جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز
PRINCE SATTAM BIN ABDULAZIZ UNIVERSITY

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة ربع سنوية
تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

المجلد الرابع عشر - العدد الثاني
رمضان1447هـ - مارس2026م
ر.د.م.د 7448 - 1658
ISSN 7448 - 1658
http://jes.psau.sa

بسم الله الرحمن الرحيم

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
خالد بن ناصر العاصم	أستاذ	التربية الخاصة	الأمير سطام بن عبد العزيز

أعضاء هيئة التحرير

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
1	فرحان بن سالم العنزي	أستاذ	علم النفس الإرشادي	الامام محمد بن سعود الاسلامية
2	خالد بن عبدالله الغملاس	أستاذ	تقنيات التعليم	الأمير سطام بن عبدالعزيز
3	هدى بنت مطر الهذلي	أستاذ	أصول تربية	الأمير سطام بن عبدالعزيز
4	خالد بن عبدالله المعثم	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	القصيم
5	منيرة بنت عبدالعزيز الداوود	أستاذ	إدارة وتخطيط تربوي	الامام محمد بن سعود الاسلامية
6	السيد فهمى على محمد	أستاذ	قياس وتقويم	المنصورة
7	عبد السلام بن عمر آل ناجي	أستاذ	المناهج وطرق التدريس	الأمير سطام بن عبدالعزيز
8	نبيل بن شرف المالكي	أستاذ	التربية الخاصة	الملك سعود
9	منال بنت ابراهيم مديني	أستاذ	الطفولة المبكرة	الملك عبدالعزيز
10	سيد بن شعبان عبدالعليم	أستاذ	تقنيات التعليم	أم القرى

الهيئة الاستشارية

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

الهيئة الفنية

م	الاسم
1	أ. عبدالرحمن بن علي الزهراني
2	أ. مشاعل بنت علي الأسمري

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

© 1447هـ/2026م ، 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

مجلة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للدراسات التربوية مجلة علمية محكَمة ، وهي دورية ربع سنوية تُعنى بنشر البحوث وتطوير المعرفة العلمية في مجال التربية ، وما يتصل بها من العلوم التي تخدم العملية التربوية في المراحل التعليمية كافة ، بما يتفق ورسالة الجامعة وأهدافها ، وينسجم مع الأطر والضوابط المنظمة للبحث العلمي في الجامعات السعودية.

الرؤية:

أن تكون مجلة متميزة ضمن قواعد النشر العالمية في نشر بحوث العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة: نشر البحوث الأصيلة والمحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية باتباع معايير أكاديمية ومهنية متميزة ومعلنة.

الأهداف:

تهدف المجلة بشكل عام إلى تسليط الضوء على بعض جوانب النشاط العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، من خلال نشر البحوث العلمية الأصلية 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:

1. الإسهام الفاعل مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعالمية في إثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض همم الباحثين المتميزين لطرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة.
3. توفير وعاء لنشر البحوث العلمية الأصلية في التخصصات التربوية والنفسية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

الموافقة على الإصدار:

صدرت الموافقة على إصدار مجلة العلوم التربوية عام 1436هـ/2015م.

صدر المجلد الأول – العدد الأول من المجلة 7/1437هـ 4/2016م.

عنوان المراسلة:

مجلة العلوم التربوية
Journal of Educational Sciences

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز
Prince Sattam Bin Abdulaziz University

ص.ب. 173 الخرج: 11942
P.O.Box:173 AlKharj:11942

الخرج ، المملكة العربية السعودية
AlKharj , Kingdom of Saudi Arabia

البريد الالكتروني: jes@psau.edu.ps
Email:

الموقع الالكتروني: http://jes.psau.edu.ps
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

1. 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 (17سم×24سم) ، مع ترك هامش (2سم) على الجانبين ، وهامش (2.5سم) 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(16) وخط (Traditional Arabic)للبحوث المكتوبة باللغة العربية ، وبنط(12) وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية ، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة ، وبين الفقرات (10) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
- يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (4000)كلمة ، وألا يزيد عن (8000) 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 (10) في متن الجداول في البحوث العربية ، والخط (Times New Roman) ،بنط (8) 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 (American Psychological Association ، APA ، 6th Edition).
- 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 (150-250) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

2. 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.
3. ألا يكون البحث مستلا من رسائل الماجستر أو الدكتوراه.
4. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث ، وتقرير أهليته للتحكيم ، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
5. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث ، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.
6. 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.
7. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر -على الأكثر- من تاريخ استلام البحث.
8. 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.
9. الأبحاث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.
10. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الالكتروني jes.psau.edu.sa .
11. 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.
12. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر ، ولهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
13. 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. 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		15
بناء مقياس للتفكير المنطقي في مقرر التاريخ المرحلة الثانوية باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة (نموذج راش)	د. وفاء عويضه عواض الحربي	16
دور مجتمعات التعلُّم المهنيّة في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامّة للتعليم بمنطقة القصيم	أ. منال بنت عبد الله بن حمد الرسيني أ. آمال بنت إبراهيم بن محمد الهُذَلي	45
درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم وسبل تطويره	د. صالح بن سالم العمري	76
الصُّمُودُ النَّفْسِيّ وعلاقتُهُ بالدَّافِعِيَّةِ للإنجازِ لدى طالباتِ جامِعَةِ أمِّ القُرَى	د. أمنية عبد القادر الشريف	113
مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية	د. العنود بنت صبيح دايش الشراري	146
فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب المرحلة الجامعية	د. عبد الله بن محمد بن بدن السبيعي	177
نموذج مقترح للتعليم عن بعد والكشف عن البنية العاملية لمقياس التعليم عن بعد من خلال وجهات نظر أولياء أمور الطلاب لدى عينة من أولياء الأمور في محافظة إربد- الأردن	د. حسين أحمد عايد ربابعه	210
استكشاف تحديات تطبيق البحث المهني من قِبَل المعلم الباحث	د. مي فهيد آل فهيد	240
العوامل المؤثرة على أداء معلمي صعوبات التعلم في اختبار الرخص المهنية التخصصي	د. تركي خلف الزهراني	273

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
وجهات نظر الأمهات حول استخدام برامج التعلم الإلكتروني الصيفية للأطفال في المملكة العربية السعودية	د. مريم جمال الحارثي	300

Contents

Page NO	Researcher	Research Title
15		Introductory issue
16	Dr. Wafa Owaidhah A Al Harbi	Building a Logical Thinking Scale for the High School History Course Using Item Response Theory (Rasch Model)
45	Manal A. H. Al-Rasini Amal I. M. Al-Hwdhali	The Role of Professional Learning Communities in Raising the Competencies of Leadership in the General Administration of Education in the Qassim Region
76	Dr. Saleh Salem Al-amri	The degree of the Islamic University of Madinah's contribution to promoting academic passion among international students from their point of view and ways to develop it.
113	Dr. Omniah Abdulkader Alsharif	Psychological Resilience and its Relationship to Achievement Motivation among Female Students Umm Al-Qura University
146	Dr. Alanood Subaih Daish Alsharari	The level of awareness of the digital economy among students of Islamic studies at Northern Borders University
177	Dr.Abdullah Mohammed Badn AL Subaie	The effectiveness of mind mapping strategy in activating prior knowledge among university students
210	Dr. Hussein Ahmad Ayed Rabab	A proposed model for distance education and revealing the factor structure of the distance education scale through the views of students' parents among a sample of parents in Irbid Governorate – Jordan

Contents

Page NO	Researcher	Research Title
240	Dr. Mai Fahid Alfahid	Investigating the Challenges of Teacher-Researcher Action Research
273	Dr. Turkey Khalaf Alzahrani	Teacher Licensure Test & Teachers Of Students With LD
300	Dr. Maryam Alharthi	Mothers' Perspectives on the Use of Summer Online Learning Programs for Children in Saudi Arabia

افتتاحية العدد

يسرّ هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز أن تضع بين أيديكم العدد الثاني من المجلد الرابع عشر ، والذي يضم نخبة من البحوث العلمية المحكمة في مجالات العلوم التربوية والنفسية ، استمرارًا لرسالة المجلة في دعم البحث العلمي الرصين ، وتعزيز جودة الإنتاج المعرفي ، والإسهام في تطوير الممارسات التعليمية في ضوء التوجهات التربوية الحديثة.

ويأتي هذا العدد امتدادًا لجهود المجلة في مواكبة التحولات المتسارعة التي يشهدها ميدان التربية والتعليم ، وما يفرضه ذلك من ضرورة تبني رؤى علمية معاصرة تسهم في تحسين نواتج التعلم ، وتعزيز كفاءة الأنظمة التعليمية ، والارتقاء بعمليات التعليم والتعلم في مختلف المراحل الدراسية. كما يعكس هذا العدد اهتمام الباحثين بمعالجة قضايا تربوية ملحّة ، ترتبط بتنمية مهارات التفكير ، وتطوير أدوات القياس والتقويم ، وتعزيز الصمود النفسي والدافعية للإنجاز ، وتنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين والقيادات التربوية ، إضافة إلى موضوعات التعليم الإلكتروني ، والاقتصاد الرقمي ، واستراتيجيات التدريس الحديثة ، والبحث الإجرائي ، والتعليم عن بُعد.

وقد حرصت المجلة في هذا الإصدار على التنوع المنهجي والموضوعي في البحوث المنشورة ، بما يعكس ثراء الحراك العلمي في المؤسسات الأكاديمية والبحثية السعودية والعربية ، ويؤكد أهمية التكامل بين الأطر النظرية والتطبيقات العملية في تقديم حلول علمية للتحديات التي تواجه النظم التعليمية المعاصرة. كما تسعى المجلة من خلال نشر هذه الدراسات إلى دعم متخذي القرار التربوي ، وتمكين الممارسين في الميدان التعليمي من الاستفادة من نتائج البحوث في تحسين الأداء المهني وتطوير البيئة التعليمية.

وختامًا ، تعبّر هيئة التحرير عن خالص شكرها وتقديرها للباحثين على ما قدّموه من أعمال علمية نوعية أثرت هذا العدد ، كما تتوجه بالتقدير إلى المحكّمين نظير جهودهم الدقيقة وملاحظاتهم العلمية البنّاءة التي كان لها الأثر الكبير في الارتقاء بجودة البحوث المنشورة. ونسأل الله أن يحقق هذا العدد الفائدة المرجوة للباحثين والممارسين وصنّاع القرار والمهتمين بالعلوم التربوية ، وأن يكون إضافة علمية تسهم في تطوير المعرفة التربوية وتحسين الممارسات التعليمية.

وفق الله الجميع لما يحب ويرضى.

رئيس هيئة التحرير

أ.د. خالد بن ناصر العاصم

Al Harbi, W. (2026). Building a Logical Thinking Scale for the High School History Course Using Item Response Theory (Rasch Model), *Journal of Educational Science, 14* (2), 16 - 44. 10.54643/1951-014-002-001

Building a Logical Thinking Scale for the High School History Course Using Item Response Theory (Rasch Model)

Dr. Wafa Owaidhah A Al Harbi
Ministry of Education
Loyalwafa2019@gmail.com

Abstract:

This study aimed to build a Logical Thinking scale for the high school History course and to verify its reliability using Item Response Theory (Rasch Model). The Rasch Model measures both item self-effect (dependency) and true response ability (latent trail) in dichotomous scoring scales. To achieve this aim, the descriptive analytical methodology was adopted, and the scale was administered to a sample of 224 female high school students. The scale reliability was measured using several statistical methods: 1) Exploratory factor analysis, 2) the one-parameter Rasch Model, applied through the statistical program Jamove .(2019) The results can be outlined as follows: The number of the scale's items is 20, measuring logical thinking in the History course. The scale consists of Five factors: historical reasoning, analyzing evidence, evaluating evidence, drawing conclusions, and generating narratives. The scale fits the assumptions of Rasch Model.

Keywords: Logical Thinking Scale, History Course, High School, Item Response.

الحربي ، وفاء. (2026). بناء مقياس للتفكير المنطقي في مقرر التاريخ المرحلة الثانوية باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة (نموذج راش) . *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (2) ، 16 - 44 . 001-002-014-1951/10.54643

بناء مقياس للتفكير المنطقي في مقرر التاريخ المرحلة الثانوية باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة (نموذج راش)

د. وفاء عويضه عواض الحربي[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى بناء مقياس للتفكير المنطقي في مقرر التاريخ للمرحلة الثانوية والتحقق من موثوقيته باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة (نموذج راش) التي تقيس التأثير الذاتي للعنصر (الاستقلالية) والقدرة الحقيقية للاستجابة (السمة الكامنة) في المقاييس ذات التقييم الثنائي. لتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وتطبيق المقياس على العينة البالغ عددها 224 طالبة من المرحلة الثانوية. استخدمت الدراسة عدة أساليب احصائية للتأكد من موثوقية المقياس وهي: 1) التحليل العاملي الاستكشافي ، 2) نموذج راش ذو المعلمة الواحدة باستخدام البرنامج الإحصائي Jamovi (2019). وجاءت النتائج على النحو التالي: عدد مفردات المقياس 20 بندًا تقيس مهارات التفكير المنطقي في مقرر التاريخ. يتكون المقياس من خمسة عوامل: الاستدلال التاريخي ، تحليل الأدلة ، تقييم الأدلة ، استخلاص النتائج ، وتوليد السرديات. يتوافق المقياس مع افتراضات نموذج راش.

الكلمات المفتاحية: مقياس التفكير المنطقي ، مقرر التاريخ ، المرحلة الثانوية ، الاستجابة للمفردة.

(1) وزارة التعليم، Loyalwafa2019@gmail.com

المقدمة

تحتل مهارات التفكير بؤرة الاهتمام في المجال التربوي ، لما لها من تأثير مباشر على دافعية التعلم واستدامته. لذا ، فإن اغلب السياسات التربوية في كافة أنحاء العالم تضع هدف اكساب المتعلم مهارات التفكير ضمن أولويات خططها التعليمية. "فالتربية المعاصرة تسعى جاهدة لتعلم الفرد كيف يتعلم وكيف يفكر ، حتى تصبح لديه القدرة على التعلم الذاتي المستمر ومواكبة التغيرات المعرفية والاجتماعية" (عمر ، 2013).

وتُصنّف مهارات التفكير كأحد العلوم الأساسية الجديدة التي ينبغي التركيز على تدريسها كعلم مستقل ، لما تفرضه حياة الطالب في محيط رقمي تكنولوجي من تعقيدات. وتعرف هذه المهارات بـ (The 4Cs) وهي: التفكير الناقد ، التفكير الإبداعي ، التواصل والتشارك (Critical Thinking, Creative Thinking, Communicating and Collaborating). وقد أشارت منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (2009) إلى هذه العلوم بالتصنيف التالي: الابتكار والتجديد ، التفكير الناقد وحل المشكلات ، التواصل والتشارك (بيرز ، 2014).

حيث تشكّل مهارة التفكير المنطقي أهم المهارات ما فوق المعرفية التي تؤثر على انجاز المتعلمين ، وهي أحد مراحل المهارات الأساسية للوصول الى حل المشكلات واتخاذ القرار. حيث يُفترض أن يمتلك الأشخاص القادرون على حل المشكلات المعقدة القدرات الكافية من التفكير الناقد والمنطقي (Sezen & Bülbül, 2011; Storey, 2013; Polat & Emre, 2021).

وقد زادت اهمية امتلاك المتعلم لهذه المهارات مع انتشار التعلم عبر الانترنت (Online Learning) ، وأصبح بإمكان المتعلم عبر القنوات الرقمية اظهار المستوى الذي يصل اليه في هذه المهارات سواءً بالأداء او بالتفاعل كما يحدث في الفصول الصفية .(Kelly & Zakragsek, 2021)

ويعدّ تعليم هذا النوع من المهارات أمرًا ليس باليسير ، نظرًا للفروق الفردية بين المتعلمين ، واختلاف مستوى التطور المعرفي لديهم. ولذلك ، يتطلب تدريس هذه المهارات كل من الجهد والتخطيط المسبق الذي يُراعى فيه الدقة في اختيار الاستراتيجيات والمقاييس المناسبة (Pornsawa & Charan, 2012).

مشكلة الدراسة:

اكدت الأدبيات الحديثة المعنية بتطوير تدريس التاريخ الى حاجة المتعلم الى ممارسة مهارات التفكير اثناء التعلّم ، حيث يركّز واقع تعليم التاريخ على تعلّم الحقائق والمفاهيم والبيانات الموجودة والمستمدة من الماضي دون بناء معرفة موضوعية جديدة عليها. فقد اشارت دراسة دراي وكارلا إلى ان المجتمعات الحديثة تتجه الآن لاستخدام التفكير المنطقي في نقد الروايات الماضية ، ودمجه في تعلّم التاريخ؛ ليتمكن الطلاب من فهم التاريخ والحياة بشكل أعمّ من خلال فهم السياق والتفكير في الأحداث التاريخية من حيث الأسباب والاحتمالات للمسارات البديلة (Drie & Carla , 2008).

ويعزز هذا التوجّه ما طُرح في الندوة التي عقدت ضمن فعاليات المؤتمر السنوي للبحوث التربوية البريطانية في جامعة ساسكس 2017 ، تحت عنوان (بناء المعرفة القوية في التاريخ: التحديات والفرص) ، والتي تناولت أهمية تبرير عقلانية ممارسات بناء المعرفة التاريخية القويّة ، حيث يتميز فيها التفكير التاريخي بأنه متاح للمراجعة والتقييم العقلاني. وقد تمّ تحديد مفهوم المعرفة التاريخية في هذا السياق بأنها تعتمد على الاستدلالات الاستنباطية التي تستمد من اثار الماضي وصولًا الى نماذج يتم بناؤها في ذهن المتعلم ، تساعده في تفسير الأدلة الأخرى في الحاضر (Chapman. A. , 2021).

يؤيد هذا الاتجاه غالبية الدراسات التي تناولت هذا المجال ، حيث تؤكد على أهمية توجيه تدريس التاريخ لتأهيل الطلاب للتنقل الواعي في أحداث التاريخ ، من خلال تحويل المتعلمين الى مستهلكين نقديين للمعرفة التاريخية ، وذلك باستخدام الأسئلة التحليلية المدعومة بالأدلة. ويتطلب تحقيق هذا الهدف تصميم مناهج تاريخية تتسم بوجود الجدليات بين محتوى المنهج وموضوعاته (Martin , 2019).

وهذا يخالف واقع تعلم التاريخ -حسب ما وصفته دراسة Martin - حيث يظهر المتعلم بوصفه متلقيًا سلبيًا (Passive) للمعلومات ، يتعامل مع تفسير الأحداث بوصفها حقائق غير قابلة للنقاش أو التغيير.في حين أن الهدف الرئيس من تعليم هذا العلم يتمثل في فهم المتعلم للتاريخ كتخصص وكيف يعمل ، وفحص التمثيلات المختلفة للماضي التي سيواجهها مستقبلًا ، والتي تمثّل تحديًا تربويًا يستدعي المعالجة والتطوير. ويفرض هذا الهدف على التربويين ضرورة التعرف إلى التمثيلات التي كان له الأثر الأكبر في فهم الطلاب للمنهج الدراسي ، مع أهمية إتاحة المجال للتفكير النقدي حول هذه التمثيلات (Martin , 2019).

وتعد هذه الضرورة استجابة للنداءات التربوية على أهمية بناء عقول مفكرة ، وتنشئة متعلمين يتسمون بالفضول والرغبة في التجريب والبحث ، مع القدرة على تفنيد الحقائق وطرح المشكلات من زوايا متعددة. وما يتطلبه ذلك من دمج مهارات التفكير المنطقي عبر جميع التخصصات ، مع تهيئة بيئة تعليمية محفّزة ، واستخدام أساليب التقويم والقياس المناسبة (Henisch , 2021). وبناءً على ماسبق ، يسعى هذا البحث لبناء مقياس للتفكير المنطقي في مقرر التاريخ المرحلة الثانوية باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة (نموذج راش).

أسئلة البحث:

يجيب البحث الحالي تحديدًا على الأسئلة البحثية التالية:

1. ما مهارات التفكير المنطقي المراد قياسها في مقرر التاريخ المرحلة الثانوية؟
2. ما أبعاد مقياس التفكير المنطقي في مقرر التاريخ المرحلة الثانوية؟
3. ما درجة موثوقية مقياس التفكير المنطقي حسب افتراضات نموذج راش؟

أهداف البحث:

يتجه البحث لتحقيق الأهداف التالية:

- تحديد مهارات التفكير المنطقي في مقرر التاريخ المرحلة الثانوية.
- بناء مقياس لقياس مهارات التفكير المنطقي في مقرر التاريخ المرحلة الثانوية.
- التحقق من موثوقية المقياس باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة (نموذج راش).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الجوانب التالية:

- تقديم مقياس موثوق في قياس التفكير المنطقي في مقرر التاريخ الوطني المرحلة الثانوية.
- إثراء المجال البحثي في مهارات التفكير المنطقي في مقرر التاريخ الوطني المرحلة الثانوية.
- يعرض البحث الحالي أحد البرامج الحديثة للتأكد من افتراضات النظرية.

حدود البحث:

يتحدد نطاق البحث الحالي في الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** مهارات التفكير المنطقي- مقرر التاريخ الوطني للصف الثاني ثانوي مسارات.
- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية/ الرياض.
- **الحدود الزمانية:** العام 1445هـ/ 2024.

مفاهيم البحث:

1. التفكير المنطقي:

تعود جذور مصطلح "منطقي" (Logical) الى شعب الاغريق ، حيث أطلقوا عليه مسمى logikê-logikós ، ثم تمّ تعديله الى (Logos) الذي يشير الى السبب. ويفسر المنطق على أنه العلم الذي يؤَسَّس على قاعدة منطقية ، من خلال معايير وتقنيات. ويعرّف كذلك بالتفكير الصحيح المتصوّر ، أينما كان متضمنًا المعرفة القريبة التي تقدم التفسيرات للوجود (Luna-Guevara. et al., 2021).

يعرّف المنطق أيضًا بالقدرة الفردية على الوصول إلى المبادئ والقوانين الضرورية من خلال حل المشكلات باستخدام عمليات عقلية مختلفة ، حيث يتمكن الأفراد الذين يمتلكون مهارات التفكير المنطقي من إدراك العلاقات بين المفاهيم أثناء قيامهم بحلّ المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية (Polat & Emre, 2021). وفي السياق نفسه ، يرى بياجيه أن مفهوم التفكير المنطقي عبارة عن عملية تتناول الأفكار والحقائق ونتائج المشكلة ، التي تتم إعادة ترتيبها بشكل منطقي اعتمادًا على ملاحظة الفرد في مرحلة العمليات المحسوسة والمجردة ، (Sezen & Bülbül, 2011).

ويوضّح ديوي (Dewey) مفهوم الأشكال المنطقية (Logical Forms) بالمجال الذي يتناول العلاقات بين الحقائق أحدهما الى الآخر ، أو ما يسمى بالموضوع المنطقي التقريبي للمادة ، مثل: التأكيد -النفي ، التضمين -الاستبعاد ، الخاص -العام .. الخ. ويمكن الوصول الى هذه الأشكال وادراكها وتحديدها من خلال عملية الاستقصاء ، وكذلك عزلها من السياق الذي تحدث فيه ، وتطبيقها في حالات جديدة (Boisvert, 2023). وفي إطار تفسير الاستدلال المنطقي ، تُطرح نظريتان رئيسيتان: هما نظرية المنطق الذهني (Mental Logic Theory)ونظرية النموذج الذهني(Mental Model Theory) (Johnson and Gibson, 2017)). وطبقًا لنظرية المنطق

الذهني ، فإن الأفراد يتوصلون الى الاستنتاجات بواسطة تطبيق مخططات استدلالية أو طرق للافتراضات للوصول الى نتيجة محددة. ويوضح كل مخطط استدلالي النتيجة التي يمكن رسمها من الافتراضات بناءً على النموذج المحدد(hnson and Gibson , 2017).

بينما يعتمد الاستدلال في نظرية النموذج الذهني على بناء نماذج من الافتراضات للمشكلات المنطقية. حيث تمثل النماذج في هذه النظرية الاحتمالات الحقيقية لصحة الافتراضات ، وتشكل الشروط التي يتم بموجبها تحديد حالة الفرضية في ان تكون حقيقة أم لا. وتُقارن الافتراضات بعد ذلك للتحقق من مدى التناسق بينها؛ فإن كانت الافتراضات الفرعية منسجمة مع الافتراضات السابقة ، يمكن دمجها في نموذج واحد ، أما في حال التعارض فسيتم رفض احدهما. ويتم وفقًا لذلك بناء النموذج النهائي الذي يمكن التحقق من تناسقه مع النتيجة (Johnson and Gibson , 2017).

تشكل القدرة على التفكير المنطقي مجموعة متنوعة من المهارات ، تتلخص في القدرة على 1) استخلاص أو إعداد النتائج استنادً إلى التقدير والتفسير القائمين على النسب المتوازنة ، 2) التوصل الى استنتاجات أو توقعات قائمة على الاحتمالات والتنبؤات ، 3) استخلاص النتائج أو التقديرات القائمة على الارتباط بين المتغيرين ، 4) تحديد التوافق بين عدة متغيرات ، 5) التماثل ، وهو استخلاص الاستنتاجات القائمة على التشابه بين عمليتين ، 6) اقامة الدليل ، 7) اعداد التحليل والتركيب لبعض الحالات.(Ahmar et al. , 2018)

يمكن الاستناج مما سبق أن التفكير المنطقي هو القدرة على فهم وتوليد الأفكار المتعلقة بمشكلة ما. فعندما يتم تشكيل المفاهيم بشكل صحيح في الدماغ ، وتطبيقها على الهياكل الرمزية التي تمثّل التصورات والأفكار التي يحملها الفرد ، يتم حل المشكلات واتخاذ القرارات باستخدام وسيلة التعبير المناسبة ، المتمثلة في اللغة ، التي تظهر في مرحلة بناء الافتراضات ، مما يؤدي إلى توليد معرفة جديدة (Alemán & Labañino , 2022) .

2. مقاييس التفكير المنطقي:

يُلاحَظ أن الاختبارات والمقاييس المستخدمة لقياس التفكير المنطقي بشكل عام تعتمد على اختبار بياجيه (TOLT) ، الذي يتألف من عشرة ابعاد ويقيس خمسة أنماط من الاستدلال المنهجي ، هي: الاستدلال التناسبي ، ضبط المتغيرات ، الاستدلال الاحتمالي ، الاستدلال الارتباطي ، والاستدلال التجميعي (Tobin , 1981). يعدّ هذا الاختبار الأول والأقدم من نوعه في قياس أنماط التفكير المنطقي ، وقد تم تطويره لاحقًا ، والتأكد من موثوقيته ومصداقيته. ويتميز هذا الاختبار

ببساطة اللغة ، كونه موجّهًا للمرحلة المتوسطة ، ولذلك لا يأخذ بعين الاعتبار المعرفة التخصصية السابقة (Etzler & Madden , 2014).

يجدر الإشارة أيضًا إلى اختبار تقويم الحجة (AET) الذي طوره Stanovich & West في عام (1997) ، ويقيس سمات التفكير. تم تطوير هذا الاختبار باستخدام المنطق التحليلي لقياس قدرة الأفراد على تقييم صحة الحجة ، من خلال فصل المعتقدات السابقة من تقييم الحجة نفسها. يتكون المقياس من عدة أبعاد تشمل: المطلقية المعرفية ، والرغبة في تغيير التصور ، والرغبة في الخروج من السياق ، والميل لاعتبار الآراء والأدلة البديلة. وقد تم تجريب هذا المقياس المطوّر على عينة من طلاب البكالوريوس في الولايات المتحدة الأمريكية .(Stanovich & West , 1997)

تشير دراسة Juan أيضًا إلى فاعلية نظام التقويم الذي تم بناؤه من خلال الدراسة لقياس قدرات التفكير المنطقي في الكتابة باللغة الإنجليزية لدى الطلبة في الصين من منظور ثقافي ووظيفي. يتكون هذا النظام من خمسة عوامل: البنية النصية ، التعبير اللغوي ، طريقة التفكير ، علم الكتابة النفسي ، وعلم الكتابة البيئي. وقد تمّ التوصل اليه بعد تحليل أدوات الدراسة القبلية ، التي تمثلت في مقابلات واستبانة (Juan , 2021).

في السياق ذاته ، هدفت دراسة Punia et al. الى قياس العلاقة بين قدرات التفكير المنطقي ومهارات ما وراء المعرفة وحل المشكلات ، وذلك من خلال تحليل التأثير التوسطي والمعدل. ولتحقيق هذا الهدف ، استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس ، أحدها مخصص لقياس قدرات التفكير المنطقي ، وهو مقياس Kumar and Shikha (2012) ، الذي يتمثل في اختبار يتضمّن 50 فقرة تتعلق بالاستدلال والتفكير المنطقي ، مقسمّة إلى خمس فئات هي: السلسلة/ التسلسل ، استكمال الزوج المتناظر ، التصنيف ، الترميز/ فك الترميز ، والعلاقات (Punia et al. , 2023).

بينما اعتمدت دراسة Horanska , et al. على اختبار Rezapkina (2010) لأنواع التفكير ، بهدف التعرف من خلال التجربة على تأثير مقرر اعداد البحث على مستوى التفكير اللفظي والمنطقي لدى الطلاب. يتضمن هذا الاختبار خمسة مقاييس ، يقيس كل منها نوعًا محددًا من التفكير. وقد ركّزت الدراسة على مقياس التفكير اللفظي والمنطقي Verbal and Logical Thinking (VL) ، بالإضافة الى تحديد مستوى هذا النوع من التفكير باستخدام ثلاثة اختبارات هي: اختبار (Fedosieieva) لتوليد المفاهيم ، واختبار تصنيف الأهداف (Goldstein) الى جانب اختبار من سجل الاختبارات النفسية (1995) لمقارنة المفاهيم (Horanska et al. , 2022).

كذلك تعدّ دراسة Riyanti and Nurhasana من الدراسات التي تناولت المجال ذاته ، حيث هدفت إلى معرفة العلاقة بين قدرات الذكاء المنطقي لدى طلاب المدارس الابتدائية والجنس. اعتمدت هذه الدراسة على اختبار من نوع اختيار من متعدد ، يتكون من خمس وعشرين فقرة ، ولكل فقرة خمس اجابات بديلة. تشير كل فقرة الى مفاهيم متعلقة بتعلم العلوم الطبيعية ، وتقسم الى خمسة مكونات تعكس القدرة على التفكير المنطقي ، وهي: تحسين مهارات حل المشكلات وفق ترتيب Michael S. Stevens ، والمقارنة ، والتركيز ، والتقويم ، والتحديد .(Riyanti & Nurhasana , 2022)

وبالمثل ، استخدمت دراسة Polat & Emre (2021) مقياسًا لقياس مهارات التفكير المنطقي لدى معلمي المستقبل في قسم العلوم بالمرحلة الجامعية. وقد اعتمد مطورو هذا المقياس على اختبار لوسون الصفي للاستقراء العلمي كأساس بنائي ، ويتضمن المقياس خمسة ابعاد تُقاس من خلال اسئلة اختيار من متعدد ، وهي: حماية الكتلة والحجم ، التفكير الارتباطي ، التفكير التناسبي ، التفكير الاحتمالي ، والتحكم في المتغيرات ، بالإضافة إلى بعدٍ سادس وهو التفكير الفرضي ، الذي يُقاس من خلال سؤالين مفتوحين. وقد مرّ المقياس بعدة مراحل تطويرية ، شملت: كتابة عناصر المقياس (15عنصر) باستخدام اسلوب تجميع العناصر (Items Pool) ، ثم عرضه على مجموعة من الخبراء (المحكمين) ، وتطبيقه على عينة مكونة من (142) طالبًا من قسم تعليم العلوم ، لاستخراج معاملات الصعوبة والتمييز. وقد انتهت الدراسة الى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الموثوقية والمصداقية لقياس قدرات التفكير المنطقي لدى معلمي قسم العلوم (Polat & Emre , 2021).

