al-Ghamdi, Majed Shabab Saad (2019) "A proposed model for teaching science based on the integration between constructivist learning and conceptual modeling and its impact on the depth of scientific knowledge among sixth-grade students in Al-Baha Governorate, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Vol. (3), p. (20), p. 49 - 73.

Al-Qahtani, Muhammad Abdul-Rahman; And Al-Qahtani, Ali bin Saeed. (2017). Analysis of the content of the jurisprudence course for the third intermediate grade in the light of the comprehensive quality standards for educational curricula. *Specialized International Educational Journal*, Volume (6), p. (8), 12-28.

Al-Rifai, Walid Yousry (2019) An adaptive e-learning environment based on the cognitive apprenticeship model for students of generalization techniques with simplification and cognitive complexity and its impact on developing digital content production skills and depth of knowledge", *Journal of the College of Education*, Al-Azhar University, p. (184), c. (1) October, pp. 756-857.

Al-Sumairi, Latifa (2004). Evaluation of a psychology course for the second grade of secondary education for girls in Riyadh from the point of view of teachers and supervisors in the light of contemporary trends in curricula, Education and Psychology Thesis, King Saud University - *Saudi Association for Educational and Psychological Sciences*, 24, 63-167.

Alwan, Hossam Khalil. (2021). *The availability of levels of knowledge depth in the book on the history of Arab-Islamic civilization for the fourth literary grade.* Master Thesis, College of Education, University of Diyala.

Azzam, Mahmoud Ramadan (2018). The effectiveness of using the fishbone strategy in teaching biology to second-year secondary students in developing the depth of biological knowledge and visual thinking skills, *The Egyptian Journal of Scientific Education*, Vol. (21), p. (9), pp. 109-146.

Baer, E., (2016). *Leading for Educational Equity in a Context of Accountability: Instructional Technology Methods and Depth of Knowledge*, PhD, Southern Illinois University Edwardsvill

Betancourt, I (2017). *Depth of Knowledge Levels.* Available at https://edulastic.com/blog/depth-of-knowledge/depth-of-knowledge-levels/ (last visit on 20-10-2021).

Boyles, N. (2016). Pursuing the Depths of Knowledge. Educational Leaders74 (2). 46-50. Chapman, D.N. (2014). Using Pulp Motion Videos as Instructional Anchor for Pre-Service Teachers Learning about Early Childhood Special *Education International Research in Early Childhood Education*,5(1),56-63, s.

Dogbey, J., & Dogbey, J. (2016). Depth of knowledge and context characteristics of the West African Examination Council's Core Mathematics assessment - the case of1993-2013. Assessment in Education: Ghana from376-398. Practice, 25(4), doi:10.1080/0969594x.2016.1192524

El-Baz, Marwa Mohamed (2018) "The Effectiveness of a Training Program in STEM Education: The Depth of Knowledge, Teaching Practices and Design Thinking for In-Service Science Teachers," *Journal of the College of Education, College of Education,* Assiut University. Vol. (34), p. (12), p. 1 - 54.

Elfeiel, Helmy (2019). Modern educational variables on the Arab environment (rooting and localization), Anglo-Egyptian Library, Cairo.

Elfeiel, Helmy Mohamed (2018). A proposed program for employing the scenario-based learning model (SBL) in teaching and its impact on developing levels of depth of knowledge and reducing mental wandering among students of the Faculty of Specific Education, Alexandria University, *Journal of the Faculty of Education*, Menoufia University 23 (2), pp. 2-16.

El-Sayed, Mahmoud Ramadan (2018). The effectiveness of using the fishbone strategy in teaching biology for the second secondary grade in developing the depth of biological knowledge and visual thinking skills, *The Egyptian Journal of Practical Education*, 21(9), 109-146.

Farajallah, Walid Muhammad (2018). The effect of using an electronic question bank in teaching geography on developing cognitive depth and reducing test anxiety among low-achieving female students in the Department of Geography, *Journal of Educational Sciences*, South Valley University, p. (30), 451-495.

Hess, K, K., Jones, B. S., Carlock, D., & Waikup, J. R. (2009) Cognitive Rigor: Blending the Strengths of Bloom's Taxonomy and Webb's Depth of Knowledge to Processes. Online Classroom-Level Enhance Submission.

Huang, H. (2006): *Breadth and Depth of English Vocabulary Knowledge Which Really Matters in the Academic Reading Performance of Chinese University Students?* Master Thesis, McGill University, Montreal.

Hussein, Ashraf Abdel Moneim (2016) The effect of teaching science using the open-ended problem-solving approach on achievement and developing the depth of scientific knowledge for first-grade intermediate students, *The Egyptian Journal of Scientific Education*, 22 (7), 1-32.

Ibrahim, Asim Muhammad. (2017). The effect of teaching science using digital learning units in developing the levels of depth of scientific knowledge and confidence in the ability to learn science among students of the second intermediate grade, *Educational Journal, Kuwait University*, Vol. (32), p. (120), pp. 99-145.

Jackson. T.H. (2010). *Teacher Depth of Knowledge as a Predictor of Student Achievement in the Middle Grades*. Ph.D. dissertation. University of Southern Mississippi. Retrieved from: https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi article=2015&context=dissertations. Last visited. 17 February 2018

Petit, M. & Hess, K. (2006). Applying Webb's Depth-of Knowledge (DOK) and NAEP levels of complexity in mathematics. [online] available: http://www.nciea.org/publications/DOKmath_KH08.pdf

المراجع الأجنبية: References

Salam, Bassem (2019) Experiential learning in geography on developing the depth of geographical knowledge and mental motivation among secondary school students, *Journal of the College of Education*, Assiut University, 30 (0), 189-233.

Shaheen, Abdul Rahman bin Youssef. (2020 AD). "The availability of levels of knowledge depth in biology books for the secondary stage - the course system in the Kingdom of Saudi Arabia: an analytical study", College of Education, Assiut University, *Journal of the College of Education*, Vol. 36, v. 1, January, pp. 417-456.

Shehata, Ehab El-Sayed (2019) "A proposed unit in mathematics based on Logic Fuzzy to develop levels of depth of knowledge and decision-making skills among undergraduate students, *Journal of Mathematics Education*, Vol. (22), p. (11), October, pg. 6- 49.

Taima, Rushdi Ahmed. (2004). *Content analysis in the human sciences: understanding, foundations, and uses.* Cairo: Arab Thought House.

Thomas, J. (2017). Noticing and Knowledge: Exploring Theoretical Knowledge for Teaching, the Mathematics Educator, 26 (2), 3-25.

Webb, N. L. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement in Education*, 20(1), 1-25. doi:10.1080/08957340709336728.

Al Othman, Nasser. (2023). The Effectiveness of Micro-Teaching in Developing Teaching Skills of International Students-teachers at Zulfi College of Education and the Extent of their Retention of Those Skills, *Journal of Educational Science, 10*(1), 631 - 664

The Effectiveness of Micro-Teaching in Developing Teaching Skills of International Students-teachers at Zulfi College of Education and the Extent of their Retention of Those Skills

Dr. Nasser bin Othman bin Rashid Al Othman
Associate Professor of Curriculum and instruction
Majmaah University
n.alothman@mu.edu.sa

Abstract:

The study Aimed at Measuring the Effectiveness of Using Micro-teaching in Developing Teaching Skills for International students at the College of Education in Zulfi and their Capacity of retaining those Skills. To Achieve the Objectives of the Study, the Researcher Used the Quasi-experimental Approach (one group design) on a Sample of ten Students Representing the Whole Community of International Students in a Teaching Practicum Course in the first Semester of the Academic year 1441. The Researcher Applied the Following Procedures: an Observation Card and a pre-test to Measure their Teaching Skills, a Second Observation Card for the Same Group and a Post-test to Measure the Skills they Acquired While Applying the Micro-Teaching. After two weeks, the Researcher applied to the Group a (delayed) post - test to Measure the Extent to Which they have Retained the same Skills. The Study Concluded that there is a Statistically Significant Difference Between pre and Post performance in Teaching Skills in Favor of the Post performance and there is a Statistically Significant Difference Between the Post performance and the Postponed Performance in Teaching Skills in Favor of the Postponed Performance.

Keywords: Micro-teaching, Teaching Skills, International Students Teachers.

العثمان، ناصر. (٢٠٢٣). فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي ومدى احتفاظهم بها. *مجلة العلوم التربوية* ، ١٠ (١) ، ٦٣١ - ٦٦٤

فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي ومدى احتفاظهم بها

د. ناصر بن عثمان بن راشد العثمان[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى: قياس فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي ومدى احتفاظهم بها؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي (المنهج شبه التجريبي ،تصميم المجموعة الواحدة) على عينة قوامها عشرة طلاب ، يمثلون المجتمع الكلي للطلاب الدوليين المعلمين الذين يدرسون مادة التدريب الميداني بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي١٤٤١هـ ، وقد طبّق الباحث عليهم: بطاقة ملاحظة ، واختبارًا قبليًا لقياس مهارات التدريس لديهم ، كما طبّق على المجموعة ذاتها: بطاقة الملاحظة ، واختبارًا بعديًا لقياس المهارات التي اكتسبوها أثناء تطبيقهم للتدريس المصغر ، وبعد أسبوعين طبّق عليهم الباحث اختبارًا بعديًا (مؤجلًا) -فقط- لقياس مدى احتفاظهم بالمهارات ذاتها ، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين القبلي والبعدي في مهارات التدريس لصالح الأداء البعدي ، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين البعدي والبعدي المؤجل في مهارات التدريس لصالح الأداء البعدي المؤجل.

الكلمات المفتاحية: التدريس المصغر ، مهارات التدريس ، الطلاب الدوليون المعلمون.

(١) أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - جامعة المجمعة، n.alothman@mu.edu.sa

مقدمة:

تهتم المؤسسات التعليمية بتحسين وتطوير قدرات ومهارات أفرادها قبل الالتحاق بمجال العمل ، ولكون المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية؛ إذ يقع عليه العبء الأكبر في تشكيل خبرات المتعلمين ، على نحو يمكنهم من مواجهة التغيرات والتطورات الراهنة والمستقبلية ، باعتباره المحرك الرئيس لجوانب العملية التعليمية الفاعلة؛ وجب إعداده بشكل يهيئه للقيام بالدور المنوط به.

لذا تعمل كليّات التربية على إعداد المعلمين من خلال تزويدهم بالمعارف اللازمة ، وإكسابهم المهارات المطلوبة؛ لكي يكونوا معلمين قادرين على إحداث التطور والتقدم الذي تنشده المجتمعات من أبنائها الملتحقين بالمدارس ، وانطلاقًا من إيمان كليات التربية بالدور المهم للمعلمين؛ فإنها تُولي أهمية كبرى للنواحي المعرفية والثقافية والتربوية في إعداد المعلم ، وتخصص جانبًا كبيرًا من برامجها لتزويده- أيْ المعلم- بمهارات التدريس اللازمة له ، من خلال كثير من البرامج التدريسية (السليم ، ٢٠١٩م ، ٦٠٤).

وتعد التربية العملية المكون العملي- التطبيقي- من برامج تكوين المعلمين في كليات التربية ، وتشتمل على مجمل الأنشطة والخبرات التي تنتظم في إطار برامج تأهيل المعلمين ، وتستهدف مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب المهارات المهنية التي يحتاجون إليها للنجاح في أدائهم لمهماتهم التعليمية المساندة (الثويني ، ٢٠١٥م).

وقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة شحادة ، والبوني (٢٠١٦م) ، ودراسة الأهدل ، وعبد الغفار (٢٠١٠م) على أن الطالب المعلم لابد أن يخضع للتدريب من الناحية النظرية والتطبيقية؛ ليتمكن من اكتساب المهارات التدريسية اللازمة الفعالة ، وذلك بربط الجانب النظري بالعملي باستخدام مواقف مشابهة للمواقف التي تقابله أثناء مزاولة المهنة.

ومن خلال التربية العملية -كما يشير بقيعي (٢٠١٠م) - يكتسب الطلاب المعلمون الخبرات المهنية الحقيقية التي تمكنهم من معرفة مواطن القوة والضعف لديهم ، ومدى مقدرتهم على تحمل أعباء مهنة التدريس ، وفي حالة عدم تمكنهم من الخروج لمزاولة التربية العملية تعقد لهم حلقات التدريس المصغر لسد النقص في مجال التربية العملية؛ لتكون مكملًا لها ، وليست بديلًا عنها إلا في حالة الضرورة ، وتشير بعض الدراسات كدراسة الناشف ، وتنيز (٢٠٠٧م) ودراسة الثويني (٢٠١٥م) إلى فاعلية التدريس المصغر.

ويُعرف التدريس المصغر بأنه: "موقف تعليمي بسيط من حيث الزمن والمحتوى وعدد المتعلمين ، تحت إشراف شخص ما- قد يكون المعلم أو مجموعة أشخاص ذوي خبرة عالية في مجال التربية- يعمل على إكساب المتعلم مهارات جديدة ، فضلًا عن نمو معلوماته الأخرى" (شبر وآخرون ، ٢٠٠٥م ، ٢٣٩).

بينما يُعرّفه عامر ومحمد (٢٠٠٨م ،٣٠) بأنه: "موقف تدريسي يتدرب فيه المعلمون على مواقف تعليمية حقيقية مصغرة تشبه غرفة الفصل العادي ، غير أنها لا تشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس ، ويتدرب المعلم - في الغالب - على مهارة تعليمية واحدة أو مهارتين ، بقصد إتقانهما قبل الانتقال إلى مهارات جديدة ".

وقد ظهر التدريس المصغر في أوائل الستينيات من القرن العشرين ، عندما كانت تطبيقات الاتجاه السلوكي في علم النفس Behavioral Psychology هي المسيطرة على مناهج التعليم ، وبدأ تطبيقه في العلوم التطبيقية في جامعة ستانفورد على يد وايت ألن (Dwight allen) وزملائه عام ١٩٦١م ، وعرف بمذهب ستانفورد (Stanford Approach) ، ثم طبق في جامعة بركلي في كاليفورنيا Berkeley (University of California) ، وقد عرف هذا النمط من التدريس- آنذاك- بنموذج العلم التطبيقي (The applied science model) ، وقد شاع استخدام هذا النمط من التدريس في برامج التربية العملية للمعلمين في التعليم العام في الجامعات الأمريكية منذ ذلك التاريخ ، ثم استخدم في بعض الجامعات الأوروبية- وبخاصة البريطانية منها- في بداية السبعينيات الميلادية ، حيث استُحدثت أنماط وأساليب جديدة ، بل إن الجامعات البريطانية أقرت التدريس المصغر ، واعتمدته جزءًا أساسيًا في عمليات إعداد المعلمين (عامر ومحمد ، ٢٠٠٨م).

ويقوم التدريس المصغر على عدد من المبادئ الأساسية التي تجعل له قبولًا وأثرًا لدى المتعلمين ، منها: (يوسف ، ٢٠٠٨ ، ٢٤) (الحيلة ، ٢٠٠٣م ،٣٣٧).

- أن التدريس عملية سلوكية على مستوى كبير من التعقيد.
- أنه تدريب يركز على مهارة محددة من مهارات التدريس ، يسهُل اكتسابها وبكفاءة عالية.
- أنه يتطلب توافر مستوى الفهم في مجال التدريب.
- أنه يساعد على اكتساب معظم مهارات التدريس بمستوى جيد من الكفاءة.
- أنه يوفر مصادر التغذية الراجعة ، باعتبارها عنصرًا مهمًّا في التدريس المصغر ، وهي توضح للطالب المتدرب مدى ابتعاد أو اقتراب مستوى أدائه الفعلي عن المستوى المطلوب للأداء.

- أن الموقف التعليمي في التدريس المصغر هو موقف مصطنع ، بمعنى أن المعلم والتلاميذ يعملون معًا في وضع تدريبي.

ومن مبررات استخدام التدريس المصغر كما أشار يوسف (٢٠٠٨م ، ٢٥) وفرج (٢٠٠٩م ، ١٠٣):

- تسهيل عملية التدريب ، حيث قد يتعذر – في كثير من الأحيان – الحصول على فصل كامل من التلاميذ لفترة زمنية معينة؛ ولذا يخفض عدد التلاميذ ويكتفي بفترة زمنية وجيزة ، الأمر الذي يجعل مهمة التدريب أكثر يسرًا وسهولة.
- تعذر الحصول على تلاميذ حقيقيين ، فيلجأ المدرب إلى الاستعانة بزملاء المتدرب ليقوموا مقام التلاميذ الحقيقيين.
- التقليل من رهبة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة لدى المتدربين الجدد؛ فالمعلم المتدرب يجد حرجًا في مواجهة عدد كبير من الطلبة ، ربما لا يجد نفس الحرج في مواجهة عدد قليل منهم لفترة زمنية قصيرة.
- التدرج في عملية التدريب ، إذ يستطيع المتدرب من خلال التدريس المصغر أن يبدأ بتدريس مهارة واحدة أو مفهوم واحد يسهل عليه إتقانها ، قبل الدخول في درس متكامل يشتمل على مهارات ومفاهيم عديدة ، ويحتاج إلى ممارسة أكبر في التخطيط والتنفيذ.
- إتاحة التغذية الراجعة والتركيز على المهارات؛ إذ يتيح التدريس المصغر الفرصة للمتدربين كي يركزوا على اهتمامهم على كل مهارة تعليمية بشكل مستقل ومكثف في فترة زمنية محددة ، مما يساعد الطالب المعلم على اكتسابها وإتقان أدائها.

وينقسم التدريس المصغر إلى ثمانية أنواع: التدريس المصغر قبل الخدمة ، التدريس المصغر أثناء الخدمة ، التدريس المصغر المستمر ، التدريس المصغر الختامي ، التدريس المصغر الموجه ، التدريس المصغر الحر (غير الموجه) ، التدريس المصغر الخاص ، التدريس المصغر العام ، وله مراحل ثمان ، تتمثل في: الإرشاد والتوجيه ، والمشاهدة ، والتحضير للدرس ، والتدريس ، والحوار والمناقشة ، وإعادة التدريس ، والتقويم ، والتدريس الكامل (عامر ومحمد ، ٢٠٠٨م).

ويمكن لنا القول: بأن التدريس المصغر تدريس تطبيقي حقيقي ، لا يختلف كثيرًا عن التدريس الكامل ، حيث يحتوي على جميع عناصر التدريس المعروفة: (المعلم ، والطالب أو من يقوم مقامه ،

والمشرف ، والمهارات التعليمية والوسائل المعينة ، والتغذية الراجعة ، والتعزيز ، والتقويم) ، وإنْ كانت بعض المواقف فيه مصنوعة.

ويتكون الموقف التدريسي المصغر من: مهارة واحدة يراد تعلمها وإكسابها للطالب ، ومعلم تحت التمرين ، وفصل صغير ، وفترة زمنية قصيرة للأداء ، ومصادر التغذية الراجعة ، وفرصة لمعاودة التدريب (الحيلة ، ٢٠٠٣م).

هذا وقد أجرى العديد من الباحثين دراسات حول التدريس المصغر ، منها: دراسة راوشون (Rawshon , 2013) التي هدفت إلى: التعرف على دور التدريس المصغر في تحسين أسلوب ومهارات التدريس من وجهات نظر الطلاب ، من خلال عرض بعض النقاط المتعلقة بالتعليم المصغر ودوره في تشجيع الطلاب على الشعور بمسؤوليتهم في الفصل ، ومساعدتهم على تبني السلوك الصفي الدقيق ، وإنشاء طريقة لتدعيم الطلاب ، وتحسين مهارات العرض ، وقد طُبقت هذه الدراسة على عينة من (٤٠) طالبًا؛ قُسّموا إلى ثماني مجموعات ، وتوصلت الدراسة إلى أن (٥٢٪) يرون أن التدريس المصغر جعلهم يستشعرون مسؤوليتهم في الفصل ، وأن (٦٢٪) يرون أن هذه الطريقة ساعدتهم على تفهم السلوك الدقيق للمعلم ، وأن (٤٧٪) يرون تعزيزهم وتشجيعهم في الصف ، وأن (٥٠٪) يرون تميز مستوى عرض أعضاء هيئة التدريس.

أما دراسة الثويني (٢٠١٥م) فهدفت إلى: معرفة أثر التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة التربية الميدانية في جامعة حائل ، واتجاهاتهم نحوه ، وقام بتطبيق دراسته على عينة عشوائية بلغت (٥٠) طالبًا في مختلف التخصصات (اللغة عربية ، العلوم ، التربية إسلامية ، الرياضيات ، الحاسب الآلي) من طلاب التربية الميدانية في كلية التربية في جامعة حائل ، البالغ عددهم (٢٢٣) طالبٍ ، مستخدمًا المنهج الوصفي ، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَي التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي ، وجاءت اتجاهات الطلاب المعلمين إيجابية نحو استخدام التدريس المصغر.

أما دراسة كاوستوفا ، أبهجيت (KausTuva , Abhijit , 2015) هدفت إلى: الوقوف على رأي الطلاب والمعلمين المتدربين تجاه مهارات التدريس المصغر. حيث أجرى الباحثون مسحا لعينة من ٣٠ طالبًا متدربًا من أربع كليات لتدريب المعلمين في ولاية البنغال الغربية بالهند خلال العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ ، واستخدمت الدراسة لجمع البيانات استبيانًا مكونًا من جزأين ، يتكون الجزء أ من ٦ عناصر ويتألف الجزء ب من ١٥ عنصرًا. تم اختيار مهارات التدريس المصغر وفقًا

لمنهج جامعة كلكتا B.Ed المنقح. تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي (المتوسط والانحراف المعياري) ، وتمّ إجراء اختبار ‹t› لتحديد الفروق في الرأي تجاه التدريس المصغر بين الطلاب الموجودين في المناطق الريفية والحضرية ، والطلاب المنتدبين والطلاب الجدد ، وبين الطلاب والطالبات. أظهرت النتائج: أن المتدربين المنتدبين والمتدربين الجدد لديهم آراء متشابهة في الغالب تجاه المهارات المختلفة للتدريس المصغر والمكونات المختلفة داخله ، وهناك اختلافٌ في الرأي بين المتدربين في المناطق الريفية والحضرية ، وعمومًا لدى المستجيبين رأيٌ إيجابي تجاه مهارات التدريس المصغر التي من شأنها أن تساعدهم على مواجهة مواقف الفصول الدراسية الحقيقية. وانتهت الدراسة إلى أنه: لتحسين جودة المعلمين؛ من المهم دراسة استخدام مهارات التدريس المصغر وإمكانية تطبيقها.

أما دراسة دويك (٢٠١٦م) فهدفت إلى: الكشف عن فاعلية المساق المقترح "التدريس المصغر" لتنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين في تخصص أساليب تدريس الرياضيات بكلية التربية في ضوء الخبرات الدولية المعاصرة ، وذلك من خلال إعداد مساق مقترح في التدريس المصغر ، وقد طبّق دراسته على عينة من (٢٠) طالبًا من طلاب كلية التربية في تخصص أساليب تدريس الرياضيات ، مستخدمًا المنهج شبه التجريبي ، وأظهرت النتائج: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين لبطاقة الملاحظة بين التطبيق القبلي والبعدي ، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وجاءت دراسة العيد (٢٠١٧م) للكشف عن: فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي ، لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة من طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية ، واستخدم المنهج الوصفي ، وشبه التجريبي ، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى أداء طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية لمهارات الأداء اللغوي الشفهي في مجالاته الثلاثة للمجموعة التجريبية القبلي كان ضعيفًا ، أما البعدي فكان ما بين متوسط وعالٍ ، وأثبتت النتائج أن استخدام التدريس المصغر كان له أثر كبير في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى أفراد العينة.

أما دراسة السليم (٢٠١٩م) فهدفت إلى: التعرف على مدى فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية للطلاب المعلمين في التعليم عن بعد من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين في

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وتكونت العينة من (٥٠) مشرفًا ومشرفة ، واستخدم المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى: أن التدريس المصغر يدعم توافر المهارات بشكل عام بدرجة متوسطة ، أما بالنسبة لكل محور من المحاور؛ فقد تفاوتت بدرجة متوسطة ، وجاءت مهارة التمهيد والربط بأعلى متوسط ، وفي المرتبة الثانية مهارة الإعداد والتحضير ، وفي المرتبة الثالثة كانت مهارة التقويم ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة الشرح والإلقاء ، وأظهرت كذلك وجود فروق في توافر المهارات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ، كذلك بالنسبة للخبرة التدريسية ، حيث وُجدت فروقٌ لصالح مَنْ كانت خبرتهم من خمس سنوات إلى عشر ، ولم يوجد هناك فروق في التوافر تعزى للدرجة العلمية.

أما دراسة ماسمينجا (Msimanga , 2021). هدفت الدراسة إلى: الكشف عن أثر التدريس المصغر في تمكين المعلمين الطلاب ، ولقد استخدمت الدراسة انعكاسات الطلاب المعلمين؛ لاستكشاف كيف تؤدي المشاركة في دروس التدريس المصغر إلى تطوير المهارات التي تعتبر أساسية في مهنة التدريس. وطُبقت الدراسة على عينة قصدية من (١٤) مدرسًا من طلاب السنة الرابعة في بكالوريوس التربية. حيث أُجريت معهم المقابلات لجمع البيانات التي تم تحليلها. وكشفت النتائج أن عروض الدروس المصغرة التي نفذها الطلاب واطلعوا عليها يمكن أن تطور مهارات الطلاب المعلمين عندما تكون هناك أشكال مختلفة من التقدم في عروض الدروس المصغرة؛ مثل الدروس المصغرة المشكَّلة من: مجموعات الصداقة ، والتجمعات العشوائية ، وعروض الأقران. كما كشفت الدراسة: أن المشاركة في الدروس المصغرة تؤدي إلى تطوير المهارات المهنية للمعلم مثل: تخطيط الدروس ، وحرفة التدريس ، وكيفية استخدام الموارد ، والتفكير ، واتخاذ القرار ، وإدارة الوقت ، والمسؤولية والسلوك المهني.

ويهدف التدريس المصغر إلى جعل العملية التدريسية تجربة ملموسة لدى الطالب المعلم؛ إذ إنه يعمل من خلالها على تحليل مهارات التدريس المعقدة إلى مهارات جزئية متعددة ومحددة (الشديفات ، ٢٠١٨م).

ويعرف اللقاني والجمل (٢٠١٣م ، ٣٠٥) مهارات التدريس بأنها: " مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم نتيجة مروره ببرنامج دراسي معين ، قبل قيامه بممارسة مهنة التدريس كمهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم؛ لتساهم في الارتقاء بأدائه التدريسي أثناء ممارسته لمهنة التدريس". ولمهارات التدريس خصائصٌ أشار إليها شبر وآخرون (٢٠٠٥م) تمثلت في: العمومية من

حيث "إن هناك مهارات عامة لكل تخصص معين دون الآخر" ، والتغيير من حيث "إن أهداف المناهج الدراسية متغيرة" ، والاختلاف في كيفية الأداء ، والقابلية للتعلم ، سواء قبل الخدمة أو أثنائها.

وتتنوع مهارات التدريس ، إلا أن هناك ثلاثَ مهاراتٍ أساسية من الضروري توافرها عند المعلم؛ كي يحقق النمو المتكامل عند المتعلم ، وتشتمل كل مهارة رئيسة على بعض المهارات الفرعية ، وتتمثل هذه المهارات -كما أشار لها الهويدي (٢٠٠٥م) والرباط (٢٠١٥م)- في:

مهارة التخطيط، وتشمل:

- صياغة الأهداف بعبارات محددة قابلة للقياس والملاحظة.
- تحديد إستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف.
- تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية في الدرس.
- تحديد أساليب التقويم التي سيوظفها المعلم في الدرس.
- مهارة التنفيذ: وتتضمن المهارات الفرعية التالية:
- مهارة التهيئة الحافزة (المقدمة).
- مهارة إثارة انتباه الطلاب لموضوع الدرس.
- مهارة طرح الأسئلة الصفية.
- مهارة استخدام الوسائل التعليمية وتنويعها.
- مهارة إدارة الصف.
- مهارة إتقان المادة العلمية.
- مهارة مراعاة الفروق الفردية.

مهارة التقويم: وتتضمن المهارات التالية:

- مهارة التقويم المرحلي خلال الدرس.
- مهارة التقويم الختامي.
- مهارة توظيف نتائج التقويم في تحسين مسار العملية التعليمية.

أما الدراسات التي تناولت مهارات التدريس:

دراسة فقيهي (٢٠١٤م): هدفت إلى تحديد المهارات اللازمة لتدريس مناهج العلوم المطورة من مهارات تدريس العلوم بمجالاته الثلاثة (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، والكشف عن مدى اكتساب هذه المهارات لدي معلمي ومعلمات العلوم ، والتعرف على أثر متغيرات: (الجنس ، ونوع التأهيل العلمي ، وطبيعة العمل ، وسنوات الخبرة) على إجابات عينة الدراسة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) ، وتكونت العينة من المعلمين والمشرفين التربويين ، وتوصلت الدراسة إلى: أن معلمي ومعلمات العلوم يكتسبون المهارات الأساسية اللازمة لتدريس المناهج المطورة بدرجة متوسطة ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسط إجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس لصالح الإناث ، وحسب متغير نوع المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على تأهيل تربوي ، وحسب متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر.

أما دراسة أبشر (٢٠١٤م): فهدفت إلى تقويم التدريس لدى معلمي الحلقة الأولى لمرحلة الأساس لولاية شمال كردفان مجلس شيكان ، وباستخدام المنهج الوصفي على عينة مكونة من (١٠٠) معلم ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة مهارات التدريس لديهم دون المتوسط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، ولا توجد فروق بين معلمي الحلقة الأولى حول اكتساب مهارات التدريس تعزى لمتغير النوع ، كما أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في مهارات التدريس تعزى لمتغير المدرسة التي يقوم بها المعلم بالتدريس لصالح المعلمات في مدارس البنات ، وتوجد علاقة ارتباطية طردية في مهارات التدريس في بعدي مهارة تهيئة التلاميذ ذهنيًا والتفاعل الصفي.

دراسة عثمان (٢٠١٦م): هدفت إلى التعرف على دور التدريس المصغر لطلاب التربية العملية في اكتساب المهارات التدريسية ، من خلال المنهج الوصفي التحليلي ، على عينة تكونت من الطالبات المعلمات ، والبالغ عددهن (١٠٨) ، وأظهرت الدراسة: أن للتدريس المصغر دوره في إكساب المهارات التدريسية للطالبات المعلمات لمهارات (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، وأن التدريب على استخدام التدريس المصغر لطالبات التربية العملية يحقق الأهداف المعرفية والوجدانية.

وهدفت دراسة الركابي (٢٠١٩م) إلى: معرفة المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي مادة الجغرافيا في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم من خلال خمسة مجالات هي: (مهارة الفلسفة والأهداف التربوية ، ومهارة تخطيط الدرس ، وتنفيذ الدرس ، ومهارة العلاقات الإنسانية ، ومهارة إدارة الصف ، ومهارة التقويم) وتكونت العينة من (٦٥) معلمًا ومعلمة ، واستُخدم المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى أن العينة لديها مهارات تدريسية في مادة الاجتماعيات.

دراسة محيي (٢٠١٩م): هدفت إلى قياس مستوى مهارات التدريس لدى طلبة المرحلة الرابعة/ قسم اللغة العربية ، وتكونت عينة من (٤٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية ، واستُخدم المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في جميع المهارات التدريسية ، باستثناء مهارة الغلق التي لم تظهر أي فرق ، والفروق التي ظهرت كانت جميعها لصالح المتوسطات الفرضية ، وهذا يعني أن مستوى هذه المهارات عند الطلبة ضعيف ، كما تبين أنه ليس هناك من فروق في مهارات التدريس؛ فجميعها غير دالة ، باستثناء مهارة الأسئلة الصفية التي ظهر الفرق الدال فيها لصالح الطلاب ، ومهارة الغلق التي كان الفرق فيها لصالح الإناث.