3. نموذج راش:

يعدّ النموذج اللوجستي أحادي المعلمة The One- Parameter Logistic Model أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة Item Response Theory IRT- ، وهي من النظريات الحديثة في مجال القياس والتقويم. تفترض هذه النظرية وجود علاقة بين مستوى القدرة التي يقيسها عنصر الاختبار لدى الفرد ، واحتمالية إجابته الصحيحة عن ذلك العنصر. يقوم نموذج راش (Rasch Model) على نمذجة الارتباط بين مستوى المفحوص على المتغير الكامن ، وتعتمد احتمالية هذه الإجابة على موقع الشخص ضمن خط وهمي للقدرة ، يُفترض وفقه ترتيب الأشخاص من حيث القدرة عليه (الدوسري ، 2011؛ الموسوي ، 2017). يعتمد نموذج راش ، النموذج ذو المعلمة الواحدة ، على تقدير احتمالية إجابة الفرد عن فقرة ما إجابة صحيحة بدلالة قدرته ، ومعامل صعوبة الفقرة في الاختبارات التي تحمل صيغة (0 ،1) أي اجابة صحيحة أو خاطئة ، بغض النظر عن عدد فقرات الاختبار والمفحوصين (علاونه ، 2017)

وسبب شهرة هذا النموذج هو بساطته واحتواءه على أكثر من نموذج ، بالإضافة إلى نجاحه في عدد كبير من الدراسات الحديثة. ويؤكد هذا النموذج على توفير متطلبات الموضوعية والدقة في القياس ، شريطة توفر عدد من الشروط ، وهي: أحادية البعد ، استقلالية القياس ، وتوازي المنحنيات المميزة للفقرات (الموسوي ، 2017).

كما يتميز نموذج راش عن غيره من نماذج السمات الكامنة بعدد من الخصائص التي ترتبط بموضوعية القياس (Objectivity) والتي تتحقق بصورة أفضل في حال توفر العينات الكبيرة ، وهي من الشروط الأساسية لاستخدام هذا النموذج ، وتشمل هذه الميزات ما يلي: امكانية الحصول على قيمة تقديرية لقدرة الفرد مستقلة احصائيًا عن عينة المفردات التي اختبر بها ، تقدير قيمة لمعاملات الصعوبة ومعاملات التمييز للمفردات التي اختبروا بها وتكون هذه القيم مستقلة احصائيًا عن عينات الأفراد التي اجري عليهم الاختبار ، تقديم نتيجة دقيقة لقدرة كل فرد ، وتختلف قيم هذا المعامل من فرد لآخر حسب مستوى قدرة كل منهم ، إعطاء استجابتين للفقرة (صح ، خطأ) ، مما يحقق قدرًا أكبر من الموضوعية والدقة (بشير واخرون ، 2018 ؛ علاونة 2017).

الدراسات السابقة:

لم تتوصل الباحثة لدراسات تناولت إعداد مقاييس التفكير المنطقي في مقرر التاريخ ، لذا ، اكتفت بعرض بعض الدراسات التي تناولت مهارات التفكير التاريخي. وقد تم تضمين الدراسات التي تناولت مقاييس التفكير المنطقي بشكل عام في جزء مفاهيم الدراسة ، نظرًا لارتباطها بمتغيرات الدراسة. وتم التركيز على تناول الدراسات التي استهدفت مهارات التفكير التاريخي لغرض ربطها ببعض المتغيرات التي ترتبط بالدراسة الحالية. دراسة (المناصير ، 2016) هدفت الدراسة للتعرف على مهارات التفكير التاريخي لبناء مقياس يقيس استخدام طلبة الماجستير لهذه المهارات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واعتمد الباحث على تصنيف (Key , 1998) لمهارات التفكير الذي استند على تصنيف المركز الوطني للدراسات الاجتماعية المتضمن خمس مجالات لمهارات التفكير التاريخي وهي: التسلسل الزمني ، الفهم والاستيعاب التاريخي ، التحليل والتفسير التاريخي ، تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار ، وقدرات البحث التاريخي. تم تطبيق مقياس ليكرت ثلاثي التدرج على عينة بلغ عددها 24 طالبًا من مرحلة الماجستير من عدة جامعات محلية ، وتم استخراج النتائج باستخدام الاختبار الإحصائي T_test. دراسة (ابراهيم ،

2018) هدفت الدراسة الى معرفة أثر استخدام استراتيجية الأركان الأربعة في اكتساب طلاب المرحلة المتوسطة للمفاهيم التاريخية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، واداة اختبار للمفاهيم التاريخية في المهارات الخمس لتصنيف المركز الوطني الأمريكي. تكوّن الاختبار من اسئلة متعددة من نوعي المقالي والموضوعي ، وطُبِّق على عينة من طلاب الصف الثاني متوسط. تم استخراج النتائج باستخدام اختبار T_test الإحصائي لعينتين مستقلتين. وتوصل البحث الى فاعلية الاستراتيجية في اكتساب مفاهيم التفكير التاريخي. دراسة (قاسم واخرين ، 2022) هدفت الدراسة الى معرفة أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التاريخي. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، واختبار المفاهيم الذي أعده الباحث استنادًا إلى المهارات التي حددها خبراء تعليم التاريخ ضمن المعايير القومية للتعليم 2003 ، والتي تتضمن خمسة معايير. تمّ تطبيق الاختبار على عينة مكوّنة من 34 طالبًا من الصف الأول متوسط. وقد اكدت النتائج التي تمّ التوصل اليها باستخدام أساليب إحصائية تمثلت في المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، ومعادلة بلاك للكسب ، على فاعلية التقنية. دراسة (مزهر & فرج ، 2023) هدفت الدراسة للتعرف على علاقة مهارات التفكير التاريخي عند الطلبة بمستوى التحصيل الأكاديمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وأداة ، عبارة عن مقياس مكون من 37 عبارة بتدرج ليكرت الخماسي ، والتي تقيس مهارات التفكير التاريخي التي تم الاعتماد عليها في دراسة المناصير السابقة. طُبقت الأداة على عينة تبلغ 70 طالبًا من جامعة ديالى. اعتمدت الدراسة في تحليل النتائج على معاملات الارتباط (بيرسون وسبيرمان) ، واختبار كاي التربيعي. وتوصل البحث الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين استخدام مهارات التفكير التاريخي والتحصيل الدراسي.

التعليق:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنها اتفقت في استخدام مهارات التفكير التاريخي وفقًا لتصنيف المركز الوطني الأمريكي. بينما اختلفت في المنهجيات ما بين التجريبي والوصفي ، والعينات التي تضمنت مرحلة التعليم العام ، والمرحلة الجامعية ، والدراسات العليا. كما اختلفت أيضًا في الأدوات والمقاييس. تنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الجوانب التالية:1) تهدف الدراسة الى بناء مقياس لمهارات التفكير المنطقي في مقرر التاريخ ، 2) الأساليب الإحصائية المستخدمة ، 3) المنهج الوصفي التحليلي.

إجراءات ومنهجية الدراسة

منهجية وأدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام طريقة تجميع العناصر (Items Pool) في بناء عبارات الاختبار وبدائله ، والتي يمكن الاستعانة بها في بناء الاختبارات ذات البدائل المتعددة. وقد تضمنت هذه المرحلة الخطوات التالية: 1. الرجوع للأدبيات السابقة ذات الصلة التي تناولت الموضوع ، وذلك للحصول على أكبر عدد من المعلومات والبيانات التي يمكن اضافتها للقائمة ، 2. تبين للباحثة عدم وجود قائمة من الاختبارات المنطقية في مقرر التاريخ ، حيث لم يتم التطرق للموضوع قبل هذه الدراسة. 3. قامت الباحثة بإنشاء قائمة (Item Pool) من خلال تحليل بعض الوحدات التعليمية المقرر تدريسها للطالبة ، لبناء عبارات تقيس مهارات التفكير المنطقي. وقد تمّ التوصل الى تجميع من العبارات بلغ عددها 30 عبارة موزعة على مهارات التفكير المنطقي. 4. عُرضت فقرات الاختبار المنطقي على المحكمين ذوي الخبرة والتخصص لاستخراج الصدق الظاهري للاختبار ، وتمّ تعديل وحذف بعض الفقرات بناءً على ملاحظاتهم. 5. تمّ تطبيق الاختبار التجريبي على عينة خارجية بلغ عددها 120 طالبة من طالبات الصف الثاني ثانوي ، ممن لم يدرسن المقرر بعد ، للتأكد من صلاحية الاختبار من حيث الزمن وفهم اسلوب العبارات. 6. اُستخدم اسلوب التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من الصدق البنائي للمقياس ، وتحديد العوامل المتشبعة على الأبعاد ، والتحقق من أحادية البعد. وصُمّم المقياس بصورته النهائية مشتملًا خمسة أبعاد رئيسية ، تحتوي على عشرين فقرة عبارة عن مقدمات استنتاجية ، تتضمن كل مقدمة خمس بدائل منطقية ، تختار الطالبة بديلًا واحدًا من بين البدائل الموزعة على مهارات التفكير المنطقي. الدرجة النهائية للمقياس هي 20 درجة ، ويتم احتساب درجة امتلاك الطالبة لمهارات التفكير المنطقي وفقًا للتدرج الرباعي لمقياس ليكرت ، على النحو التالي:

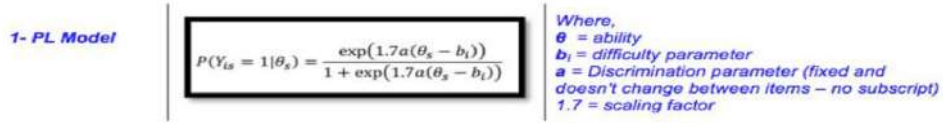
الدرجة	20 – 15 (4) 4 – 3. 25	15 – 10 (3) 3. 24 – 2. 50	10 – 5 (2) 2.49 – 1.75	5 > (1) 1.74 – 1
النسبة	لا تمتلك مهارات التفكير المنطقي	تمتلك مهارات التفكير المنطقي بدرجة بسيطة	تمتلك مهارات التفكير المنطقي بدرجة متوسطة	تمتلك مهارات التفكير المنطقي بدرجة كبيرة

7. طُبّق المقياس بصورته النهائية على عينة الدراسة. 8. تمّ استخدام نموذج راش لتحليل موثوقية الاختبار وقياس معاملات الصعوبة ، والتوافق ، والقدرة الكامنة. لقدرته على قياس الارتباط

بين القدرة الكامنة للفرد من خلال معامل التمييز والصعوبة والسهولة للاختبار وللمختبر ، إذ إن هذا النموذج يفترض أن إجابات العينة تختلف من فرد لأخر حسب السمات الكامنة ، وأن جميع العناصر تنال قدرًا متساويًا من معامل التمييز. ويعبر عن هذا النموذج بالمعادلة التالي:

$$Pi\ (Q) = \frac{eD(Q - Pi)}{1 + eD(Q - Pi)}$$

حيث يشير: Pi إلى احتمالية الإجابة للفقرة (i) التي تشير إلى معامل الصعوبة ، بينما يمثل (D = 1.7) التدرج للمقياس ويعدّ قيمة ثابتة. ويُرمز لقدرة المفحوص بالرمز (Q) ، كما يمثل الرمز (e) المنحنى الطبيعي للنموذج ، ويبلغ مقداره 2,718 (Hays, 2000). ويمكن توضيح هذه المعادلة بالشكل التالي:



(Mailman, 2024)

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع الطالبات المقيدات بالصف الثاني ثانوي في مدارس مدينة الرياض2024 ، وعددهن حسب إحصائية قسم المعلومات الإحصائية بإدارة تعليم الرياض 44000 طالبة (إدارة التطوير ، 2024). وبلغ عدد العينة (224) طالبة ، ممن تتراوح أعمارهن بين 16 و17 عامًا ، وهي المرحلة العمرية للطالبة التي تدرس هذا المقرر ضمن متطلبات المرحلة.

الأساليب الإحصائية:

1. استخدم البحث الحزمة الإحصائية Spss ، لاستخراج المكونات الأساسية لأبعاد المقياس ، باستخدام اسلوب التحليل العاملي الاستكشافي. كذلك للتأكد من أحادية البعد وهي من الشروط الواجب توافرها لتطبيق النموذج.
2. اعتمد البحث على برنامج Jamovi (Muenchen, 2019) ، في استخلاص نتائج نموذج راش احادي المعلم ، حيث يتميز بأنه من البرامج المفتوحة ، مجانية المصدر ، ويحتوي ايضًا على البرنامج الإحصائي Spss. (Şahin & Aybek, 2019)

واجهة برنامج Jamovi (2024)

مناقشة النتائج.

السؤال الأول: ما مهارات التفكير المنطقي المراد قياسها في مقرر التاريخ المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال الأول ، تم الرجوع للدراسات السابقة التي اوصت بتطوير تدريس مقرر التاريخ ، وذلك لتصنيف مهارات التفكير المنطقي الضرورية لتعليم المقرر. حيث يعدّ هذا المقرر من المقررات التي تتطلب تنمية التفكير المنطقي ، وفقًا لما أوصت به تلك الدراسات. من أبرز تلك الدراسات ، دراسة Drie & Boxtel ، التي أكدت على أهمية التركيز على تعليم التاريخ للتوصل إلى استدلالات من الحقائق والقصص عن الماضي. حيث بدأت العديد من الدول بدمج الاستدلال مع منهج التاريخ ، باعتباره أداة قوية لتمكين الطلاب من فهم التاريخ بجانب الحياة الاجتماعية العامة. وقد تم وصف دراسة الاستدلال التاريخي من خلال تلك الدراسة ، بأنها عملية بناء حالة تاريخية تفسيرية ، بواسطة حقائق متمركزة حول الأحداث والهياكل والمفاهيم أو (الأنساق) المرتبة ، التي تتطلب من المتعلم استخدام مهارات التحليل ، والتركيب ، وفرض الفرضيات ، والتوليد ، والتفسير (Drie & Boxtel, 2008) .

فرقت الدراسة السابقة بين ثلاثة مناهج رئيسية ذات ارتباط وثيق ، وهي: منهج الاستدلال التاريخي (Historical Reasoning) ، ومنهج الثقافة التاريخية أو المعرفة التاريخية (Historical Literacy) ، ونموذج التفكير التاريخي(Historical Thinking) ، على النحو التالي: 1) صنفت الدراسة التفكير التاريخي والثقافة التاريخية كقدرات واتجاهات عامة ، في حين يركز منهج الاستدلال التاريخي على تفاعل المتعلمين مع الحقائق اثناء تعلم التاريخ ، واستخدام المعرفة السابقة لتفسير الظواهر من الماضي والحاضر. 2) يتضمن الاستدلال التاريخي أنشطة متكاملة مترابطة من حيث: توسيع السياق التاريخي عند دراسة موضوع ما ، إعطاء تفسير لأحداث معينة ، وصف التغييرات ، والمقارنة بين المصادر .(Drie & Boxtel, 2008) 3) أشارت الدراسة الى فاعلية الاطار المفاهيمي الذي تمّ التوصّل اليه في تدريس مقرر التاريخ لتنمية مهارات الاستدلال التاريخي. يتكون الإطار من ست مكونات ، وهي :

1. طرح الأسئلة التاريخية.
2. استخدام المصادر.
3. التأطير (وضعه في السياق).
4. تقديم الحجج.
5. استخدام المفاهيم الجوهرية.
6. استخدام المفاهيم الميتافيزيقية (ما وراء المفهوم) (Drie & Boxtel, 2008).

تتفق دراسة Fernandez الحديثة مع الدراسة السابقة في اهمية تنمية التفكير التاريخي (Historical Thinking) من خلال دمج العمليات الإبداعية في تفسير الأدلة السابقة وتوليد السرديات التاريخية ، إذ يتم ذلك عبر تنمية مهارات التفكير مثل التأمل وربط تفسير الأفكار والمصادر والتطبيقات العملية (Fernandez. Et all. , 2023).

وقد أوردت الدراسة المشار اليها مثالين على الطرق التفاعلية في تدريس التاريخ ، هما التعلم القائم على المشكلة (Proplem_based Learning) والتعلم القائم على الخطأ (Erroor_ based Learning). تم في هذه الدراسة استخدام نموذج التفكير التاريخي بأبعاده الستة في تطبيق طريقة التعلم القائم على الخطأ ضمن المنهج شبه التجريبي ، كما تم استخدام التحليل النوعي للبيانات ، الذي اظهر نتائج إيجابية في مهارة التأمل في موثوقية المعلومات ، دون وجود فروق ذات دلالة في المهارات الأخرى ، مثل الدافعية ، والادراك ، والاهتمام بالتاريخ (Fernandez et all. , 2023).

تشير بعض الدراسات أيضًا إلى أهمية دراسة وتحديد العلاقات بين تعلم التاريخ واكتساب المهارات مثل التفكير الناقد ، وحل المشكلات ، والتحليل. وركّزت تلك الدراسات على تحليل المصادر الأولية كأهمّ الطرق لتعزيز مهارات التفكير من خلال تعلم التاريخ ، وتشمل الوثائق والصور والاثار من الماضي ، التي تقدم معلومات غنية عن اشخاص وأحداث ومجتمعات عبر الزمن (Ni , 2023). بينما حددت دراسة Ni مهارات التفكير المنطقي التي ينبغي ان يتعلمها الطلاب من دراسة التاريخ ، وهي: مهارة تفنيد الأدلة من خلال تحليل المصادر الأولية و بنية السرديات التاريخية ، ومهارة التأمل بوجهات النظر المتنوعة واعتبار الانطباعات المتعددة ، ومهارة استخلاص النتائج المنطقية (Ni , 2023).

السؤال الثاني: ما أبعاد مقياس التفكير المنطقي في مقرر التاريخ للمرحلة الثانوية؟

للإجابة على السؤال الثاني ، تم الاعتماد على اسلوب التحليل العاملي الاستكشافي ، حيث إن من جملة أهداف هذا التحليل اختزال مجموعة من معاملات الارتباط ، بعد معالجتها ، في عدد

اقل من العوامل يطلق عليها الابعاد. وتصنيف المتغيرات المراد تحليلها في مجموعة تتشبع حول سمة مشتركة (متجانسة) ، فهو يؤكد على أحادية البعد ، وعلى قياس الصدق البنائي للمقياس أيضًا ، قبل أن يتم تطبيقه بشكل نهائي. ثم تُحسب التشبعات Loadings المشار إليها بالرمز (م) ، ويقدر معامل الثبات بعد ذلك باستخدام المعادلة التالية: "ر س س= $\frac{ن}{ن-1}$ [$\frac{1-م^2}{م}$]" (عودة ، 2020).

ولأن هذا المقياس لم يقتبس من دراسات سابقة ، فقد تم اختيار التحليل العاملي الاستكشافي EFA (Exploratory Factor Analysis) ، باستخدام طريقة المكونات الرئيسية (Principal Components) والتدوير المتعامد باستخدام طريقة (Varimax). وتم قبول العامل الذي لا يقل تشبع المتغيرات عليه عن متغيرين أو أكثر. كذلك حرصت الباحثة على التأكد من تحقق شروط التحليل على عينة الدراسة ، سواء من حيث العشوائية في الاختيار ، أو من حيث حجم العينة قبل وبعد التحليل. وتم التحقق من ذلك من خلال اختبار كفاءة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي (Measure of Sampling Adequacy) (MSA) ، وذلك عبر تطبيق اختبار (KMO) لقياس مدى ملاءمة حجم العينة للتحليل ، وكانت النتيجة كما يلي:

اختبار KMO كفاءة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي

البنود	القيمة	البنود	القيمة
v1	0.785	v11	0.712
v2	0.644	v12	0.738
v3	0.732	v13	0.835
v4	0.728	v14	0.838
v5	0.820	v15	0.613
v6	0.766	v16	0.792
v7	0.762	v17	0.797
v8	0.720	v18	0.849
v9	0.818	v19	0.853
v10	0.741	v20	0.876

يتضح من خلال النتائج أعلاه لاختبار KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) أن القيمة تقع ضمن النطاق المقبول الذي يتراوح بين 0 - 1. حيث تجاوزت جميع النتائج القيمة 0.6 ، وهذا يشير الى العلاقات القوية بين البنود ، وبالتالي إمكانية استخراج العوامل؛ مما يدلّ على الملائمة الجيدة لإجراء اختبار التحليل العاملي الاستكشافي. وفيما

يلي نتائج اختبارات التحقق ونتائج اختبار التحليل العاملي الاستكشافي لبنود المقياس. (انظر للمقياس في الملاحق).

نتائج اختبار التحليل العاملي

N	بنود المقياس	العامل (1)	العامل (2)	العامل (3)	العامل (4)	العامل (5)
17	كانت الأسواق تقام موسميا	0.959				
2	شهد وسط شبه الجزيرة العربية	0.959				
5	أصبحت الدرعية في عهد الدولة السعودية الأولى	0.900				
18	من الحروب المواجهة التي حدثت بين العرب والفرس	0.898				
1	لما ظهر الإسلام	0.873				
6	اتسمت الدولة السعودية بأساسها القوي	0.793				
12	مع اتساع الفتوح الإسلامية اتسع نطاق البحث التاريخي	0.417		0.332		0.309
13	ظهر في القرنين الخامس والسادس الهجريين بُعدًا جديدًا		0.830			
14	استخدم المسلمون اسسًا في قراءة وتدوين الاخبار التاريخية		0.806			
3	مرت الدولة السعودية الأولى بمراحل متعاقبة		0.800			
11	الإنسان تاريخي بطبعه		0.796		0.303	
7	أخذت الدولة السعودية الثانية تزيد		0.782			
9	أُرغم والي مصر العثماني على سحب قواته			0.928		
10	صدر الأمر الملكي الكريم من خادم الحرمين الشريفين			0.916		
4	تكالب الأعداء على الدولة السعودية الأولى			0.430		-0.344
20	ولأن حوادث سيرة خير البشر		0.404		0.878	
16	من الدلائل على العمق الحضاري للمملكة العربية السعودية		0.404		0.878	
15	تتميز الفنون الصخرية المنتشرة في المملكة بتنوع مضامينها					-0.632

N	بنود المقياس	العامل (1)	العامل (2)	العامل (3)	العامل (4)	العامل (5)
8	لم تهدأ الأحوال في الدولة السعودية الثانية		0.436			0.543
19	بعد ان استتب الأمر في الحجاز					0.521

تبين بعد التحليل الأولي أن جميع المتغيرات لا يقل تشبعها عن القيمة 0.30 وفقًا لمحك كايزر. وفي حال تمّ تشبع المتغير بأكثر من عامل (3-2) ، يتم اختيار العامل الذي يحتوي على أعلى قيمة تشبّع لذلك العامل. وبناءً على ذلك ، تم الاحتفاظ بجميع متغيرات المقياس ، وعددها 20 متغيرًا. وكانت قيمة المحدد = 0.000 ويستعرض الجدول التالي النتائج النهائية للتحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التفكير المنطقي:

Kaiser-Myer Measure	Standard Deviation	Cronbach's Alpha	.Sig	X^2	df
87.0	0.81	90.0	0.95	10.14	19

يتضح من نتائج التحليل أن قيمة اختبار كايزر-ماير بلغت 87). (، وهي قيمة مرتفعة وتدل على ملائمة البيانات لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي. كما بلغت قيمة مربع كاي (χ^2) القيمة 10.14 مقارنة بدرجة الحرية التي بلغت (df = 19) ومستوى الدلالة الإحصائية المتمثل في القيمة (p = 0.95) ، وهو مستوى دالّ احصائيًا ، مما يدعم ملائمة المقياس. وبلغت درجة معامل الثبات الفا كرونباخ (α = 0.90) وهي تشير إلى أن مستوى الموثوقية مرتفع في ثبات المقياس ، كما تؤكد على خاصية أحادية البعد ، والتي تعدّ من شروط تطبيق نموذج راش الأساسية. وقد تم استخلاص خمسة عوامل ، وتمت تسميتها وفقًا للبيانات المشتركة بين البنود ، كما هو مبين في الجدول أدناه:

عوامل المقياس (البنود)

1	العامل الأول (الاستدلال التاريخي)	يشمل سبع متغيرات (12/ 2/ 17/ 5/ 18/ 1/ 6)
2	العامل الثاني (تحليل الأدلة)	يشمل خمس متغيرات (11/ 13/ 14/ 3/ 7)
3	العامل الثالث (تقييم الأدلة)	يشمل ثلاث متغيرات (9/ 10/ 4)
4	العامل الرابع (توليد السرديات)	يشمل ثلاث متغيرات (20/ 16)
5	العامل الخامس (استخلاص النتائج)	يشمل ثلاث متغيرات (15/ 8/ 19)

السؤال الثالث: ما درجة موثوقية مقياس التفكير المنطقي حسب افتراضات نموذج راش؟

اعتمدت الباحثة في تحديد درجة الموثوقية لمقياس التفكير المنطقي حسب افتراضات نموذج راش على الدلائل الثلاث المتعارف عليها ، استنادًا إلى ما ذكره مؤسس النموذج ، كما أشارت إليه عدة دراسات سابقة ، وهي: 1) تقدير توافق البيانات (متغيرات المقياس) مع افتراضات نموذج راش ، 2) تقدير قيمة Q_3 مع افتراضات نموذج راش ، 3) تقدير قدرة المستجيبين (السمات الكامنة) مع افتراضات نموذج راش (Aryadoust, 2021; Zenisky et al., 2001; Yen, 1984) .

وقد كانت النتائج على النحو التالي:

1. **توافق البيانات (متغيرات المقياس)**: وهي الدلالة على موثوقية المقياس وصدقة ، ويمكن معرفة مدى توافق متغيرات المقياس مع نموذج راش بالرجوع الى التوافق الداخلي والخارجيOutfit/ Infit . يقيس كل من هذين المؤشرين مدى صعوبة وسهولة المفردات بالنسبة للمستجيبين. إذ تعطي هذه التقديرات وزنًا أكبر للقيم المتطرفة ، والاستجابات غير المتوقعة. ويتم الوصول الى ذلك ، من خلال قياس الخطأ المعياري لمفردات المقياس ، مما يساعد في تحديد المفردات التي ينبغي تغييرها أو تعديلها. كما يوضح قياس الخطأ التقديري لكل متغير دقة المقياس في قياس صعوبة المفردة ، حيث تتحدد القيمة المقبولة بحيث لا تتجاوز قيمة الخطأ التقديري (1.0) الواحد الصحيح. وفيما يلي نتائج توافق البيانات موضحة بالجدول ادناه.

المتغيرات	النسبة	قياس الخطأ التقديري	التوافق الداخلي	التوافق الخارجي
v1	0.491	0.148	1.139	1.216
v2	0.487	0.148	1.028	1.020
v3	0.522	0.148	0.975	0.943
v4	0.540	0.149	0.937	0.928
v5	0.554	0.149	0.953	0.954
v6	0.473	0.148	0.994	1.007
v7	0.366	0.153	1.100	1.140

المتغيرات	النسبة	قياس الخطأ التقديري	التوافق الداخلي	التوافق الخارجي
v8	0.580	0.150	1.011	1.011
v9	0.384	0.151	0.993	0.970
v10	0.487	0.148	1.079	1.064
v11	0.402	0.150	1.005	0.969
v12	0.496	0.148	0.908	0.895
v13	0.518	0.148	0.920	0.893
v14	0.473	0.148	1.128	1.198
v15	0.696	0.160	0.953	0.856
v16	0.527	0.149	1.075	1.161
v17	0.522	0.148	0.941	0.926
v18	0.656	0.155	0.876	0.822
v19	0.638	0.154	0.929	0.973
v20	0.536	0.149	0.994	1.005

يتضح من درجات التوافق الداخلي والخارجي لعناصر المقياس، البالغ عددها (20) بندًا، انها متوافقة جميعًا مع نموذج راش والمحددة بالقيمة المقبولة الواقعة بين (0.6 – 1.4) حسب ما ذكرته الأدبيات السابقة. فلم يظهر بين متغيرات المقياس أي متغير تجاوز او نقص عن القيمة المقبولة، لذلك تم الاحتفاظ بجميع المتغيرات العشرين. كما تؤكد قيم قياس الخطأ التقديري لكل متغير من المتغيرات العشرين دقة المقياس في قياس صعوبة المفردة، وقد كانت جميع القيم ضمن الدرجة المقبولة. كذلك، لم تتجاوز قيم معاملات الارتباط القيمة المقبولة، وهي القيمة (0.3) وفقًا لافتراضات النموذج. والتي تستدعي حذف أحد المتغيرات، وتؤكد أيضًا على جانب صعوبة وسهولة المفردات، التي يتم استخراجها من خلال قياس الارتباط بين كل عامل والأخر. فحسب افتراضات نموذج راش كلما زادت القيمة عن 0.3، فإن ذلك يشير الى ان افتراضات الاعتمادية المحلية (Local Independence) لأحادية البعد، والتي تعدّ أحد اهم اركان افتراضات النموذج وتؤكد سلامة القياس، قد تكون منتهكة (violated) أو إن لم تكن تالفة (Compromised)، فقد تم التخفيف من أثرها (Attenuation). وهذا يتعارض مع دقة وموثوقية القياس (Aryadoust, 2021).