دراسة نيتا باندي (Neeta Pandey ,2019): هدفت إلى الكشف عن كيفية تطوير الكفاءات والمهارات التدريسية للمعلمين الطلاب من خلال توظيف التدريس المصغر؛ ذلك فإنه غني عن البيان أن مستوى التعليم في بلد ما يتوقف إلى حد كبير على جودة وكفاءة المعلمين في ذلك البلد ، وتعتمد هذه الجودة والكفاءة للمعلمين على جودة برامج إعداد المعلمين ، وقد خلصت الدراسة إلى: أن إعداد المعلمين الأكفاء يتم من خلال تعديل سلوكهم ، لذلك فإن برامج إعداد المعلمين لابد أن تعمل على: تطوير مهارات الطلاب المعلمين ، من حيث: (تحديد أهداف التدريس المختلفة ، وبناء المواقف التعليمية ، وتحديد أنماط السلوك التدريسي وربطها معًا في استراتيجيات التدريس في الفصل ، وتنفيذها لمقارنة الأنماط المختلفة لسلوكه التدريسي والاستراتيجيات المختلفة للتدريس- من حيث عواقبها- خلال تدريبهم على التدريس المصغر)؛ لإعدادهم لدخول مهنة التدريس.

وقد اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في: "استخدام المنهج شبه التجريبي كدراسة دويك (٢٠١٦م) ، ودراسة العيد (٢٠١٧م) ، ودراسة عبدالرحيم (٢٠١٩م) ، وفي أداة الدراسة المتمثلة في الاختبار" ، وكذلك اتفقت مع جميع الدراسات في معرفة "العلاقة الارتباطية بين التدريس المصغر وتنمية مهارات التدريس ، وفاعلية استخدام هذا الأسلوب" ، وكان الاختلاف في نوع المستهدف؛ حيث كانت دراسة الثويني (٢٠١٦م) على التربية الميدانية ، ودويك (٢٠١٦م) على الطلاب المعلمين ، ودراسة العيد (٢٠١٧م) على الأداء اللغوي الشفهي لطلاب التربية الميدانية ، والسليم (٢٠١٩م) على الطلاب المتعلمين عن بعد ، في حين كانت دراسة نيتا باندي (Neeta Pandey ,2019) على تطوير الكفاءات والمهارات التدريسية للمعلمين الطلاب من خلال توظيف التدريس المصغر ، ودراسة ماسمينجا (Msimanga , 2021) تستهدف تطوير المهارات المهنية للمعلم ، بينما استهدفت دراسة كاوستوفا ، أبهجيت (KausTuva , Abhijit ,2015) : أهمية

تطبيق مهارات التدريس المصغر ، والدراسة الحالية تستهدف الطلاب الدوليين المعلمين ، حيث لم تتناول الدراسات السابقة هذه العينة ، واتفقت الدراسات الحالية مع الدراسة السابقة في تناول مهارات التدريس ، واختلفت في كيفية تناولها ، حيث استخدمت دراسة فقيهي (٢٠١٤م) المهارات اللازمة في مناهج العلوم المطورة ، والركابي (٢٠١٩م) لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الابتدائية ، وأبشر (٢٠١٤م) في تقويم المهارات ، والاختلاف كان في الاحتفاظ بتعلم مهارات التدريس الذي انفردت به الدراسة.

وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء تصور واضح للدارسة ، سواء أكان ذلك في تحديد المشكلة ، أم في صياغة الأهداف ، وبناء أداة الدراسة ، ومن ثم استخدام المعالجة الإحصائية للدراسة.

مشكلة البحث:

تضم الجامعات السعودية بين جنباتها مجموعة كبيرة من الطلاب الوافدين للدراسة من مختلف دول العالم الإسلامية وأقلياتها ، وذلك بهدف تأهيلهم علميًا لخدمة بلدانهم.

وتشير بعض الدراسات إلى أن الطلاب الذين يدرسون خارج أوطانهم وثقافاتهم معرضون بدرجة كبيرة لبعض المشكلات ، كونهم بعيدين عن أوطانهم ، ويعيشون وسط ثقافة تختلف في عاداتها وتقاليدها ونظمها عن وسطهم الثقافي الذي ولدوا فيه (المحسن ، السعوي ، ٢٠١٥م).

وحيث يواجه الطلاب الدوليون بعض المشكلات المتعلقة بالنواحي التعليمية والأكاديمية ، المتمثلة في التربية العملية والتي تمثل التطبيق العملي للمهارات التدريسية والخبرات النظرية التي اكتسبها الطلاب من خلال المقررات التربوية ذات الصلة بالمناهج وطرق التدريس كما أشارت بذلك دراسة الحربي (٢٠١٥م) ، ودراسة الحسين(٢٠١٨م) ،ودراسة القرني (٢٠١٨م) ، وتؤكد دراسة بارك (Park , 2006) أن التدريب على مهارات التدريس يؤدي إلى تنمية تلك المهارات لديهم ، ولكونها إحدى المتطلبات الدراسية التي تمكن الطالب من التخرج ، ولصعوبة قيامهم بها في المدارس ، رأى قسم العلوم التربوية بكلية التربية بالزلفي التيسيرَ عليهم ، حيث وجد أن التركيز على برامج التربية العملية يكون على أسلوب التدريس المصغر كإحدى الوسائل الفعالة لإعدادٍ يحقق الأهداف المرجوة ، وكذلك يعد أحد الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم ، كجانب تدريبي وتطبيقي للطالب المعلم ، ومناسب للطلاب الدوليين ، وذلك استنادًا على المادة السادسة والعشرين

من لائحة الاختبارات والتقديرات (يجوز استثناء مقررات الندوات والأبحاث والمقررات ذات الصبغة العملية أو الميدانية من أحكام المواد (٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤) أو بعضها ، وذلك بقرار من مجلس الكلية ، بناء على توصية من مجلس القسم الذي يتولى تدريس المقرر ، ولمجلس الكلية قياس تحصيل الطالب في هذه المقررات (مجلس التعليم العالي ، ١٤٢٨هـ).

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف ملحوظ لدى الطلاب الدوليين المعلمين في مهارات التدريس ، وللتصدي لتلك المشكلة؛ يتعين الإجابة عن السؤال التالي: ما فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي واحتفاظهم بها ؟

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس: ما فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي واحتفاظهم بها؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس؛ تمت صياغة أسئلة فرعية تتمثل في:

- ما المهارات التدريسية اللازمة للطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي ؟
- ما فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي معرفيًا ومهاريًا ؟
- ما فاعلية التدريس المصغر في الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي؟

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطَي درجات الاختبار القَبلي والاختبار البَعدي لاختبار مهارات التدريس.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الاختبار البعدي ودرجات الاختبار البعدي المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) في اختبار مهارات التدريس.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي.

٢. التعرف على فاعلية التدريس المصغر في الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث فيما يأتي :

أولًا: الأهمية النظرية :

- زيادة الوعي بالتدريس المصغر ، ومهاراته التدريسية ، ودورها في عملية التدريس.
- التأكيد على أهمية التوجه العالمي نحو التدريس المصغر.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية :

١. تدعيم النمو المهني لدى الطلاب الدوليين المعلمين ، بما يمكنهم من تحليل ممارستهم التدريسية وتقويمها ، وينمي شخصياتهم ، ويساعدهم في الوصول إلى معايير الجودة في العملية التعليمية.

٢. إفادة أعضاء هيئة التدريس بالكلية ممن يشرفون على برامج التربية العملية.

٣. تقديم المهارات التدريسية التي يحتاج إليها الطلاب الدوليون بجامعة المجمعة؛ لتأهليهم للعمل بالوظائف التعليمية بعد عودتهم إلى بلدانهم.

محددات البحث:

اقتصرت حدود البحث الحالي على التالي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على مهارات التدريس الرئيسة والفرعية التي تندرج تحت كلٍّ من: (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم).

- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على الطلاب الدوليين المعلمين في كلية التربية بالزلفي ، جامعة المجمعة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

التدريس المصغر:

يعرفه اللقاني والجمل (٢٠١٣م ، ٩٢) بأنه: " تدريس يعتمد على تجزئة مواقف التدريس إلى مراحل أو مهارات في فترات زمنية صغيرة ، ويتم التدريب عليها فرديًا ، وبعد الانتهاء من التدريب على كل جزء يتم العرض الكلي لموقف التدريس عرضًا مجمّعًا ، وسواء كان التدريب جزئيًا أم مجمعًا ، فإن الملاحظين يعتمدون على بطاقات ملاحظة لتسجيل نواحي القوة ونواحي الضعف ومناقشتها ، وتتكون كل مجموعة من (١٠-١٥) ، ويعتمد هذا النوع من التدريب على التصوير بالفيديو والتغذية الراجعة ".

ويعرف الباحث التدريس المصغر إجرائيًّا بأنه: موقف تدريبي يتدرب فيه الطلاب الدوليون المعلمون على مواقف تعليمية حقيقة مصغرة تشبه غرفة الفصل العادي في أنها لا تشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس ويتدربون عليها كمهارة أو مهارتين بقصد إتقانهما قبل الانتقال إلى مهارات جديدة ، ويتم في وقت قصير (حوالي ١٠ دقائق في المتوسط) ويشترك فيه عدد قليل من المتدربين (يتراوح عادة ما بين ٥- ١٠) يقوم المدرب خلاله بتقديم مفهوم معين أو تدريب المشاركين على مهارة محددة".

مهارات التدريس:

يعرفها سمارة ، العديلي (٢٠٠٨م ، ١٦٣) بأنها " مجموعة من السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي ، داخل غرفة الصف أو خارجها ، في شكل تحركات لفظية أو غير لفظية ، تتميز بعناصر السرعة والدقة في الأداء ، وتيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والمهارية والوجدانية ، سواء كان ذاك بفعل مثير معين أو بصورة تلقائية".

ويعرف الباحث مهارات التدريس إجرائيًّا بأنها: مجموعة من السلوكيات والإجراءات والمعارف والمهارات التي يمارسها الطلاب الدوليون المعلمون داخل الفصل وخارجه بدرجة مناسبة في مجال: التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم؛ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية ونجاح".

الطلاب الدوليون :

يقصد بهم طلاب المنح الخارجية ، وهم الطلاب الذين قُبلوا في جامعة المجمعة _كلية التربية بالزلفي ، وقدموا إليها بعد حصولهم على منحة دراسية من حكومة المملكة العربية السعودية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، والمنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعة الواحدة بالقياسين القبلي والبعدي ، لبيان فاعلية تطبيق التدريس المصغر على اكتساب مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع الطلاب الدوليين المعلمين في كلية التربية بالزلفي ، جامعة المجمعة. باستخدام التدريس المصغر ، وبلغ عددهم (١٠) طلاب ، ممن اكتملت بياناتهم والمتوقع تخرجهم.

متغيرات البحث:

- **المتغير المستقل:** التدريس المصغر.
- **المتغير التابع:** مهارات التدريس ومستوى الاحتفاظ بها للطلاب الدوليين المعلمين المتمثلة بالدرجات التي حصل عليها الطلاب في القياس البعدي والقياس المؤجل لاختبار مهارات التدريس.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مايلي :

أولًا: بطاقة الملاحظة :

حيث تم إعداد قائمة بالمهارات التدريسية الرئيسة والفرعية التي تندرج تحت كل من (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، وتصميم بطاقة ملاحظة ؛ بهدف التعرف على أهم المهارات

التدريسية للطلاب الدوليين المعلمين ، بعد الرجوع إلى الأدبيات التربوية ، والدراسات السابقة ذات الصلة التي أجريت في مجال المهارات التدريسية ، وقد تم بناء بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية ، وتكونت من ثلاث مهارات رئيسة (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، ويندرج تحت كل مهارة عدد من المهارات الفرعية.

صدق أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة تم عرضها على (١٢) محكّمًا من المختصين في المناهج وطرق التدريس للدراسات الاجتماعية في الجامعات السعودية والعربية؛ وذلك للتأكد من صدق البطاقة وصلاحيتها لقياس الهدف الذي أعدت من أجله ، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول :

١. مدى مناسبة المهارة الرئيسة للدراسة.

٢. مدى انتماء المهارة الفرعية للمهارات الرئيسة .

٣. مدى صحة الصياغة اللغوية.

٤. إضافة أو حذف ما يلزم لجودة القائمة.

وقد تم اختيار العبارات التي تم الإجماع عليها بنسبة ٨٠٪ فما فوق من قبل المحكمين ، مع إجراء بعض التعديلات على محتوى الأداة ، وبهذا تكون أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) في صورتها النهائية ، وتضم (٢٥) عبارة موزعة على :

١. المهارات التدريسية المتعلقة بالتخطيط ، وتكونت من (٨) مهارات.

٢. المهارات التدريسية المتعلقة بالتنفيذ ، وتكونت من (٩) مهارات .

٣. المهارات التدريسية المتعلقة بالتقويم ، وتكونت من (٨) مهارات.

ثانيًا: اختبار قِياس مهارات التدريس:

تمثّل اختبار قياس مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين ، ضمن الأبعاد الثلاثة (تخطيط التدريس ، وتنفيذ التدريس ، وتقويم التدريس) ، وهو اختبار موضوعي يقيس مهارات التدريس من نوع اختيار من متعدد.

مفردات الاختبار:

تكون الاختبار من (٢٥) فقرة موزعة على المهارات الثلاث: التخطيط (٨) فقرات ، التنفيذ (٩) فقرات ، والتقويم (٨) فقرات ، وكانت الدرجة الكلية للاختبار (٢٥) درجة ، بواقع درجة واحدة لكل فقرة ، وروعي عند صياغة الاختبار أن تكون "المعلومات والألفاظ والعبارات" مناسبةً لمستوى الطلاب الدوليين المعلمين ، وأن تعكس المفردات في كل مهارة طبيعة المهارة المراد قياسها.

صدق الاختبار:

صدق المحكمين:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على (١٢) محكّمًا من المختصين بالمناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية والعربية ، قام الباحث بتحديد نسبة ٨٠٪ أو أكثر بين المحكمين معيارًا لقبول الفقرة كما أشار (الجودة ،٢٠١٠م) ، وفي ضوء آراء المحكمين أُجريت بعض التعديلات على مفردات الاختبار ، ومن ذلك سؤال (من المبادئ التي يعتمد عليها هاربات في التدريس السير من) وعُدّل السؤال إلى (أي العبارات الآتية تمثل أحد المبادئ عند هاربات في السير التدريس) ، وكذلك تعديل في الخيارات والبدائل ، من حيث استبدال الخيار (جميع ما ذكر) بخيار يتجانس مع الخيارات الأخرى.

المعالجة الإحصائية:

- استُخدم في هذا البحث عدد من الأساليب الإحصائية ، وذلك عبر الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، وهي كالتالي:
- المتوسط الحسابي ، والوسيط ، والانحراف المعياري ، ومعامل الالتواء.
- اختبار ويلكوكسن للعينات المترابطة (Wilcoxon) ، لتحديد الفروق بين متوسطي درجات المجموعة في أدائها القبلي والبعدي ، وبين البعدي والبعدي المؤجل.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما المهارات التدريسية اللازمة للطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي ؟

توصل الباحث إلى قائمة تضم مجموعة من المهارات التدريسية ، بعد الرجوع لبعض الدراسات والكتب والأبحاث في المهارات التي يمكن من خلالها قياس الأداء التدريسي للطلاب الدوليين المعلمين ،

وبصورتها النهائية هي مهارات:(التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، وتشتمل مهارة التخطيط على (٨) مهارات ، والتنفيذ على (٩) مهارات ، والتقويم على (٨) مهارات.