نتائج مصفوفة الارتباطات

	v1	v2	v3	v4	v5	v6	v7	v8	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20
v1	—																			
v2	0.170	—																		
v3	-0.002	0.089	—																	
v4	0.024	-0.138	-0.131	—																
v5	0.132	-0.047	-0.038	0.055	—															
v6	0.036	-0.098	-0.149	0.285	-0.147	—														
v7	-0.074	-0.051	-0.035	-0.059	0.175	0.046	—													
v8	-0.087	-0.138	-0.085	-0.092	0.023	-0.213	-0.095	—												
v9	-0.177	0.026	0.113	-0.179	0.066	-0.154	0.011	0.047	—											
v10	0.026	0.114	0.069	0.029	0.093	-0.090	0.041	-0.220	-0.218	—										
v11	-0.149	0.075	0.205	0.036	-0.107	-0.078	-0.176	-0.007	-0.069	-0.078	—									
v12	-0.285	-0.277	-0.118	0.009	-0.167	-0.025	-0.113	0.202	0.138	-0.241	0.065	—								
v13	-0.088	-0.022	-0.225	0.044	-0.084	0.212	-0.053	-0.107	-0.147	0.006	-0.219	-0.042	—							
v14	-0.304	-0.004	0.238	-0.173	-0.217	-0.165	-0.054	0.028	-0.088	0.022	-0.037	-0.110	-0.021	—						
v15	-0.212	-0.169	-0.105	-0.155	-0.191	-0.160	-0.160	0.208	-0.089	-0.070	0.094	0.185	-0.044	0.217	—					
v16	-0.029	-0.031	-0.218	-0.109	-0.203	0.029	-0.280	0.001	-0.173	-0.174	-0.081	0.066	0.194	-0.050	0.058	—				
v17	-0.152	-0.091	-0.006	-0.054	-0.106	-0.028	-0.052	-0.128	0.171	0.007	-0.120	0.009	0.023	-0.153	-0.038	-0.081	—			
v18	-0.127	0.071	-0.167	-0.029	-0.118	0.081	-0.241	0.004	-0.042	-0.178	0.043	0.009	0.234	-0.130	0.024	0.252	-0.002	—		
v19	-0.048	-0.147	-0.129	0.005	-0.044	-0.044	0.101	-0.113	-0.022	-0.024	-0.163	0.011	0.004	-0.169	-0.070	-0.038	0.003	0.029	—	
v20	-0.110	-0.275	-0.107	0.008	-0.019	-0.124	-0.003	-0.021	0.097	-0.176	-0.023	0.197	-0.202	-0.217	0.080	-0.131	0.158	-0.052	0.130	—

2. **تقدير الاستقلالية**: وتعبرّ عن (اعتمادية العنصر المحلية) local item dependence ، وهي من شروط جودة التقديرات. يتم تقدير الاستقلالية للعنصر من خلال (قيمة Q_3). ويتم احتساب متوسط انحراف القيمة المطلقة (MADaQ3) بالنظر للفروق بين القيم الفعلية والتوقعات للنموذج. حيث تقدر من خلال استخلاص الارتباط بين البواقي لكل زوج من العناصر بعد تحييد تقدير السمة (Yen , 1984). ولحساب قيمة Q_3 ، تُقدّر الكفاءة ($\hat{\theta}$ a) لكل مختبر ، وتستخدم هذه الكفاءة لتقدير الأداء المتوقع لكل مختبر على كل(عنصرEja) ، حيث تشير z الى العنصر ، بينما تشير a الى المختبر. ولحساب البواقي التي يرمز لها بالرمز (Dja) ، يتم حساب الانحراف بين الأداء الملاحظ للمختبر وبين الأداء المتوقع له على العنصر. وبالتالي ، فإن قيمة Q3 للعنصرين (j) و (j′) هو ارتباط درجات الانحراف عبر جميع المختبرين (Zenisky et at all. , 2001).

قيم تقدير الاستقلالية للمقياس

P الاحتمالية	MADaQ3 متوسط الانحراف للقيمة المطلقة	Person Reliability الموثوقية الفردية
0.772	0.0966	0.001 >

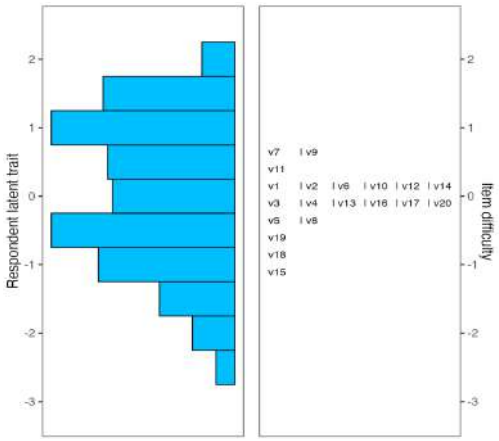
يتضح من قيمة متوسط الانحراف للقيمة المطلقة (Q_3) انها قيمة منخفضة جدًا ، وقريبة من قيمة (0) وهذا يشير الى أنها مقبولة حسب افتراضات النموذج؛ فكلما اقتربت القيمة من (0) كانت أفضل. فقد بلغ متوسط انحراف قيمة Q_3 في هذا المقياس (0.0966) وتعدّ هذه القيمة دالة احصائيًا حسب افتراضات النموذج ، فهي منخفضة جدًا ، مما يفسر استقلالية المفردة وعدم تأثرها ببقية المفردات في استجابة الفرد. وهذا يشير إلى الاعتمادية المحلية المنخفضة جدًا وعلى استقلالية كبيرة للمفردة حسب تصنيف Holm ، الذي حدد القيمة المقبولة بألا يزيد المدى عن 0.20. كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية للاحتمالية اقل من (P= <0.001) ، مما يشير إلى دلالة إحصائية مرتفعة ، كما تؤكد أن احتمالية ظهور نتائج ايجابية غير صادقة في بيانات المقياس منخفضة. كما يتوافق ذلك ايضًا مع قيمة الموثوقية للفرد (Person Reliability) ، التي تستخرج من حساب تباين الدرجات الكلي ، إذ بلغت في هذا المقياس درجة (0.772) ، وهي قيمة تعدّ مقبولة وفقًا لتصنيف Rasch.

0.70 >	غير مقبولة ويعاد النظر في النموذج
0.70	درجة موثوقية مقبولة
00.8	درجة موثوقية جيدة
0.90	درجة موثوقية ممتازة

3. **تقدير القدرة (السمات الكامنة للمستجيبين)**. يحدد نموذج راش القيمة المقبولة لقدرة السمات الكامنة في استجابة الفرد ، بالقيمة التي تقع ضمن النطاقين – 3 لوجيت و + 3 لوجيت على مقياس لوجيت (Logit Scale). ويتضح من خلالها درجة استجابات افراد العينة لعناصر المقياس ، وقياس الخطأ التقديري ، حيث تمثل هذه الدرجات قدراتهم الحقيقية دون تدخل عناصر خارجية ، كما أنها دلالة على موثوقية المقياس ايضًا. وقد جاءت نتائج تقدير قدرات المستجيبين كما هو موضح بالجدول التالي:

عدد المستجيبين	المتوسط	أعلى قيمة	أقل قيمة
224	10.3	18.0	1.0

يشير ملخص قيم استجابات افراد العينة ، البالغ عددها (224) فردً ، إلى أن اعلى قيمة وصل اليها افراد العينة في استجاباتهم هي (18) من إجمالي عدد المفردات 20. وتعدّ هذه الدرجة معقولة ، إذ إن من شروط الاختبار استبعاد المستجيب الذي أجاب على كل مفردات الاختبار (المقياس) ، حيث يعدّ ذلك مؤشرًا على عدم تحقق شروط العينة. كما تشير أقل قيمة الى ان عدد المفردات الأقل اجابة كانت (1) ، وهي درجة مقبولة ايضًا في اختبار العينة وفقًا شروط النموذج. كما يوضح المخطط أدناه معامل الصعوبة والسهولة للعناصر واتصال السمة (القدرة) بين المستجيبين. فقد غطت صعوبة الفقرات النطاق الواقع بين – 1.25 و+1 متوزعًا على متوسط قدرة استجابات العينة 10.3. وكان المتغير (15) الأسهل بين جملة المتغيرات ، يليه المتغيرين (18، 19) في درجة السهولة ، بينما جاء في اعلى درجات قياس صعوبة المفردة المتغيرين رقم (7، 9) ، ثم المتغير رقم (11) في درجة الصعوبة. كما يتضح من المقياس الانتشار الجيد للمفردات. ويتبين من قدرات المستجيبين الموضحة على الجانب الأيسر من المخطط ، اتصال السمة الكامنة بين قدرات المستجيبين ، حيث تمتد بين – 3 / + 2 لوجيت. وبالمقارنة مع الموثوقية الفردية التي بلغت 0.77 يمكن القول بأن المقياس يتوافق مع افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة IRT ونموذج راش أحادي المعلمة.



شكل (3): مخطط صعوبة المفردات

التوصيات:

بناءً على نتائج البحث ، توصي الباحثة بالآتي:

1. ادراج مقياس مهارات التفكير المنطقي ضمن مقرر التاريخ الوطني للصف الثاني ثانوي.
2. تصميم أهداف مقرر التاريخ الوطني التعليمية في ضوء مهارات التفكير المنطقي.
3. توسيع نطاق البحوث التربوية في مجال مهارات التفكير المنطقي في مقرر التاريخ.
4. تنظيم حلقات نقاش متخصصة لتدريب المعلمات على تطبيق مقاييس مهارات التفكير المنطقي وتحليل نتائجه.
5. التأكد من موثوقية مقاييس التفكير في مقرر التاريخ باستخدام نظرية استجابة العنصر.

المقترحات: استنادًا على نتائج البحث الحالي ، يمكن تقديم المقترحات التالية:

- بناء مقياس للتفكير المنطقي في مقرر التاريخ المرحلة الجامعية والتأكد من موثوقيته.
- درجة امتلاك طالبات قسم التاريخ في الجامعات السعودية لمهارات التفكير المنطقي (جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود كأنموذج).
- فاعلية استخدام نموذج تطويري في اكتساب معلمة مقرر التاريخ الوطني المرحلة الثانوية لمهارات التفكير المنطقي.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو غالي ، سليم محمد. (2010). أثر توظيف إستراتيجية) فكر - زاوج - شارك (على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. *الجامعة الإسلامية*. غـزة ، غـزة: كليـة التربيـة.

بشير ، حبيش ، لكحل ، مصطفى ، شريفي ، علي. (2018). النظرية الحديثة في القياس (تحليل راش أنموذجًا). *مجلة العلوم الاجتماعية* ، 158 - 166.

بيرز ، سو. (2014). *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين أدوات عمل*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حميد ، مجيد إبراهيم. (2018). اثر إستراتيجية الاركان الأربعة في أكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية*.

الدوسري ، إبراهيم مبارك. (2011). *إطار مرجعي للتقويم التربوي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السويداني ، عمر. (2013). التفكير الناقد وقود للبصيرة وطاقة للإبداع. *مجلة المعرفة* ، الصفحات 4 - 9.

علاونه ، معزوز جابر. (2017). توظيف نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في منهاج التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي بفلسطين. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث* ، 193 - 231.

عودة ، أحمد سليمان. (2020). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. الأردن: دار الأمل.

قاسم ، أحمد فتحي عطية. نجم ، يحي محمد لطفي. جاد الله ، رمضان فوزي المنتصر. (2022). فاعلية تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة التربية* ، 865 - 900.

مزهر ، أحمد شاكر ، فرج ، مروة عدنان. (2024). مهارات التفكير التاريخي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالى. *مجلة الفتح* ، 441 - 459.

المناصير ، حسين جدوع. (2016). مدى استعمال طلبة الدارسات العليا(الماجستير)لمهارت التفكيرالتاريخي. *مجلة كلية التربية* ، 565 - 610.

الموسوي ، نعمان محمد صالح. (2017). توظيف نموذج راش في تطوير أداة لقياس جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين. *الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية* ، 43 - 61.

نوفل ، محمد بكر ، أبو عواد ، فريال محمد. (2010). *التفكير والبحث العلمي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية: References

Ahmar, A. S., Rahman, A., & Mulbar, U. (2018). *The analysis of students' logical thinking ability and adversity quotient, and it is reviewed from cognitive style.* In Proceedings of the 2nd International Conference on Statistics, Mathematics, Teaching, and Research (Vol. 1028, No. 1, p. 012167). IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1028/1/012167

Aleksander, m. (2021). *Is there a difference between logical thinking and critical thinking?*Retrieved from Future Learn: https://www.futurelearn.com/info/helpie_faq/is-there-a-difference-between-logical-thinking-and-critical-thinking#:~:text=Logical%20thinking%20is%20the%20process,rigid%20evaluations%20while%20remaining%20analytical.

Aryadoust, V. (2021). *Rasch model analysis in free software Jamovi.* Retrieved from Statistics and Theory: https://www.youtube.com/watch?v=1EmaqrAInck&t=1395s

Boisvert, D. R. (2023). *Form and Being in the Philosophy of John Dewey.* United States: Fordham University Press.

Chapman. A. . (2021). *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge.* London: UCL Press.

Drie, Jannet & Boxtel, Carla . (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review* .

Etzler, Frank & Madden, Michael. (2014). The Test of Logical Thinking as a Predictor of First-Year Pharmacy Students' Performance in Required First-Year Courses. *American Journal of Pharmaceutical Education.*

Fernandez, Carlta., Olivares, Tirado., Pardo, Rocio & Gutierrez, Ramon. (2023). Putting critical thinking at the center of history lessons in primary education through error- and historical thinking-based instruction. *Thinking Skills and Creativity.*

Henisch, G. D. (2021). *Logic. The theory of Inquiry (1938) by John Dewe-an oksimo review - part 3*. Retrieved from Uffmm: https://www.uffmm.org/category/proximate-subject-matter/

Horanska, T, Bakumenko, T, Polishchuk, V, Atamanchuk4, I & Turchyn, T. (2022). Development of Students' Verbal and Logical Thinking in the Course of Research Work. *Journal of Curriculum and Teaching,* 185- 194.

Johnson, Drew and Gibson, Janet. (2017). An Affordance Theory of Logical Reasoning: Conditional Inferences as a Way to Test Mental Logic , Mental Models , and the Theory of Affordances. *Dept. of Philosophy, University of Connecticut.*

Juan, C. (2021). A Cultural and Functional Approach to the Assessment of Logical Thinking Ability in English Writing. *Scientific Programming*, 1-9 .

Kelly, Kiven & Zakragsek, Tood. (2021). *Advancing Onlin Learning Creating Equity-Based LEarning Environment.* Virginia: LLC.

Luna-Guevara, José Roque. et all. (2021). Lgical Thinking in the Educational Context. *Asean Journal of Psychiatr*, 1-11.

Mailman Schoool of public health. (2024). Item Response Theory, C. U. (2024). *Item Response Theory.* Retrieved from Colommbia University Irving Medical Center: https://www.publichealth.columbia.edu/research/population-health-methods/item-response-theory

Martin, D. (2019. Teaching, Learning, and Understanding of Public History in Schools as Challenge for Students and Teachers. In M. Demantowsky, *Public History and School* (p. 94). De Gruyter.

Murat Doğan Şahin , Eren Can Aybek. (2019). Jamovi: An Easy to Use Statistical Software for the Social Scientists. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 670 - 692.

Ni, L. B. (2023). Exploring the Relationship Between History Learning and Thinking Skills: A SYNTHESIS OF RESEARCH. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities MJSSH*, 18 - 30.

Polat, Hüseyin and Emre, Fatma Bilge . (2021). Logical Thinking Abilities Scale: Reliability and Validity Studies. *Universal Journal of Educational Research*, 180-185.

Pornsawa , Insorn & Charan, Sanrach. (2012). Designing of adaptive coaching system to enhance the logical thinking model in problem-based learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5265 - 5269.

Punia. P, Malik . R, Bala. M, Phor. M and Chander. Y. (2023). Relationship between Logical Thinking, Metacognitive Skills, and Problem Solving Abilities: Mediating and Moderating Effect Analysis. *Polish Psychological Bulletin*, 243 - 253.

Reva, N. (2020). The Role of Logic in Critical Thinking. *Philosophy of education*, 3931-3755.

Riyanti, H., and Nurhasana, P. (2022). Elementary Students' Logical-Thinking Ability and Its Relationship with Gender. *EduBasic Journal: Jurnal Pendidikan Dasa*, 97-104.

Alemán, Salvador Suástegui & Labañino, Adia Gell. (2022). The development of logical thinking from the numerical a pedagogical vision. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, , 1-12.

Sezen, Nazan & Bülbül, Ali. (2011). A scale on logical thinking abilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2476- 2480.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1997). *Argument Evaluation Test.* Retrieved from APA PsycNet Direct: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Ft81418-000

Storey, M. (2013). *Critical Thinking*. Bellevue : Bellevue College.

Tobin, K. (1981). The Development and Validation of a Group Test of Logical Thinking. *Educational and Psychological Measurement.*

Yen, W. M. (1984). Effects of Local Item Dependence on the Fit and Equating Performance of the Three-Parameter Logistic Model. *APPLIED PSYCHOLOGICAL MEASUREMENT*, pp. 125-145.

Zenisky, April., Sireci, Stephen and Hambleton, Ronald. (2001). *Effects of Local Item Dependence on the Validity of IRT Item, Test, and Ability Statistics.* Retrieved from Rwsearch gate: https://www.researchgate.net/publication/237713295

Al-Rasini, M, Al-Hwdhali, A. (2026). The Role of Professional Learning Communities in Raising the Competencies of Leadership in the General Administration of Education in the Qassim Region, *Journal of Educational Science, 14* (2), 45 - 75. 10.54643/1951-014-002-002

The Role of Professional Learning Communities in Raising the Competencies of Leadership in the General Administration of Education in the Qassim Region

Manal A. H. Al-Rasini
Candidate for a PhD in Educational Leadership
Qassim University
manal_al.r@hotmail.com

Amal I. M. Al-Hwdhali
Candidate for a PhD in Educational Leadership
Qassim University
amaal777@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to shed light on the role of professional learning communities in raising the competencies of leaders in the General Administration of Education in the Qassim region from their point of view, and to Determine the obstacles that limit professional learning communities in raising the competencies of leaders. The study started from post-positivism philosophy, using the quantitative approach according to the descriptive (survey) approach. Data was collected using a questionnaire, which was administered to the leaders in the Qassim Education Administration. The sample represented 32% of the study population. Among the most prominent results: Professional learning communities have a major role in raising the competencies of leaders in all fields, and they are ranked in descending order as follows: Personal competencies, intellectual competencies, administrative competencies, technical competencies and finally a human competency. On the other hand, the obstacles that limit professional learning communities from raising the competencies of leaders came medium and they are arranged in descending order as follows: Work environment obstacles are achieved, human obstacles are achieved and finally organizational obstacles are achieved..

Keywords: Professional Learning Communities, leadership competencies, the General Administration of Education, Al-Qassim region.

الرسيني ، منال ، الهُدَلي ، آمال. (2026). دور مجتمعات التعلُّم المهنيّة في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامّة للتعليم بمنطقة القصيم . *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (2) ، 45 - 75 . 002-002-014-1951/10.54643

دور مجتمعات التعلُّم المهنيّة في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامّة للتعليم بمنطقة القصيم

أ. منال عبد الله حمد الرسيني[1] أ. آمال إبراهيم محمد الهُدَلي[2]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظرهم ، والوقوف على أهم المعوّقات التي تحدُّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات. باستخدام المدخل الكمي وفق المنهج الوصفي (المسحي). وجُمعت البيانات باستخدام الاستبانة ، وطُبّقت على القيادات في إدارة تعليم منطقة القصيم ، وبلغت نسبة العيّنة 32% من مجتمع الدراسة.

ومن أبرز النتائج: أن مجتمعات التعلم المهنية لها دور كبير في رفع كفايات القيادات في جميع الأبعاد ، وجاءت مرتَّبة تنازليًّا على النحو الآتي: الكفايات الشخصية ، الكفايات الفكرية ، الكفايات الإدارية ، الكفيات الفنية ، وأخيرًا الكفايات الإنسانية. ومقابل ذلك فإن المعوقات التي تعوق مجتمعات التعلم المهنية عن رفع كفايات القيادات جاءت متوسّطة ، ومرتّبة تنازليًّا على النحو الآتي: معوقات بيئة العمل ثم المعوقات البشرية ، وأخيرًا المعوقات التنظيمية.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية ، الكفايات القيادية ، الإدارة العامة للتعليم ، منطقة القصيم..

(1) مرشحة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في القيادة التربويّة، جامعة القصيم، manal_al.r@hotmail.com

(2) مرشحة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في القيادة التربويّة، جامعة القصيم، amaal777@gmail.com

المقدمة

يُعَدُّ التعليم ركيزة أساسية في تحقيق التنمية ، وهو حجر الزاوية الذي تقوم عليه المجتمعات المتقدمة ، والمحرك الرئيس للتقدم. وقد أوْلَت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية العمليةَ التعليمية في جميع جوانبها جُلَّ اهتمامها. ومن أبرز هذه الجوانب الاهتمام بالإدارات التعليمية؛ من حيث كونها حلقة الوصل بين الإدارة العليا والجهات التنفيذية ، والمنفذ المباشر لخطط الوزارة ، والمحكّ الذي يُختبر من خلاله مدى نجاح هذه الخطط وتحقيق أهدافها. وفي هذا الإطار ، تُعَدّ القيادات في الإدارات التعليمية محور العمليات الإدارية وجوهرها (دهيش وآخرون ، 2016).

وتتحمل القيادات في الإدارات التعليمية مسؤوليات كبيرة تسهم في تجويد المنظومة التعليمية والنهوض بها في جميع عناصرها ، مما يستدعي ضرورة امتلاكهم للكفايات التي تؤهّلهم للقيام بمسؤولياتهم بفاعلية. وتتجلى أهمية تطوير كفايات القيادات فيما أوصت به دراسة طيّب والعتيق (2016) بشأن ضرورة الاهتمام بهذا الجانب. كما أظهرت دراسة العتيبي وأبو عاقلة (2022) والعريفي (2018) أهمية امتلاك القيادات للكفايات القيادية لتحسين أداء المؤسسات التعليمية. ويؤكد على ذلك ما قامت به هيئة تقويم التعليم والتدريب في 20 ديسمبر 2022م ، حيث عملت على تطبيق مقياس الكفايات القيادية بهدف الكشف عن سمات المرشَّحين للوظائف القيادية وخصائصهم ، مما يعكس الاهتمام البالغ بتطوير هذه الكفايات من أجل تحقيق أفضل الممارسات الإدارية.

ويوضح أبو جامع (2021) أن الكفايات القيادية تشمل المعارف والقدرات والقيم التي تمكّن القائد من قيادة عمليات التعليم والتعلم. ويضيف الشهري (2019) أن هذه الكفايات تعزِّز من قدرتهم على التعلم ، وحلّ المشكلات ، وتحقيق التنمية الشخصية والمهنية ، إضافة إلى تعزيز التواصل الفعّال بينهم وبين مؤسساتهم. كما يرى العنزي (2020) أن تطوير الكفايات المهنية يمكّن القائد من أداء مهامِّه بكفاية عالية. ومن هذا المنطلق ، يحتاج القائد التعليمي إلى مجموعة من الكفايات لضمان أداء دوره بفاعلية ، ومن أبرز تلك الكفايات ما توصلت له دراسة طيب والعتيق (2016) وحلّاق (2020) وهي الكفايات الفنية ، الكفايات الإنسانية ، الكفايات الإدراكية ، الكفايات الإدارية والكفايات الشخصية.

ويتطلب عمل القادة في إدارة التعليم امتلاك جميع تلك الكفايات ، بما يضمن تكاملها ، مع تطوير مستمر لخبراتهم وأدائهم؛ إذ يرتبط تطوير التعليم بكفايات منسوبيهِ (عسيري ، 2017).

وتُعَد مجتمعات التعلم المهنية من التوجّهات المعاصرة لتنمية المهارات القيادية والتعليمية المستدامة ، وأحد أساليب تحسين العملية التعليمية (يوسف وغانم ، 2022؛ المهدي وآخرون ، 2022). ومن الضروري أن يُفعّل القادة هذه المجتمعات لتطوير ممارساتهم وكفاياتهم القيادية ، وهو ما أكّدته دراسة المسروري وآخرين (2020) التي أظهرت أهمية الدورات التدريبية في هذا المجال. كما أظهرت دراسات دلاك وفضل (2022) والغامدي سعيد والغامدي عليّ (2017) ضرورة تطوير أداء القيادات ضمن سياق مجتمعات التعلم. ويتمثل دور القائد التربوي في تفعيل هذه المجتمعات من خلال الوعي بأهمية العمل التعاوني ، والالتزام برؤية مشتركة وهدف محدد ، وتبادل المعارف والخبرات في بيئة تعاونية تحفز على التطوير والتحسين (محمد والزايدي ، 2015).

وتتمثل مجتمعات التعلم المهنية في قيام مجموعة من الأفراد بالعمل الجماعي ومشاركة ممارساتهم المهنية ، ثم نقدها بدافع التحسين المستمر ، مع الحرص على الاستمرارية والتوجيه العلمي ، والتعاون وتأمل الممارسات (الغافري ، 2021). ويسهم العمل التعاوني التأمّلي في دراسة البيانات الناتجة عن تقييم الممارسات ، وأثرها ، وتحويلها إلى معلومات ومعارف تساعد على تطوير الفهم المشترك واستخلاص الدروس والمبادئ التي تحكم عملية التعلم (وزارة التعليم ، 2016). وتوضح العديد من الأدبيّات أن مجتمعات التعلم المهنية تقوم على ستة أبعاد رئيسة ، تتمثل في ، القيادة الداعمة ، القيم والرؤى المشتركة ، التعلم الجماعي ، الممارسات المشتركة ، الظروف الداعمة الهيكلية والظروف الداعمة للعلاقات (Antinluoma , et al , 2021؛ الجربوع ، 2023).

وبناءً على ما سبق؛ من المهم أن تمتلك القيادات في إدارة التعليم الكفايات ، وأن مجتمعات التعلم المهنية قد يكون لها دور فعال في تحسين تلك الكفايات ورفع مستوياتها.

مشكلة البحث

شهدت إدارات التعليم تطورًا متسارعًا يتطلب قيادات يمتلكون كفايات قيادية عالية. إلا أن بعض الدراسات المحلية ، منها دراسة العنزي (2020)؛ والعتيبي وأبو عاقلة (2022) ، أظهرت أن مستوى الكفايات لا يزال متوسطًا. كما أوضحت دراسة العريفي (2021) محدودية التنمية المهنية للمشرفين في إدارات التعليم. وفي هذا السياق تبرز مجتمعات التعلم المهنية بوصفها أحد الأساليب الفاعلة في تطوير الكفايات القيادية.

حيث أكدت دراسة الفضيل وآخرين (2024) وجود علاقة إيجابية بين مجتمعات التعلم المهنية وتنمية القدرات القيادية. كما أظهرت دراسة الغامدي سعيد والغامدي عليّ (2017) أن تحسين أداء القادة من خلال مجتمعات التعلم المهنية يشكّل أمرًا بالغ الأهمية. ويتوافق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة العريفي (2018) ، التي بيّنت أن تبادل الخبرات يؤدي دورًا كبيرًا في رفع الكفايات القيادية.

وعلى الرغم من ذلك ، أوضحت الدراسات أن توظيف مجتمعات التعلم المهنية من قِبل القيادات في المؤسسات التعليمية لا يزال دون المستوى المأمول. فقد أسفرت دراسة السعدي والمنوري (2022) أن مستوى تفعيل تلك المجتمعات منخفض ، في حين أظهرت دراسة عطية (2022) أنه متوسط.

ويتّضح – في حدود علم الباحثتين – ندرة الدراسات التي تناولت دور مجتمعات التعلم المهنية في تعزيز الكفايات القيادية بإدارات التعليم. ومن منطلق الخبرة العملية والعلمية ، يُتوقع أن يكون لمجتمعات التعلم المهنية ، إذا فُعِّلت بشكل صحيح ، دورٌ فعّال في رفع الكفايات القيادية لدى قادة إدارات التعليم. لذا فإن مشكلة البحث تتمثل في الكشف عن دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

وبناءً على ذلك سعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظرهم؟
2. ما المعوِّقات التي تحدُّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامة بمنطقة القصيم من وجهة نظرهم؟

أهداف البحث

هدَفَ البحث إلى تسليط الضوء على دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظرهم. وتحديد المعوّقات التي تحدّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات.

أهميّة البحث

أولًا: الأهمية النظريّة

1. ربط البحث لمتغيرين يندر دراستهما مجتمعين في إدارات التعليم ، على الرغم من دورهما في دعم النمو المهني وتحقيق أهداف التعليم ، ألَا وهما: مجتمعات التعلم المهنية ، وكفايات القيادات.
2. يتوافق البحث مع مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية ، الذي يسعى إلى تعزيز كفاءة العاملين في قطاع التعليم والارتقاء بمهاراتهم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقيّة

1. يؤمّل أن تسهم نتائج البحث في مساعدة القادة وصناع القرار في إدارات التعليم على تكوين تصور لدور مجتمعات التعلم المهنية في رفع الكفايات القيادية والعمل على تفعيلها.
2. يمكن أن تُسهم توصيات البحث في تمكين القيادات في إدارات التعليم من معالجة المعوّقات التي تحدّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع الكفايات القيادية.

مصطلحات البحث:

أولًا: مجتمعات التعلّم المهنيّة

يعرِّفها فان دن بوم وآخرون (van den Boom , et al , 2021) بأنها: مجموعة من المهنيين يجتمعون بانتظام للتعاون والتأمل في ممارساتهم بهدف التحسين المستمر.

التعريف الإجرائي: مجموعة من القيادات التعليمية والإدارية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم تربطهم اهتمامات مشتركة يعملون بشكل تآزري ويتشاركون ممارساتهم ويناقشونها بطريقة تعاونية وبشكل مستمر.

ثانيًا: الكفايات القياديّة

عرّفها فودة (2021) بأنها: "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد ، سواء كانت موروثة أو مكتسبة لدى الفرد ، والتي تجعله مهيّأً للقيام بكافَّة مهامِّه بفاعليّة وكفاءة" (ص. 530).

التعريف الإجرائي: قدرة القيادات التعليمية والإدارية على استخدام المعرفة والقدرات والمهارات الفنية والإدارية والفكرية والإنسانية والشخصية لتحقيق أهداف الإدارة التعليمية بمنطقة القصيم.

حدود البحث

- **الحدود الموضوعيّة**: تناولت الدراسة متغيّر مجتمعات التعلم المهنية بالاعتماد على ستة أبعاد وفق ما جاء في مقياس هيب وهوفمان (Hipp & Huffman , 2003) وهي: القيادة الداعمة – القيم والرؤى المشتركة – التعلم الجماعي – الممارسات المشتركة – الظروف الداعمة الهيكلية – الظروف الداعمة للعلاقات. وتناولت متغير الكفايات القيادية وفق خمسة أبعاد كانت الأكثر تكرارًا في الدراسات السابقة ، ومنها دراسة طيب والعتيق (2016)؛ ودراسة هاوس (2013/ 2018) متمثلة في: الكفايات الفنية ، الكفايات الإدارية ، الكفايات الفكرية ، الكفايات الإنسانية ، الكفايات الشخصية.
- **الحدود المكانيّة**: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم ومكاتب التعليم التابعة لها.
- **الحدود البشريّة**: القيادات في إدارة التعليم من شاغلي الوظائف التعليمية والإدارية.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرضٌ للدراسات السابقة ذات الصلة بمجتمعات التعلم المهنية وكفايات القيادات التربوية ، والتي طُبّقت في مجال التعليم العامّ. وقد تمّ ترتيبها زمنيًّا من الأحدث إلى الأقدم.

أ. عرض الدراسات السابقة

سعت دراسة الفضيل وآخرين (2024) إلى التعرف على علاقة ممارسة مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها برفع القدرات القيادية للمعلمين. وطُبّقت الدراسة على مدارس جدّة ، بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي ، وعلى الاستبانة أداةً لجمع البيانات من 705 معلمين. وأسفرت الدراسة عن أنّ هناك علاقة إيجابية طردية بينهما ، وأن ممارسة مجتمعات التعلم المهنية ترفع من القدرات القيادية لدى المعلمين.

واستهدفت دراسة توماس وآخرين (Thomas et al ,2024) الكشف عن كيف يمكن أن يسهم تنفيذ برنامج تعلّم مهني في تطوير القادة. واتبعت الدراسة المنهج الإجرائي ، وتم جمع

البيانات من (50) قائد مدرسة في كندا ، باستخدام استبانات قَبْلية وبَعْدية ، ومقابلات ، ومجموعات تركيز. وتوصلت نتائج البحث إلى أنّ القادة المشاركين في مجتمعات التعلم المهنية لديهم فرص أكبر لتحسين أدائهم وكفاياتهم.

وهدفت دراسة دلاك وفضل (2022) إلى التعرف على واقع أداء المشرفين التربويين لمجتمعات التعلم المهنية ، ومتطلَّبات تطويره. وتكوّنت العينة من 502 من المعلمين والمشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا ، واعتمدت المنهج الوصفي ، والاستبانة أداة للدراسة. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الأداء والمتطلبات ، وجاء أبرز المتطلبات قناعة الإدارة بأهمية مجتمعات التعلم المهنية ودورها في تطوير الأداء.

وتناولت دراسة العتيبي وأبو عاقلة (2022) تحديد الكفايات المهنية اللازمة لقائدات المدارس الثانوية بمحافظة بيشة ، ودرجة توافر هذه الكفايات. واستخدمت المنهج الوصفي ، وجمعت البيانات باستخدام الاستبانة من 381 معلمة. وأسفرت النتائج عن أهمية الكفايات بدرجة كبيرة ، في حين كانت درجة توافرها متوسطة.

وسعت دراسة عطية (2022) إلى التعرّف على مستوى ممارسات القيادات لمشرفي المرحلة الثانوية في ضوء مجتمعات التعلم المهنية ، والتعرف على معوقات تطوير ممارسات القادة في ضوء مجتمعات التعلم المهنية في مدينة الإسكندرية. وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي ، وتم جمع البيانات من خلال تطبيق الاستبانة على 178 معلمًا. وأظهرت النتائج أن مستوى الممارسات جاء بدرجة متوسطة ، ومستوى المعوقات جاء بدرجة متوسطة.

وبحثت دراسة الغافري وآخرين (2021) مدى توظيف المشرفين التربويين لمجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان. باستخدام المنهج الوصفي ، والاعتماد على تحليل المحتوى والمقابلات لجمع البيانات من 23 مشرفًا. وقد كشفت النتائج عن انخفاض الممارسات المتعلقة ببُعد الرؤية المشتركة ، وحصلت الأبعاد المتعلقة بالتركيز على التعلم وثقافة التآزر والتركيز على النتائج مؤشرات متوسطة.

وسعت دراسة بوريبون وأغسونس (Boriboon , & Agsonsa , 2020) إلى تطوير نموذج الإشراف التربوي الداخلي لبرنامج الدبلوم العالي في مهنة التدريس في تايلاند باستخدام نموذج مجتمع التعلم المهني. وذلك بالاعتماد على المنهج التطويري ، حيث شمل تحليل الواقع ، تطوير نموذج ، وتقييم كفايته باستخدام الاستبانة المطبَّقة على 49 مشرفًا تربويًّا. وقد أظهرت النتائج أن الجانب الأكثر احتياجًا إلى التنمية كان التخطيط ، يليه التنفيذ ، وكانت العينة راضية تمامًا عن نموذج الإشراف التربوي الداخلي الذي تم تطويره باستخدام مجتمع التعلم المهني.

وبحثت دراسة كين وكريم (Kin & Kareem, 2019) عن تصورات المعلمين للكفايات القيادية اللازمة لمديري المدارس الماليزية. وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والأُطُر النظرية لتحديد الكفايات الرئيسة. وخلصت الدراسة إلى أنه يجب على القادة أن يكونوا قادرين على تعزيز الابتكار ، وإدارة التغيير ، وخلق بيئات تشجِّع على التعلم المستمر والتعاون.

ب. التعقيب على الدراسات السابقة

فيما يلي توضيحٌ لأوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة من حيث المنهج ، المجتمع ، الأداة ومكان الدراسة كما هو موضح في الجدول (1). ويلي ذلك توضيحٌ لأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وإيضاحٌ لِما يميّز البحث الحالي.

جدول (1)

أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة

أوجه المقارنة الدراسات	المنهج المتبّع		أدوات جمع البيانات		مجتمع الدراسة		مكان الدراسة
	اتفاق	اختلاف	اتفاق	اختلاف	اتفاق	اختلاف	
الفضيل وآخرين (2024)	–	وصفي ارتباطي	استبانة	–	–	معلّمين	جدّة
(Thomas et al ,2024)	–	إجرائي	استبانات	مقابلات مجموعات تركيز	–	قادة المدارس	كندا
دلاك وفضل (2022)	وصفي مسحي	–	استبانة	–	–	معلمين ومشرفين	صبيا
العتيبي وأبو عاقلة (2022)	وصفي ومسحي	–	استبانة	–	–	معلمين	بيشة
الغافري وآخرون (2021)	وصفي ومسحي	–	–	المقابلات وتحليل المحتوى	–	المشرفين	عمان
Boriboon, & Agsonsa (2020)	–	التطويري	استبانة	–	–	المشرفين	تايلاند
عطية (2019)	وصفي	–	استبانات	–	–	المعلمين	الإسكندرية
Kin & Kareem (2019)	–	نظري	–	مراجعة الأدبيات	–	–	ماليزيا

لقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في كل من: تحديد الفجوة البحثية ، وإثراء الإطار المفاهيمي ، والتوصل إلى المراجع ذات الصلة ، وتحديد مجتمع الدراسة ، واختيار المنهج الملائم وأدواته ، بالإضافة إلى أساليب تحليل البيانات وتفسير النتائج ومقارنتها بالدراسات السابقة.

وتميّز البحث الحالي في هدفه ومجتمعه؛ حيث سلط الضوء على دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع الكفايات القيادية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

منهجية البحث وإجراءاته

أ. **المنهج**: اعتمد البحث على المدخل الكمي وفق المنهج الوصفي (المسحي). كما ذكر العساف (2016) أن المنهج الوصفي يناسب البحوث التي تسعى إلى تفسير الظاهرة ووصفها وصفًا كمّيًا دقيقًا.

ب. **المجتمع والعيّنة**: شمل مجتمع البحث جميع القيادات الإدارية والتعليمية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1444هـ ، وعددهم (161) قياديًّا. وتم تطبيق الدراسة على (52) قياديًّا تم اختيارهم عشوائيًّا ، وهو ما يمثل 32% من المجتمع.

ج. **خصائص العيّنة**: يوضح الجدول (2) خصائص العينة وفق المتغيرات الآتية: الجنس – الكادر الوظيفي – موقع العمل.

جدول (2)

خصائص عيّنة الدراسة تبعًا لمتغيّر الجنس، والكادر الوظيفي، وموقع العمل

الجنس	العدد	النسبة	الكادر الوظيفي	العدد	النسبة
ذكر	30	57.7%	كادر تعليمي	47	90.4%
أنثى	22	42.3%	كادر إداري	5	9.6%
موقع العمل					
مكتب شرق بريدة بنين	3	5.8%	إدارة تعليم القصيم	21	40.4%
مكتب غرب بريدة بنين	2	3.8%	مكتب رياض الخبراء بنات	2	3.8%
مكتب شمال بريدة بنين	4	7.7%	مكتب عقلة صقور بنين	1	1.9%
مكتب جنوب بريدة بنين	1	1.9%	مكتب عقلة صقور بنات	1	1.9%
مكتب جنوب بريدة بنات	3	5.8%	مكتب قصيباء بنين	3	5.8%
مكتب شمال بريدة بنات	2	3.8%	مكتب عيون الجواء بنين	1	1.9%
الإدارة العامة	7	13.5%	مكتب الفوارة بنين	1	1.9%

يتضح من الجدول (2) أن نسبة الذكور إلى الإناث متقاربة ، مما قد يسهم في تنوع النتائج. والغالبية من "الكادر التعليمي" بسبب تمثيله الأكبر في الهيكل التنظيمي. كما يعزز تنوع مواقع العمل شمولية آراء العينة.

أداة البحث

اعتمد البحث على أداة الاستبانة لجمع البيانات ، وتكوّنت من ثلاثة أقسام كما هي موضَّحة فيما يأتي:

- **القسم الأول**: البيانات الأوّلية.
- **القسم الثاني** :دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات.
- **القسم الثالث**: المعوّقات التي تحدّ من دور مجتمعات التعلم المهنية.

وصيغت عبارات القسمين الثاني والثالث من خلال دمج مقياس هيب وهوفمان (Hipp & Huffman , 2003) لمجتمعات التعلم المهنية ، والدراسات السابقة للكفايات القيادية. واستخدام مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - مطلقًا)؛ لتحديد الإجابات ، كما هو موضح بالجدول رقم (3)

جدول (3)

معيار الحكم للاستجابات على أسئلة الاستبانة

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبُعد والقسم					
الفئة	ضعيفة جدًّا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًّا
حدود الفئة	أقل من 1.80	من 1.81 إلى أقل من 2.6	من 2.6 إلى أقل من 3.4	من 3.1 إلى أقل من 4.2	من 4.21 فأكثر

الشروط السيكو مترية للاستبانة

الصدق الظاهري (صدق المحكِّمين)

اعتمد على الصدق الظاهري؛ للتأكد من صدق الاستبانة ومناسبتها وملاءمتها لأهداف البحث ، ووضوح العبارات. من خلال عرضها على 7 متخصِّصين في الإدارة التربوية ولهم بحوث في إحدى متغيرات الدراسة ، إلى جانب قائد في إدارة تعليم منطقة القصيم؛ والذي يمثل جزءًا من مجتمع الدراسة؛ بهدف التأكد من وضوح العبارات.

صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي استخدام معامل ارتباط بيرسون ، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التابع لها ، كما هو موضح في جدول (4) ، وأظهرت معاملات الارتباط أن جميع القيم موجبة ودالّة إحصائيًا عند مستوى ثقة 0.01 ، مما يعكس تجانس العبارات داخل كل بُعد وتماسكها. وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لكل محور ، كما هو موضح في جدول (5). وأظهرت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لكل محور جاءت موجبة ودالّة إحصائيًا عند مستوى ثقة 0.01؛ مما يشير إلى تماسك الأبعاد ضمن كل محور.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
المحور الأول: دور مجتمعات التعلّم المهنيّة في رفع كفايات القيادات الإداريّة والتعليميّة									
الكفايات الفنية		الكفايات الإدارية		الكفايات الفكرية		الكفايات الإنسانية		الكفايات الشخصية	
1	**0.662	1	**0.621	1	**0.728	1	**0.768	1	**0.803
2	**0.638	2	**0.596	2	**0.660	2	**0.649	2	**0.662
3	**0.599	3	**0.516	3	**0.666	3	**0.623	3	**0.691
4	**0.686	4	**0.615	4	**0.732	4	**0.626	4	**0.684
5	**0.802	5	**0.840	5	**0.824	5	**0.857	5	**0.518
6	**0.552	6	**0.834	6	**0.766	6	**0.738	6	**0.676
7	**0.798	7	**0.786	7	**0.669	7	**0.824	7	**0.626
المحور الثاني: المعوّقات التي تحدّ من دور مجتمعات التعلّم المهنيّة في رفع كفايات القيادات الإداريّة والتعليميّة									
أولًا: معوّقات تنظيميّة									
1	**0.687	2	**0.857	3	**0.863	4	**0.843	5	**0.870
ثانيًا: معوّقات بشريّة									
1	**0.855	2	**0.949	3	**0.830	4	**0.891	5	**0.819
ثالثًا: معوّقات بيئة العمل									
1	**0.894	2	**0.783	3	**0.825	4	**0.857	5	**0.682

** دالّة عند مستوى ثقة 0.01

جدول (5)

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للمحور

المحور	الأبعاد	معامل الارتباط
المحور الأول: دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات الإدارية والتعليمية.	الكفايات الفنية	0.897**
	الكفايات الإدارية	0.837**
	الكفايات الفكرية	0.889**
	الكفايات الإنسانية	0.786**
	الكفايات الشخصية	0.858**
المحور الثاني: المعوّقات التي تحدّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات الإدارية والتعليمية.	معوّقات تنظيمية	0.920**
	معوقات بشرية	0.938**
	معوقات بيئة العمل	0.886**

** دالّة عند مستوى ثقة 0.01

الثبات:

استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات درجات محاور الاستبانة الحالية وأبعادها الفرعية. فكانت معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًّا كما هي موضحة في الجدول رقم (6). ومما سبق يتضح من المؤشرات الجيدة لصدق والثبات أن الاستبانة صالحة للاستخدام.

جدول (6)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية

المحور	الأبعاد	معامل الثبات
المحور الأول: دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات الإدارية والتعليمية	الكفايات الفنية	0.789
	الكفايات الإدارية	0.778
	الكفايات الفكرية	0.837
	الكفايات الإنسانية	0.827
	الكفايات الشخصية	0.724
	معامل ثبات المحور ككل	0.939
المحور الثاني: المعوقات التي تحدُّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات الإدارية والتعليمية	معوقات تنظيمية	0.884
	معوقات بشرية	0.915
	معوقات بيئة العمل	0.868
	معامل ثبات المحور ككل	0.949

عرض ومناقشة نتائج البحث

الإجابة عن السؤال الأول: ما دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات على عبارات المحور الأول للاستبانة ، بهدف تحديد درجة تحقق كل عبارة. وجاءت النتائج مرتبة تنازليًّا كما هو موضح في جدول (7):

جدول (7)

دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات من وجهة نظرهم

دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
الكفايات الشخصية	4.102	0.853	كبيرة	1
الكفايات الفكرية	4.088	0.896	كبيرة	2
الكفايات الإدارية	4.052	0.976	كبيرة	3
الكفايات الفنية	4.036	0.910	كبيرة	4
الكفايات الإنسانية	3.989	1.017	كبيرة	5
الدرجة الكلية	4.053	0.930	كبيرة	

يتضح من جدول (7) أن دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظرهم متحققة بدرجة كبيرة بمتوسط (4.053) وانحراف معياري (0.930) ، وكون الانحراف أقل من الواحد فهذا مؤشر إيجابي على اتفاق العينة على أهمية دور مجتمعات التعلم المهنية في تعزيز الكفايات القيادية ويمكن أن تُعزى النتيجة إلى النظرية الاجتماعية للتعلم التي تركز على أن التفاعل بين الأفراد يسهم في بناء المعرفة وتحسين الأداء. ويشير باندورا في نظريته إلى أن التعلّم يعتمد على النمذجة والملاحظة والتفاعل الاجتماعي ، وهو ما توفّره مجتمعات التعلم المهنية؛ مما ينعكس إيجابيًّا على رفع مستوى الكفايات القيادية. وتدعم النتيجة الحالية ما توصلت إليه دراسة الغامدي سعيد والغامدي عليّ (2017) بشأن أهمية مجتمعات التعلم المهنية في تطوير مهارات مديري المدارس ، ويعود هذا التطابق إلى تشابه السياق التعليمي في الإدارات والمدارس وتأثيره على احتياجات تطوير الكفايات القيادية. ويؤكد النتيجة ما توصلت إليه دراسة توماس وآخرين (Thomas et al ,2024) من أن القادة المشاركين في مجتمعات التعلم المهنية لديهم فرص أكبر لتحسين أدائهم وكفاياتهم .وفيما يلي تفصيل لنتيجة كل بُعد كما هو موضح في الآتي:

البعد الأول: الكفايات الفنية

جدول (8)

دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات حول بُعد الكفايات الفنية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
6	أحرص على تقديم التغذية الراجعة لتحسين أداء المرؤوسين	4.615	0.661	كبيرة جدًّا	1
3	أستفيد من زملائي في توظيف التقنية وتطبيقاتها في تنفيذ المهامّ الإدارية	4.385	0.771	كبيرة جدًّا	2
2	أستخدم الأنظمة الإلكترونية الوزارية من دون مساعدة بَعد تلقّي التدريب الموجّه	4.250	0.883	كبيرة جدًّا	3
7	أُتابع أثر البرامج التدريبية التي تلقاها المرؤوسون على أدائهم	4.000	0.907	كبيرة	4
5	أوظف نتائج الدراسات العلمية وتوصياتها في تطوير الممارسات الإدارية	3.827	1.024	كبيرة	5
4	أتابع الأبحاث والدراسات العلمية ذات العلاقة بمجال عملي	3.654	1.046	كبيرة	6
1	التحقت ببرامج تدريبية ساعدتني على تحديد الاحتياجات التدريبية للمرؤوسين	3.519	1.075	كبيرة	7
الدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث حول عبارات بُعد الكفايات الفنية		4.036	0.910	كبيرة	

يتّضح من جدول (8) أنّ دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات فيما يتعلق ببُعد الكفايات الفنية متحقّق بدرجة كبيرة. وترجع الباحثتان تلك النتيجة إلى تعميم الأتمتة في العمليات الإدارية في جميع إدارات التعليم ، وإلزام المنسوبين برفع المعاملات والخطابات عبر أنظمة وزارية للتعاملات الإلكترونية ، مثل أنظمة: أعمالي وفارس ونور وتواصل وتكافل والبوابة الإلكترونية لرفع طلبات الصيانة. الأمر الذي أُلزِم على إثره جميع المنسوبين والمنسوبات على التدريب على الأنظمة المذكورة سابقًا ، مما أسهم في رفع الكفاية الفنية والتقنية لديهم بعد التدريب والممارسة اليومية التي تلته. ومن جانب آخر فرض نظام التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا التعامل الإلكتروني بنسبة 100% خلال فترة الحظر التي امتدّت لأشهر ، والالتزام برفع تقارير المتابعة الوزارية دوريًّا ، وهذا قد رفع من تلك الكفاية.

البُعد الثاني: الكفايات الإدارية

جدول (9)

دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات حول بُعد الكفايات الإدارية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
10	أستشير زملائي عند توزيع مهامّ العمل	4.462	0.727	كبيرة جدًّا	1

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
11	أطلب الدعم من الجهات المختصّة عند نقص الموارد البشرية والمادّية	4.346	0.814	كبيرة جدًّا	2
13	أنفّذ المبادرات والمشاريع بتكامل مع الجهات المختلفة	4.269	0.910	كبيرة جدًّا	3
14	أتبادل مع الجهات النظيرة أساليب تطوير مخرجات العمل	4.096	0.934	كبيرة	4
12	أُشارك خطط العمل لتحقيق التوافق مع الجهات الأخرى	4.077	1.100	كبيرة	5
9	أستفيد من خطط الجهات الأخرى في بناء خطة عملي الخاصة	3.692	1.001	كبيرة	6
8	زُوِّدتُ باللوائح والأنظمة عند تولّي منصبي القيادي	3.423	1.348	كبيرة	7
الدرجة الكلية لاستجابات عيّنة البحث حول عبارات بُعد الكفايات الإداريّة		4.052	0.976	كبيرة	

يتّضح من جدول (9) أنّ دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات فيما يتعلق ببُعد الكفايات الإدارية متحقّق بدرجة كبيرة. وقد تُعزى النتيجة إلى مشاركة الجهات المختلفة في إدارات التعليم في تنفيذ المشاريع والخطط الوزارية ضمن منظومة العمل الإدارية فيها ، وما يحتّمه ذلك من وجود علاقات تبادلية وتفاعلية ، وأهداف مشتركة بينها ، تفرض المشاركة والتآزر بين الجهات ذات العلاقة داخل إدارة التعليم ، الأمر الذي رفع من الكفاءة الإدارية لدى المنسوبين. كما يعزى الترتيب الأقل لعبارة "زُوِّدتُ باللوائح والأنظمة عند تولّي منصبي القيادي" إلى اعتماد القادة على الاجتهاد الشخصي في الوصول إلى اللوائح ، ومن واقع الخبرة العملية أن هناك قصور في التنظيم الرسمي الذي يُلزم إدارات التعليم بتزويد القيادات المستجدّة بدليل شامل للأنظمة والإجراءات.

البعد الثالث: الكفايات الفكرية

جدول (10)

دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات حول بُعد الكفايات الفكرية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
17	أعرض الأفكار مع زملائي بطريقة علمية منظمة	4.442	0.608	كبيرة جدًّا	1
21	أكتشف قدرات ومهارات المرؤوسين من خلال النقاش مع الزملاء	4.423	0.637	كبيرة جدًّا	2
18	أُناقش زملائي حول أنماط السلوك الإداري المناسب في بيئة العمل	4.423	0.801	كبيرة جدًّا	3
16	أُحلِّل مشكلات العمل إلى مكوّناتها الأوّلية في إدارة التعليم	4.154	0.849	كبيرة	4
15	أستشرف الأحداث المستقبلية لدى الجهات داخل إدارة التعليم	3.981	0.939	كبيرة	5
19	أُشارك في لقاءات لشرح رؤية ورسالة وأهداف إدارة التعليم	3.769	1.078	كبيرة	6

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
20	أُشارك في بناء خطة للأزمات الطارئة في إدارة التعليم	3.423	1.363	كبيرة	7
الدرجة الكلية لاستجابات عيّنة البحث حول عبارات بُعد الكفايات الفكرية		4.088	0.896	كبيرة	

يتضح من جدول (10) أنّ دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات فيما يتعلق ببُعد الكفايات الفكرية متحقّق بدرجة كبيرة بمتوسط (4.088). ويمكن تفسير النتيجة بأن الكفايات الفكرية تتأكد أهميتها وضرورة ممارستها بكفاءة كلّما اتّجهنا في الهرم التنظيمي إلى الأعلى. إذْ إنّ القيادات في إدارات التعليم تتطلب نوعية مهامّهم وأعمالهم اليومية استخدام الكفايات الفكرية (الإدراكية) في التخطيط والتحليل واستشراف الاحتياجات المستقبلية وخطط معالجتها. ويمكن عزو النتيجة الأقل لعبارة "أُشارك في بناء خطّة للأزمات الطارئة في إدارة التعليم" إلى ما توصلَت إليه دراسة الفضيل وآخرين (2024) من أن هناك قصورًا في تفعيل الممارسات المشتركة؛ مما قد يحصر بناء خطط الأزمات الطارئة على بعض الجهات والأقسام في إدارة التعليم.

البُعد الرابع: الكفايات الإنسانية

جدول (11)

دور مجتمعات التعلّم المهنيّة في رفع كفايات القيادات حول بُعد الكفايات الإنسانية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
23	تعزّز أنشطة النمو المهني علاقاتي الإيجابية داخل بيئة العمل	4.519	0.610	كبيرة جدًّا	1
25	أُرشّح الموظّفين المتميزين لتكريمهم من قبل الإدارة	4.519	0.754	كبيرة جدًّا	2
24	أستثمر فرص الحوار المنفتح للتعلم الجماعي	4.385	0.718	كبيرة جدًّا	3
26	أقترح لجهة العمل مبادرات تعزّز القيم لدى الموظفين	4.038	0.969	كبيرة	4
22	أُشارك في لجنة مركزية تسهم في وضع المعالجات والمقترحات لرفع مؤشرات الأداء	3.769	1.215	كبيرة	5
27	أقترح للجهات العليا نظامًا مرنًا يوازن بين حاجات الأفراد وحاجات العمل	3.442	1.305	كبيرة	6
28	أُشارك ضمن لجنة مركزية لإعداد قيادات الصفّ الثاني	3.250	1.545	متوسطة	7
الدرجة الكلية لاستجابات عيّنة البحث حول عبارات بُعد الكفايات الإنسانية		3.989	1.017	كبيرة	

يتضح من جدول (11) أنّ دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات فيما يتعلق ببُعد الكفايات الإنسانية متحقّق بدرجة كبيرة. وتُعزى النتيجة إلى أهمية البعد الإنساني في الدور القيادي ،

وحرص القيادات الحالية على تفعيله؛ لتحقيق الأهداف المشتركة (طيب والعتيق ، 2016). وقد تُعزى درجة التحقق المتوسطة لعبارة "أُشارك ضمن لجنة مركزية لإعداد قيادات الصفّ الثاني" إلى ما أظهرتْه دراسة العنزي (2020) بعدم وجود خطة إستراتيجية بالوزارة لتطوير القادة.

البُعد الخامس: الكفايات الشخصية

جدول (12)

دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات حول بُعد الكفايات الشخصية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
30	أستفيد من ذوي الخبرة داخل العمل في تطوير ممارساتي العملية	4.731	0.448	كبيرة جدًّا	1
33	أتقبّل اختلاف وجهات النظر في الاجتماعات	4.673	0.550	كبيرة جدًّا	2
29	أسهمَت اجتماعات العمل في رفع مستوى الحوار والإنصات لديّ	4.442	0.826	كبيرة جدًّا	3
35	لديَّ الشجاعة لرفع طلبات ومقترحات المرؤوسين إلى السلطات العليا في الإدارة	4.327	0.944	كبيرة جدًّا	4
34	أُشارك أعمالي المميزة في مجموعات التوءمة المهنية	4.019	1.038	كبيرة	5
32	أُلاحِظ أثر البرامج التدريبية التي تلقيتُها في أداء المرؤوسين لديّ	3.962	0.816	كبيرة	6
31	ترشّحني جهة العمل لحضور برامج يقدّمها مدرّبون دوليون	2.558	1.349	ضعيفة	7
الدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث حول عبارات بُعد الكفايات الشخصية		4.102	0.853	كبيرة	

يتضح من جدول (12) أن دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات فيما يتعلق ببُعد الكفايات الشخصية متحقق بدرجة كبيرة. ويُستدلُّ من النتيجة أن مجتمعات التعلم المهنية تُسهم في خلق بيئة تعاونية تدعم تطوير الكفايات الشخصية. ويمكن تفسير انخفاض درجة التحقق في العبارة "ترشّحني جهة العمل لحضور برامج يقدّمها مدرّبون دوليون" ، إلى محدودية ميزانيات التدريب ، كما أظهرت نتيجة العبارة (13) في السؤال الثاني بالبحث الحالي ، مما قد يقلّل من استقطاب المدربين الدوليين ويدفع إلى الاعتماد على المدربين المحليين.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما المعوّقات التي تحدُّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامّة بمنطقة القصيم من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية وقد رُتّبت المعوقات تنازليًا. ويلخّص الجدول رقم (13) درجة موافقة عينة الدراسة على المُعَوِّقَات.

جدول (13)

المعوقات التي تحدُّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات في الإدارة العامة بمنطقة القصيم

المعوقات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
معوّقات بيئة العمل	3.438	1.092	كبيرة	1
المعوّقات البشرية	2.624	1.155	متوسطة	2
المعوّقات التنظيمية	2.608	1.219	متوسطة	3
الدرجة الكلية	2.890	1.155	متوسطة	

يتضح من جدول (13) أن المعوقات التي تحدّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات متحقّقة بدرجة متوسطة. وجاءت جميع المعوقات بدرجة متوسطة فيما عدا معوّقات بيئة العمل بدرجة كبيرة. وجاءت مرتبة تنازليًّا بدءًا بمعوقات بيئة العمل ومِن بعدها المعوقات البشرية وأخيرًا المعوقات التنظيمية. تشير النتيجة إلى أن بيئة العمل تُعَدّ العقبة الرئيسة التي تحدّ من تحقيق دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير القيادات التعليمية. وقد تكون هناك صعوبات في تهيئة بيئة عمل مثالية للتعلم والتطوير ، مما يعوق الجهود المبذولة في تعزيز كفايات القيادات التعليمية. وتؤكّد نتيجة السؤال الثاني ما أظهرتْه نتيجة السؤال الأول في الدراسة الحالية ، حيث إنّ درجة دور مجتمعات التعلم في رفع الكفايات القيادية جاءت بدرجة كبيرة؛ مما يدل على وجود مُعَوِّقَات متوسطة تحدّ من تحقيقها بدرجة كبيرة جدًّا. ويمكن تفسير هذهِ النتيجة بأنه على الرغم من الجهود المبذولة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية فإنَّ معظم العقبات تكمن في بيئة العمل حيث جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة ، في حين المعوقات التنظيمية والبشرية متوسطة وقريبة للضعيف. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة؛ منها: دراسة عطية (2022)؛ والجربوع (2023) ، ويؤكد هذا الاتفاق على إيمان المؤسسات التعليمية بدور مجتمعات التعلم كأداة فعّالة وكأحد مداخل التنمية المهنية (توفيق ، 2017). لذلك فإن المؤسسات العمل تعمل على تفعيل دور هذه المجتمعات ومعالجة التحديات التي تواجهها. بالمقابل اختلفت النتيجة الحالية عن دراسة السبيعي والهاجري (2020) والتي جاءت درجة المعوقات كبيرة؛ وقد يرجع إلى اختلاف ظروف الدراستين؛ حيث إن تلك الدراسة طُبّقت في ظلّ جائحة كورونا. وفيما يلي تفصيلٌ لنتيجة كل بُعد.

المعوِّقات التنظيمية

جدول (14)

المعوقات التنظيمية التي تحدّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
5	ضعف التنسيق بين جهات إدارة التعليم نحو بناء مجتمعات التعلم المهنية	2.731	1.173	متوسطة	1
4	قلّة توافر الأدلة التنظيمية والقواعد المنظمة لمجتمعات التعلم المهنية	2.712	1.333	متوسطة	2
2	انفراد السلطات العليا في إدارة التعليم بالسلطة واتخاذ القرار دون إشراك بقية القيادات	2.692	1.322	متوسطة	3
3	ضعف تمكين القيادات من القيام بأدوارهم ومهامّ عملهم	2.519	1.180	ضعيفة	4
1	ضعف رؤية إدارة التعليم في المنطقة نحو التحول إلى مجتمع تعلم مهني	2.385	1.087	ضعيفة	5
الدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث حول عبارات المعوّقات التنظيمية		2.608	1.219	متوسطة	

يتّضح من جدول (14) أن درجة تحقق المُعَوِّقَات التَّنْظِيمِيَّة جاء بدرجة متوسطة وقريبة من الدرجة الضعيفة. ومن الملاحظ أن العبارات تحققت بدرجات متفاوتة ما بين متوسطة وضعيفة ، وتم ترتيبها تنازليًّا. ويُستدلّ من النتيجة على إيمان وزارة التعليم بأهمية مجتمعات التعلم المهنية ، إلا أن تطبيقها وتفعيلها في إدارات التعليم يعتريه بعض القصور ، ويتجلّى ذلك في العبارات المتحققة بدرجة متوسطة.