السؤال الثاني : ما فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي معرفيًا ومهاريًا ؟

بعد أن تأكد الباحث من صدق أداة البحث ، قام بتطبيقها على العينة ، وذلك لحساب القياس القبلي لهم في بالأسبوع الثاني ١٤٤١/١/٩هـ ، ثم قام بتطبيق التدريس المصغر على العينة ، ثم قام بعد ذلك بتطبيق أداة البحث عليهم مرة أخرى لحساب القياس البعدي في نهاية الأسبوع الثالث عشر ١٤٤١/٤/١هـ ، وبعد أسبوعين من القياس البعدي قام بتطبيق قياس المتابعة (البعدي المؤجل) في بداية الأسبوع السادس عشر ١٤٤١/٤/١٨هـ لقياس مدى ثبات الأثر ، حيث تم التطبيق ،ولقد جاءت نتائج التطبيق على النحو التالي:

الفرض الأول:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار مهارات التدريس.

وللتأكد من صحة الفرض طبق الباحث اختبارًا على عينة البحث؛ للوقوف على درجة امتلاكهم للمعارف الخاصة بعمليات التدريس ، كما استخدم بطاقة الملاحظة للوقوف على المهارات التدريسية التي يمتلكونها ، وفيما يلي نتائج تحليل كل من: الاختبار ، وبطاقة الملاحظة:

أولًا: نتيجة بطاقة الملاحظة (القبلي والبعدي):

جدول (١)

الإحصاء الوصفي واختبار ويلكوكسن للأداء القبلي والبعدي لاختبار مهارات التدريس (التخطيط، التنفيذ ،التقويم) n=١٠

		المهارة			
		التخطيط	التنفيذ	التقويم	كلي
الأداء القبلي	المتوسط الحسابي	١٤,٢	١٧,٨	١٦,١	٤٨,١
	الانحراف المعياري	١,٩	١,٨	١,٦	٣,٧
	الرتبة	٣	١	٢	

			المهارة			
			التخطيط	التنفيذ	التقويم	كلي
الأداء البعدي		المتوسط الحسابي	٢٢,٢	٢٥,٥	٢٢,٩	٧٠,٦
		الانحراف المعياري	١,٨	٢	٠,٩	٣,٢
		الرتبة	٣	١	٢	
اختبار ويلكوكسن	حالة الرتب	الرتب السالبة	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠
		الرتب الموجبة	١٠,٠	١٠,٠	١٠,٠	١٠,٠
	متوسط الرتب	الرتب السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
		الرتب الموجبة	٥,٥	٥,٥	٥,٥	٥,٥
	القيمة		-٢,٨١	-٢,٨١٤	-٢,٨٠٩	-٢,٨٢٥
	مستوى الدلالة		٠,٠٠٥	٠,٠٠٥	٠,٠٠٥	٠,٠٠٥

يتضح من الجدول السابق (١) ما يلي:

المستوى الكلي:

نلاحظ أن المتوسطات الحسابية للأداء القبلي لدى الطلاب (٤٨,١) ، وللأداء البعدي (٧٠,٦) ، كما بلغت قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٨٢٥) ومستوى دلالة (٠,٠٠٥) وهو أصغر من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥) ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين القبلي والبعدي في مهارات التدريس لصالح الأداء البعدي ، وبالتالي رفض الفرض بالنسبة للمهارات على المستوى الكلي.

مهارة التخطيط:

نلاحظ أن المتوسطات الحسابية للأداء القبلي لدى الطلبة (١٤,٢) ، وللأداء البعدي (٢٢,٢) كما بلغت قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٨١) ومستوى دلالة (٠,٠٠٥) وهو أصغر من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥) ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين القبلي والبعدي في مهارة التخطيط لصالح الأداء البعدي ، وبالتالي رفض الفرض بالنسبة لمهارة التخطيط.

مهارة التنفيذ:

نلاحظ أن المتوسطات الحسابية للأداء القبلي لدى الطلبة (١٧,٨) ، وللأداء البعدي (٢٥,٥) كما بلغت قيمة قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٨١٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠٥)

وهو أصغر من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥) ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين القبلي والبعدي في مهارة التنفيذ لصالح الأداء البعدي.

مهارة التقويم:

نلاحظ أن المتوسطات الحسابية للأداء القبلي لدى الطلبة (١٦,١) ، وللأداء البعدي (٢٢,٩) كما بلغت قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٨٠٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٥) وهو أصغر من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥) ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين القبلي والبعدي في مهارة التقويم لصالح الأداء البعدي ، وبالتالي رفض الفرض الأول بالنسبة لمهارة التقويم.

ثانيًا: نتيجة اختبار قياس مهارات التدريس:

جدول (٢)

الإحصاء الوصفي واختبار ويلكوكسن للأداء القبلي والبعدي لمهارات التدريس (التخطيط - التنفيذ - التقويم) (n=١٠)

			المهارة			
			التخطيط	التنفيذ	التقويم	كلي
الأداء البعدي		المتوسط الحسابي	٥,٢	٤,٨	٤,٤	١٤,٤
		الانحراف المعياري	٠,٦٣	٠,٧٩	٠,٨٤	١,٨٤
		الرتبة	١	٢	٣	
الأداء البعدي المؤجل		المتوسط الحسابي	٦,٩	٦,٦	٦	١٩,٥
		الانحراف المعياري	٠,٨٨	٧٠	٠,٦٧	٢,٠١
		الرتبة	١	٢	٣	
اختبار ويلكوكسن	حالة الرتب	الرتب السالبة	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠
		الرتب الموجبة	١٠,٠	١٠,٠	١٠,٠	١٠,٠
	متوسط الرتب	الرتب السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
		الرتب الموجبة	٥,٥	٥,٥	٥,٥	٥,٥
	القيمة		-٢,٨٥٩	-٢,٨٤٨	-٢,٥٨٨	-٢,٨١٦
	مستوى الدلالة		٠,٠٠٤	٠,٠٠٤	٠,٠١٠	٠,٠٠٥

يتضح من الجدول السابق (٢) ما يلي:

على المستوى الكلي للمهارات:

بلغ المتوسط الحسابي للأداء القبلي للطلاب (١٤,٤) ، وللأداء البعدي (١٩,٥) كما بلغت قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٨١٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) ، وهو أصغر من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥) ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين القبلي والبعدي في مهارات التدريس لصالح الأداء البعدي (المتوسط الأعلى) ، وبالتالي رفض الفرض الأول بالنسبة للمهارات على المستوى الكلي.

على مستوى مهارة التخطيط:

بلغ المتوسط الحسابي للأداء القبلي للطلبة (٥,٢) ، وللأداء البعدي (٦,٩) ، كما بلغت قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٨٥٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٤) وهو أصغر من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥) ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين القبلي والبعدي في مهارة التخطيط لصالح الأداء البعدي ، وبالتالي رفض الفرض الأول بالنسبة لمهارة التخطيط.

على مستوى مهارة التنفيذ:

بلغ المتوسط الحسابي للأداء القبلي للطلبة (٤,٨) ، وللأداء البعدي (٦,٦) ، كما بلغت قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٨٤٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٤) وهو أصغر من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥) ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين القبلي والبعدي في مهارة التنفيذ لصالح الأداء البعدي ، وبالتالي رفض الفرض الأول بالنسبة لمهارة التنفيذ.

على مستوى مهارة التقويم:

بلغ المتوسط الحسابي للأداء القبلي للطلبة (٤,٤) ، وللأداء البعدي (٦,٠) كما بلغت قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٥٨٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) وهو أصغر من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥) ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين القبلي والبعدي في مهارة التقويم لصالح الأداء البعدي ، وبالتالي رفض الفرض الأول بالنسبة لمهارة التقويم.

السؤال الثالث: ما فاعلية التدريس المصغر في الاحتفاظ بالتعلم لدى الطلاب الدوليين المعلمين بكلية التربية بالزلفي؟

الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار البعدي ودرجات الاختبار البعدي المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) في اختبار مهارات التدريس.

جدول (٣)

الإحصاء الوصفي واختبار ويلكوكسن للأداء البعدي والبعدي المؤجل لمهارات التدريس (التخطيط – التنفيذ – التقويم) n=١٠

		المهارة			
		التخطيط	التنفيذ	التقويم	كلي
الأداء البعدي	المتوسط الحسابي	٦,٩	٦,٦	٦	١٩,٥
	الانحراف المعياري	٠,٨٧٦	٠,٦٩٩	٠,٦٦٧	٢,٠١٤
	الرتبة	١	٢	٣	
الأداء البعدي المؤجل	المتوسط الحسابي	٧,٨	٧,٧	٦,٧	٢٢,٢
	الانحراف المعياري	٠,٦٣٢	٠,٤٨٣	٠,٨٢٣	١,٦١٩
	الرتبة	١	٢	٣	
اختبار ويلكوكسن	حالة الرتب: الرتب السالبة	٠	٠	٠	٠,٠٠
	حالة الرتب: الرتب الموجبة	٨	٨	٧	٤,٠٠
	تعادل	٢	٢	٣	٠
	متوسط الرتب: الرتب السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	متوسط الرتب: الرتب الموجبة	٤,٥٠	٤,٥٠	٤,٠٠	٥,٥٠
	القيمة	-٢,٧١٤	-٢,٥٩٨	-٢,٦٤٦	-٢,٨٥٩
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٧	٠,٠٠٩	٠,٠٠٨	٠,٠٠٤

يتضح من الجدول السابق (٣) ما يلي:

على المستوى الكلي للمهارات:

بلغ المتوسط الحسابي للأداء البعدي للطلبة (١٩,٥) ، وللأداء البعدي المؤجل (٢٢,٢) ، كما بلغت قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٨٥٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٤) وهو أصغر من

مستوى الدلالة المقبول ٠,٠٥ ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين البعدي والبعدي المؤجل في مهارات التدريس لصالح الأداء البعدي المؤجل.

على مستوى مهارة التخطيط:

بلغ المتوسط الحسابي للأداء البعدي للطلبة (٦,٩) ، وللأداء البعدي المؤجل (٧,٨) ، كما بلغت قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٧١٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٧) وهو أصغر من مستوى الدلالة المقبول ٠,٠٥ ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين البعدي والبعدي المؤجل في مهارة التخطيط لصالح الأداء البعدي المؤجل ، وبالتالي رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بالنسبة لمهارة التخطيط.

على مستوى مهارة التنفيذ:

بلغ المتوسط الحسابي للأداء البعدي للطلبة (٦,٦) ، وللأداء البعدي (٧,٧) كما بلغت قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٥٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٩) وهو أصغر من مستوى الدلالة المقبول ٠,٠٥ ، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين البعدي والبعدي المؤجل في مهارة التنفيذ لصالح الأداء البعدي المؤجل ، وبالتالي رفض الفرض الصفري وقبول البديل بالنسبة لمهارة التنفيذ.

على مستوى مهارة التقويم:

بلغ المتوسط الحسابي للأداء البعدي للطلبة (٤,٤) ، وللأداء البعدي المؤجل (٦,٠) ، كما بلغت قيمة Z المرافقة لاختبار ويلكوكسن (-٢,٦٤٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٨) وهو أصغر من مستوى الدلالة المقبول ٠,٠٥ ، مما يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأداءين البعدي والبعدي المؤجل في مهارة التقويم ، وبالتالي قبول الفرض الثاني بالنسبة لمهارة التقويم.

تفسير النتائج:

أظهرت النتائج: تفاوت المهارات من حيث الأكثر نموًّا والأقل نموًّا ، حيث إنه في "بطاقة الملاحظة" جاءت مهارات التنفيذ في المرتبة الأولى ، ومهارة التقويم في المرتبة الثانية ، والتخطيط في المرتبة الأخيرة ، أما في "مقياس الاختبار" جاءت مهارة التخطيط في المرتبة الأولى ، والتنفيذ في المرتبة الثانية ، والتقويم جاء في المرتبة الأخيرة ويعد الأقل نموًّا من بين المهارات ، كما أظهرت

النتائج تفوق الطلاب في بطاقة الملاحظة ، وفي اختبار القياس البعدي ، وكذلك في اختبار القياس البعدي المؤجل ، ويُعزي الباحث ذلك إلى ما أشار إليه (الشديفات ، ٢٠١٨م) وهو أن التدريس المصغر يجعل العملية التدريسية تجربة ملموسة لدى الطالب المعلم ، إذ إنه يعمل من خلالها على تحليل مهارات التدريس المعقدة إلى مهارات جزئية متعددة ومحددة ، ويعزز ذلك ما أشار إليه راوشون (Rawshon ,2013) إلى دور التدريس المصغر في تحسين أسلوب ومهارات التدريس ، من حيث تشجيع الطلاب على الشعور بمسؤوليتهم في الفصل ، ومساعدة المعلم على تبني السلوك الصفي الدقيق ، وتتفق النتائج التي وصلت إليها الدراسة مع دراسة دويك (٢٠١٦م) التي توصلت إلى فاعلية المساق المقترح" التدريس المصغر" لتنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين في تخصص أساليب تدريس الرياضيات بكلية التربية في ضوء الخبرات الدولية المعاصرة ، ودراسة العيد (٢٠١٧م) التي أظهرت فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية ، ودراسة عثمان (٢٠١٤م) التي أشارت إلى أن للتدريس المصغر دوره في إكساب المهارات التدريسية للطالبات المعلمات كمهارات (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، ودراسة نيتا باندي (Neeta Pandey ,2019): التي أظهرت تطوير الكفاءات والمهارات التدريسية للمعلمين الطلاب من خلال توظيف التدريس المصغر ، ودراسة ماسمينجا (Msimanga , 2021): التي أوضحت بأن التدريس المصغر يؤدي إلى تطوير المهارات المهنية للمعلم ، ودراسة كاوستوفا ، أبهجيت(KausTuva , Abhijit ,2015) : التي أظهرت التوجه الإيجابي تجاه مهارات التدريس المصغر التي من شأنها أن تساعدهم على مواجهة مواقف الفصول الدراسية الحقيقية ، وتؤكد على أهمية تطبيق مهارات التدريس المصغر .

وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إن استخدام التدريس المصغر يركز على التدرج في عملية التدريب ، حيث يتدرب على مهارة محددة من مهارات التدريس؛ مما يسهل اكتسابها وبكفاءة عالية ، ويوفر مستوى من الفهم قبل الدخول في درس متكامل يشتمل على مهارات ومفاهيم عديدة ، ويحتاج إلى ممارسة أكبر في التخطيط والتنفيذ والتقويم ، كما أسهم التعليم المصغر في إكساب الطلاب تطبيقات عملية لمهارات التدريس في المواقف التعليمية بطرق متنوعة ، تتناسب مع أنماط تعلمهم ، وخاصة الطلاب الدوليين المعلمين ، وتجعلهم أكثر نشاطًا وإيجابية في عملية التعلم ، كما ساعدهم على التقليل من رهبة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة لدى المتدربين الجدد ، فالمعلم المتدرب يجد حرجًا مع عدد كبير من الطلبة ، ربما لا يجد نفس الحرج في مواجهة عدد قليل من الطلاب لفترة زمنية قصيرة.

وفي ضوء النتائج السابقة وتفسيراتها وما تبين من فعالية التدريس المصغر في اكتساب المهارات التدريسية المتعلقة بمواد: (العلوم المطورة ، والجغرافيا ، واللغة العربية ، والتربية العملية ، والتعليم عن بعد) وما أسفرت عنه من أثرٍ في اكتساب مهارات التدريس؛ فإن الباحث يرى أهمية التوسع في تطبيق التدريس على مستوى التعليم بشكل عام.