وتبيّن أن أبرز المُعَوِّقَات التَّنْظِيمِيَّة ما جاء في العبارة رقم (5) "ضعف التنسيق بين جهات إدارة التعليم نحو بناء مجتمعات التعلم المهنية" ويمكن أن يُستنتج من ذلك وجود قصور في الموازنة بين جهات إدارة التعليم ، وعندما يوجد عمل مشترك بين جهتين فإن الازدواجية تعطل العمل وتعوق التواصل بين الجهات. كما اتضح في نتيجة العبارات التي حققت أقل درجات في الكفايات الإدارية وهي: "أتبادل مع الجهات النظيرة أساليب تطوير مخرجات العمل" وعبارة "أُشارك خطط العمل لتحقيق التوافق مع الجهات الأخرى" ، وعبارة "أستفيد من خطط الجهات الأخرى في بناء خطة عملي الخاصّة".

وجاءت العبارة رقم (4) في المرتبة الثانية "قلّة توافر الأدلة التنظيمية والقواعد المنظمة لمجتمعات التعلم المهنية" وقد يُعزى إلى أن تفعيل مجتمعات التعلم لا يزال يعتمد – بشكل كبير – على الاجتهادات الشخصية ، دون وجود سياسات تنظيمية تُلزم تفعيلها ، وإجراءات توضح آليات تطبيقها. وتتفق نتيجة هذه العبارة مع الجربوع (2023).

المعوّقات البشرية

جدول (15)

المعوقات البشرية التي تحدّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
10	قلّة الكوادر المؤهّلة لقيادة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية	2.940	1.211	متوسطة	1
8	قلة اهتمام القيادات بتجربة الأفكار والأساليب الجديدة في العمل	2.560	1.195	ضعيفة	2
7	ضعف مهارة العمل الجماعي لدى القيادات	2.540	1.093	ضعيفة	3
9	غموض أهداف مجتمعات التعلم المهنية لدى القيادات في إدارة التعليم	2.540	1.111	ضعيفة	4
6	ضعف الطموح الوظيفي لدى القيادات في إدارة التعليم	2.540	1.163	ضعيفة	5
	الدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث حول عبارات المعوقات البشرية	2.624	1.155	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (15) أنّ درجة تحقق المُعَوِّقَات البشرية جاء بدرجة متوسطة وقريبة من الضعيفة. ومن الملاحظ أن جميع العبارات تمّت الموافقة عليها بدرجة ضعيفة فيما عدا عبارة واحدة ، وقد رُتبت تنازليًّا بناءً على الأعلى في المتوسط الحسابي. وقد اتفقت النتيجة مع دراسة العصيلي (2019). وتوكد الدرجة الكلية ما جاء في العبارة رقم (6)؛ حيث إن القيادات لديهم طموح عالٍ ، ويسعون إلى تطوير أدائهم. بالإضافة إلى أن هذهِ النتيجة تتوافق مع نتيجة السؤال الأول؛ حيث إن ارتفاع مستوى القيادات من حيث انفتاح أفكارهم وتفعيلهم للعمل الجماعي والعمل ضمن الأهداف ، يعين على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

وجاء في المرتبة الأولى العبارة رقم (10) "قلّة الكوادر المؤهّلة لقيادة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية" ويُستدل من ذلك على أنه مع أهمية مجتمعات التعلم المهنية فإنه لا يُعمل بها بشكل رسمي ، ولم يخصص لها كوادر متخصصة. وقد تُعزى قلة الكوادر المؤهلة إلى قلة البرامج التدريبية التي تعين على توفير كوادر متخصّصة. كما أسفرت العبارة رقم (31) الواردة في السؤال الأول "ترشحني جهة العمل لحضور برامج يقدمها مدربون دوليون" بدرجة ضعيفة.

وجاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (6) "ضعف الطموح الوظيفي لدى القيادات في إدارة التعليم" بدرجة ضعيفة؛ وهذا النتيجة مؤشرًا على اهتمام وزارة التعليم بجهود دؤوبة لتزويد القيادات بالمهارات والمعارف اعتمادًا على أحدث ما توصلت إليه الدراسات (وزارة التعليم ، الأخبار ، 1441) ، التي أسهمت بزيادة وعيهم بأهمية دورهم السامي في العملية التعليمية؛ مما عزز لديهم الطموح بعيدًا عن السلبية والإحباط.

معوّقات بيئة العمل

جدول (16)

معوقات بيئة العمل التي تحدّ من دور مجتمعات التعلم المهنية في رفع كفايات القيادات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
13	قلّة الموارد المادّية المخصَّصة للتنمية المهنية للقيادات	3.750	1.135	كبيرة	1
14	قلة توافر البيانات والإحصائيات اللازمة لبناء مجتمعات تعلُّم مهنية	3.558	0.916	كبيرة	2
12	ندرة المؤتمرات المهتمّة بتطوير القيادات في إدارة التعليم	3.558	1.092	كبيرة	3
11	تركيز البرامج التدريبية على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية	3.404	1.053	كبيرة	4
15	قلة توافر المرافق والتجهيزات اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات تعلم مهنية	2.923	1.266	متوسطة	5
الدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث حول عبارات معوقات بيئة العمل		3.438	1.092	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (16) أنّ معوقات بيئة العمل متحققة بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الكلي (3.438). وجميع العبارات تمت الموافقة عليها بدرجة كبيرة ما عدا عبارة واحدة تمّ تقييمها بدرجة متوسطة ، وتم ترتيب العبارات تنازليًّا. ويمكن عزو حلول هذا المعوق في المرتبة الأولى وبدرجة تحقّق كبيرة إلى ضرورة الاهتمام ببيئة العمل؛ حيث إنّ قصورها يحول دون سهولة وسرعة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع خواجي (2021) وعطية (2022).

وعند التمعّن في عبارات هذا المعوق فقد جاء في المرتبة الأولى العبارة رقم (13) "قلّة الموارد المادّية المخصَّصة للتنمية المهنية للقيادات" ، وتتوافق هذهِ النتيجة مع ما أظهرته نتيجة العبارة رقم (31) في السؤال الأول "ترشِّحني جهة العمل لحضور برامج يقدمها مدرّبون دوليون"؛ حيث تحققت بدرجة ضعيفة ، مما يؤكد أن هناك ضعفًا في الميزانيات المخصصة لتنمية القيادات والاكتفاء بالتنمية المحلية. وندرة وجود آلية واضحة لدعم برامج تنمية القيادات. وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة الغافري (2018)؛ وجدّة (2014).

وجاء في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (15) "قلّة توافر المرافق والتجهيزات اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات تعلُّم مهنية" ، بدرجة تحقق متوسطة ، وكون هذا المعوق جاء في المرتبة الأخيرة ، يدل على حرص الإدارة العليا على توفير التجهيزات والمرافق ، ولكن ليس بالمستوى المأمول الذي يتواكب مع متطلَّبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية؛ وقد اتفقت هذهِ النتيجة مع السعدي والمنوري (2022)؛ والعصيلي (2019) في أن قلة التجهيزات كان أحد المعوقات لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

توصيات الدراسة

بناءً على ما أظهرتْ النتائج الحالية تقدِّمُ الباحثتان توصيات إجرائية يمكن الاستفادة منها على ثلاثة مستويات: المستوى التنظيمي، ومستوى القيادات، ومستوى بيئة العمل في إدارات التعليم، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: توصيات على المستوى التنظيمي

1. توفير الأدلة التنظيمية والقواعد المنظمة لمجتمعات التعلم المهنية.
2. إشراف السلطات العليا على بناء مجتمعات التعلم المهنية للقيادات وفق المهامّ المشتركة بينها في الهيكل التنظيمي.
3. وضع معايير ومؤشّرات واضحة للتحول إلى مجتمع تعلّم مهني.
4. زيادة الميزانية المخصصة لتطوير برامج التدريب والتطوير لتنمية المهنية للقيادات.

ثانيًا: توصيات على مستوى القيادات

1. بناء مجتمعات تعلّم مهنية وفق معايير رسمية، ورفع مخرجاتها إلى القائمين على نظام قادة المستقبل في وزارة التعليم.
2. مراجعة القيادات للكفايات الواردة في الدراسة والاستفادة منها في تشكيل فِرَق مجتمعات التعلم المهنية.
3. تجربة الأفكار والأساليب الجديدة في العمل، والتشجيع على تبنِّي الممارسات المبتكَرة.
4. عقد لقاءات تعزِّز ثقافة العمل الجماعي والتعاون، وتعمل على تشجيع التعلم المتبادل.

ثالثًا: توصيات على مستوى بيئة العمل

1. توفير قاعدة بيانات وإحصائيات لازمة لبناء مجتمعات تعلم مهنية داخل الإدارات التعليمية.
2. تنفيذ برامج تدريبية تركز على الجانب التطبيقي، مما يتيح للمشاركين اكتساب المهارات والخبرات العمليّة.
3. توفير الموارد والأدوات والتكنولوجيا اللازمة لتعزيز بيئة عمل حافزة وداعمة لمجتمعات التعلم المهني.
4. توفير نظام إلكتروني لقياس وتقييم أداء مجتمعات التعلم المهنية، وتحديد نقاط القوة والضعف لتوجيه التحسينات بشكل مستمرّ.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو جامع ، ابراهيم أحمد. (2021). ممارسة قادة المدارس الحكومية للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 م. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية* ، 6(2): 291 – 332.

توفيق ، فيفي أحمد. (2017). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج* ، 47(47) ، 113 – 260.

الجربوع ، حسين سليمان. (2023). *قيادة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم في ضوء خبرات بعض الدول (نموذج مقترح)*. [رسالة دكتوراه – جامعة القصيم].

حلاق ، بطرس. (2020). *القيادة الإدارية*. الجامعة الافتراضية السورية.

دلاك ، حسن لاحق؛ وفضل ، محمود عبدالتواب عبدالتواب. (2022). متطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية* ، (25) ، 339 – 363.

دهيش ، خالد عبدالله ، الشلاش؛ عبدالرحمن سليمان؛ ورضوان ، سامي عبدالسميع. (2016). *الإدارة والتخطيط التربوي (أسس نظرية وتطبيقات عملية)*. مكتبة الرشد.

السبيعي ، عبيد عبدالله؛ الهاجري ، نوال عبدالله. (2020). الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعلم العام في مدينة الدمام من وجهة نظر القيادات المدرسية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين* ، 21(4) ، 247 – 281.

السعيدي ، حميد مسلم سعيد؛ والمنوري ، سعيد سيف سعيد. (2022). توظيف المشرفين التربويين لمجتمعات التعلم المهنية في تطوير العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *المجلة التربوية* ، 36(143) ، 201 – 230.

الشهري ، علي عبدالله. (2019). مدى توافر الكفايات المهنية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في ضوء الرؤية الاستراتيجية 2030. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، (106) ، 216 – 235.

الصالحي، عبد الحكيم؛ والجبر، عثمان. (2010). مدى اختلاف سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي محافظة إربد. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 1(3)، 551 - 568.

طيب، عزيزة عبدالله؛ والعتيق، مريم سليمان. (2016). الكفايات القيادية اللازمة لرؤساء الأقسام في إدارات التعليم بمنطقة القصيم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (عدد خاص)، 279 - 314.

عبدالفتاح، كريمة مصطفى؛ جوهر، يوسف عبدالمعطي؛ وغانم، أحمد محمد. (2022). دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير برامج التنمية المهنية المستدامة لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 9(16)، 668 - 700.

العتيبي، نورة ناصر حازم؛ وأبو عاقلة، أحمد الريح يوسف. (2022). درجة امتلاك الكفايات المهنية لقائدات مدارس المرحلة الثانوية لتفعيل مهامهن في ظل التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، (11)، 1 - 51.

العريفي، دلال بنت عبدالرحمن. (2021). التنمية المهنية للمشرفين والمشرفات التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية*، (28)، 193 - 254.

العريفي، منيرة بنت ناصر بن عبدالله. (2018). الكفايات اللازمة لمديري التربية والتعليم وأساليب تنميتها من وجهة نظر مديري إدارات المحافظات التعليمية بغرب الرياض. *مجلة كلية التربية*، 29(116)، 390 - 412.

عسيري، مهدي مانع. (2017). أساليب التنمية للمعلم ومعوقات تنفيذها. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (18)، 151 - 168.

العصيلي، ليلى محمد. (2019). *دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم*. [رسالة ماجستير - جامعة القصيم].

عطية، أفكار سعيد خميس. (2022). تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية: دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 46(3)، 297 - 523.

العنزي ، نايف السويلم. (2020). واقع تطوير الكفايات المهنية لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية* ، (2) ، 135 - 194.

الغافري ، خميس حمدان؛ والعبري ، خلف مرهون؛ والمنذرية ، ريا سالم (2018). *تصور مقترح لتطوير ممارسات المشرفين التربويين بسلطنة عمان في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية*. [رسالة ماجستير - جامعة السلطان قابوس].

الغامدي ، سعيد محمد؛ والغامدي ، علي محمد. (2017). درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة كلية التربية* ، 28(112) ، 329 - 382.

الفضيل ، محمد؛ الحارثي ، نايف معيوض؛ والجدعاني ، ساعد جمعان. (2024). مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بتنمية القدرات القيادية للمعلمين. *المجلة العربية للنشر العلمي* ، (76) ، 256 - 291.

فودة ، مها عبدالعظيم. (2021). الكفايات القيادية اللازمة لمدير المدرسة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، (135) ، 525 - 543.

محمد ، أشرف السعيد؛ والزايدي ، أحمد محمد. (2015). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتنمية رأس المال الفكري بالمدارس الثانوي -تصور مقترح. *المجلة العلمية* ، كلية التربية بالمنصورة.

المسروري ، فهد سالم؛ والشايخي ، سعيد سلم؛ والمجعلية ، عائشة عبدالله. (2020). درجة توافر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات* ، (27) ، 1 - 28.

المهدي ، ياسر الهنداوي؛ والحارثية ، عائشة بنت سالم؛ والرواحية ، بدرية. (2016). واقع توافر ابعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* ، (2)10.

هاوس ، بيترج نورث. (2018). القيادة الإدارية النظرية والتطبيق. (المعيوف ، صلاح معاذ؛ ورشيد ، مازن فارس ، مترجم). *مركز البحوث والدراسات*. (العمل الأصلي نشر 2013).

وزارة التعليم (وكالة (التعليم) (2016). *الخطة التنفيذية لبرنامج التعلم النشط: المملكة العربية السعودية.*

وزارة التعليم ، الأخبار. (1441). *المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي يطلق منصة للتدريب عن بُعد وشراكات مع جامعات المملكة.*

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abdel Abdul-Fattah, K. M.; Jawhar, Y. A.; & Ghanem, A. M. (2022). The Role of Professional Learning Communities in Developing Sustainable Professional Development Programs for Primary School Principals in the Arab Republic of Egypt. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 9*(16), 668-700.

Abu Jamea, I. A. (2021). Public school leaders' practice of technical competencies in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 AD. *North Journal of Humanities, 6*(2): 291-332.

Al-Anzi, N. A. (2020). The reality of developing professional competencies among leaders of public secondary schools in Riyadh from their point of view. *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences,* (2), 135 - 194.

Al-Arifi, D. A. (2021). Professional development for educational supervisors in the General Administration of Education in Riyadh. *Journal of Educational Sciences,* (28), 193 - 254.

Al-Arifi, M. N. A. (2018). The competencies required for education directors and methods of developing them from the point of view of directors of educational governorates in western Riyadh. *Journal of the College of Education, 29*(116), 390 - 412.

Al-Asili, L M. (2019). *The role of learning communities in the professional development of secondary school teachers in the Qassim region.* [Masters thesis - Qassim University].

Al-Ghafri, Kh. H.; Al-Abri, Kh. M.; & Al-Mundhiriya, R. S. (2018). *A proposed vision for developing the practices of educational supervisors in the Sultanate of Oman in light of the dimensions of professional learning communities.* [Masters thesis - Sultan Qaboos University].

Al-Ghamdi, S. M.; & Al-Ghamdi, A. M. (2017). The degree of importance of developing the performance of school leadership in general education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the dimensions of professional learning communities. *Journal of the College of Education, 28*(112), 329 - 382.

Al-Jarbou, H. S. (2023). *Leading professional learning communities in public schools in the Qassim region in light of the experiences of some countries (a proposed model).* [PhD thesis - Qassim University].

Al-Masrouri, F. S.; & Al-Shaikhi, S. S.; & Al-Majaliyah, A. A. (2020). The degree of availability of the application of the dimensions of professional learning communities in government schools in the Sultanate of Oman from the point of view of educational supervisors. *The comprehensive electronic multidisciplinary journal,* (27), 1-28.

Al-Otaibi, N. N. H.; & Abu Aqla, A. A. Y. (2022). The Degree of Possession of Professional Competencies by Secondary School Principals to Activate Their Tasks in Distance Education from the Perspective of Teachers. *International Journal of Curricula and Technological Education*, (11), 1-51.

Al-Saeedi, H. M. S.; & Al-Manouri, S. S.. (2022). Employment of educational supervisors of professional learning communities in developing the educational process in basic education schools in the Sultanate of Oman. *Educational Journal, 36*(143), 201-230.

Al-Safi, A.; & Al-Jabr, O. (2010). The extent of the difference in leadership traits according to the level of creative thinking among seventh-grade students in Irbid Governorate. *King Saud University Journal of Educational Sciences and Islamic Studies, 1*(3), 551-568.

Al-Shahri, A. A. (2019). The extent of the availability of professional competencies among academic leaders at King Saud University in light of the strategic vision 2030. *Arab Studies in Education and Psychology*, (106), 216-235.

Al-Subaie, O. A.; & Al-Hajri, N. A. (2020). Leadership practices supporting professional learning communities in public schools in Dammam from the point of view of school leaders. *Journal of Educational and Psychological Sciences at the University of Bahrain, 21*(4), 247-281.

Asiri, M. M. (2017). Teacher development methods and obstacles to their implementation. *Journal of Scientific Research in Education*, (18), 151-168.

Atiya, A. S. Kh. (2022). Developing leadership practices for secondary school supervisors in light of the dimensions of professional learning communities: A field study in Alexandria Governorate. *Journal of the College of Education in Educational Sciences, 46*(3), 297 - 523.

Dahish, Kh. A., Al-Shalash, A. S.; & Radwan, S. A. (2016). Educational administration and planning (theoretical foundations and practical applications). Al-Rashd Library.

Dalak, H. L.; & Fadl, M. A.. (2022). Requirements for developing the performance of educational supervisors in Sabya Education Administration in light of the dimensions of professional learning communities. *Journal of Educational Sciences and Humanities*, (25), 339 - 363.

Foudah, M. A. (2021). Leadership competencies required for school principals. *Arab studies in education and psychology*, (135), 525 - 543.

Hallaq, B. (2020). Administrative leadership. Syrian Virtual University.

House, P. N. (2018). Theory and application of administrative leadership. (Al-Muayouf, Salah Muath; and Rashid, Mazen Faris, translator). *Research and Studies Center.* (Original work published 2013).

Ministry of Education, News. (1441). *The National Institute for Professional Educational Development launches a platform for distance training and partnerships with universities in the Kingdom.* Retrieved on October 13, 2022.

Ministry of Education. (Agency (Education) (2016). *Executive Plan for the Active Learning Program: Kingdom of Saudi Arabia.*

Mohammed, A. A.; & Al-Zaidi, A. M. (2015). Professional learning communities as an approach to developing intellectual capital in secondary schools - a proposed vision. *Scientific Journal, Faculty of Education, Mansoura.*

Tawfiq, F. A. (2017). A future scenario for activating learning communities in public schools in Sohag Governorate. *Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 47*(47), 113-260.

Tayeb, A. A.; & Al-Atiq, M. S. (2016). Leadership competencies required for department heads in education departments in Al-Qassim region. *Arab Studies in Education and Psychology, Special Issue*, 279-314.

References المراجع الأجنبية:

Antinluoma M, Ilomäki L and Toom A. (2021) *Practices of Professional Learning Communities. Front. Educ*, (6), 617613.

Boriboon, P., Chantarasombut, C., & Agsonsua, P. (2020). The Development of an Internal Supervision Model Using the Professional Learning Community for Educational Supervisor of Graduate Diploma in Teaching Profession Program. *World Journal of Education*, 10 (2), 163-173.

Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Professional Learning Communities: Assessment--Development--Effects.*

Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2019). School principals' Competencies that make a difference in the Era of Education 4.0: A Conceptual Framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9*(5), 214-225.

Thomas, C., Koehn, J., & Turner, J. (2024). Promising Practices for Leadership Development: Exploring a Collaborative Professional Learning and Coaching Program. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (204), 88-103.

van den Boom, S. N., de Vries, S., van Veen, K., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2021). Understanding sustainable professional learning communities by considering school leaders' interpretations and educational beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 27(4), 934–961.

Al-amri, S. (2026). The degree of the Islamic University of Madinah's contribution to promoting academic passion among international students from their point of view and ways to develop it, *Journal of Educational Science, 14* (2), 76 - 112. 10.54643/1951-014-002-003

The degree of the Islamic University of Madinah's contribution to promoting academic passion among international students from their point of view and ways to develop it

Dr. Saleh Salem Al-amri
Associate Professor in Foundations of Education
Islamic University of Madina
Amar1887@gmail.com

Abstract:

This study aimed at revealing the degree to which the Islamic University of Madinah's contribution to promoting academic passion among international students from their point of view. The study relied on the descriptive survey approach, and the researcher designed an academic passion questionnaire consisting of 40 paragraphs and three areas including (faculty members, academic courses, and student activities), and the questionnaire was applied to a simple random sample consisting of 422 international students. The study resulted in a number of results, including the contribution of the Islamic University in Madinah in promoting academic passion for international students in a large degree, with an average account 3.61. The degree of the faculty member contributed to the academic passion in the first place of the fields achieved with an average account 3.64, followed by the contributions of the courses with an average account 3.62, and the contribution of student activities in the last rank came with an average account 3.58.There are no statistically significant differences in the degree of contribution of the Islamic University of Madinah in enhancing academic passion among international students attributed to the variable - the difference in the students continent, but there are statistically significant differences attributed to the variable - the difference in the academic stage between undergraduate and graduate students in favor of undergraduate students.

Keywords: Islamic University of Medina, Academic Passion, International Students.

العمري ، صالح. (2026). درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم وسبل تطويره . *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (2) ، 76 - 112 . 003-002-014-1951/10.54643

درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم وسبل تطويره

د. صالح بن سالم العمري[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم ، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافها ، وتمّ بناء استبانة الشغف الأكاديمي مكونة من (40) فقرة وثلاثة محاور تتمثل في (أعضاء هيئة التدريس ، والمقررات الدراسية ، والأنشطة الطلابية) ، وطبقت على عينة عشوائية بسيطة قوامها (422) طالبًا دوليًا. وأظهرت النتائج إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين بدرجة كبيرة ، بمتوسط حسابي (3.61). وجاءت درجة إسهام عضو هيئة التدريس بالشغف الأكاديمي في مقدمة المحاور المتحققة بمتوسط حسابي (3.64) ، يلي ذلك إسهام المقررات الدراسية ، بمتوسط حسابي (3.62) ، وأخيرًا إسهام الأنشطة الطلابية ، بمتوسط حسابي (3.58) ، كما لم تظهر النتائج أيّ فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين تعزى لاختلاف القارة. بينما وجدت فروق تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية بين طلاب البكالوريوس والدراسات العليا لصالح طلاب البكالوريوس.

الكلمات المفتاحية: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، الشغف الأكاديمي ، الطلاب الدوليين.

(1) الأستاذ المشارك في أصول التربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، amar1887@gmail.com

مقدمة:

يعد الشغف الأكاديمي أحد المفاهيم المحورية في مجال التربية وعلم النفس التربوي ، وهو يعبر عن مستوى الدافعية الداخلية والاستمتاع العميق الذي يشعر به الطالب

أثناء ممارسته للنشاطات الأكاديمية ، ولا يقتصر الشغف الأكاديمي على مجرد الرغبة في تحقيق درجات مرتفعة أو اجتياز المقررات ، بل يتجلى في الالتزام العاطفي والفكري بالعملية التعليمية ، مما يدفع الطالب إلى البحث المستمر عن المعرفة والاستزادة

منها دون الشعور بالإجبار أو الروتين ، ويمثل الشغف الأكاديمي لدى الطلاب متغيّرًا حيويًا للتعلم ويعمل كعامل أساسي للتحفيز لدى المتعلمين ، وهو يشير إلى مقدار الطاقة التي يبذلها المتعلم في أداءه ، بالإضافة إلى مقدار الفعالية والكفاءة التي يحققها ، كما أنه مقياس مهم للطلاب يترجم جهودهم المباشرة في التعلم واكتساب المهارات والرغبة

في تحسين مستوى إنتاجهم ، مما يمكن أن يؤدي إلى المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية ، والتكيف مع الثقافة الجامعية ، وبناء علاقة جيدة مع الأساتذة والطلاب الآخرين (Chichekian et al , 2022).كما أنّ للشغف الأكاديمي تأثير كبير في تجربة الطلاب التعليمية ، حيث يدفعهم إلى تجاوز العقبات التي تواجههم ، والبحث عن فهم أعمق للقضايا المدروسة ، مع الإبداع في الأبحاث العلمية والمشاريع الخاصة ، كما أنه يدفع الطلاب إلى استكشاف آفاق علمية جديدة وتطوير مهاراتهم فيها (Ruiz Alfonso & León,2016). ومما يميز الشغف الأكاديمي أنه يجعل المواقف التعليمية أكثر متعة ، كما يزيد الشغف من الخبرات الإيجابية للطلاب (سالمان ، 2022). ويعتبر الطلاب الشغوفون أكثر استعدادًا للتعلم خارج نطاق المناهج الدراسية ، والبحث عن فرص للتعلم والتطوير الذاتي ، والشغف الأكاديمي غالبًا ما يدفع الطلاب إلى التفكير خارج الصندوق واقتراح حلول مبتكرة للمشكلات (Vallerand , 2015). ويأتي دور المؤسسات التعليمية والتربوية وعلى رأسها الجامعات بارزًا في تنمية الشغف التعليمي ورعايته وتعزيزه

لدى المتعلمين ، من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة ، وإتاحة الفرصة أمامهم لاكتشاف قدراتهم وتطويرها عبر تقديم برامج دراسية متنوعة ، وتوفير الفرص للمشاركة في إنجاز الأبحاث والمشاريع المبتكرة ، ودعم الأنشطة الطلابية التي تعزز التعلم خارج القاعات الدراسية ، بالإضافة إلى ذلك يمكن للجامعات تفعيل التوجيه الأكاديمي والشخصي الذي يساعد الطلاب على تحديد مساراتهم الأكاديمية بما ينمي شغفهم واهتماماتهم (Porkodi et al ,2023). فالشغف الأكاديمي

ركيزة أساسية للنجاح الأكاديمي ، ودور الجامعة هو تهيئة بيئة محفزة تدعم نمو هذا الشغف وتساعد الطلاب على البذل والاجتهاد وتسخير إمكانياتهم لتحقيق التميز والإبداع في المجالات المعرفية المختلفة.

ولما للشغف الأكاديمي من أهمية بالغة على المستوى التعليمي والمهني للعملية التعليمية ، جاءت الدراسة الحالية لتلقي الضوء على مستوى درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين وسبل تطويره ، وفقا للمتغيرات التي حددتها الدراسة.

مشكلة الدراسة:

إن الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين مرتبط أساسًا بعدة مكونات كالدافعية الذاتية والاندماج الأكاديمي مرورًا بالإصرار والتحدي والتوافق الشخصي مع المجال الدراسي وانتهاء بالإنجاز والتطور ، ويتأثر بعدة عوامل لعل أهمها بيئة التعلم ومدى دعمها للطالب ، والتي تعتبر أحد أهم الركائز التي تسعى الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إلى تحقيقها ، من خلال توفير بيئة جامعية شاملة تدعم الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والترفيهية وتأهيل الطلاب أكاديميًا وتربويًا ليصبحوا قادة فكر مؤثرين في مجتمعاتهم ، والعمل بشكل مستمر على تحسين جودة التعليم وحل التحديات التي تواجه الطلاب لتحفيز شغفهم ودافعيتهم نحو التعلم ، لما لهؤلاء الطلاب الدوليين من دور حيوي هام ، كونهم يمثّلون إحدى المدخلات الايجابية وثروة حقيقية ، حيث يسهمون

في تعزيز التنوع الثقافي داخل الحرم الجامعي ، محمّلين بخبرات تعليمية مختلفة وأساليب تفكير متنوعة ، مما يثري البيئة الأكاديمية. ولا يمكن أن يتأتى ذلك إلا إذا تضافرت جهود

جميع أطراف العملية التعليمية من أعضاء الهيئة التدريسية في اتباعهم لاستراتيجيات وأساليب تدريس حديثة ، وحتى الطلاب الدوليين أنفسهم من خلال الأنشطة الطلابية التي يمارسونها ومدى تفاعلهم في المحاضرات والجدية في إنجاز الواجبات والمشروعات الدراسية ، وكذلك المقررات الدراسية وارتباطها بواقع الطلاب واهتماماتهم. فموضوع الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين يحتل قدرًا كبيرًا من الاهتمام من جانب الباحثين والمختصين في المجال التربوي ، على اعتباره أحد الجوانب الحاسمة التي تؤثر على تكيفهم الدراسي ، خاصة أولئك الذين قد يعانون من ضعف الشغف بالتعلم ، فبالرغم من جهود الجامعة الإسلامية ، إلا أنّ الطلاب الدوليين يواجهون جملة من التحديات ، كما لاحظ الباحث من خلال التدريس ، يتجلى معظمها في اختلاف اللغة الأم والثقافة وكذلك الشعور بالبعد عن الأهل والأصدقاء ، مما قد يؤثر سلبًا على الشغف

بالتعلم. وهذا ما أكدته كل من دراسة الحربي (2015) ، والقرني (2018) ، والحارثي (2021) ، أن التحديات مثل أساليب التدريس التقليدية ، وغياب التطبيقات العملية ، ونقص ربط المناهج بواقع الطلاب واهتماماتهم قد تؤثر سلبًا على تحصيلهم وشغفهم نحو التعلم.

كما أشارت عدد من الدراسات المحلية مثل دراسة الناصر (2019) والقحطاني (2021) إلى أن الطلبة الدوليين في الجامعات السعودية يواجهون مشكلات نفسية وتوافقية نتيجة الاغتراب ، واختلاف الثقافات والعادات عن بلدانهم ، كما قد تعيق اللغة اندماجهم مع زملائهم ، إضافة إلى ضغوط نفسية ناتجة عن اختيار تخصصات دراسية دون رغبتهم. وعلى الرغم من اهتمام العديد من الدراسات العربية بموضوع الشغف الأكاديمي من زوايا مختلفة ، مثل دراسة الشوربجي (2023) والضبع (2021) التي قاست مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطلبة ، ودراسة طه (2020) التي تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والشغف الأكاديمي والتفاؤل ، ودراسة حسبان (2021) التي بحثت في أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم على الشغف الأكاديمي ، إلا أن الدراسات العربية – وفق علم الباحث – لم تتناول دور الجامعات في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلبة الدوليين وسبل تطويره. لذلك ، تبرز أهمية إجراء دراسات إضافية لقياس درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين وسبل تطويره ، بهدف سد الفجوة البحثية في هذا المجال ، ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم وسبل تطويره.