التوصيات:

في ضوء النتائج ومناقشتها يوصي الباحث بما يلي:

- التأكيد على استخدام التدريس المصغر في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس وتدريبهم عليها.
- إتاحه الفرصة للطلاب المعلمين في كليات التربية بممارسة كافة المهارات التدريسية بشكل عملي تطبيقي.
- إنشاء معامل خاصة للتدريس المصغر في كليات التربية ، وتزويدها بالإمكانيات والأجهزة اللازمة لتنفيذ برامج التدريس المصغر.
- إدراج التدريس المصغر كأسلوب ، أو كوسيلة في توصيفات الأقسام الأكاديمية .

المقترحات:

في ضوء ما سبق من نتائج يقترح الباحث ما يلي:

- إجراء دراسات للوقوف على آليات تفعيل التدريس المصغر بدرجة أكبر في عمليات تدريب المعلمين وإعدادهم مع الأخذ بالاعتبار التوسع في حجم العينة .
- إجراء دراسة تستهدف تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين ، وتعرف أثرها ميدانيًّا خلال التربية العملية.
- إجراء دراسة تتعلق بفاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس ، للطلاب المعلمين غير الدوليين.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبشر ، الطيب (٢٠١٤م). *تقويم مهارات التدريس لدى معلمي الحلقة الأولى لمرحلة الأساس بمحلة شيكان ولاية شمال كردفان.* رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم درمان ، السودان.

الأهدل ، أسماء صادق ، عبد الغفار ، نورة عواد (٢٠١٠م). برنامج مقترح قائم على التدريس المصغر لتطوير التربية العملية في ضوء احتياجات الطالبات المعلمات في كلية التربية للبنات ، الأقسام الادبية بجدة ، التربية ، *الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية جامعة عين شمس.١٣* (٢٧) ، ٣٢١ - ٣٧٥

بقيعي ، نافر (٢٠١٠م). *التربية العملية الفاعلة.* عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الثويني ، سليمان (٢٠١٥م). فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لطلاب التربية الميدانية في جامعة حائل ، واتجاهاتهم نحوه ، *دراسات في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، ٥٧* ، ١٧٣-٢٠٠.

الجودة ، ماجد محمود شريف (٢٠١٠م). *مقارنة أسلوبين في فحص تقديرات المحكمين الثنائية لملاءمة فقرات أدوات القياس ،* كلية التربية ، جامعة اليرموك ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الأردن.

الحربي ، محمد (٢٠١٥م). المشكلات الأكاديمية لدى طلاب المنح بالجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم ، *كلية التربية- جامعة الأزهر ، ٢* (١٦٣) ، ٢٦٥- ٣١٦ .

الحسين ، أحمد (٢٠١٨م). تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر ، *مجلة العلوم التربوية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٣* ، ٣٢٥ -٤٠٠.

الحيلة ، محمد (٢٠٠٣م). *تصميم التعليم نظرية وممارسة.* عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

دويك ، فداء (٢٠١٦م). فاعلية مساق مقترح في التدريس المصغر لتنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين تخصص أساليب تدريس الرياضيات بكلية التربية جامعة الخليل في ضوء الخبرات الدولية المعاصرة ، *مجلة البحث العلمي في التربية ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس* ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، ٣(١٧) ، ٤٩-٨٢.

الرباط ، بهيرة (٢٠١٥م). *التدريس رؤية في التنفيذ*. الرياض: مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع.

الركابي ، حيد (٢٠١٩م). المهارات التدريسية لمعلمي الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم ، *مجلة كلية الآداب ، جامعة بغداد ، ١٢٩* ، ٦٦٧-٦٨٨.

السليم ، غالية (٢٠١٩م). فاعلية التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية للطلاب المعلمين في التعليم عن بعد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، *المؤتمر الدولي الثاني في التربية بجامعة الباحة ، التربية آفاق مستقبلية* ، في الفترة من ٤-٦/٧/١٤٤٠هـ ، الباحة.

سمارة ، نواف ، العديلي ، عبد السلام (٢٠٠٨م). *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية* ، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شبر ، خليل ، وجامل عبد الرحمن ، وعبد الباقي أبو زيد (٢٠٠٥م). *أساسيات التدريس*. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

شحادة ، فواز ، البوني ، عبد الرزاق (٢٠١٦م). التدريب الميداني ودوره في تغيير اتجاهات طلبة كلية التربية بوادي الدواسر نحو مهنة التدريس ، *مجلة العلوم التربوية* ، جامعة السودان للعلوم التكنولوجية ، عمادة البحث العلمي.٣ (١٧) ، ٦٥ - ٨٠ .

الشديفات ، خلود (٢٠١٨م). التعليم المصغر ودوره في تأهيل الطالب المعلم ، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. ٧ (٢) ، ٣١-٣٩.

عامر ، طارق ، وربيع محمد (٢٠٠٨م). *التدريس المصغر*. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم ، دعاء (٢٠١٩م). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس على تنمية مهارات التدريس الفعال. *مجلة كلية التربية* ، جامعة أسيوط ، ٣٥ (٦) ، ١-٣٢ .

عثمان ، إيناس (٢٠١٦م). *دور التدريس المصغر لطلاب التربية العملية في إكساب المهارات التدريسية* ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم درمان ، السودان.

العيد ، نايفه (٢٠١٧م). فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طالبات التدريب الميداني غير المتخصصات في اللغة العربية ، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، رابطة التربويين العرب ، *٨٨* ، ١٦١-١٩٢.

فرج ، عبد اللطيف (٢٠٠٩م). *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فقيهي ، يحيي (٢٠١٤م). مستوى اكتساب المهارات التدريسية اللازمة لتدريس مناهج العلوم الطبيعية المطورة: سلسلة ماجروهل McGraw Hill لدى معلمي ومعلمات العلوم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية* ، جامعة أسيوط. ٣٠ (٣) ، ١٠٩-١٥١.

القرني ، حسن (٢٠١٨م). بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الإجرائية لمعالجتها: دراسة ميدانية ، *مجلة العلوم التربوية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٣* ، ١٠٣-١٦٠.

اللقاني ، أحمد ، والجمل ، أحمد (٢٠٠٣م). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس*. ط٣. القاهرة: دار عالم الكتب.

المحسن ، محسن ، والسعوي ، محمد عبد الرحمن (٢٠١٥م). الاغتراب لدى طلاب المنح الوافدين بجامعة القصيم ، مظاهره وسبل مواجهته. *مجلة العلوم العربية والإنسانية. جامعة القصيم ، ٨* (٤) ، ٢٠٧١ - ٢١١٥ .

الناشف ، سلمى ، وينتز ، بات (٢٠٠٧م). فاعليّة التدريس المصغر في تحسين مهارات التدريس لدى طلاب كليات التربية الحكومية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان. *الجامعة الأردنية: عمادة البحث العلمي*. ٣٤(١) ، ١٢٢-١٢٩.

الهويدي ، زيد (٢٠٠٥م). *مهارات التدريس الفعال*. العين: دار الكتاب الجامعي.

يوسف ، فادية (٢٠٠٨م). *التدريس المصغر دليل التدريب الميداني*. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

المراجع العربية المترجمة:(Arabic references in English)

Absher, Noor El-Huda El-Tayeb (2014) *Evaluation of Teaching Skills for Teachers of the First Grade of the Basic Stage in Shikan*, North Kordofan State, Unpublished Ph.D. Thesis, College of Education, Omdurman University, Sudan.

Al-Ahdal, Asmaa Sadiq ,Abdul Ghaffar, Awad, (2010). A Proposed Program Based on Micro-Teaching to Develop Practical Education in Light of the Needs of Female Student Teachers in the College of Education for Girls, Literary Departments in Jeddah, Education, *the Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration*, *13*(27), 321-375.

Baqei, Nafer (2010). *Effective Practical Education.* Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Al-Thuwaini, Suleiman (2015). The effectiveness of micro-teaching in developing the teaching skills of field education students at the University of Hail, and their attitudes towards it. *Arab Educators Association, Studies in Education and Psychology, 57*. 173-200.

Algudah, Majed (2010). *A Comparison of two Methods in Examining the Arbitrators' Binary estimates of the appropriateness of the items of measurement tools,* College of Education, Yarmouk University, unpublished Ph.D. thesis, Jordan.

Al-Harbi, Muhammad (2015). Academic Problems of Scholarship students at the Islamic University from their point of view, Al-Azhar University, *College of Education, 2*(163), 316-265.

Al-Hassan, Ahmed (2018). Developing the Practical Education Program at the Deanship of E-Learning and Distance Education in the Light of the micro-teaching Method, *Journal of Educational Sciences,* Imam Muhammad bin Saud Islamic University, *13*, 325-400.

Al-Heila, Muhammad (2003) *Instructional Design Theory and Practice*, Amman: Dar Al-Masira for Publishing, Distribution and Printing.

Dweik, Fida (2016). The Effectiveness of a Proposed Course in Micro-Teaching to Develop the Teaching Performance of Student-teachers Specializing in Mathematics Teaching methods at the Faculty of Education, Al Khalil University in the light of contemporary international experiences, *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Girls' College of Arts, Sciences and Education, 3*(17), 49-82

Arabat, Bahira (2015). *Teaching is a vision in implementation*. 1st Edition, Riyadh: Al Zahraa Library for Publishing and Distribution.

Al-Rikabi, Hayd (2019). Teaching skills of social teachers in the primary stage from their point of view, University of Baghdad, *College of Arts, Journal of Arts, 129*, 667-688.

Al-Saleem, Ghalia (2019). The Effectiveness of Micro-teaching in Developing the Teaching skills of student teachers in distance education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, *the Second International Conference on Education at Al-Baha University, Education:* Future Prospects, from 4-6/7/1440 AH, Al-Baha.

Samara, Nawaf, Al-Adaili, Abdel Salam (2008). Concepts and Terminology in Educational Sciences, 1st Edition, Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Shibr, Khalil, Jamil, Abdul Rahman, and Abdul Baqi Abu Zaid (2005). Amman: *Teaching basics. Curriculum House for Publishing and Distribution.*

Shehadeh, Fawaz, Al-Bawni, Abdul Razzaq (2016). Field Training and its Role in Changing the Attitudes of Students of the College of Education in Wadi Al-Dawasir towards the teaching profession, *Journal of Educational Sciences, Sudan University of Technology, Deanship of Scientific Research, 3*,17, 65-80.

Al Shdeifat, Kholoud (2018). Micro-Education and its Role in Qualifying the Student teacher, *the specialized international educational journal. 7*(2), 31-39.

Amer, Tariq, and Rabie Mohamed (2008). Micro teaching. Amman :*Al-Yazuri Scientific Publishing and Distribution House.*

Abdel Rahim, Doaa (2019). The effectiveness of using virtual classrooms in teaching the Teaching Methods course on developing effective teaching skills. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35*, 6, 1-32.

Othman, Enas (2016). *The role of micro-teaching for students of practical education in imparting teaching skills,* an unpublished PhD thesis, Omdurman University, Sudan.

Al Eid, Nayfeh (2017). The effectiveness of using micro-teaching in developing oral language performance skills among female students of field training who are not specialists in Arabic, *Arabic Studies in Education and Psychology*, Arab Educators Association, *88*, 161-192.

Faraj, Abdel Latif (2009). *Teaching methods in the twenty-first century.* Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Faqihi, Yahya (2014). The level of acquiring the teaching skills necessary to teach the developed natural sciences curricula, the McGraw Hill series, among science teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University. 30*(3), 109-151.

Al-Qarni, Hassan (2018). Some problems of scholarship students at the University of Tabuk and the procedural mechanisms to address them, a field study, *Journal of Educational Sciences*, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Issue , *13*, 103-160.

Al-Laqani, Ahmed, Al-Jamal, Ali (2003). A dictionary of cognitive educational terms in curricula and teaching methods. 1st Edition. Cairo: House of Books World.

Al-Mohsen, Mohsen, Al-Saawi, Muhammad (2015). Alienation among international scholarship students at Qassim University, its manifestations and ways to confront it. *Journal of Arab Sciences and Humanities*. Qassim University, *8* (4), 2071-2115.

Al-Nashef, Salma, Wentz, Pat (2007). The effectiveness of micro-teaching in improving the teaching skills of male and female public education college students in the Sultanate of Oman. The University of Jordan, *Deanship of Scientific Research. 34* (1), 122-129.

Al-Huwaidi, Zaid (2005). *Effective teaching skills.* Al Ain: University Book House.

Youssef, Fadia Dimitri (2008). *Micro-teaching Field.* Training Manual. Mansoura: Amer for printing and publishing.

المراجع الأجنبية: References

Kaustuva Banerjee, santoshi Halder & Abhijit Guha (2015) Application Of Micro Teaching Skill For Improving The Quality Of Teachers: Exploring Opinion Of Trainee Teachers. Journal of Educational Technology, 12(1), 28-35

Msimanga Mothofela Richard. (2021). The Impact of Micro Teaching Lessons on Teacher Professional Skills: Some Reflections from South African Student Teachers. International Journal of Higher Education, 10(2), 164-171

Neeta Pandey (2019). Developing Teaching Competency Through Micro

Park, S; Lee, S; et al (2006): Changes in Korean science teachers perceptions of creativity and science teaching after participating in on overseas professional Development program. *Journal of science teacher Education. 1*(17), 37-64.

Rawshon , Shahriar. (2013). Micro Teaching to Improve Teaching Method: An Analysis on Students' Perspectives. *International Journal of Research & Method in Education. 1*. 69-76

Teaching Approach. Techno LEARN: An International Journal of Educational Technology , 9(1) , 25-35

Alhedaithy, Haifa. (2023). Digital art as a source for re-designing the works of the Saudi plastic artist Abdulhaleem Radawi in light of the trends of postmodern art, *Journal of Educational Science, 10*(1), 665 - 687

Digital art as a source for re-designing the works of the Saudi plastic artist Abdulhaleem Radawi in light of the trends of postmodern art

Dr. Haifa Ali I. Alhedaithy
Assistant Professor at King Saud University
Art Education Department
halhedaithy@ksu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to take advantage of digital art as a source for re-designing the works of the Saudi plastic artist Abdulhaleem Radawi in the light of the trends of postmodern art. To achieve this, the descriptive analytical approach was used, by dealing with digital art, the pioneer of Saudi plastic art Abdulhaleem Radawi, and some trends in postmodern arts such as conceptual art and pop art. And also the use of the experimental method through the researchers implementation of a number of digital designs inspired by the work of the artist Radawi using the Adobe Photoshop program, which helps to verify the hypothesis of the research and the completion of the study. The study showed many results, such as identifying the most prominent topics of the pioneer of Saudi plastic art, artist Abdulhaleem Radawi, and the possibility of benefiting from digital art to re-design his works by showing some trends of postmodern art in it. In addition to the multiplicity of artistic capabilities of the Adobe Photoshop program, which helped to develop what is new and contemporary in the plastic arts. The study reached several recommendations, most notably conducting more studies on the potential of digital art, and raising awareness of its importance in being an essential form of contemporary art that exists in many different fields.

Keywords: Digital art, plastic artist Abdulhaleem Radawi, postmodern art.

الحديثي، هيفاء. (٢٠٢٣). الفن الرقمي كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي في ضوء اتجاهات فنون ما بعد الحداثة. *مجلة العلوم التربوية ، ١٠* (١) ، ٦٦٥ - ٦٨٧

الفن الرقمي كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي في ضوء اتجاهات فنون ما بعد الحداثة

د. هيفاء بنت علي بن إبراهيم الحديثي[١]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى: الاستفادة من الفن الرقمي كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي "عبدالحليم رضوي" في ضوء اتجاهات فنون ما بعد الحداثة؛ ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك من خلال تناول الفن الرقمي ، ورائد الفن التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي ، وبعض اتجاهات فنون ما بعد الحداثة كالفن المفاهيمي ، وفن البوب. وأيضًا استخدام المنهج التجريبي؛ من خلال تنفيذ الباحثة عددًا من التصاميم الرقمية المستوحاة من أعمال الفنان رضوي باستخدام برنامج أدوبي فوتوشوب Photoshop Adobe ، الذي يساعد على التحقق من فرض البحث وإتمام الدراسة. وأظهرت الدراسة العديد من النتائج كالتعرف على: أبرز موضوعات رائد الفن التشكيلي السعودي الفنان عبدالحليم رضوي ، وإمكانية الاستفادة من الفن الرقمي لإعادة تصميم أعماله بإظهار بعض اتجاهات فنون ما بعد الحداثه فيها. بالإضافة إلى تعدد الإمكانات الفنية لبرنامج أدوبي فوتوشوب ، مما ساعد على استحداث ما هو جديد ومعاصر في الفنون التشكيلية. وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات أبرزها: إجراء المزيد من الدراسات حول إمكانات الفن الرقمي ، والتوعية بأهميتة في كونه شكلًا أساسيًّا من أشكال الفن المعاصر المتواجد في العديد من المجالات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الفن الرقمي ، الفنان التشكيلي عبدالحليم رضوي ، فنون ما بعد الحداثة.

(١) أستاذ مساعد بجامعة الملك سعود- قسم التربية الفنية، halhedaithy@ksu.edu.sa

المقدمة:

يُعد الفن الرقمي أحد أهم المنجزات التكنولوجية؛ لما له من دور بارز في تحقيق رؤية جمالية مختلفة للفن التشكيلي ، مما أدى في الآونة الأخيرة إلى تطور شكل الإبداع الفني. فهو عبارة عن أعمال فنية تم إنشاؤها بواسطة الكمبيوتر ، وتؤكد ذلك إلهام الريس (2019) Rayes Elham ، بأنه الفن الذي يستغني فيه الفنان عن الرسم التقليدي وأدواته كالقلم والفرشاة والألوان ، واستبدالها بأدوات إلكترونية كالشاشة ، وأدوات الرسم ، والألوان الرقمية ، التي توفرها البرامج الفنية الإلكترونية.

ومع هذه المعطيات والنقلة المعاصرة في الثورة المعرفية لم يعد الفنان بمعزل عن ما يحيط به من حوله ، فالفنان التشكيلي السعودي أظهر عبر الزمان إبداعه من خلال إنتاجه الفني الذي يحمل العديد من المعاني ، والرموز ، والإرث الحضاري ، مما يجعله مجالًا خصبًا للدراسة.

ومن أهم وأبرز الفنانيين التشكيليين السعوديين الفنان عبدالحليم رضوي[1] -رحمه الله- الذي ترك بصمة في تاريخ الفن التشكيلي السعودي ، لمحاولاته العديدة للتقرب من المتلقي من خلال إبداعاته الفنية ، وتنويعها؛ للإرتقاء بالذوق الفني العام.

ويُعد الفنان "عبدالحليم رضوي" رائد الفن التشكيلي السعودي ، الذي قدّم العطاءات الكثيرة للحركة التشكيلية من خلال ما يحمله من خبرة ثقافية وحياتية ، وما قدمه عبر رحلته الفنية على مسطحات لوحاته من خطوط وألوان مستلهمة من التراث الشعبي العربي وعناصر الزخرفة الإسلامية (انعيم ، ٢٠٠٧).

ومع التطورات المعاصرة التي ظهرت في مختلف المجالات الإبداعية ، تصدَّرت "فنون مابعد الحداثة" في مقدمتها ، التي تُعبر عن ثقافة العصر المتحولة ، فهي كما تذكر هيفاء الحديثي (٢٠١٧) ، بأنها: نزعة فكرية معاصرة ، مواكبة للثورة العلمية ، والإبداع التكنولوجي. ارتكزت على قلب الموازين الكلاسيكية ، ودعت إلى التحرر من القيود الاجتماعية والثقافية ، واتجهت نحو التعددية الثقافية؛ وبهذا تخطى الفن حدود إطار اللوحة التقليدية ، مما ساعد على تفاعل المتلقي مع العمل الفني؛ فأحدث ذلك رؤية جديدة للواقع التشكيلي.

(١) يوجد لمحة تعريفية عن الفنان التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي ص١٣.

كما تشمل "فنون ما بعد الحداثة" العديدَ من الاتجاهات الفنية ، ومن ضمنها "الفن الرقمي" الذي من خلاله تحدث تأثيرات غير مألوفة على الصور المرئية الأصلية ، للوصول بها إلى مرحلة إبداعية مختلفة عمّا كانت عليه سابقًا.

ومن الضروري الاستفادة من إمكانات الفن الرقمي في كونه يلعب دورًا بارزًا في العولمة الجديدة بمختلف المجالات الحياتية كالفن ، والتعليم ، والدعاية والإعلان وغير ذلك ، منطلقًا نحو آفاق جديدة من المعرفة والإبداع.

وعند النظر إلى إبداعات الماضي الفنية التشكيلية تتضح في الصدارة أعمال الفنان "عبدالحليم رضوي"؛ لما تحمله من مضامين تراثية جمالية تُعرف في أيّ مكان وزمان توجد فيه.

ومما سبق؛ يمكن أن يُسهم أسلوب الفن الرقمي بإيجاد رؤية جديدة لأعمال الفنان "عبدالحليم رضوي" تصل بها بين القديم والحديث ، الذي من خلاله قد يكون له أثر في إظهار جوهر اتجاهات "فنون ما بعد الحداثة" الأخرى. ومن هنا تتجه الدراسة إلى: محاولة إلقاء الضوء على أهمية الفن الرقمي كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي "عبدالحليم رضوي" في ضوء اتجاهات فنون ما بعد الحداثة.

مشكلة البحث:

في ضوء ما تقدم يتضح: أن "الفن الرقمي" من أهم اتجاهات "فنون ما بعد الحداثة" ، الذي يمكن الإفادة منه بمختلف مجالات الحياة ، فهو جزء لا يتجزأ من لغة العصر. وعند الالتفات إلى رائد الفن التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي يظهر: أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت أعماله بالدراسة والنقد ، والتذوق والتحليل ، ولكن لا توجد دراسة -حسب علم الباحثة- تكشف أثر الفن الرقمي عليها. وهذا ما أكد على أهمية توظيف تقنية الفن الرقمي على أعماله ، مما قد يُسهم في إظهار رؤية جديدة معاصرة لها ، توضح من خلالها اتجاهات فنون ما بعد الحداثة. وبناء عليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال التساؤل التالي:

كيف يمكن الاستفادة من الفن الرقمي كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي "عبدالحليم رضوي" في ضوء اتجاهات فنون ما بعد الحداثة؟

فرضية البحث:

يفترض البحث أنه يمكن الاستفادة من "الفن الرقمي" كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي "عبدالحليم رضوي" في ضوء اتجاهات فنون ما بعد الحداثة.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى: "الاستفادة من الفن الرقمي كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي في ضوء اتجاهات فنون ما بعد الحداثة".

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث من الناحية النظرية في توضيح مفهوم الفن الرقمي ، وإلقاء الضوء على الفنان عبدالحليم رضوي وأعماله ، التي لها دور في إثراء المكتبة الفنية التشكيلية العربية بتوفير دراسات يمكن الاستفادة منها كمرجع للباحثين والدارسين.

أما من الناحية التطبيقية: فهو يساعد على إيجاد رؤية ومداخل مختلفة لأعمال رواد الفن التشكيلي السعودي ، بحيث تظهر بمفهوم جديد يُثري مجال الفن التشكيلي.

حدود البحث:

- **الموضوعية:** تتمثل في دراسة الفن الرقمي كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي "عبدالحليم رضوي" في ضوء اتجاهات "فنون ما بعد الحداثة".
- **الزمانية:** هي فترة النشاط الفني للفنان عبد الحليم رضوي وحتى تاريخ إجراء الدراسة عام ٢٠٢١.
- **المكانية:** المملكة العربية السعودية.
- **التجريبية:** يتم توظيف تقنية "الفن الرقمي" كمدخل تجريبي على بعض أعمال الفنان عبدالحليم رضوي؛ لإظهار صورة جديدة معاصرة في ضوء اتجاهات فنون ما بعد الحداثة (من تصميم الباحثة).

منهجية البحث:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك من خلال تناول الفن الرقمي ، ورائد الفن التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي ، وبعض اتجاهات فنون ما بعد الحداثة. وتتبع أيضًا المنهج التجريبي من خلال تنفيذ الباحثة عددًا من التصاميم الرقمية المستوحاة من أعمال الفنان "رضوي" باستخدام برنامج أدوبي فوتوشوب Photoshop Adobe ، الذي يساعد على التحقق من فرض البحث.

الدراسات السابقة:

أجرت سناء محسن (2021) Sanaa Mohsin ، دراسة بعنوان: (Iraqi Digital Art Origin and Evolution) ، تهدف فيها إلى: توضيح مفهوم الفن الرقمي وخصائص الفن في المجتمع الافتراضي وتقديم تاريخ- أصول وتطور- الفن الرقمي. وتم استخدام العديد من برامج الكمبيوتر لإنشاء مجموعة من اللوحات كبرامج Photoshop Cc ، وPhoto Shop C5 ، وArt Rage. وتوصلت الدراسة إلى: أن "الفن الرقمي" هو: (مزيج من التكنولوجيا والإبداع يتجسد في تغيير ثقافة التعبير ويوفر عصرًا بصريًا جديدًا) ، وبالتالي فإن هذه اللوحات المصنوعة بواسطة الكمبيوتر تبدو إبداعية ، تعكس الواقع والخيال والسريالية والتعبير. وهذا ما يفيد البحث الحالي في التعرف على: مفهوم "الفن الرقمي" ، والبرامج المستخدمة في إنتاج الأعمال الرقمية وتقنياتها المستخدمة.

أعدت إلهام الريس (2019) Rayes Elham ، دراسة بعنوان: (DIGITAL ART FOR THE PROMOTION OF THE CREATIVE ASPECT IN THE PLASTIC ART) ، تهدف فيها إلى: إبراز دور الفن الرقمي وتقنياته في الارتقاء بالجانب الإبداعي في الفن التشكيلي. وتوصلت الدراسة إلى: أن الفن الرقمي أدى إلى إثراء القيمة الجمالية في عمل الفن التشكيلي؛ وبالتالي الارتقاء بها. وتفيد هذه الدراسة البحث الحالي في التعرف على إمكانات "الفن الرقمي" التشكيلية.

قدمت هيفاء الحديثي (٢٠١٧) ، دراسة بعنوان: (دور المتحف الإفتراضي في تنمية المفاهيم الجمالية لفنون ما بعد الحداثة لدى طالبات التربية الفنية) ، هدفت إلى إيضاح مفهوم فنون ما بعد الحداثة واتجاهاتها, وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التكنولوجيا أصبح أمرًا مهمًّا في فنون

ما بعد الحداثة؛ لأنه يساعد على إخراج أعمال فنية معاصرة ذات قيمة فنية عالية كفن الفيديو ، وفن الضوء ، وفن الكمبيوتر. وتفيد هذه الدراسة البحث الحالي في: التعرف على مفهوم فنون ما بعد الحداثة واتجاهاتها المتعددة.

أعد حمزة باجودة (٢٠١٠) ، دراسة بعنوان: (تجربة الفنان التشكيلي عبدالحليم رضوي: دراسة تحليلية نقدية) ، تهدف إلى: دراسة نماذج من أعمال الفنان الراحل عبدالحليم رضوي. وتوصلت الدراسة إلى: أنه لم تكن مفردات الرضوي ساكنة ، لما يفرضه التصوير للحالة الآنية للموضوع المصور ، بل كانت ديناميكية متحركة تنبض بالحياة والحركة. وتفيد هذه الدراسة البحث الحالي في: التعرف على "سيرة الفنان عبدالحليم رضوي ، وموضوعاته الفنية التي كان يتناولها بأعماله الفنية".

مما سبق يتضح: أن الدراسات السابقة ارتبطت بموضوع البحث من زوايا متعددة كـ:(التعرف على الفن الرقمي وإمكاناته التشكيلية ، ومعرفة مفهوم فنون ما بعد الحداثة واتجاهاتها المتعددة ، والتعرف على أسلوب رائد الفن التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي ومسيرته الفنية) ، وكل ذلك يثري الجانب النظري للبحث والتجربة التطبيقية ، ولكن لم تتطرق الدراسات -حسب علم الباحثة- إلى دراسة تجمع ما بين الفن الرقمي والفنان التشكيلي "عبدالحليم رضوي" ، واتجاهات فنون ما بعد الحداثة مما زاد ذلك من أهمية الدراسة الحالية.

مصطلحات البحث:

الفن الرقمي Digital art:

تُعرِّف سناء محسن (2021) Mohsin Sanaa ، الفن الرقمي بأنه: نتاج الحداثة ، ويستخدم فيه الكمبيوتر كأداة وتقنية جديدة لتحسين العمل الفني وتقديمه بشكل معاصر ، ناتج عن قدرة ذهنية تخيلية يمتلكها الفنان.

ويُعرف الفن الرقمي إجرائيًّا ، بأنه: "الفن الذي يتم إنتاجه بواسطة استخدام أجهزة الكمبيوتر ، بحيث يتحول الفن من شكله الأساسي الأصلي إلى شكل جديد ومختلف عما

كان عليه سابقًا ، يعكس من خلاله الواقع والخيال بواسطة تأثير التقنيات الرقمية غير المحدودة عليه.

فنون ما بعد الحداثة Postmodern art:

تُعرف نضال ديوان (٢٠٢٠) ، فنون ما بعد الحداثة بأنها: "عبارة عن التحولات العميقة التي حدثت على الصعيد العلمي ، والأدبي ، والفني ، والتي انعكست على التعبيرية التجريدية وما تلاها من الحركات الفنية" ، حيث تقوم على مبدأ القراءة الحديثة واللا تواصل الفكري في آلية التلقي بين الفنان والمتلقي.

وتُشير حورية السيد (٢٠١٧) ، إلى مفهوم فنون ما بعد الحداثة ، بأنها وليدة محاولة الفنان للتصالح مع القطيعة والرفض ، الذي قامت عليه فنون الحداثة السابقة لها ، التي كانت بمثابة صرخة من الفنانين لرفضهم كل القيم والعادات والتقاليد المزيفة ، حيث تبنت فنون ما بعد الحداثة "مفاهيم المزاوجة بين الطرز المختلفة" ، واستخدمت أساليب: المفارقة الساخرة والغموض والتناقض ، والمزاوجة بين المعاني المتناقضة ، مثل التقدمية والحنين إلى الماضي.

وتُعرف فنون ما بعد الحداثة إجرائيًّا ، بأنها عبارة عن: "مجموعة اتجاهات فنية فكرية فلسفية متنوعة ، تشمل العديدَ من الأساليب الجديدة الخارجة عن حدود الإطار التقليدي للوحة الفنية ، التي تتميز بمفاهيم جمالية مختلفة خاصة فيها ، وتعكس ثقافة المنجزات التكنولوجية".

الإطار النظري للبحث:

ومما سبق يمكن تناول الفن الرقمي كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي في ضوء اتجاهات فنون ما بعد الحداثة ، كهدف في البحث الحالي من خلال طرح الجوانب التالية:

المحور الأول: الفن الرقمي:

مفهوم الفن الرقمي:

استخدم الفنان التشكيلي معطيات العصر التكنولوجية لإنتاج أعمال فنيه معاصره ، حيث استبدل الأدوات التقليدية للرسم بأجهزة إلكترونية تُظهر ما لديه من قدرات إبداعية؛ من أجل إيصال رسالته الفنية إلى أكبر عدد ممكن من متذوقي الفن التشكيلي.

ويُعد الفن الرقمي من أكثر التقنيات التكنولوجية المستخدمة التي تعتمد بشكل كبير على أجهزة الكمبيوتر ، وتشير بشائر إبراهيم (٢٠١٧) ، إلى أن التقنيات الرقمية "تتضمن آليات أشغال

فنية جديدة ، وإمكانات غير محدودة في التصرف يطبقها الفنان سواء بدمج الأشكال أو تحويرها أو إعادة صياغتها؛ لتصل بها إلى الشكل الواقع المراد تنفيذه في مفردات العمل الفني الرقمي ، فتضفي على العمل من الجوانب والخواص الجمالية" (ص٥٣).