تساؤلات الدراسة:

تتمحور الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم وسبل تطويره؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم؟
2. ما درجة إسهام المقررات الدراسية في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم؟

3. ما درجة إسهام الأنشطة الطلابية في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم تعزى للمرحلة الدراسية والقارة؟
5. ما سبل تطوير الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. الكشف عن درجة إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم.
2. الكشف عن درجة إسهام المقررات الدراسية في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم.
3. التعرف إلى درجة إسهام الأنشطة الطلابية في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم.
4. إبراز ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (005) في درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم تعزى للمرحلة الدراسية والقارة.
5. بيان سبل تطوير الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- موضوع الشغف الأكاديمي الذي يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية التعلمية لدى الطلاب ، فهو يشكل الدافع الذي يحث الطالب نحو التميز والإبداع ، ولهذا فإن معرفة

درجة إسهام كل من أعضاء الهيئة التدريسية والمقررات الدراسية والأنشطة الطلابية في تعزيز الشغف الأكاديمي يؤدي في فهم العوامل التي قد تؤثر في سبل تطويره.

- تقديم أطر نظرية حول مفهوم الشغف الأكاديمي وأهميته وخصائصه ودور الجامعة في تعزيزه لدى الطلبة ، مما يسهم في التثقيف التربوي.
- يمكن لهذه الدراسة أن تمهد الطريق أمام الباحثين لاستكشاف أبعاد جديدة للشغف الأكاديمي ، من خلال التركيز على المتغيرات والعوامل المؤثرة فيه ، بما يثري الفهم العلمي لهذا المفهوم ويعزز من تطبيقاته العملية.

الأهمية التطبيقية:

- تساعد نتائج الدراسة القائمين على شؤون الجامعة في اتخاذ إجراءات ووضع خطط موجهة لتعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلبة الدوليين وتطويره.
- يستفيد من نتائج الدراسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتطوير مهاراتهم وخبراتهم التعليمية الموجهة لتعزيز الشغف الأكاديمي للطلاب وتطويره.
- تفيد الدراسة القائمين على المناهج والأنشطة في عملية تطوير المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية بما يجعلها أكثر فاعلية في تعزيز الشغف الأكاديمي للطلاب الدوليين.
- يمكن الاستفادة من أداة الدراسة في عملية التقويم التربوي لفاعلية البرامج التعليمية الموجهة لتعزيز الشغف الأكاديمي للطلاب الدوليين.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي**: اقتصرت الدراسة على قياس درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس والمقررات الدراسية والأنشطة الطلابية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين.
- **الحد المكاني**: طبقت الدراسة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحد الزماني**: تمّ تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 1445هـ.

مصطلحات الدراسة:

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة:

"جامعة سعودية حكومية في المدية المنورة خصّصت مقاعدها بنسبة 85% للطلاب الدوليين وتشمل كليات نظرية وتطبيقية ومعهد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" (الجامعة الإسلامية ، 2024).

الشغف الأكاديمي:

يعرّف الشغف الأكاديمي لدى الطلبة بأنه: "ميل قوي نحو نشاط يحبه المتعلم ، ويستشعر بأهميته ويستثمر فيه الوقت والطاقة" (Vallerand et al,2003,78).

ويعرف الباحث الشغف الأكاديمي بحسب تعلقه بالدراسة الحالية بأنه: ما تقدّمه الجامعة الإسلامية في سبيل دعم التوجه والرغبة والاهتمام بالتعلم ، وتنمية الميل المستمر له ، وتحسين مخرجاته لدى طلابها ، من خلال عضو هيئة التدريس والمقررات الدراسية والأنشطة الطلابية ، والذي يدفعهم نحو بذل قصارى جهدهم فيه مع المشاركة الفاعلة في كافة أنشطته من دافع داخلي.

الطلاب الدوليون:

"كلّ طالب حصل على منحة دراسية خارجية ، وتتمثل في "المقعد الدراسي الذي يحصل عليه الطالب المقيم خارج المملكة من غير السعوديين للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية" (الجامعة الإسلامية ، 2024).

وفي التعريف الإجرائي يقصد بهم: كل طالب تم قبوله للدراسة بالجامعة الإسلامية من خلال المنحة الدراسية التي حصل عليها سواء أكان مقيمًا أو من خارج المملكة العربية السعودية وأصبح بموجبها ينتمي إليها ويتمتع بالمزايا الأكاديمية فيها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الشغف الأكاديمي:

يعد الشغف من المتغيرات الإيجابية التي تم تناولها بالدراسة في السياق الأكاديمي والمعرفي ، إذ ارتبط مفهوم الشغف بالممارسات والمخرجات الإيجابية كالالتزام بالعمل الجادّ ، وأهداف الإنجاز ، والتعلم من أجل الإتقان (Hernandez et al,2020). ويشير باريكيلند وبوش

(Birkeland & Buch,2015) إلى أنّ الشغف الأكاديمي "حالة تحفز دافعية الطلبة ، وتعزز نشاطهم العقلي ، وتعطي معنى وأهمية للنشاط الذي يقومون به". كما بيّن (الضبع ، 2021) أنّ الشغف الأكاديمي يتمثل في: "الرغبة الملحة والدافعية الداخلية نحو الدراسة والتعلم ، والشعور بالحيوية والطاقة والمتعة أثناء ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية والشعور بأن الدراسة جزء من الهوية الذاتية دون أن يؤثر ذلك على جوانب الحياة الأخرى".

ومن خلال المفاهيم السابقة يتضح أنّ الشغف الأكاديمي اهتمام عميق وحماس تجاه مجال معين من الدراسة أو البحث ، ويظهر هذا الشغف في الرغبة المستمرة في التعلم والتطوير في هذا المجال ، سواء من خلال متابعة الدراسات الأكاديمية ، أو إجراء الأبحاث ، أو المشاركة في النقاشات الأكاديمية ، ويمكن أن يكون الشغف الأكاديمي محركًا قويًا للنجاح والتميز في المجال الأكاديمي ، حيث يدفع الطالب للاستمرار في التعلم والتطوير الذاتي ، والاستعداد لمواجهة التحديات والصعوبات التي تعيق تحقيق أهدافه المتعلقة بذلك المجال.

ولا بد من الإشارة إلى أنّ الشغف الأكاديمي يمثل خبرة إيجابية بشكل أساسي ، وأنّ الطلاب يختلفون في درجة شغفهم في النشاط المفضل لديهم ، وعدد الأنشطة التي يشعرون فيها بالشغف ، إضافة إلى أنّ الطلاب يختلفون فيما بينهم في الدرجة التي يفصحون بها عن شغفهم تجاه نشاط محدد (Moeller , 2014).

أنواع الشغف الأكاديمي:

صنّف (Vallerand et al,2003) الشغف إلى نوعين رئيسيين: الشغف القهري والشغف التناغمي. ويمثل الشغف القهري نشاطًا مرتبطًا بهوية الفرد ويصاحبه ضغوط داخلية تجبر الشخص على الاستمرار في النشاط بشكل متكرر ، مما يؤدي إلى نتائج سلبية مثل القلق والاكتئاب (Moe، 2016). وهذا النوع من الشغف قد يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلاب ويزيد من المشاكل النفسية والجسدية (طه ، 2020). من جهة أخرى ، الشغف التناغمي هو نوع من الشغف يتيح للطلاب الاندماج في الأنشطة الأكاديمية بإرادتهم مع القدرة على التحكم في وقتهم وأدائهم (سالمان ، 2022) ، ويعزز التحفيز الشخصي ويساهم في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال المرونة والتركيز (St-Louis , 2018). والأشخاص الذين يمتلكون شغفًا تناغميًا يستطيعون التكيف مع الظروف والتعامل مع التحديات بشكل إيجابي ، مما يعزز قدرتهم على التعلم الذاتي وتحقيق الإنجازات (2020Krebs , et Zvi). كما أنّ الدراسات أظهرت أنّ الشغف التناغمي يقلل من

التوتر ويزيد من الشعور بالرفاهية (Saville, 2018 ; سالمان، 2022) ، مما يجعله العنصر الإيجابي الذي يعزز من فعالية عملية التعلم والتعلم الذاتي (Ruiz Alfonso & León, 2016).

السمات الإيجابية للطلاب ذوي الشغف الأكاديمي:

يتمتع الطلاب ذوو الشغف الأكاديمي بعدد من السمات الإيجابية التي تساهم في تعزيز تحصيلهم الدراسي. تتضمن هذه السمات المثابرة والتفاؤل والثقة بالنفس ، مما يزيد من اندماجهم في العملية التعليمية ويحسن أدائهم الأكاديمي ويسهم في تحقيق الأهداف التربوية (ربيع ، 2022). كما يتميزون بالاهتمام العميق بالقضايا والموضوعات التي يتعلمونها ، والالتزام بقواعد وأنظمة الجامعة ، مما يؤدي إلى تحسين نتائجهم في الامتحانات (Bélanger & Ratelle, 2021).

بالإضافة إلى ذلك ، فإنّ الطلاب الشغوفين لديهم كفاءة ذاتية أكاديمية عالية ، مما يعزز مشاركتهم الأكاديمية وسلوكياتهم الإيجابية تجاه التعلم. كما يظهرون تميزًا في الأنشطة الجامعية ويقيمون علاقات هادفة مع الأساتذة والأقران ، مما يساهم في إثراء تجربتهم التعليمية (Hui Zhao et al., 2021؛ ربيع ، 2022).

أهمية الشغف الأكاديمي:

تتجلى أهمية الشغف الأكاديمي في تعزيز قدرات الطلاب وإمكاناتهم لتحقيق النجاح الأكاديمي في مختلف المجالات ، مع مواجهة التحديات بفعالية. يساهم الشغف في تحفيز الطالب نحو الانخراط الفعّال وتحقيق طموحاته الأكاديمية ، ويعزز الصحة النفسية والتحصيل العلمي (Curran et al., 2015). كما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي ويشجع على التعلم المستمر (Yang et al., 2022؛ يوسف ، 2024). والشغف يعزز الابتكار ، وإدارة الوقت ، والنجاح المهني (Schell, 2022؛ الهواري وغياث ، 2018) ، ويساعد على الالتزام بالواجبات وتحقيق التميز العلمي (Birkeland & Buch, 2015). كما يسهم في تعزيز شعور الانتماء للمؤسسة التعليمية وزيادة دافعية الطلاب للنجاح (Roussy et al, 2013).

وتتعدد فوائد الشغف الأكاديمي ، مثل تحسين التحصيل الدراسي ، وتعزيز الثقة بالنفس ، وتنمية مهارات التفكير العليا ، وزيادة الطمأنينة النفسية. كما يسهم في تمتع الطلاب بالثبات والمرونة في مواجهة التحديات ، ويعزز التميز العلمي وبناء الشخصية المتكاملة ، مما يسهم في تحقيق النجاح المهني (Moeller, 2016; Porkodi et al., 2023; Ruiz-Alfonso & León, 2014).

دور الجامعات في تنمية الشغف الأكاديمي لدى الطلبة:

تؤدي الجامعات دورًا مهمًا في تنمية الشغف الأكاديمي لدى الطلاب من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة ، وإعداد أعضاء هيئة التدريس لتولي مسؤولياتهم التربوية ، وتطوير المناهج الدراسية التي تلبي احتياجات العصر وتشجع التميز الأكاديمي (Porkodi et al., 2023). كما تسهم الجامعات في تعزيز الشغف الأكاديمي من خلال توجيه الطلاب إلى أهمية البحث عن المعرفة والفهم بدلًا من الحفظ ، وتنمية مهارات مثل ترتيب الأولويات ، والحفاظ على الدافعية ، وتجاوز الفشل (يوسف ، 2020؛ Dalpe et al., 2019). وينبغي على الأستاذ الجامعي تعزيز الشغف الأكاديمي عبر تشجيع القراءة النقدية والبحث المستمر ، وتنمية مهارات الاستقصاء والفضول لدى الطلاب (السواريس ، 2022). كما يجب أن يركز على تقديم ملاحظات إيجابية وتعليمات بناءة ، وتوجيه الطلاب نحو استثمار أوقاتهم في تطوير مهاراتهم الأكاديمية (Ruiz Alfonso & León, 2016).

إضافة إلى ذلك ، ينبغي تكثيف التدريبات العملية في عملية التعلم وتكرار المواد المهمة بطرق متنوعة مع تقديم تغذية راجعة فعّالة (St-Louis et al., 2018). ومن المهم أيضًا تعزيز مرونة التفكير والتعبير لدى الطلاب ، مما يساعدهم على التفكير في حلول متعددة للمشكلات (Stoeber et al., 2011).

ويمكن للجامعات تعزيز الشغف الأكاديمي من خلال توفير أنشطة متنوعة تلبي احتياجات الطلاب وتراعي ميولهم واهتماماتهم ، وتنفيذ برامج دراسية تطبيقية ، وتعزيز الصحة النفسية ، وتنمية مهارات التعلم الذاتي (Ruiz Alfonso & León., 2016).

الدراسات السابقة:

أجرى (طه ، 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفاؤل والرجاء والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى الطلبة بكلية التربية جامعة عين شمس. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتم تطبيق مقاييس معدة للغرض على عينة قوامها (212) طالبًا. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لأبعاد التفاؤل والأهداف المرجوة ومواصفات الأهداف على بعد الشغف الأكاديمي ، وكذلك تأثيرات دالة إحصائيا لبعد الشغف القهري على أبعاد الاندماج الأكاديمي.

وقامت (حسبان ، 2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتم تطبيق مقاييس على عينة قوامها (1044) طالبا تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة. وأظهرت النتائج أن مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بمستوى متوسط ، وكان بعد الشغف التناغمي هو الأكثر شيوعا لدى طلبة جامعة اليرموك.

وقام (الضبع ،2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي في ضوء النموذج الثنائي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتم تطبيق مقاييس على عينة قوامها (86) طالبًا وطالبة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي والشغف التناغمي جاء مرتفعًا ، بينما جاء مستوى الشغف القهري متوسطًا.

وأجرى (Izadpanah ,2022) دراسة هدفت إلى معرفة الدور الوسيط للشغف الأكاديمي في العلاقة بين التوجه نحو الهدف والتنظيم الذاتي الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب اللغة الإنجليزية الجامعيين بجامعة آزاد الإسلامية ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي ، وتم تطبيق مقاييس على عينة عشوائية قوامها (248) طالبًا. وأظهرت النتائج أن للشغف الأكاديمي علاقة مباشرة ومهمة بالتنظيم الذاتي الأكاديمي وتوجيه الأهداف ، وأن الشغف الأكاديمي يلعب دورًا مهمًا في خلق بيئة تعليمية إيجابية تؤدي إلى التعلم والتدريس الفعال ، وقد يؤثر على تعلم الطلاب ، وأنّ الشغف يلهم ويحفز ، والتدريس بشغف يعزز التعلم.

وقام (بريك ، 2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة المسافة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية في ظل استخدام تقنيات التعلم عن بعد في عملية التعلم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتمثلت عينة الدراسة في (152) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس المسافة النفسية ومقياس الشغف الأكاديمي ، وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين المسافة النفسية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية للشغف الأكاديمي.

وأجرى (ربيع ، 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الشغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأنبار ، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية بحجم (199) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس (Vallerand et al ,2003) وأظهرت النتائج تمتع طلبة الجامعة بمستوى جيد من الشغف الأكاديمي.

وأجرى (Porkodi et al,2023) دراسة هدفت إلى تحليل دور مؤسسات التعليم العالي في تعزيز الإبداع والشغف بين الطلاب في تخصص ريادة الأعمال. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، حيث تم إجراء مراجعة تحليلية من خلال الجمع بين نتائج التحليل التجريبي لـ 24 دراسة ذات صلة ، وتم فحص تأثير مؤسسات التعليم العالي على نتائج تعليم ريادة الأعمال والتحولات الفردية وكشف العلاقات بينهما. وأظهرت نتائج المراجعة أن مؤسسات التعليم العالي تلعب دورًا مهمًا في تعزيز الشغف والإبداع بين الطلاب ، وأن البيئة المؤسسية لها تأثير أكبر على الشغف.

وأجرى (Feifei et al,2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن كفاءة أسلوب المحاضرة والفصل الدراسي المقلوب على الشغف الأكاديمي والمسؤولية لدى طلاب اللغة الإنجليزية لدى طلاب اللغات في جامعة تبريز. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه تجريبي ، وتمثلت عينة الدراسة في (72) طالبًا تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية ، وتم تعيينهم عشوائيًا في مجموعتين (36 شخصًا لكل مجموعة) ، وتم استخدام استبيانين: استبيان واستبيان المسؤولية. وأظهرت النتائج أن الشغف الأكاديمي والمسؤولية لدى الطلاب في أسلوب الفصل الدراسي المقلوب أعلى بكثير من طريقة المحاضرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع الشغف الأكاديمي ، كما تتفق مع عدد من الدراسات كدراسة (الضبع ، 2021) و (Porkodi et al,2023) في استخدامها المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة ، والتطبيق على عينة من الطلاب. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تحديدها ثلاثة مجالات فرعية: (درجة إسهام عضو هيئة التدريس ، درجة إسهام المقررات الدراسية ، درجة إسهام الأنشطة الطلابية) لقياس درجة إسهام الجامعة الإسلامية في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين ، وأيضًا تختلف الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في حدودها المكانية حيث اقتصرت على الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، كما تختلف من حيث استخدامها للمنهج الوصفي المسحي مع أغلب الدراسات ، كدراسة (طه ، 2020) ، و(Izadpanah,2022) ، و (بريك ، 2022) التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في معرفة الفجوة البحثية المتعلقة بموضوع الدراسة؛ حيث أنه لا يوجد دراسة على حد علم الباحث أُجريت للكشف عن إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين في المحاور الثلاثة

المحددة ، وهي: عضو هيئة التدريس ، والمقررات الدراسية ، والأنشطة الطلابية ، كما أنّ الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها واختيار عينة الدراسة ومتغيراتها ، وفي بناء أداة الدراسة ، وفي تحديد أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة ، وفي تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولا-منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للكشف عن درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم ، وذلك لاستطلاع آراء أفراد العينة ، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتوصيات.

ثانيًا- مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الملتحقين بالمرحلة الجامعية وبرامج الدراسات العليا ، مع استبعاد الطلاب الدوليين الملتحقين بمعهد تعليم اللغة العربية لكونهم ما يزالون في مرحلة تعلم للغة العربية ، وينقصهم المعرفة الكافية بما تقدمه الجامعة من برامج وأنشطة أكاديمية واجتماعية وثقافية معززة للشغف الأكاديمي ، وقد بلغ عدد الطلاب مجتمع الدراسة (17873) طالبًا في العام الجامعي 1445هـ/2024م (موقع الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ،1445هـ).

ثالثًا-عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (422) طالبًا ، عند مستوى ثقة (95%) ، وخطأ معاينة (5%) ، وفقًا لمعادلة Morgan & Kergcie

أي ما يعادل (2.3%) من مجتمع الدراسة ، ويعرض الجدول (1) خصائص عينة الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق المرحلة الدراسية والقارة.

جدول (1)

خصائص عينة الدراسة من الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق المرحلة الدراسية والقارة

المتغير	فئاته	العدد	النسبة
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	378	89.6
	دراسات عليا	44	10.4
القارة	أفريقيا	284	67.3
	آسيا	122	28.9
	أوروبا والأمريكيتين وأستراليا	16	3.8

يتضح من الجدول (1) أن الطلاب الدوليين بمرحلة البكالوريوس يمثلون الفئة الأعلى بحسب المرحلة الدراسية ، بنسبة (89.8%) ، يليهم طلاب الدراسات العليا ، بنسبة (10.4%). وجاء طلاب قارة إفريقيا كأعلى فئة بحسب القارة ، بنسبة (67.3%) ، بينما جاء طلاب قارات أمريكا وأوروبا وأستراليا ، كأقل فئة ، بنسبة (3.8%).

رابعًا- أداة الدراسة:

تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتّباع الخطوات التالية:

1. **تحديد الهدف من الأداة:** تمثل الهدف من بناء الاستبانة في قياس درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم.
2. **مصادر بناء الأداة:** تم الرجوع إلى المؤلفات والكتب التربوية ذات العلاقة بموضوع الشغف الأكاديمي ، والاطلاع على الدراسات السابقة للموضوع ، مثل دراسة (بريك ، 2022) و(ربيع ،2022) و(الضبع ،2021) و(Porkodi et al ,2023).
3. **بناء الاستبانة في صورتها الأولية:** تم بناء الاستبانة في صوتها الأولية ، وقد تكونت من (40) عبارة تقيس درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين في الجوانب التالية: (عضو هيئة التدريس ، والمقررات الدراسية ، والأنشطة الطلابية).
4. **الصدق الظاهري للأداة:** تم عرض الاستبانة على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية ، وقد تبين أن عبارات الاستبانة حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت 80% بما يؤيد بقائها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

5. **صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (50) طالبًا من الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية من خارج عينة الدراسة الأساسية ، ثم تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة والمحور الفرعي الذي وردت كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (2)

معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة ودرجة المحور الفرعي الذي تنتمي إليه بالاستبانة

عضو هيئة التدريس		المقررات الدراسية		الأنشطة الطلابية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.842**	15	0.846**	27	0.895**
2	0.851**	16	0.833**	28	0.883**
3	0.897**	17	0.873**	29	0.884**
4	0.887**	18	0.871**	30	0.875**
5	0.837**	19	0.865**	31	0.878**
6	0.872**	20	0.867**	32	0.900**
7	0.845**	21	0.882**	33	0.897**
8	0.755**	22	0.828**	34	0.870**
9	0.888**	23	0.889**	35	0.906**
10	0.844**	24	0.883**	36	0.895**
11	0.846**	25	0.848**	37	0.905**
12	0.837**	26	0.870**	38	0.924**
13	0.886**	–	–	39	0.903**
14	0.885**	–	–	40	0.877**

** دالة عند مستوى 0.01

يشير الجدول (2) إلى أنّ قيم الارتباط بين عبارات الاستبانة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.755) كأدنى معامل ارتباط و(0.924) ، كأعلى معامل ارتباط ، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (3)

معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل محور فرعي ودرجة الاستبانة ككل

المحاور الفرعية	عضو هيئة التدريس	المقررات الدراسية	الأنشطة الطلابية
عضو هيئة التدريس	–	0.883**	0.841**
المقررات الدراسية	–	–	0.879**
الأنشطة الطلابية	–	–	–
درجة الأداة ككل	0.952**	0.958**	0.953**

** دالة عند مستوى 0.01

يشير الجدول (3) إلى أنّ قيم الارتباط بين كل محور فرعي مع درجة الأداة ككل تراوحت بين (0.952 – 0.958) ، كما تراوحت معامل الارتباط بين المحاور الفرعية بين (0.841 – 0.883) ، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتشير النتائج السابقة إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

6. **ثبات الأداة:** تم التأكد من ثبات الاستبانة بواسطة ألفا كرونباخ ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4)

معامل الثبات لكل محور من المحاور الفرعية للاستبانة وللاستبانة ككل

المحاور الفرعية	معامل الثبات للمحور
إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز الشغف الأكاديمي	0.973
إسهام المقررات الدراسية في تعزيز الشغف الأكاديمي	0.969
إسهام الأنشطة الطلابية في تعزيز الشغف الأكاديمي	0.980
الأداة ككل	0.989

اتضح من الجدول (4) أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جدًا من الثبات حيث بلغت قيمة ألفاكرونباخ للأداة (0.989) وتراوحت في كل محور من محاورها الفرعية بين (0.969 – 0.980) بما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

7. تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم: لقياس درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين ، تم تحديد المتوسطات الحسبية المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي (عز ، 2008):

جدول (5)

المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة وفق المقياس المتدرج الخماسي

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من 4,21 إلى 5	عالية جدا
من 3,41 إلى 4,20	عالية
من 2,61 إلى 3,40	متوسطة
من 1,81 إلى 2,60	منخفضة
من 1 إلى 1,80	منخفضة جدًا

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

فيما يلي نتائج الدراسة الميدانية التي أسفر عنها تحليل البيانات ، ومناقشتها وتفسيرها ، والوصول للاستنتاجات المتعلقة بموضوع الدراسة ، وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول للدراسة:

نصّ السؤال الأول للدراسة على ما يلي: ما درجة إسهام عضو هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، لكل عبارة منتمية لمحور إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين ، وللمحور ككل ، كما هو موضح بالجدول (6).

جدول (6)

درجة إسهام عضو هيئة التدريس الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الترتيب
4	يبرز الأستاذ للطلاب الآثار الايجابية لاجتهادهم في دراستهم على حياتهم الأكاديمية والمستقبلية	3.79	0.95	عالية	1
1	يحرص الأستاذ على أن يكون نموذجًا إيجابيًا للطلاب عن طريق عرض شغفه بالموضوعات التي يدرسها والالتزام بالتعلم المستمر	3.77	0.96	عالية	2

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الترتيب
14	يعزز الأستاذ الشعور الإيجابي لدى الطلاب بالانتساب إلى جامعتهم وحسن تمثيلها	3.74	0.99	عالية	3
2	يوضح الأستاذ للطلاب مزايا التخصص الذي اختاروه ومكانته الأكاديمية	3.73	1.01	عالية	4
9	يسعى الأستاذ لغرس روح التنافس البناء بين الطلاب	3.65	1.03	عالية	5
5	يستخدم الأستاذ استراتيجيات تدريسية نشطة وحديثة تدفع الطلاب للمشاركة والتفاعل	3.64	0.96	عالية	6
12	يقدم الأستاذ ردود فعل بناءة وتشجيعية للطلاب لتعزيز ثقتهم بأنفسهم ودعمهم في رحلتهم الأكاديمية	3.64	1.04	عالية	7
8	يوفر الأستاذ بيئة تعليمية محفزة تشجع الطلاب على الفضول والاستكشاف والبحث	3.62	0.98	عالية	8
13	يقدم الأستاذ التوجيه الفردي والمشورة الجماعية للطلاب حول كيفية تحقيق أهدافهم الأكاديمية وتطوير مهاراتهم	3.60	1.09	عالية	9
3	يشارك الأستاذ الطلاب في تقديم الحلول المناسبة لما يعترض إنجازاتهم الأكاديمية	3.58	1.05	عالية	10
10	يشيد الأستاذ بالطلاب المتميزين عند تحقيق إنجازات أكاديمية داخلية وخارجية	3.57	1.03	عالية	11
7	يولي الأستاذ اهتماما بالغا بالطلاب ذوي المواهب الاستثنائية بما يدعم طموحهم	3.56	1.04	عالية	12
11	يعطي الأستاذ مجالًا رحبًا للطلاب في اختيار ما يناسبهم خلال دراستهم لتحفيزهم	3.56	1.08	عالية	13
6	يقدم الأستاذ المعونة للطلاب الضعفاء ويقوي ثقتهم بأنفسهم	3.52	1.08	عالية	14
	إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز الشغف الأكاديمي	3.64	0.88	عالية	–

تظهر نتائج الجدول (6) أنّ إسهام عضو هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم جاء بدرجة عالية ، بمتوسط حسابي (3.64) ، وانحراف معياري (0.88). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (3.79) و(3.52) ، ويشير ذلك إلى أنّ جميع عبارات المحور قد حازت على موافقة بدرجة عالية من قبل الطلاب الدوليين.

ترجع درجة الإسهام العالية لعضو هيئة التدريس في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين إلى مجموعة من العوامل المتكاملة ، أبرزها: كون الأساتذة نماذج إيجابية ، وحرصهم على

إبراز فوائد الاجتهاد الأكاديمي، وتعزيز الانتماء الجامعي، وتوظيف استراتيجيات تدريسية حديثة، إضافة إلى تقديم الدعم والتوجيه المستمر، وتهيئة بيئة تعليمية محفزة. كل هذه العوامل ساهمت في رفع مستوى رضا الطلاب عن دور أساتذتهم في تحفيزهم أكاديميًا، ما انعكس على المتوسطات الحسابية العالية لجميع العبارات المدرجة ضمن المحور.

وقد تعزى هذه النتائج إلى اهتمام الجامعة الإسلامية برفع مستوى الأداء الأكاديمي والتأهيل التربوي لأعضاء هيئة التدريس بها، وتدريبهم على المهارات التدريسية التي تساعد على تنمية الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين، ومن ذلك تدريبهم على استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة وكيفية توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية، وكيفية تنويع أساليب التقويم، وتنظيم الجامعة الندوات والملتقيات الموجهة لأعضاء هيئة التدريس لبيان كيفية تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب. ويتوافق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Porkodi et al, 2023)، و(Feifei et al, 2023) التي أظهرت أنّ الشغف والإبداع يرتبطان بشكل إيجابي بالتدريس. كما يحرص أعضاء هيئة التدريس على تحفيز الطلاب وتشجيعهم نحو كيفية تحديد أهدافهم الأكاديمية ودعمهم ورفع روحهم المعنوية وتدريبهم على كيفية تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم، والذي ينعكس على مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطلاب.

إجابة السؤال الثاني للدراسة:

نصّ السؤال الثاني للدراسة على ما يلي: ما درجة إسهام المقررات الدراسية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور إسهام المقررات الدراسية في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين، وللمحور ككل، كما هو موضح بالجدول (7).

جدول (7)

درجة إسهام المقررات الدراسية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الترتيب
17	تحوي المقررات الدراسية موضوعات معاصرة وواقعية من حياة الطلاب	3.70	0.91	عالية	1

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الترتيب
18	تشتمل المقررات الدراسية على جوانب تطبيقية تطور مهارات الطلاب وخبراتهم الأكاديمية وتعزز شغفهم	3.65	0.98	عالية	2
15	تناسب المقررات الدراسية في الجامعة قدرات الطلاب وإمكاناتهم	3.64	0.95	عالية	3
19	تجذب المقررات الدراسية اهتمام الطلاب في شمولها وتنوعها	3.64	0.93	عالية	4
22	تستوعب المقررات الدراسية جوانب المذهب والفكر المختلفة	3.64	0.92	عالية	5
26	تحفز المقررات الطلاب لاكتشاف المفردات بشكل أعمق عن طريق الأسئلة التقييمية المصاحبة بطريقة تثير الفضول	3.64	1.00	عالية	6
20	تدعم موضوعات المقررات الدراسية تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري لدى الطلاب	3.63	1.01	عالية	7
23	تتضمن المقررات الدراسية تحديات ومشاريع تلهم الطلاب وتعمل على تحقيق أهدافهم الأكاديمية بشكل أفضل.	3.62	0.96	عالية	8
25	تحتوي المقررات الدراسية أمثلة تعكس أهمية الموضوع وتوفر رؤية شاملة	3.59	0.94	عالية	9
16	تراعي موضوعات المقررات الدراسية الفروق الفردية بين الطلاب في استيعابهم لها	3.57	0.99	عالية	10
21	تراعي المقررات الدراسية تنمية الجانب الوجداني والانفعالي لدى الطلاب وتعمل على تحفيزه	3.57	0.97	عالية	11
24	تشبع المقررات الدراسية حاجات الطلاب وميولهم المختلفة	3.54	0.96	عالية	12
	إسهام المقررات الدراسية في تعزيز الشغف الأكاديمي	3.62	0.83	عالية	–

تظهر نتائج الجدول (7) أنّ إسهام المقررات الدراسية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم جاء بدرجة عالية ، بمتوسط حسابي (3.62) ، وانحراف معياري (0.83). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (3.70) و(3.54) ، ويشير ذلك إلى أنّ جميع عبارات المحور قد حازت على موافقة بدرجة كبيرة من قبل الطلاب الدوليين.