والفن الرقمي ترجمة لمصطلح Digital art ، فهو من المصطلحات الحديثة التي يتم توضيح مفهومها في القواميس والمعاجم بكلمتين منفردتين ، فيُعرّف "الفن" في معجم المعاني الجامع ، بأنه: جملةُ الوسائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف وبخاصة عاطفة الجمال ، فهي المهارة التي تحكمها الموهبه "تعريف ومعنى الفن في معجم المعاني الجامع" ، د.ت. بينما تُعَرّف كلمة "الرقمي" في معجم المعاني الجامع ، بأنها: اسم مؤنَّث منسوب إلى رَقْم ، ولغة تستخدم في الحاسبات الإلكترونية كوسيلة للعمل بها في حدود قواعد معيَّنة. ("تعريف ومعنى رقمي في معجم المعاني الجامع" ، د.ت.).

وتُعرف رشا جبر (٢٠١٩) الفن الرقمي بأنه: "عبارة عن برامج ترجمة (dicitalart) ، والذي يعني أن الصورة التي يظهر على الشاشة الحاسب مكونة من مجموعة لا نهائية من الأرقام والمعادلات الحسابية وعدد لا نهائي من الدرجات اللونية التي تتجاوز ١٦ مليون لون" (ص١٧٢).

يوضح أحمد كاظم (٢٠١١) ، هدف "الفن الرقمي" بأنه: "هو إنتاج الواقع ذاته بالسيطرة على الصورة ، ونقل الواقع من محدداتها في المكان إلى ما هو افتراضي ومتخيل ، واستعارة أماكن أخرى قد تكون خارج الحيز الجغرافي ، فضلًا عن أجواء التداخلات (الكولاج) أو نسج التعويضات التي تعوض الإنسان عن مكانه العضوي" (ص٢٠).

ويعتمد الفن الرقمي كما يذكر أمجد عيد (٢٠١٢) ، على العديد من المداخل التقنية المتنوعة لبناء عمل فني مبتكر ، ك: (التكبير والتصغير ، والحذف والإضافة ، وتغيير القيمة التعبيرية بتغيير مواقع العناصر والألوان ، وإعادة توزيعها في ضوء استخدام تقنيات الفن الرقمي).

ولإنتاج العمل الفني الرقمي يتم استخدام العديد من برامج الرسم والتصميم الحاسوبية ، بحيث يتم توظيف خيال الفنان للتقنيات الرقمية المتاحة كالمرشحات Filters؛ من أجل إحداث تغيرات بصرية. ومن أشهر البرامج المستخدمة على سبيل المثال وليس الحصر هو: برنامج أدوبي فوتوشوب Photoshop Adobe ، الذي يعالج الصور بتشكيلات لا نهائية بإضافة التعديلات والتأثيرات ودمج الصور وتركيبها. ويشير كاظم (٢٠١١) ، إلى العديد من الإمكانيات الفنية لهذا البرنامج ، ومنها ما يلي:

١. تحسين الألوان والتباين والدرجات اللونية.

٢. إنشاء المجموعات المتداخلة ، التي تتيح إمكانية استخدام الصور ، التي على إحدى الطبقات ، حجابًا للعناصر والمكونات الموجودة على الطبقات الأخرى.

٣. إضافة طبقات التعديل للصورة لإجراء التعديلات الشاملة أو المحددة لها.

٤. إضافة مؤثرات الظل وتطبيق مفعول مرشحات على المناطق المحددة لإنشاء تأثيرات فنية بصرية.

٥. إنشاء صور ثنائية وثلاثية ورباعية اللون.

سمات الفن الرقمي:

للفن الرقمي العديد من السمات التي تميزه عن غيره من أنواع الفنون الأخرى ، ومن أهمها كما تذكره دراسة جبر (٢٠١٩) ، مايلي:

١. استخدام الإلكترونات والطاقات المعاصرة مثل: الليزر والكهرباء التي تتوافق مع أحدث النظريات العلمية والاستحداثات التطبيقية لها كما في الكمبيوتر.

٢. يتميز موضوع العمل الفني بحرية الاختيار؛ إذ تتيح قدرة الكمبيوتر المتعددة على إعطاء الكثير من الموضوعات المتنوعة.

٣. تعدد الدرجات اللونية التي تتيح للفنان اختيار ما يشاء من ١٦٠ مليون درجة لونية مختلفة ، بالاضافة إلى الأنظمة اللونية كنظامRGB .

٤. إمكانية إخراج العمل الفني وعرضه على الشاشة أو على شكل مجسم باستخدام تقنية الليزر.

المحور الثاني: الفنان التشكيلي السعودي "عبدالحليم رضوي":

لمحة تعريفية عن الفنان التشكيلي السعودي "عبدالحليم رضوي":

فنان تشكيلي سعودي من مكة (١٩٣٩- ٢٠٠٦) ، يعتبر من أهم أوائل الفنانين التشكيليين في المملكة ، اشتهر بفن التصوير والنحت والجداريات ، وكان يستخدم الألوان الزيتية وألوان الأكريليك في أعماله الفنية ، التي توجد في العديد من المتاحف العالمية (راضي ، ٢٠١٤).

وكانت المسيرة الفنية للفنان "رضوي" حافلة بالنجاح والعديد من الإنجازات ، فيُعد من أول المبتعثين إلى الخارج كواحد من أفضل المواهب بالفن التشكيلي في الدول العربية ، وقد حصل على العديد من الشهادات بالفنون التشكيلية كالليسانس عام ١٩٦٤م ، ودرجة البروفيسور عام ١٩٧٩م. بالإضافة إلى توليه العديد من المناصب كتعينه رئيسًا للجنة التحكيم للفنون الجميلة في مدريد عام ١٩٧٨ ، ومستشارًا للجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون منذ عام ١٩٩٣ حتى وفاته (صلاح ، ٢٠٢١).

فتميزت أعماله باستقلالية أسلوبه الفني ، وتوظيفه للعناصر بشكل يعطي إيحاءات لرموز البيئة والتراث العربي الإسلامي بشكل منسجم فيه تناغمٌ وتكرار لوحدات العمل الفني ، مستخدمًا ألوان الطبيعة التي تحاكي العادات والتقاليد في المجتمع السعودي. كما يغلب على معظم أعماله الحركة الدائرية لضربات الفرشاة التي تعطي إيحاءً باللانهائية.

وبهذا الأسلوب ترك الفنان إرثًا فنيًا خالدًا للفن السعودي ، حيث نجح في نقل أفكاره بصورة معبرة عن جوانب الحياة الإنسانية والاجتماعية والسياسية باستخدامه لأسس وعناصر التصميم بحرفية فنية رائعة ، مما ميز أعماله بـ: الأصالة والمعاصرة المتفردة والتفرد بعيدًا عن النقل والمحاكاة (رضوي ، ٢٠٢١).

ومما سبق يتضح: أن الفنان "رضوي" كان من أبرز الفنانين التشكيليين على المستوى المحلي والعالمي؛ لما يحمله مشواره الفني من بصمات إبداعية ميزته عن غيره من الفنانين ، وهذا ما جعله- بالتحديد- محور الدراسة الحالية.

موضوعات أعمال الفنان التشكيلي السعودي "عبدالحليم رضوي":

تناول الفنان "رضوي" العديد من الموضوعات التي صورها في أعماله الفنية ، والتي يُشير إليها أبو جودة (٢٠١٠) ، كالتالي:

١. **المدينة والقرية والحارة:** كان "رضوي" يُحب المدينة والقرية والحارة؛ باعتبارها كائنًا دائم التغير والتحول ، ويحتوي على عدد كبير من البشر (غنيّهم وفقيرهم ، صغيرهم وكبيرهم).

٢. **الطبيعة الصامتة:** هي الأشكال التي يرسمها الفنان ، ولها طبيعة السكون أو الثبات ، وتوجد في أعمال "رضوي" بشكل نسيج من خياله الخصب وليست نقلًا حرفيًّا للأشكال المرئية.

٣. **الحالات الإنسانية:** ثمة رغبة جامحة عند الرضوي للتعبير عن معانٍ مجردة كـ: السعادة والانطلاق والأمومة والأحلام وغيرها. وهي معانٍ من الصعب أن تتحول إلى صور بصرية تدرك بالعين ، وهي معانٍ تتسم بالنسبية رغم اتفاق الكثيرين عليها.

٤. **القضايا القومية والوطنية:** استشعر "رضوي" قضايا الأمة المصيرية ، ومن أهمها قضية فلسطين ، فهي متعددة الجوانب كالاعتداءات الوحشية المتكررة ، ومحاولة طمس الهوية أو تغييرها وغير ذلك. بالإضافة إلى ذلك تدور معظم أعماله حول الاستلهام من التراث ، والاهتمام بالحاضر والمستقبل.

٥. **التراث المحلي والرقصات الشعبية:** كان "الرضوي" مولعًا برسم عناصر التراث السعودي ومفرداته ، كالروشان والزخارف الشعبية ، كما كانت الرقصات الشعبية من المواضيع كثيرة الظهور لديه في كونها تمثل- في الواقع- سجلَّ الحياة الاجتماعية لسكان الجزيرة العربية بجانبها الاحتفالي ، ولا سيما رقصة المجرور ذات الإيقاع السريع التي تميزت بها منطقة الطائف.

المبحث الثالث: اتجاهات فنون ما بعد الحداثة:

مفهوم فنون ما بعد الحداثة:

تُعد "فنون ما بعد الحداثة" من المفاهيم الفكرية المعاصرة ، التي قلبت قواعد وموازين الفن التشكيلي بطرحها لأساليب مختلفة ومتعددة عما كانت عليه الفنون السابقة ، فليس لها أسلوب محدد تتوقف عليه ، فهي تعتمد على فكرة ورسالة الفنان التي يرغب أن يشارك بها المتلقي.

فتذكر كاميلا جيسليني (Camilla Ghisleni (2021: أن "ما بعد الحداثة" تعتبر نقطة تحول في التاريخ ، ظهرت لأول مرة في الستينيات كخروج عن الحداثة ، وهي ردة فعل ضد التقشف ، والشكليات ، وعلى التجانس والإرهاق من خلال مدح الاختلاف ، حيث تدافع عن بنية مليئة بالعلامات والرموز التي يمكنها توصيل القيم الثقافية. وتضيف على ذلك مفهوم روبرت فنتوري Robert Venturi ، بأنها عناصر هجينة وليست نقية ، غامضة بدلًا من واضحة ، مملة ومثيرة للاهتمام ، تقليدية أثرية وكذلك مبتكرة.

ويوضح إيهاب عبد الرضا (٢٠١٥) ، مصطلح ما بعد الحداثة في الفنون التشكيلية بأنه "تيار فني جاء كنتيجة لمعطيات الفكر البشري ، ليواكب المنجزات المتحققة في الحقول المعرفية الأخرى ،

ابتداءً من منتصف القرن العشرين ، الذي جاء بتحولات تقنية ، ومفاهيم تشكيلية جديدة ، انعكست في مفاهيم الفن ، ومنها طرائق الإظهار وأساليب التشكيل" (ص٩٢).

سمات فنون ما بعد الحداثة:

تمتلك "فنون ما بعد الحداثة" العديد من السمات المميزة ، التي جعلت لها طابعًا مختلفًا عن بقية الحركات الفنيه التشكيلية الأخرى ، ومن أهمها كما تذكره دراسة الحديثي (٢٠١٧) ما يلي:

١. تركز على الفكرة أكثر من التقنية المستخدمة.

٢. تستخدم خامات جديدة أو جاهزة الصنع ، أو خامات مألوفة ، بحيث يتم توظيفها في العمل الفني بشكل مختلف وجديد.

٣. تحتوي على المفاهيم الجمالية المتجددة باستمرار مع تطور إبداعات الفنانين وتغير الثقافة الجماهيرية.

٤. فنون وثائقية سواء كانت صورًا فوتوغرافية ، أو فيديو ، أو مواد مكتوبة ، وغيرها.

٥. المتلقي جزء من العمل الفني وله مكانة خاصة فيه.

٦. تواصل الفنان مع المجتمع بشكل أكبر ، معبرٌ عن ثقافة الاستهلاك ، بمجتمع تحكمه التكنولوجيا المتطورة بدلًا من العقل.

٧. مناهضة الشكل المغلق واستبداله بالأشكال المفتوحة ، توافقًا مع التطورات المعاصرة.

٨. تعددت المستويات التفسيرية للأعمال الفنية مبتعدة عن التفسير الأوحد ، وتكوين عدة مبادئ كالتعددية ، والحرية وغيرها.

وتُشير مالوري جيميل (2020) Mallory Gemmel ، وفقًا لـ MoMA في نيويورك ، بأن الخصائص الرئيسة لفن ما بعد الحداثة ، هي التي تشمل: مناهضة الاستبداد ، أو تعريف لما يجب أن يكون عليه الفن ، وانهيار التمييز بين الثقافة الرفيعة والثقافة الجماهيرية ، وبين الفن والحياة اليومية.

اتجاهات فنون ما بعد الحداثة:

تنوعت اتجاهات فنون ما بعد الحداثة ، وتميز كلٌّ منها بأسلوبه الخاص الذي يميزه عن غيره من الاتجاهات الأخرى ، ومن بينها على سبيل المثال وليس الحصر ، مايلي:

١. **الفن المفاهيمي** Conceptual art:

اتجاهات فكرية تحاول دمج الفن بالحياة ، تركز على الفكرة ، أو المفهوم بنقلها من الفنان إلى المتلقي؛ باعتبارها فن الأنماط الفكرية الذي يتضمن أيّ وسائل يراها الفنان مناسبة وملائمة لتحقيق أفكاره ، ففي هذا الفن تتقدم المفاهيم أو الأفكار المشمولة بالعمل على الاهتمامات الجمالية التقليدية المادية ، وهكذا تصبح الفكرة هي المحرك الذي يصنع الفن والعمل الفني. وقد ارتبطت فكرة المفهوم بالمعلومات والمواضيع والاهتمامات التي لا يمكن بسهولة أن يتضمنها موضوع واحد ، حيث إن أغلبها تنقل بواسطة صور فوتوغرافية ، ومخططات ، ووثائق ، وخرائط ، وأفلام فيديو ، وكذلك بواسطة اللغة نفسها (راجي ، وعلي ، ٢٠١٦).

فن البوب Pop Art:

يُعد مصطلح "فن البوب" اختصارًا لكلمة شعبية أو التجمع. حيث ارتبط بالأعمال التجارية والإعلان عن البضائع والصور. وتميز هذا الفن بأنه منخفض التكلفة ، وفيه إنتاج ضخم لنسخ الأعمال الفنية التي تظهر بألوانها اللامعة وأسطحها الملساء وعلاماتها التجارية. معبرًا عن: رموز الحياة اليومية وتناقضاتها ، والثقافة الاستهلاكية ، والشعبية السائدة في المجتمع كالمواد الغذائية ، والجرائد وغير ذلك. باستخدام العديد من الأساليب الفنية كالكولاج والطباعة بالشاشة الحريرية (Elkheir ، 2014).

فن الجرافيتي Art Graffiti:

عبارة عن: "رسومات على الجدران" ، يتم رسمها باستخدام أدوات خاصة بطريقة فنية ، وبمساحات كبيرة تتصف بسرعة الإنجاز وسهولة توضيح المعنى ، وغالبًا ما تكون من أشخاص مجهولين؛ لأنها أفعال مخالفة للقوانين واعتداء على ممتلكات الآخرين. ولقد تم الاعتراف بها مؤخرًا كأحد أنواع الفنون المتحضرة المثيرة للجدل؛ وذلك لتغير مفهوم الفن وانتقاله من الثوابت إلى المتغيرات (جعفر ، وعبادي ، ٢٠١٨).