ويعود ارتفاع مستوى الاستجابة الإيجابية لإسهام المقررات الدراسية في تعزيز الشغف الأكاديمي إلى عدة عوامل مترابطة ، من أبرزها:

- ملاءمة المقررات الدراسية لواقع الطلاب واحتياجاتهم الأكاديمية والمهنية.
- وجود تطبيقات عملية وتحديات أكاديمية تشجع على المشاركة الفعالة والتفكير النقدي.

- تنوع الموضوعات والأساليب التعليمية بما يناسب قدرات الطلاب المختلفة.
- اعتماد استراتيجيات تدريس تفاعلية ، مثل إدراج أسئلة تحفيزية ومشاريع أكاديمية مشوقة.
- مراعاة الجوانب الوجدانية والانفعالية للطلاب ، مما يعزز ارتباطهم العاطفي بالمقررات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعة الإسلامية تولي اهتمامًا كبيرًا بتطوير مناهجها لتكون أكثر توافقًا مع متطلبات الطلاب الدوليين ، الأمر الذي يساهم في رفع مستوى الشغف الأكاديمي لديهم ، وهو ما يتماشى مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت أهمية المناهج التفاعلية في تحفيز دافعية الطلاب نحو التعلم ، فدراسة (Porkodi et al ,2023) أظهرت أنّ هناك اهتمام بتدريب الطلاب من خلال موضوعات المقررات الدراسية على كيفية تحديد أهدافهم الأكاديمية بدقة ، وقد أشارت دراسة طه (2020) و (zadpanah ,2022) إلى أن هناك اهتمام لدى مطوري المناهج الدراسية بالجامعة بتفعيل دور المقررات الدراسية في تنمية الجوانب الوجدانية والانفعالية لدى الطلاب وتعمل على تحفيزه ، والذي ينعكس بدوره على مستوى شغفهم نحو تعلم المادة الدراسية.

إجابة السؤال الثالث للدراسة:

نص السؤال الثالث للدراسة على ما يلي: ما درجة إسهام الأنشطة الطلابية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، لكل عبارة منتمية لمحور إسهام الأنشطة الطلابية في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين ، وللمحور ككل ، كما هو موضح بالجدول (8).

جدول (8)

درجة إسهام الأنشطة الطلابية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الترتيب
28	تسهم الأنشطة الطلابية في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب بما يهيئهم للتفوق والإبداع	3.68	0.96	عالية	1
34	توفر الأنشطة الطلابية بيئة تعليمية يمكن من خلالها للطلاب تبادل المعرفة ودعم بعضهم البعض في رحلتهم الأكاديمية	3.65	1.06	عالية	2

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الترتيب
29	تعمل الأنشطة الطلابية على تنمية خاصية الدافعية القوية للتميز والإنجاز لدى الطلاب	3.63	1.01	عالية	3
35	تستثمر الأنشطة الطلابية طاقات الطلاب إيجابيًا بما يعزز ثقتهم في أنفسهم	3.63	1.02	عالية	4
27	تعزز الأنشطة الطلابية جانب الرضا النفسي والانتماء الجامعي لدى الطلاب	3.62	1.03	عالية	5
37	تشجع الأنشطة الطلابية على تقديم مشاريع ريادية مبتكرة ومحفزة يتنافس عليها الطلاب	3.62	1.07	عالية	6
33	تشجع الأنشطة الطلابية على بناء علاقات إيجابية داخل الجامعة وخارجها محفزة أكاديميًا	3.59	1.03	عالية	7
39	تمنح النوادي العلمية الطلاب فرصة لتطبيق ما تعلموه في تطبيقات عملية مميزة	3.58	0.99	عالية	8
30	تلهم النوادي الطلابية الطلاب لاستكشاف مواضيع جديدة خارج المناهج الدراسية التقليدية	3.54	1.03	عالية	9
31	تسهم الأنشطة الطلابية في معالجة جوانب الخلل والضعف الدراسي والارتقاء بالطلاب الدوليين	3.54	1.02	عالية	10
38	توفر الأنشطة الطلابية فرصًا للطلاب لاكتشاف قدراتهم الجديدة	3.53	1.06	عالية	11
36	تشجع الأنشطة الطلابية الطلاب على التعبير عن أنفسهم بطرق إبداعية بما يناسب ميولهم	3.52	1.04	عالية	12
32	تلبي الأنشطة الطلابية احتياجات الطلاب بما يرفع من إنتاجهم وتكيفهم الجامعي	3.50	1.03	عالية	13
40	تقدم الأنشطة الطلابية الدعم المادي والمعنوي اللازم بما يدعم التمثيل الطلابي	3.45	1.14	عالية	14
	إسهام الأنشطة الطلابية في تعزيز الشغف الأكاديمي	3.58	0.92	عالية	–

تظهر نتائج الجدول (8) أنّ إسهام الأنشطة الطلابية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم جاء بدرجة عالية ، بمتوسط حسابي (3.58) ، وانحراف معياري (0.92). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (3.68) و(3.45) ، ويشير ذلك إلى أنّ جميع عبارات المحور قد حازت على موافقة بدرجة عالية من قبل الطلاب الدوليين.

ويمكن تفسير الدرجة العالية للاستجابة من خلال اهتمام الجامعة بتطوير أنشطة طلابية متكاملة تهدف إلى توفير بيئة محفزة للطلاب الدوليين، مما يسهم في رفع جودة تجربتهم الأكاديمية وزيادة شغفهم بالتعلم، كما أن تبني الجامعة لاستراتيجيات تعزز من التفاعل الأكاديمي، مثل المسابقات والمشاريع الريادية، يساعد في خلق مناخ تعليمي يدعم الابتكار والتميز، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Porkodi et al,2023) إلى دور البيئة الجامعية في تعزيز الشغف والإبداع لدى الطلبة. كما تحرص الجامعة من خلال الأنشطة الطلابية على تحسين الصحة النفسية، وتخفيف الضغوط والأكاديمية التي قد يتعرض لها الطلاب، والذي ينعكس بصورة إيجابية على مستوى شغفهم وإقبالهم نحو المشاركة في تلك الأنشطة الطلابية، ويتوافق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة الشيماء سالمان (2022) التي أظهرت وجود علاقات ارتباطية سلبية بين كل من الشغف الأكاديمي والضغوط الجامعية المدركة بأبعادها الأكاديمية والإدارية والشخصية.

إجابة السؤال الرابع للدراسة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية والقارة؟

1. دراسة الفروق وفق المرحلة الدراسية:

تمّ استخدام اختبار T – Test للكشف عن دلالة الفروق في درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.

جدول (9)

نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالة الفروق في درجة إسهام عضو هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم وفق المرحلة الدراسية

المحاور الفرعية	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز الشغف الأكاديمي	بكالوريوس	3.66	0.90	1.460	420	0.145 غير دالة
	دراسات عليا	3.46	0.66			
إسهام المقررات الدراسية في تعزيز الشغف الأكاديمي	بكالوريوس	3.65	0.84	2.247	420	0.025 دالة
	دراسات عليا	3.36	0.69			

المحاور الفرعية	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
إسهام الأنشطة الطلابية في تعزيز الشغف الأكاديمي	بكالوريوس	3.62	0.92	2.925	420	0.004 دالة
	دراسات عليا	3.19	0.88			
الأداة ككل	بكالوريوس	3.64	0.85	2.325	420	0.021 دالة
	دراسات عليا	3.34	0.68			

تشير بيانات الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) في درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم عمومًا ، وفي محوري المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية خصوصًا ، تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية ، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة أصغر من مستوى المعنوية ($a\leq0.05$). وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية ، اتضح أنّ الفروق كانت في صالح طلاب البكالوريوس.

وقد يعزى اختلاف وجهات نظر الطلاب الدوليين حيال إسهام المقررات الدراسية في تعزيز شغفهم نحو التعلم ، فقد يرجع ذلك إلى ما قد يحصل لبعض الطلاب الدوليين ببرامج الدراسات العليا من ضغوط لاجتياز المقررات الدراسية بنجاح أثناء السنة المنهجية ، وكثرة التكليفات والبحوث التي يكلفون بإنجازها ، الأمر الذي قد يؤثر في مستوى شغفهم ، كما أنهم بسبب انشغالهم بإتمام المقررات الدراسية أثناء السنة المنهجية وإعدادهم التكليفات والمشروعات البحثية قد يؤثر ذلك في مستوى اهتمامهم بالمشاركة في الأنشطة الطلابية ، وقد لا يدركون بشكل كامل لأهميتها في تعزيز شغفهم نحو التعلم.

بينما لم تكن هناك فروق ذات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) في محور أعضاء هيئة التدريس ، حيث جاءت قيمة الاحتمال المعنوية المصاحبة أكبر من مستوى المعنوية ($a\leq0.05$).

ويعزى ذلك إلى أن طلاب البكالوريوس والدراسات العليا يتفاعلون مع أعضاء هيئة التدريس بطريقة متشابهة ، حيث يعتبر الأستاذ المصدر الأساسي للمعلومة والتوجيه الأكاديمي في كلا المرحلتين ، كما أن معظم الطلاب ، بغض النظر عن مرحلتهم الدراسية ، يعتمدون على الأساتذة في التوجيه الأكاديمي ، والإجابة عن الاستفسارات ، وتقديم الملاحظات على الأداء ، مما يجعل تجربة التعلم متماثلة ، بالإضافة إلى أن الطلاب الدوليون ، سواء في البكالوريوس أو الدراسات العليا ، يواجهون تحديات أكاديمية وثقافية متشابهة ، مما يجعلهم يسعون للاستفادة من توجيه الأساتذة بطرق متقاربة.

2. دراسة الفروق وفق القارة:

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم تعزى لاختلاف القارة.

جدول (10)

نتائج اختبار(ت) نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم وفق القارة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز الشغف الأكاديمي	بين المجموعات	0.681	2	0.341	0.441	0.644 غير دالة
	داخل المجموعات	323.878	419	0.773		
	الإجمالي	324.559	421			
إسهام المقررات الدراسية في تعزيز الشغف الأكاديمي	بين المجموعات	2.546	2	1.273	1.867	0.156 غير دالة
	داخل المجموعات	285.704	419	0.682		
	الإجمالي	288.250	421			
إسهام الأنشطة الطلابية في تعزيز الشغف الأكاديمي	بين المجموعات	2.311	2	1.155	1.364	0.257 غير دالة
	داخل المجموعات	354.957	419	0.847		
	الإجمالي	357.267	421			
الأداة ككل	بين المجموعات	1.336	2	0.668	0.952	0.387 غير دالة
	داخل المجموعات	294.174	419	0.702		
	الإجمالي	295.511	421			

تشير بيانات الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم تعزى لاختلاف القارة ، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في كل محور ، وفي الأداة ككل ، أكبر من مستوى المعنوية ($a \leq 0.05$).

وتعزى هذه النتيجة إلى أنه رغم تنوع أصول الطلاب ، فإن معظمهم يشاركون في بيئة أكاديمية موحدة تفرض معايير أكاديمية متقاربة ، مما يجعل اختلاف القارة عاملًا غير مؤثر بشكل كبير في مستوى الشغف الأكاديمي ، كما أن العديد من الطلاب الدوليين لديهم توقعات مشتركة تجاه الدراسة

في الجامعة الإسلامية ، حيث يسعون جميعًا للحصول على تعليم متميز وتعزيز معارفهم الدينية والعلمية ، مما يؤدي إلى مستويات متقاربة من الشغف الأكاديمي ، فعدم وجود فروق يرجع إلى تشابه ظروفهم الدراسية ، ودوافعهم الأكاديمية المشتركة ، وتجربتهم الموحدة في الغربة والتعلم في بيئة دولية ، فالطلاب يتأثرون أكثر بعواملهم الشخصية وبالبيئة الأكاديمية الموحدة التي توفرها الجامعة ، مما يجعل القارة التي ينتمي إليها الطالب عاملًا غير حاسم في تحديد مستوى شغفه الأكاديمي.

كما تعكس هذه النتائج التزام الجامعة بمبدأ العدالة التعليمية والمساواة في الفرص التعليمية لجميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية والجغرافية ، وتضمن لهم بيئة تعليمية عادلة ومحفزة ، كما يتمتع جميع الطلاب بإمكانية الوصول إلى نفس المقررات الدراسية ، الأنشطة الأكاديمية ، والخدمات التعليمية دون تمييز.

إجابة السؤال الخامس للدراسة:

نص السؤال الخامس للدراسة على ما يلي: ما سبل تطوير الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

بناءً على نتائج الأسئلة الأربعة السابقة ، يمكن تطوير الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من خلال تحسين البيئة الجامعية ، توفير دعم نفسي وأكاديمي ، وتخصيص استراتيجيات التدريس لتناسب الفروقات الفردية والثقافية ، وذلك من خلال:

- تصميم برامج إرشادية أكاديمية وشخصية تساعد الطلاب على تحديد أهدافهم المستقبلية وربطها بمسارهم الدراسي.
- تطوير بيئة أكاديمية أكثر جاذبية من خلال استخدام أساليب تدريس تفاعلية وتحفيزية تناسب تنوع الخلفيات الثقافية للطلاب الدوليين.
- توفير فرص البحث العلمي والمشاركة في الأنشطة العلمية مما يعزز ارتباطهم بالعملية التعليمية.
- تحسين المناخ الجامعي بحيث يكون أكثر تحفيزًا عبر توفير مساحات تعلم تفاعلية ، ومصادر تعليمية حديثة ، وبيئة داعمة نفسيًا واجتماعيًا.
- تعزيز برامج الدعم النفسي والاجتماعي لمساعدة الطلاب على التكيف مع بيئة الدراسة الجديدة وتخفيف التحديات التي قد تؤثر على دافعيتهم.

- تطوير استراتيجيات التدريس بحيث تكون أكثر تنوعًا وتفاعلية ، مما يجعل التعلم تجربة ممتعة وذات معنى.
- تصميم برامج أكاديمية مرنة تتناسب مع الفروقات الفردية والثقافية بين الطلاب الدوليين.
- تعزيز التفاعل بين الثقافات المختلفة داخل الحرم الجامعي من خلال الأنشطة المشتركة ، مما يزيد من ارتباط الطلاب بالبيئة التعليمية.
- تقديم دعم أكاديمي مخصص لكل فئة من الطلاب الدوليين حسب احتياجاتهم وقدراتهم.

ملخص النتائج والتوصيات:

أولًا: أهم النتائج:

1. إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم بدرجة كبيرة ، بمتوسط حسابي (3.61).
2. جاء إسهام عضو هيئة التدريس في تعزيز الشغف الأكاديمي في مقدمة المجالات المتحققة ، بمتوسط حسابي (3.64) ، يليه إسهام المقررات الدراسية ، بمتوسط حسابي (3.62). بينما جاء إسهام الأنشطة الطلابية في تعزيز الشغف في المرتبة الأخيرة بين المجالات المتحققة ، بمتوسط حسابي (3.58).
3. تمثلت أكبر جوانب إسهام أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين في إبراز الأستاذ للطلاب الآثار الايجابية لاجتهادهم في دراستهم على حياتهم الأكاديمية والمستقبلية. بينما تمثل أقلها في تقديم الأستاذ المعونة للطلاب الضعاف ويقوي ثقتهم بأنفسهم.
4. تمثلت أكبر جوانب إسهام المقررات الدراسية في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين في احتواء المقررات الدراسية موضوعات معاصرة وواقعية من حياة الطلاب. بينما تمثل أقلها في إشباع المقررات الدراسية حاجات الطلاب وميولهم المختلفة.
5. تمثلت أكبر جوانب إسهام الأنشطة الطلابية في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين في إسهام الأنشطة الطلابية في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب بما يهيئهم للتفوق والإبداع. بينما تمثل أقلها في تقديم الأنشطة الطلابية الدعم المادي والمعنوي اللازم بما يدعم التمثيل الطلابي.

6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية وكانت الفروق لصالح طلاب البكالوريوس.
7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إسهام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تعزيز الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين من وجهة نظرهم تعزى لاختلاف القارة.

ثانيًا: التوصيات

يوصي الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج بالتوصيات التالية:

- تنفيذ برامج تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس حول استراتيجيات تعزيز الشغف الأكاديمي ، مثل التعلم القائم على المشاريع ، والتعلم القائم على الاستقصاء ، والتدريس التفاعلي.
- تعزيز العلاقة بين الأساتذة والطلاب من خلال جلسات حوارية دورية تتيح للطلاب التعبير عن تطلعاتهم الأكاديمية والتحديات التي يواجهونها ، مما يعزز ارتباطهم بالعملية التعليمية.
- إعادة تصميم المناهج الدراسية بحيث تتضمن أنشطة تعليمية محفزة للشغف الأكاديمي مثل التعلم القائم على التحديات ، والتطبيقات العملية للمحتوى الأكاديمي ، وفرص التعلم الذاتي والمشاريع البحثية.
- استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتخصيص عملية التعلم ، بحيث يحصل كل طالب على محتوى تعليمي متكيف مع اهتماماته الأكاديمية ، مما يزيد من ارتباطه بالدراسة ويحفزه على تحقيق الإنجاز.
- تصميم برامج إرشادية متكاملة للطلاب الدوليين ، تهدف إلى مساعدتهم على التكيف مع النظام الأكاديمي والتحديات الثقافية ، وتعزز لديهم الإحساس بالانتماء والرغبة في التفوق الأكاديمي.
- توسيع نطاق الأنشطة الأكاديمية والبحثية خارج القاعات الدراسية من خلال إشراك الطلاب في الندوات وورش العمل ، وتشجيعهم على تقديم مشاريعهم وأبحاثهم في المؤتمرات المحلية والدولية.

- تصميم برامج دعم أكاديمي موجهة لطلاب الدراسات العليا تركز على مهارات البحث العلمي ، وطرق التفكير النقدي ، وأساليب التحليل المتقدمة ، مما يعزز لديهم الشعور بالإنجاز الأكاديمي.
- إقامة مجتمعات بحثية طلابية تفاعلية بحيث يتمكن طلاب الدراسات العليا من تبادل الأفكار والتعاون في مشاريع بحثية ، مما يعزز لديهم الشعور بالانتماء الأكاديمي والرغبة في الابتكار.

ثالثًا: المقترحات

يقدم الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج مجموعة من المقترحات بحيث تشكل نواة لبحوث علمية مستقبلية وفق الآتي:

- متابعة مستويات الشغف الأكاديمي من السنة الأولى حتى التخرج ، وتحليل العوامل التي تؤثر في زيادته أو تراجعه على مدار السنوات.
- تحليل تأثير بيئة الجامعة ، مثل العلاقة مع الأساتذة ، التسهيلات الأكاديمية ، والخدمات الطلابية ، على مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين.
- تصميم وتنفيذ برنامج يستهدف طلاب الدراسات العليا لتعزيز دوافعهم الأكاديمية والتقليل من الفجوة في مستوى الشغف بينهم وبين طلاب البكالوريوس.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

بريك ، السيد رمضان. (2022). مستوى الشغف الأكاديمي والمسافة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية: في ضوء استخدام تقنيات التعلم عن بعد ، *مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ، كلية التربية ، (105)* ، 159 - 194.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، الإدارة العامة للاتصال والهوية المؤسسية. (2024). *دليل القبول لمرحلة البكالوريوس للطلاب الدوليين (المنح الخارجية)*.

الحارثي ، هلال محمد نامي. (2021). التحديات التعليمية التي تواجه طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين وسبل التغلب عليها ، *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية ، (5)* ، 95 - 151.

الحربي ، محمد بن جزاء. (2015). المشكلات الأكاديمية لدى طلاب المنح بالجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم ، *مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، كلية التربية ، 163(2)* ، 265 - 316.

حسبان ، تمارا قاسم. (2021). *أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك. كلية التربية.

ربيع ، عبد المجيد محمد (2022). الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ، *مجلة نسق ، 2(36)* ، 1079 - 1092.

سالمان ، الشيماء محمود. (2022). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا ، *مجلة كلية التربية ، جامعة بني سويف ، 113(19)* ، 248 – 291.

السواريس ، ختام ، وخطايبة ، عبد الله (2022). *أثر نماذج التعليم الإلكتروني في تنمية الشغف العلمي والثقافة الرقمية والتحصيل لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة العلوم الحياتية* ، [رسالة دكتوراه غير منشورة] ، كلية التربية جامعة اليرموك.

الشوربجي ، أبو المجد إبراهيم. (2023). الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق: دراسة تنبؤية ، *دراسات تربوية ونفسية ، جامعة الزقازيق ، (127)* ، 303 - 366.

الضبع ، فتحي عبد الرحمن. (2021). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية ، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، (16)* ، 97 - 122.

طه ، رياض سليمان. (2020). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية ، جامعة عين شمس ، 3(44)* ، 291 - 372.

عز ، حسن عبد الفتاح. (2008). *مقدمة في الإحصاء الوصفي أو الإحصاء الاستدلالي باستخدام SPSS*. دار خوارزم العلمية للنشر.

عمران ، هبة سعد محمد. (2022). جودة الحياة الأكاديمية في ضوء بيئة التعلم المدركة والشغف الأكاديمي "المتناغم ، والاستحواذي" لدى طلاب الجامعة ، *مجلة كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، (40)* ، 480 - 502.

القحطاني ، ظافر بن محمد. (2021). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، *مجلة العلوم التربوية ، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، 2(7)* ، 229 - 256.

القرني ، حسن بن عبد الله. (2018). بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الإجرائية لمعالجتها: دراسة ميدانية ، *مجلة العلوم التربوية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، (13)* ، 103 - 160.

الناصر ، علي بن ناصر. (2019). واقع الاغتراب لدى الطلاب الوافدون في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، *مجلة البحث العلمي في التربية ، جامعة عين شمس ، 20(2)* ، 373 - 421.

الهواري ، محمد؛ وغياث ، عثمان. (2018). *رحلة الشغف؛ مفاتيح عملية لحياة مفعمة بالشغف* ، المملكة العربية السعودية: منصة متقن.

يوسف ، زينب أحمد علي. (2024). أثر نمط التعزيز "فوري/متقطع" ببيئة تعلم إلكترونية مصغرة على التحصيل والشغف الأكاديمي وخفض التجول العقلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات ، *المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني ، الجمعية الدولية للتعليم والتعلم الإلكتروني ، 2(7)* ، 639 - 751.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Break, S. Ramadan. (2022). The level of academic passion and psychological distance among university students: In light of the use of distance learning techniques. *Journal of the Faculty of Education, Kafrelsheikh University, Faculty of Education, (105)*, 159-194.

Islamic University of Madinah, General Directorate of Communication and Institutional Identity. (2024). *Admission guide for undergraduate international students (external scholarships).*

Al-Harithi, H. M. Nami. (2021). Educational challenges facing international students at the Islamic University and ways to overcome them. *Islamic University Journal of Educational and Social Sciences, (5)*, 95-151.

Al-Harbi, M. Bin Jazza. (2015). Academic problems of scholarship students at the Islamic University from their perspectives. Journal of Education, Al-Azhar University, Faculty of Education, 163(2), 265-316.

Hasban, T. Q. (2021). *The impact of academic self-efficacy, academic adaptation, and learning style on academic passion. [Unpublished doctoral dissertation].* Yarmouk University, Faculty of Education.

Rabie, A. M. (2022). Academic passion among university students. *Nasq Journal, 2(36)*, 1079-1092.

Salman, A. Mahmoud. (2022). Academic passion and its relationship with perceived university stress among visually impaired students. *Journal of the Faculty of Education, Beni-Suef University, 113(19)*, 248–291.

Al-Sawarice, K., & Khatayba, A. (2022). *The impact of e-learning models on developing scientific passion, digital culture, and achievement among ninth-grade students in life sciences. [Unpublished doctoral dissertation].* Yarmouk University, Faculty of Education.

Al-Shorbagi, A. M. Ibrahim. (2023). Academic passion and mindfulness among general diploma students at the Faculty of Education, Zagazig University: A predictive study. *Educational and Psychological Studies, Zagazig University, (127)*, 303-366.

Al-Dabaa, F. A. Rahman. (2021). The dual model of academic passion among masters students in special education at King Khalid University in light of some demographic variables. *Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, Arab Foundation for Education, Science, and Arts, (16)*, 97-122.

Taha, R. S. (2020). Academic engagement and its relationship with academic passion, optimism, and hope among university students: A study in modeling relationships. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University, 3(44)*, 291-372.

Omran, H. S. M. (2022). Academic quality of life in light of the perceived learning environment and "harmonious and obsessive" academic passion among university students. *Journal of the Faculty of Education, Port Said University, (40)*, 480-502.

Al-Qahtani, D. Bin M. (2021). Psychological alienation and its relationship to academic adaptation among scholarship students at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. *Journal of Educational Sciences, Prince Sattam bin Abdulaziz University, 2(7)*, 265-229.

Al-Qarni, H. Bin A. (2018). Some problems faced by scholarship students at the University of Tabuk and procedural mechanisms to address them: A field study. *Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, (13)*, 103-160.

Al-Nasser, A. Bin N. (2019). The reality of alienation among expatriate students at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 20(2)*, 373-421.

Al-Hawari, M., & Ghayath, O. (2018). *The journey of passion: Practical keys to a life filled with passion. Saudi Arabia: Motqen Platform.*

Youssef, Z. A. Ali. (2024). The effect of "immediate/intermittent" reinforcement patterns in a micro e-learning environment on achievement, academic passion, and reducing mind-wandering among educational technology students with varying self-efficacy levels. *International Journal of E-Learning, International Society for E-Learning, 2(7)*, 639-751

المراجع الأجنبية: References

Abu 1. Bélanger C., Ratelle C. F. (2021). Passion in university: the role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *J. Happiness Stud*. 22 2031–2050. 10.1007/s10902-020-00304-x [CrossRef] [Google Scholar]

Birkeland, I., & Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: discriminate and predictive validity with work engagement and workaholism. *Motivation and Emotion, 39(3)*, 392–408

Chichekian, T., & Vallerand, R. J. (2022). Passion for science and the pursuit of scientific studies: The mediating role of rigid and flexible persistence and activity involvement. *Learning and Individual Differences, 93*, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102104

Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion, 39(5)*, 631–655.

Dalpé. J, Demers. M, J Vallerand. (2019). From personality to passion: The role of the Big Five factors. February *2019 Personality and Individual Differences 138(1)*:280–285. DOI:10.1016/j.paid.2018.10.021

Denise Krebs, Gallit Zv. (2020). *The Genius Hour Guidebook Fostering Passion, Wonder, and Inquiry in the Classroom.* Eye On Education.

Feifei Liu; Xiaoli Wang; Siros Izadpanah. (2023). The Comparison of the Efficiency of the Lecture Method and Flipped Classroom Instruction Method on EFL Students' Academic Passion and Responsibility. *SAGE Open, v13 n.*

Hernández.E, Murcia. J, Cid. L.(2020). Passion or Perseverance? The Effect of Perceived Autonomy Support and Grit on Academic Performance in College Students. *Int J Environ Res Public Health. 2020 Mar; 17(6)*: 2143.

Hui Zhao; Xiaoxian Liu Chunhui Qi.(2021). "Want to Learn" and "Can Learn": Influence of Academic Passion on College Students' Academic Engagement. Sec. *Educational Psychology. Volume 12* | https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697822

Izadpanah, Siros. (2022). The Mediating Role of Academic Passion in Determining the Relationship Between Academic Self-Regulation and Goal Orientation With Academic Burnout Among English Foreign Language (EFL) Learners. ORIGINAL RESEARCH article. Front. Psychol., 02 February 2023. Sec. *Educational Psychology. Volume 13* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933334

Moè .Angelica .(2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education 59*:431-437. DOI:10.1016/j.tate.2016.07.017

Moeller, J. (2014). *Passion as concept of the psychology of motivation. Conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability. PhD*. University of Leipzig

Porkodi, S, AlBalushi, Y; Saranya, R, Pandurengan.V.(2023). The Role of Higher Education Institutions in Promoting Innovativeness and Passion towards Entrepreneurship among Students -- A Meta-Analytic Review. *Journal of University Teaching and Learning Practice, v20 n5* Article 12 2023

Roussy, A., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2013). The Roles of autonomy support and harmonious and obsessive Passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22-31

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19:173- 188.

Saville, Bryan K.; Bureau. A; Eckenrode, Claire; Maley,M. (2018). Passion and Burnout in College Students. *College Student Journal, v52 n1* p105-117 Spr 2018

Schell E. P. (2022). *Passion, Parenting, or Something Else? A Cross-Cultural Analysis of University Students' Academic Decision-Making. In Reimagining Mobility in Higher Education.* New York, NY: Springer. 3-21. 10.1007/978-3-030-93865-9_1

St-Louis, A. C., Verner-Filion, J., Bergeron, C. M., & Vallerand, R. J. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive self-processes. The *Journal of Positive Psychology, 13(2)*, 155-164. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1245771

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology, 31*(4), 513-528. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251

Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion. A dualistic model.* New York, NY: Oxford University Press.

Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Leonard, M., et al. (2003). Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85,* 756-767.

Yang S., Azari Noughabi M., Jahedizadeh S. (2022). Modeling the contribution of English language learners' academic buoyancy and self-efficacy to L2 grit: evidence from Iran and China. *J. Multiling. Multicult. Dev.* 1-17.

Alsharif, O. (2026). Psychological Resilience and its Relationship to Achievement Motivation among Female Students Umm Al-Qura University, *Journal of Educational Science, 14* (2), 113 - 145. 10.54643/1951-014-002-004

Psychological Resilience and its Relationship to Achievement Motivation among Female Students Umm Al-Qura University

Dr. Omniah Abdulkader Alsharif
Assistant Professor, Department of Psychology
College of Education, Umm Al-Qura University
oasherif@uqu.edu.sa

Abstract:

This study aims to explore the nature of the relationship between psychological resilience and achievement motivation among female students at Umm Al-Qura University, in addition to assessing their levels of psychological resilience and achievement motivation. The study also seeks to identify statistically significant differences in the students' mean scores on the psychological resilience and achievement motivation scales based on variables such as academic specialization and age. Furthermore, it examines the correlation between students' scores on the psychological resilience scale and their scores on the achievement motivation scale, as well as the predictive ability of psychological resilience in forecasting achievement motivation. The researcher employed a predictive correlational descriptive approach and utilized the Psychological Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003) and the Achievement Motivation Scale (Thomas & Muthee, 2009). The study sample consisted of 400 female students. The results yielded several key findings: The level of psychological resilience among the students was significantly high, as was their level of achievement motivation. Statistically significant differences were found at levels below (0.05) in the students' mean scores on the psychological resilience scale overall, with these differences favoring students from applied colleges. However, the results did not indicate any statistically significant differences in students' mean scores on the achievement motivation scale. Additionally, statistically significant differences were observed in the psychological resilience scores, favoring students aged between 18 and 20 years.