فن الضوء Light Art:

هو فن تركيبي للعلاقات البنائية البصرية ، مستخرج من تكنولوجيا الضوء؛ لتحقيق تشكيلات دلالية متغيرة ومتحولة محكومة بنظام يقترحه النسق التقنيّ ، الذي يعتمد على الشكل ووسائط وأماكن العرض ، حيث يستثمر فيه الفنان وسائط ضوئية مشوقة كالليزر والفلورنس ومصابيح (LED)؛ لاستنباط أشكال جديده للتعبير تُسهم في تفعيل عنصر الجذب لدى المتلقي (يوسف ، ٢٠١٧).

الدراسة التطبيقية للبحث:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الاستفادة من الفن الرقمي؛ كمصدر لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي "عبدالحليم رضوي" في ضوء اتجاهات "فنون ما بعد الحداثة". حيث تعتمد هذه الدراسة التطبيقية على تصميم عدد من الأعمال الرقمية المستوحاة من أعمال الفنان "رضوي" باستخدام برنامج أدوبي فوتوشوب Photoshop Adobe ، وهو من أشهر البرامج في مجال الفن الرقمي ، نظرًا لما يتميز به من دقه في معالجة الصور.

ويعتمد تنفيذ التجربة وتصميمها على عدة مداخل ك: الحذف ، والإضافة ، وتغيير الألوان ومواقع العناصر ، وإعادة توزيعها ، والتكبير والتصغير؛ للوصول إلى تصميمات قائمة على منطلقات فكرية وجمالية مرتبطة بالمعرفة والتكنولوجيا المتطورة. وفيما يلي استعراض الأعمال الفنية للتجربة التشكيلية:

العمل الفني الأول:

شكل رقم (١) لوحة الفنان رضوي الأصلية

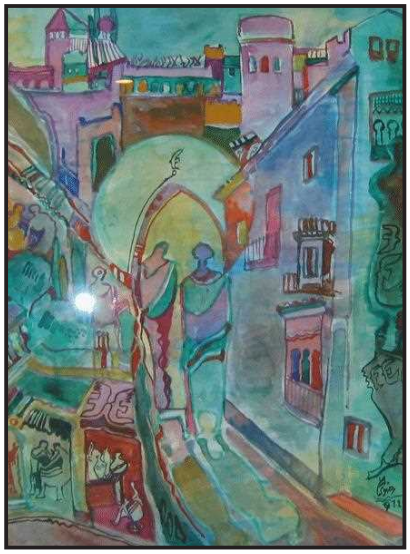
شكل رقم (٢) لوحة الفنان رضوي بعد المعالجة الرقمية

رضوي، عبدالحليم. (٢٠٠٤م). مها أنا راحل. [لوحة مائية].٣٠×٢٢ سم

يظهر عمل الفنان الأصلي شكل رقم (١) معبرًا عن وجوه إنسانية محاطة بتموجات خطية لونية ، ترمز إلى مجموعة زخارف شعبية وخطية تلقائية ، حيث تم إجراء المعالجات الرقمية عليها

في الشكل رقم (٢) ، بإضافة طبقة لونية شفافة بمساحة واسعة تتكون من لونين هما البرتقالي ، والأخضر الفاتح ، تليها طبقة أخرى مكونة من مجموعة عناصر لرومز تعبر عن السلع الاستهلاكية في الحياة اليومية كالبرتقال والليمون ، وإظهارها بشكل تصميم إعلاني. مما ترتّب عليه إكساب العمل الفني تأثير فن البوب من خلال إظهار جمالية الانسجام والتوازن التي تنبض بالطاقة والحيوية.

العمل الفني الثاني:



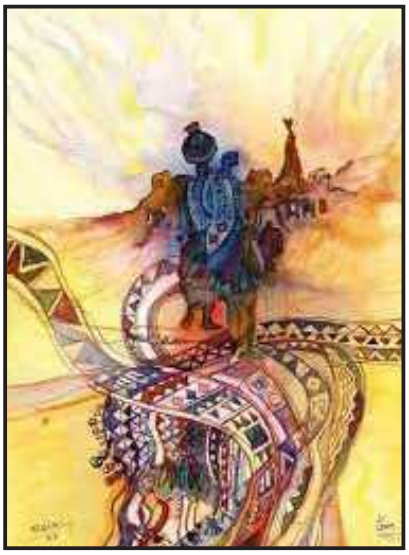
شكل رقم (٣) لوحة الفنان رضوي الأصلية

شكل رقم (٤) لوحة الفنان رضوي بعد المعالجة الرقمية

رضوي، عبدالحليم. (١٤٢٥هـ). بدون عنوان. [لوحة مائية].

يظهر عمل الفنان الأصلي شكل رقم (٣) معبرًا عن أبرز الموضوعات التي يتناولها الفنان "رضوي" في أعماله ، وهي المدينة بكل عناصرها من أشخاص ومنازل قديمة ، حيث تم إجراء المعالجات الرقمية عليها في الشكل رقم (٤) ، بتغيير الدرجات اللونية الباردة إلى الصارخة بخلفية معتمة؛ مما أحدث حركة للعناصر في فضاء اللوحة المظلم ، وإضافة عناصر جديدة على العمل الفني كالدوائر وتكرارها ، والرسم بالفرشاة الرقمية. مما ترتب عليه إكساب العمل الفني تأثيرَ فنِّ الضوء؛ من خلال إظهار جمالية الإيقاع اللوني ، وإحداث تأثيرات الظل.

العمل الفني الثالث:



شكل رقم (٥) لوحة الفنان رضوي الأصلية

شكل رقم (٦) لوحة الفنان رضوي بعد المعالجة الرقمية

رضوي، عبدالحليم. (١٩٩٧م). بدون عنوان. [لوحة مائية].٦٠×٤٥ سم

يظهر عمل الفنان الأصلي شكل رقم (٥) معبرًا فيه عن البيئة الصحراوية بإظهار قافلة من الأشخاص ، والزخارف التراثية ، والبيوت الحجرية القديمة ، حيث تم إجراء المعالجات الرقمية عليها في الشكل رقم (٦) ، بإظهار ثقافة الرسم على الجدران باستنساخ أشهر لوحات الفنان "رضوي" كنموذج من النوع المرسوم. وترتب على ذلك إكساب العمل الفني تأثيرَ الفن الجرافيتي؛ من خلال إظهار حدة الصبغة اللونية في العمل الفني باستخدام أدوات خاصة كالأقلام وطلاء الرش.

نتائج البحث:

١. التعرف على أبرز موضوعات رائد الفن التشكيلي السعودي الفنان "عبدالحليم رضوي".

٢. إمكانية الاستفادة من الفن الرقمي لإعادة تصميم أعمال الفنان التشكيلي السعودي "عبدالحليم رضوي" بإظهار بعض اتجاهات فنون ما بعد الحداثه فيها.

٣. تعدد الإمكانات الفنية لبرنامج "أدوبي فوتوشوب" ، مما ساعد على استحداث ما هو جديد ومعاصر في الفنون التشكيلية.

توصيات البحث:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول إمكانات الفن الرقمي، والتوعية بأهميتة في كونه شكلًا أساسيًّا من أشكال الفن المعاصر المتواجد في العديد من المجالات المختلفة.

٢. الاهتمام بدراسة رواد الفن التشكيلي السعودي لمد الصلة بين الماضي والحاضر.

٣. الاهتمام بدراسة فنون ما بعد الحداثة لمواكبة الحداثه الفنية بتقنياتها المعاصرة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم ، بشائر شير. (٢٠١٧). *ثنائية الشكل الواقعي والمختزل في فنون ما بعد الحداثة الفن الرقمي أنموذجًا*. مجلة نابو للدراسات والبحوث. (٢٠). ٥١- ٨٥.

انعيم ، غازي. (٢٠٠٧). *عبد الحليم الرضوي.. رائد الفن السعودي المعاصر*. تم استرجاعه في ٢٠٢١/٤/٢٠. على الرابط: https://2u.pw/J8fpq

باجودة ، حمزة عبدالرحمن. (٢٠١٠). *تجربة الفنان التشكيلي عبدالحليم رضوي: دراسة تحليلية نقدية*. مجلة علوم وفنون. المجلد ٢٢ ، (١). ١٩٣- ١٦٩.

"تعريف ومعنى رقمي في معجم المعاني الجامع". (د.ت.). تم استرجاعه في ٢٠٢١/١١/١. على الرابط: https://cutt.us/V3stR

"تعريف ومعنى الفن في معجم المعاني الجامع". (د.ت.). تم استرجاعه في ٢٠٢١/١١/١. على الرابط: https://cutt.us/HmDRz

جبر ، رشا شافي. (٢٠١٩). *تقنيات الصورة الرقمية ودورها على الرسوم التوضيحية في الجرافيك الرقمي*. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية. (٣٤). ١٦٩- ١٨٢.

جعفر ، إحسان طالب؛ وعبادي ، رحاب خضير. (٢٠١٨). *تمثلات الإنسان الأعلى في الفن التشكيلي*. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية. المجلد ٢٦ ، (٧). ٧٧- ١٢٠.

الحديثي ، هيفاء علي. (٢٠١٧). *دور المتحف الافتراضي في تنمية المفاهيم الجمالية لفنون ما بعد الحداثة لدى طالبات التربية الفنية*. رسالة دكتوراة غير منشورة ، قسم التربية الفنية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود: الرياض.

ديوان ، نضال. (٢٠٢٠) ، *آلية التفكيك في فنون ما بعد الحداثة ودورها في تربية التذوق الفني للمتعلم*. مجلة الأكاديمي. (٩). ١٦١- ١٧٨.

راجي ، مكي عمران؛ وعلي ، سامرة فاضل. (٢٠١٦). *جماليات المضمون في الفن المفاهيمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (٢٠). ٣٨٠- ٤٠٠.

راضي ، نادية. (٢٠١٤). *أفضل فنان تشكيلي سعودي*. تم استرجاعه في ٢٠٢١/٤/٢٧. على الرابط: https://www.almrsal.com/post/136426

رضوي ، مها عبدالحليم. (٢٠٢١). *مدرسة فنية تشكيلية مقترحة باسم المدرسة الرضوية مستمدة من أعمال الفنان التشكيلي السعودي عبدالحليم رضوي*. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. (٧٣). ٢٦٩- ٣٠٨.

السيد ، حورية. (٢٠١٧). *فنون ما بعد الحداثة محاولة للتصالح مع القطيعة التي قامت عليها الفنون السابقة*. تم استرجاعه في ٢٠٢١/٤/٢٧. على الرابط: https://gate.ahram.org.eg/News/1527476.aspx

عبد الرضا ، إيهاب أحمد. (٢٠١٥). *الإتجاهات الفنية في تشكيل ما بعد الحداثة*. مجلة الأكاديمي. (٧٢). ٨٩- ١٠٤.

عيد ، أمجد عبدالسلام. (٢٠١٢). *الفن الرقمي كوسيط تقني لإثراء التصميم التشكيلي وأثره على تطوير وتحديث برامج التعليم بمؤسسات التعليم العالي في مصر والعالم العربي*. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة (إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي). مصر.

صلاح ، ياسمين. (٢٠٢١). من أوائل المبتعثين الفنان التشكيلي السعودي. تم استرجاعه في ٢٠٢٠/١١/٢٢. على الرابط: https://www.m5zn.com/one-of-the-first-scholarship-students-was-the-saudi-plastic-artist/

كاظم ، أحمد عبيد. (٢٠١١). *الفن الرقمي*. مجلة ثقافتنا. (٩). ٢٠- ٢٣.

يوسف ، ندى عايد. (٢٠١٧). *تقنية الضوء وأثرها على الفن التشكيلي المعاصر فن الضوء أنموذجًا*. مجلة كلية التربية الأساسية. المجلد ٢٣ ، (٩٧). ٥٦٣- ٥٨٦.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abdel Reda, Ihab Ahmed. (2015). *Artistic trends in the formation of postmodernism*. Academic Journal. (72). 89-104.

Bajouda, Hamza Abdel Rahman. (2010). *The Experience of the Plastic Artist Abdul Halim Radwa: A Critical Analytical Study.* Science and Arts Journal. Volume 22, (1). 193-169.

"Definition and meaning of art in the comprehensive dictionary of meanings". (w.d.). Retrieved November 1, 2021. On the link: https://cutt.us/HmDRz

"Definition and meaning of numeric in the comprehensive dictionary of meanings". (w.d.). Retrieved November 1, 2021. On the link: https://cutt.us/V3stR

Diwan, Nidal. (2020), *The mechanism of deconstruction in postmodern arts and its role in educating the learners artistic taste.* Academic Journal. (9). 161-178.

Eid, Amjad Abdel Salam. (2012). *Digital art as a technical medium to enrich plastic design and its impact on the development and modernization of education programs in higher education institutions in Egypt and the Arab world.* Research presented at the Fourth Annual Arab Scientific Conference of the Faculty of Specific Education, Mansoura University (Knowledge Management and Intellectual Capital Management in Higher Education Institutions in Egypt and the Arab World). Egypt.

Gabr, Rasha Shafi. (2019). *Digital image techniques and their role on illustrations in digital graphics.* Lark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences. (34). 169-182.

Al-Hedaithy, Haifa Ali. (2017). *The role of the virtual museum in developing the aesthetic concepts of postmodern arts among art education students.* Unpublished PhD thesis, Department of Art Education, College of Education, King Saud University: Riyadh.

Ibrahim, Basheer Sher. (2017). *Dual form and shorthand in postmodern art, digital art as a model.* Nabu Journal of Studies and Research. (20). 51 - 85.

Jafar, Ihsan Talib; And Abady, Rehab Khudair. (2018). *Representations of the highest human in plastic art.* Journal of Babylon University for the Humanities. Volume 26, (7). 77- 120.

Na'im, Ghazi. (2007). *Abdul Halim Al-Radawi, the pioneer of contemporary Saudi art.* Retrieved on 4/20/2021. On the link: https://2u.pw/J8fpq

Radi, Nadia. (2014). *The best Saudi plastic artist.* Retrieved on 4/27/2021. On the link: https://www.almrsal.com/post/136426

Raji, Makki Omran; and Ali, Samira Fadel. (2016). *Aesthetics of content in conceptual art.* Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences. (20). 380- 400.

Razavi, Maha Abdel Halim. (2021). *A Proposed Visual Art School in the Name of Art Radwi School, Derived from the Works of the Saudi Artist Abdulhaleem Radwi.* Journal of Art, Literature, Humanities and Social Sciences. (73). 269- 308.

Salah, Yasmine. (2021). *One of the first scholarships, the Saudi plastic artist.* Retrieved on November 22, 2020. On the link: https://www.m5zn.com/one-of-the-first-scholarship-students-was-the-saudi-plastic-artist/

Sayed, horyah. (2017). *Postmodern art is an attempt to reconcile with the rupture upon which the previous arts were based.* Retrieved on 4/27/2021. On the link: https://gate.ahram.org.eg/News/1527476.aspx

Youssef, Nada Ayed. (2017). *Light technology and its impact on contemporary plastic art The art of light as a model.* Journal of the College of Basic Education. Volume 23, (97). 563-586

المراجع الأجنبية: References

Abou Elkheir, Gihan. (3-5 February 2014). *Aesthetic Experience of Postmodern Arts Between Creativity and Appreciation.* Istanbul, Turkey Proceedings of INTCESS14- International Conference on Education and Social Sciences.

Gemmel, Mallory. (2020). *Postmodernism, The Pictures Generation, and Feminist Critique.* Retrieved January 10, 2020 from: https://www.artshelp.net/art-theory-series-appropriation-part-two/

Ghisleni, Camilla. (2021). *What Is Postmodernism?*. Retrieved September 13, 2020 from: https://www.archdaily.com/964625/what-is-postmodernism.

Mohsin, Sanaa. (2021). *Iraqi Digital Art: Origin and Evolution.* Iraqi Journal of Science. Special Issue, pp. 191-197.

Rayes, Elham Abdullah. (2019). *DIGITAL ART FOR THE PROMOTION OF THE CREATIVE ASPECT IN THE PLASTIC ART.* Global Journal of Arts, Humanities and Social Sciences. Vol.7, No.1, pp.1-14