Keywords: stress, descriptive, correlational, and predictive approach, tertiary education.

الشريف ، أمنية. (2026). الصُّمُودُ النَّفْسيّ وعلاقُتُهُ بالدَّافعيَّة للإنجاز لدى طالبات جامعَة أمِّ القُرَى. *مجلة العلوم التربوية ، 14* (2) ، 113 - 145 . 10.54643/1951-014-002-004

الصُّمُودُ النَّفْسيّ وعلاقُتُهُ بالدَّافعيَّة للإنجاز لدى طالبات جامعَة أمِّ القُرَى

د. أمنية عبد القادر الشريف[1]

المستخلص:

يهدفُ هذا البحثُ إلى استكشافِ واقع العلاقة بين الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة أم القرى ، بالإضافة إلى تقييم مستويات الصمود النفسي والدافعية للإنجاز بينهن. كما يسعَى البحثُ إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة في متوسط درجات الطالبات على مقياسيّ الصمودِ النَّفْسيّ والدافعية للإنجاز وَفْقًا لمتغيراتٍ ، مثل: التخصص العلمي ، والعمر. يتناول البحث أيضًا عَلاقةَ الارتباط بين درجات الطالبات على مقياس الصمود النفسي ودرجاتهن على مقياس الدافعية للإنجاز ، فضلًا عن إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الصمود النفسي. اعتمدت الباحثةُ على المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي ، واستخدمت مقياسَ الصمود النفسي (Connorand Davidson، 2003) ، ومقياس الدافعية للإنجاز (Thomas and Muthee، 2009) ، وقد شملت العينة 400 طالبة. أسفرتِ النتائجُ عن عدّة نقاطٍ رئيسة؛ حيث أظهر البحث مستوى الصمود النفسي لدى الطالبات ارتفاعًا ملحوظًا ، كما كان مستوى الدافعية للإنجاز أيضًا مرتفعًا ، كما وُجِدَت فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستويات أقل من (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات في مقياس الصمود النفسي بشكل عام ، وكانت هذه الفروق لصالح طالبات الكليات التطبيقية. ومع ذلك ، لم تُظهر النتائج وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات الطالبات في مقياس الدافعية للإنجاز. كما وُجِدَت فروقٌ دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات في مقياس الصمود النفسي لصالح الطالبات اللاتي تتراوح أعمارهن بين 18 و20 سنة.

الكلمات المفتاحية: الضغوط ، المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي ، التعليم الجامعي.

(1) الأستاذ المساعد بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، oasherif@uqu.edu.sa

المقدمة:

تشهدُ الحياةُ في القرن الحادي والعشرين تطوراتٍ متعددةً في جوانبَ مختلفة ، مما أدّى إلى ظهور مشكلاتٍ ، وأزمات ، وضغوط تواجه الأفرادَ والدول على حدٍّ سواء. ويُعْزَى النجاحُ في مواجهة هذه الضغوط إلى القوة والعزيمة والصمود ، مما دفع الباحثين إلى دراسةِ الصمودِ النفسي للتعرف على طبيعته ، وخصائص الأفراد ذوي الصمود العالي (السرميني إيمان ، 2015 ، ص 45).

ويؤكد الباحثون أنَّ الصمودَ يعبّر عن قدرةِ الفرد على التكيّف وتحمل التحديات ، مما يؤدّي إلى تحقيق الأهداف والنجاح في مختلف مجالات الحياة ، مثل: العمل والدراسة (باشا شيماء ، وشنودة إيمان ، 2016 ، ص 67). بالإضافة إلى ذلك ، فإنَّ الدافعَ إلى الإنجاز يُعَدُّ من العوامل المهمة المؤثرة على سلوك الإنسان؛ حيث يحفّزه على تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية (صالح عبد العظيم ، 2018 ، ص 187). كما يسهم هذا الدافعُ في تعزيز الأداء ، والتغلب على التحديات؛ مما يساعد الأفرادَ على تحقيق نجاحاتهم ، وتحسين نوعية حياتهم – بشكلٍ عام (الحارثي صالح ، 2022 ، ص 215).

إنَّ دراسةَ الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لها أهميةٌ كبيرة في فهم سلوك الإنسان وتأثيرها على الحياة الشخصية والمهنية ، كما تعزز من قدرة الأفراد على النمو الشخصي والتكيف في مواجهة التحديات الحديثة (البناوي نايف ، 2011 ، ص 213).

من خلال ما سبق ، تدركُ الباحثةُ أهميةَ إجراء البحث الحالي؛ من أجل الكشف عن العلاقة بين الصمود النفسي ، والدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

مشكلةُ البحثِ وتساؤلاته:

تتمحورُ مشكلةُ البحث حول العلاقة بين الصمود النفسي ، ودافعية الإنجاز لدى طالبات الجامعة؛ نظرًا لأهميتها في الإنتاجية العلمية والمهنية. وعلى الرغم من دَوْرِ الجامعات في إعداد الكوادر البشرية (حداد محمد ، 2004 ، ص 127) ، فإنَّ هناك تحدياتٍ تواجه الطالبات (الرفاعي زينب ، وأحمد بدرية ، 2019 ، ص 850). وقد أشارت بعضُ الدراسات ، مثل: أرورا سانجيتا (2015 ، ص192) ومجنانو لويجي ، وآخرون (2015 ، ص 88) إلى وجود علاقةٍ إيجابية بين الصمود النفسي ، ودافعية الإنجاز ، في حين أظهرت دراساتٌ أخرى ، مثل: يعقوب نافذ (2012 ، ص 798) والنملة عبد الرحمن (2016 ، ص 1765) نتائجَ متباينةً حول العلاقة بين أبعاد الصمود النفسي ، ودافعية الإنجاز.

ونظرًا لندرةِ الدراسات العربية – خصوصًا في السّياقِ السعودي – حول هذا الموضوع؛ فقد دعت الحاجةُ الماسّة إلى مزيدٍ من البحوث في دراسةِ أبعادِ هذه العلاقة النفسية ، وأثرها في زيادة الإنجاز لدى عينةٍ من الدراسة مختارة ، ولمزيد من فهمِ هذه العلاقة بشكلٍ أعمق.

أسئلةُ البحثِ:

تتنوع أسئلة البحث وفق غايات البحث وأهدافه؛ ويمثلها سؤال البحث الرئيس التالي: ما هو مستوى الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى طالبات الجامعة؟

ويتفرع عن هذا السؤال سؤالٌ ثانويّ آخرُ يحدّد عينةَ البحث ، وهو: ما واقع العلاقة بين الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة أمِّ القرى؟ وينبثقُ من السؤال الرئيسِ والسؤال الثانويّ التابع له أسئلةٌ فرعيّةٌ تمثّل ما يرنو البحثُ إلى كشفه والوصول إليه من أهدافٍ ، وأهم هذه الأسئلة الفرعية:

1. ما مستوى كل من الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة أم القرى؟
2. كيف يختلف مستوى الصمود النفسي والدافعية للإنجاز بين الطالبات وفقًا لمتغيرات ، مثل: التخصص الأكاديمي والعمر؟
3. ما طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة أم القرى؟
4. إلى أي مدى يمكن تفسير مستوى الدافعية للإنجاز بناءً على مستوى الصمود النفسي لدى الطالبات؟

أهدافُ البحث:

يهدفُ البحثُ الحالي إلى تحقيق الأهدافِ التالية:

1. دراسة مستوى الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة أم القرى.
2. تحليل الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياسي الصمود النفسي والدافعية للإنجاز ، وذلك بناءً على متغيرات (التخصص العلمي والعمر).
3. استكشاف العلاقة الارتباطية الإحصائيّة بين درجات الطالبات على مقياس الصمود النفسي ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.
4. تقييم إمكانية التنبؤ بمستوى الدافعية للإنجاز ، استنادًا إلى مستوى الصمود النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى.

فروضُ الدّراسةِ:

استنادًا إلى مشكلةِ الدراسة وأهدافها ، تَمَّ صياغةُ الفروض البحثية التالية لاختبار العلاقة بين متغيرات الدراسة:

- **الفرض الأول**: يتمتع طالبات جامعة أم القرى بمستوى مرتفع من الصمود النفسي والدافعية للإنجاز.
- **الفرض الثاني**: لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسط درجات الطالبات على مقياس الصمود النفسي تُعزى إلى التخصص العلمي أو العمر.
- **الفرض الثالث**: لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسط درجات الطالبات على مقياس الدافعية للإنجاز تُعزى إلى التخصص العلمي أو العمر.
- **الفرض الرابع**: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات على مقياس الصمود النفسي ودرجاتهن على مقياس الدافعية للإنجاز.
- **الفرض الخامس**: لا يمكن التنبؤ بمستوى الدافعية للإنجاز ، استنادًا إلى مستوى الصمود النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى.

أهميةُ البحثِ:

أولا: الأهمية النظرية:

1. يُعتبرُ هذا البحثُ – حسب علم الباحثة – الأوّلَ الذي يتناول العلاقة بين الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة أم القرى في مكة المكرمة.
2. تبرزُ أهميةُ الفئة المستهدفة في البحث ، وهي طالبات الجامعة ، كونها تمثّل إحدى الشرائح الأساسية في المجتمع السعودي.
3. كما تمثّل الفئةُ المستهدفة من طالبات الجامعة مجالا خصبًا لدراسة هذه العلاقة؛ نظرا لارتباطها بمجال التعليم ، وتحديات المنافسة ، وتحقيق الآمال والطموحات في هذا الميدان خصوصا.
4. يُعد هذا البحث استجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الصمود النفسي والدافعية للإنجاز.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. يمكن أنْ تسهمَ نتائجُ البحث في تعزيز مستوى التحصيل العلمي لدى الطالبات من خلال التركيز على تأثير الصمود النفسي على دافعية الإنجاز ، وهو أحد المتغيرات الأساسية التي أكّدتْ عليها التوجيهاتُ الحديثة في مجال علم النفس التربوي.
2. قد تساعدُ نتائجُ البحث القياداتِ الجامعية في اقتراح استراتيجيات تعزّز الصمود النفسي الضروري لزيادة دافعية الإنجاز لدى طالبات الجامعة.
3. كما يمكن أن توفّرَ نتائجُ البحث معلوماتٍ علميّةٍ قيّمةٍ حول طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات الجامعة؛ مما يعكس أهمية هذه الفئة ، ويعزز الاستثمار فيها لتحقيق رؤية 2030.

محددات البحث:

1. **الحدود الموضوعية**: تركّزُ هذه الدراسةُ على موضوع الصمود النفسي ، وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة أم القرى.
2. **الحدود المكانية**: تم إجراء البحث في جامعة أم القرى الواقعة في مكة المكرمة.
3. **الحدود البشرية**: شمل البحثُ طالباتِ جامعة أم القرى من التخصصات العلمية (التطبيقية) والأدبية (النظرية).
4. **الحدود الزمانية**: تم تنفيذُ البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1445هـ (2024م).
5. **الحدود الأدائية**: تعتمد نتائجُ الدراسة على طبيعة الأدوات المستخدمة ، وهما: مقياس الصمود النفسي (Connor and Davidson , 2003) ومقياس الدافعية للإنجاز. (homas and Muthee , 2009).
6. تم الاقتصار على الطالبات الإناث فقط في هذه الدراسة لعدة أسباب منها: الخصوصية الثقافية والتعليمية؛ حيث إنَّ جامعةَ أم القرى تعتمدُ نظامًا يفصلُ بين الطلاب والطالبات؛ مما يجعلُ استهدافَ عينةٍ من الإناث أمرًا سهلا من الناحية التنظيمية والتطبيقية ، كما يتيح طرق القياس بيسر بين الطالبات.

التعريفاتُ الإجرائيّةُ:

- **التعريفُ الإجرائي للصمود النفسي**: الصمود النفسي هو: "قدرةُ الطالبةِ على مواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية والحياتية بمرونةٍ وتكيّفٍ إيجابي؛ مما يعزّز قدرتها على تحقيق النجاح والتقدم".

ويتكون الصمودُ النفسِيّ من الأبعاد التالية:

- **الكفاءة الشخصية والتماسك**: قدرة الطالبة على التكيف مع المواقف الصعبة والاعتماد على الذات.
- **الثقة في الذات والتسامح**: مستوى إيمان الطالبة بقدراتها وقدرتها على تقبل الآخرين.
- التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة: مدى قدرة الطالبة على التكيف مع الظروف الجديدة وبناء علاقات داعمة.
- **الضبط**: قدرة الطالبة على التحكم في انفعالاتها وإدارة المواقف الضاغطة بفعالية.
- **التأثيرات الروحية والدينية**: مدى اعتماد الطالبة على القيم والمعتقدات الدينية في مواجهة التحديات.

يتمُّ قياسُ الصمود النفسي لدى الطالبات من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الصمود النفسي (Connor & Davidson , 2003)؛ حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من الصمود النفسي ، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدنٍ.

- **التعريف الإجرائي لدافعية الإنجاز**: الدافعية للإنجاز هي: القوة التي تدفع الطالبة إلى المثابرة والعمل بجد لتحقيق أهدافها الأكاديمية والمهنية رُغْمَ العقبات والتحديات.

وتتكون الدافعية للإنجاز من الأبعاد التالية:

- **السعي لتحقيق النجاح**: مدى رغبة الطالبة في تحقيق مستويات أداء مرتفعة.
- **المثابرة والتحدي**: قدرة الطالبة على الاستمرار في العمل رغم الصعوبات.
- **التنافسية والطموح**: رغبة الطالبة في تحقيق التفوق والتقدم على الآخرين.

يتم قياس الدافعية للإنجاز من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الدافعية للإنجاز (Thomas & Muthee , 2009)؛ حيث تعكس الدرجات المرتفعة مستوى عالٍ من الدافعية ، بينما تعكس الدرجات المنخفضة مستوى متدنٍ.

الدراسات السابقة:

نظرًا لأهميةِ الصمود النفسي والدافعية للإنجاز في تحقيق النجاح الأكاديمي والمهني؛ فقد تناولت العديد من الدراسات هذه المتغيرات بشكلٍ منفصل

1. المحور الأول: دراسات تناولت الصمود النفسي (Psychological Resilience):

- دراسة أرورا (2015): هدفت هذه الدراسة إلى فحصِ العلاقة بين الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى الطلاب الرياضيين؛ حيث أظهرت النتائجُ وجود ارتباط إيجابي بين المتغيرين ، مما يشير إلى أنَّ الأفراد الأكثر صمودًا نفسيًّا يميلون إلى تحقيق مستويات أعلى من الإنجاز.
- دراسة فريد وآخرين (2019): تناولت هذه الدراسة تأثير تدريب الأقران على الصمود النفسي لدى طلاب الدراسات العليا ، وأشارت النتائج إلى أنَّ المشاركة في برامج الدعم الاجتماعي والتدريب التفاعلي أسهمت في تعزيز الصمود النفسي لديهم.
- دراسة سالم والجمال وأحمد (2020): بحثت هذه الدراسة في العلاقة بين الصمود النفسي والقلق المهني لدى طلاب الجامعات ، ووجدت أنَّ الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من القلق المهني أظهروا مستوياتٍ مرتفعة من الصمود النفسي.

2. المحور الثاني: دراسات تناولت الدافعية للإنجاز (Achievement Motivation):

- دراسة الرويشد (2021): بحثت في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس؛ حيث أظهرت النتائج أنَّ مستوى الدافعية كان مرتفعًا ، كما أظهرت الدراسة ارتباطًا إيجابيًّا بين الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز.
- دراسة بارعيده والزهراني (2021): استكشفت مستوى الدافعية للإنجاز في نظام التعليم عن بعد لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ حيث توصلت إلى أنَّ الدافعية للإنجاز كانت مرتفعة ، وهو ما يشير إلى قدرة الطالبات على التكيف مع بيئة التعلم الإلكتروني.
- دراسة الكيومي والمقبالية (2021): تناولت العلاقة بين الشفافية الإدارية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين؛ وأظهرت النتائج أنَّ مستوى الدافعية للإنجاز كان ضعيفًا ، مع وجود علاقة إيجابية ضعيفة مع الشفافية الإدارية.

3. المحور الثالث: التعقيب على الدراسات السابقة.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ، يمكن استخلاص عدد من النقاط المهمة ركزت معظم الدراسات السابقة على فئات محددة ، مثل: الطلاب الرياضيين (أرورا ، 2015) أو المعلمين (الكيومي ، والمقبالية ، 2021) ، بينما يتناول البحث الحالي طالبات جامعة أم القرى في بيئة أكاديمية متنوعة. كما أنَّ بعض الدراسات السابقة قد ركزت على التأثيرات الفردية للصمود النفسي أو الدافعية للإنجاز فقط ، بينما يبحثُ البحثُ الحالي العلاقة بين المتغيرين وتأثيرهما المشترك.

الإطار النظري

أولا: الصمود النفسي (Psychological Resilience):

مفهوم الصمود النفسي:

يعد الصمود النفسي مفهومًا أساسيًا في علم النفس الإيجابي ، ظهر منذ عام 1950م. يشير هذا المفهوم إلى: "وجود نتائج إيجابية وتوافق وتحقيق الكفاءات النمائية في مواجهة المخاطر أو المشكلات أو الضغوط" (جولدستين وسام ، وبروكس روبرت ، 2011 ، ص 112) ، ورغم عدم وجود تعريف موحد ، تشترك معظم التعريفات في سمات ، مثل: الصمود والمواجهة والتوافق (الرفاعي زينب ، وأحمد بدرية ، 2019 ، ص 850). ويُمكّن الصمود النفسي الأفراد من التعافي من التأثيرات السلبية للمشكلات والضغوط (أبو حلاوة محمد ، 2013 ، ص 29). ومع ذلك ، يعرفه عاشور باسل (2017) بشكلٍ مختلف كـ "ضعف في قدرة الفرد على التحكم في العمليات ، وخاصة العقلية وضعف في عدم قدرته على التركيز في الشيء ، وكذلك افتقار قدرة الفرد في التنظيم والتخطيط مما يجعله كثير الوقوع بإخفاقات ومشكلات معرفية" (ص 88).

خصائص ومكونات الصمود النفسي:

حددت الجمعية الأمريكية خصائص الصمود النفسي في عدة جوانب ، منها: مهارات مواجهة التحديات ، وحلِّ المشكلات بشكلٍ إيجابيّ ، المثابرة ، التفاؤل ، الشعور بالأمل ، تقدير الذات ، الوعي الذاتي ، الدعم الاجتماعي من الأسرة والمجتمع ، بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية (الرفاعي زينب ، وأحمد بدرية ، 2019 ، ص 850). أما بالنسبة لخصائص الصمود النفسي لدى الطلاب ، فتشمل: الأخلاق ، الإبداع ، المبادرة ، الاستبصار ، الاستقلال ، روح الدعابة ، والعلاقات الاجتماعية (الخطيب محمد ، 2007 ، ص 1072).

وتتضمن مكونات الصمود النفسي ما يلي: الصمود ، التفاؤل ، الكفاءة الشخصية ، مهارات حل المشكلات ، إدارة العواطف ، العلاقات الاجتماعية ، والإيمان (السرميني إيمان ، 2015 ، ص 45). كما تشمل أيضًا: القدرة الإبداعية ، الانفعالات الإيجابية ، كفاءة الذات ، التعاطف ، الإيثار ، الدعم الاجتماعي ، بالإضافة إلى التفاؤل والأمل وروح الفكاهة (عثمان محمد ، 2010 ، ص 389).

أبعادُ الصمود النفسي (Psychological Resilience Dimensions)

يعتمد البحثُ الحالي على مقياس الصمود النفسي لـ Connor &Davidson (2003) الذي يقيس الصمود النفسي عبر الأبعاد التالية:

1. الكفاءة الشخصية والتماسك (Personal Competence and Cohesion).
2. الثقة في الذات والتسامح (Self-Confidence and Tolerance).
3. التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة (Positive Acceptance of Change and Secure Relationships).
4. الضبط (Control).
5. التأثيرات الروحية والدينية (Spiritual and Religious Influences).

مميزات الأفرادِ ذوي الصمود النفسي:

يتميز الأفرادُ الذين يمتلكون صمودًا نفسيًّا بالهدوء والقدرة على التعامل مع الأزمات والتحديات بحكمة وفعالية (Horn & Feder, 2018 ، ص 163) ، كما أنهم يتمتعون بمستوى عالٍ من الصحة النفسية ، والدافعية للإنجاز ، وكفاءة الذات (Elizabeth et al., 2012 ، ص 152) ، ومن خصائصهم أيضًا ارتفاعُ تقدير الذات ، ووجود علاقات جيدة مع الآخرين ، بالإضافة إلى مهارات التواصل وحل المشكلات (Van Gelan et al., 2006 ، ص 78).

النظرياتُ المفسرةُ للصمود النفسي:

تتناول النظريات المذكورة مفهوم الصمود النفسي وآلياته ، وتركز نظرية العوامل الوقائية وعوامل الخطر – مثلا – على "عوامل الوقاية" التي تعزز من قدرات الفرد في مواجهة المخاطر ، مثل: الدعم الاجتماعي والثقة بالنفس (Utuli & Masten, 2009 ، ص 231) ، كما أشار Sagfine إلى وجود قدراتٍ خاصة لدى الناجين من الصدمات ، مثل: القدرات الروحية والذاتية (عطية أشرف ، 2011 ، ص 217).

من جهةٍ أخرى ، تعتمدُ نظرية ريتشاردسون وزملائه على مفهوم "التوازن البيولوجي النفسي" وكيفية تأثره بالضغوط والأحداث السلبية (Wald et al., 2006 ، ص 189) ، وتفترضُ هذه النظرية أنَّ التوازن النفسي الروحي يسهمُ في قدرةِ الفردِ على التكيف مع الضغوط النفسية (Richardson, 2002 ، ص 315) ، وتقدّم هذه النظرياتُ إطارًا شاملا لفهم آلياتِ الصمود النفسي ، وسبل تعزيزه.

ثانيا: الدافعية للإنجاز (Achievement Motivation) :

مفهوم الدافعية للإنجاز:

تُعتبر الدافعية عنصرًا أساسيًا في عملية التعلم ، وهي مفهوم معنوي يمكن تقييم تأثيراته من خلال مراقبة السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب. ووفقًا لـ أبو رياش حسين ، وآخرين (2006 ، ص 42) ، تنشأ الدافعية من احتياجات داخلية ونفسية ، وقد تتأثر أيضًا بعوامل خارجية مثل المكافآت المالية. أما دافعية الإنجاز ، فهي ترتكزُ على سماتٍ معينة لدى الطالبات ، كما يوضّح الحارثي صالح (2022 ، ص 215): "الرغبة في التفوق ، والمثابرة ، والمنافسة ، والسعي لتحقيق معايير الامتياز والإتقان ، بالإضافة إلى القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف".

وبالتالي يمكن تعريف الدافعية للإنجاز بأنها: "قدرةُ الفردِ على استشراف المستقبل ، وتحديد الأهداف ، والسعي لتحقيقها من خلال مهارات التخطيط ، والمنافسة مع الآخرين ، والتغلب على التحديات التي تواجهه".

أبعاد الدافعية للإنجاز (Achievement Motivation Dimensions):

يعتمد البحث على مقياس الدافعية للإنجاز لـ Thomas & Muthee (2009) الذي يقيس الدافعية للإنجاز من خلال الأبعاد التالية:

1. السعي لتحقيق النجاح (Striving for Success).
2. المثابرة والتحدي (Perseverance and Challenge).
3. التنافسية والطموح (Competitiveness and Ambition).

العوامل المؤثرة على الدافعية للإنجاز:

ترتبط الدافعية للإنجاز بعددٍ من العوامل بشكلٍ وثيق ، مثل: ممارسات التنشئة الاجتماعية والثقافة والدين السائد؛ حيث يؤثر كلٌّ منها بشكلٍ كبيرٍ على دافعية الأفراد نحو الإنجاز (قطامي يوسف ، وعدس عبد الرحمن ، 2002 ، ص 178) ، كما توجدُ بعض العوامل التي قد تعيق هذه الدافعية لدى الطلاب ، منها:

- طبيعة دافع الإنجاز لديهم.
- البيئة المحيطة بهم ، سواء كانت مادية أو اجتماعية ، مثل: (غياب الوالدين والتفكك الأسري).
- خبرات الطلاب وتوقعاتهم بشأن أدائهم.
- طريقة تعامل أعضاء هيئة التدريس مع نتائجهم وغيرها من العوامل (رشوان ربيع ، وعلي الطيب ، 2006 ، ص 89).

منهج البحث:

تم اعتمادُ المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي في هذا البحث الذي يهدفُ إلى دراسة العلاقة بين الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة أم القرى ، من حيث قوتها واتجاهاتها. كما تمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحديد مستويات الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى الطالبات ، بالإضافة إلى ذلك ، تم تطبيق المنهج الوصفي المقارن لفحص دلالة الفروق في متوسطات متغيرات الصمود النفسي والدافعية للإنجاز وفقًا لمتغير التخصص.

مجتمع وعينة البحث:

تكوَّنَ مجتمعُ البحث الحالي من جميع طالبات جامعة أم القرى ، والبالغ عددهن (94986) وفقًا للإحصائيات للعام الدراسي 1445 (2024).

خصائص عينة الدراسة:

- **عدد الطالبات في العينة الإجمالية:** تكونت العينة النهائية للدراسة من 400 طالبة من طالبات جامعة أم القرى ، تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية الطبقية لضمان تمثيل متنوع لمختلف التخصصات والفئات العمرية.

- **معايير اختيار العينة:** أن تكون الطالبة منتظمة في الدراسة بجامعة أم القرى. وأن تكون مسجّلة في أحد التخصصات الأكاديمية المشاركة في البحث. وأن توافق على المشاركة طواعيةً في البحث.
- **توزيع العينة حسب التخصصات الأكاديمية:** شارك في البحث طالبات من التخصصات التطبيقية والنظرية ، وتم توزيعهن كما يلي:

جدول (1)

الفئات العمرية وعدد الطالبات في كل فئة

التخصص	التكرار	النسبة
التخصصات التطبيقية (العلوم، الهندسة، الطب، الحاسب)	82	20.5%
التخصصات النظرية (التربية، الآداب، الشريعة، الإعلام)	318	79.5%
الإجمالي	400	100%

جدول (2)

تصنيف الطالبات وفقًا للفئات العمرية

العمر	التكرار	النسبة
أقل من 20 سنة	270	67.5%
20 سنة فأكثر	130	32.5%
الإجمالي	400	100%

أدوات البحث:

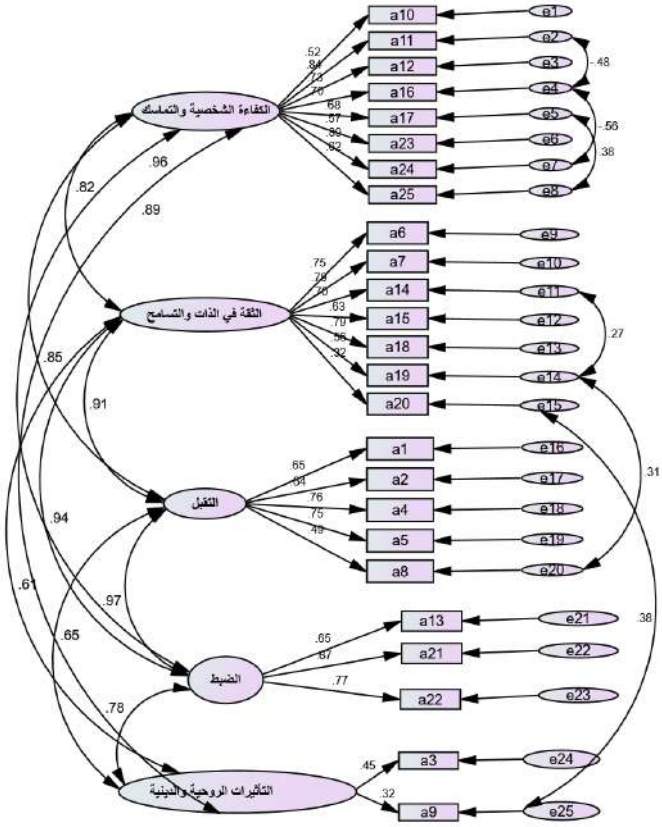
استند البحث الحالي إلى مقياس الصمود النفسي الذي وضعه كونر ودافيدسون (Connor & Davidson , 2003) ، وتمت ترجمته وتقنينه بواسطة عبد العزيز موسى محمد ثابت. يتكون المقياس من (25) بندًا من بنود التقرير الذاتي ، وقد تم تصميمه بناءً على التعريف الإجرائي للصمود النفسي الذي قدمه دافيدسون ، حيث عرّفه بأنه: القدرة على مواجهة الشدائد والأزمات مع تحقيق بعض النمو والازدهار والنجاح في التغلب على تلك التحديات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود النفسي في البحث الحالي:

أولا: الصدق

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام طريقتين رئيسيتين لضمان دقته وملاءمته لقياس المتغير المستهدف:

1. **صدق البناء** (Construct Validity): باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) ، وقد تم تطبيق التحليل العاملي التوكيدي عبر برنامج AMOS 24 على عينة استطلاعية مكونة من 120 طالبة من جامعة أم القرى. أظهرت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي للمقياس مطابقة جيدة مع البيانات ، حيث كانت جميع القيم ضمن الحدود المثالية ، مما يدل على أن المقياس يقيس الصمود النفسي بطريقة سليمة. كما هو موضح بشكل (1).



شكل (2): التحليل العاملي التوكيدي عبر برنامج AMOS 24

2. **صدق المحك** (Criterion-Related Validity): تم التحققُ من صدق المحك التلازمي للمقياس من خلال مقارنته بمقياس الصمود النفسي لواكس وآخرين (Wagnild & Young, 1993) ، حيث وُجِدَت معاملات ارتباط دالة إحصائيًّا بين المقياسين ، مما يؤكد أنَّ المقياس المستخدم في الدراسة يتماشى مع أدوات قياس معتمدة عالميًا في نفس المجال.

ثانيا: الثبات:

تم التأكد من ثبات مقياس الصمود النفسي من خلال استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ، والتجزئة النصفية ، وثبات ماكدونالد أوميجا ، وذلك على عينة استطلاعية تتكون من (120) طالبة. يوضح الجدول التالي نتائج هذا التحقق.

جدول (3)

قيم معاملات ثبات مقياس الصمود النفسي

م	الأبعاد	ثبات ألفا كرونباخ	ثبات أوميجا	ثبات أوميجا الموزونة
1	الكفاءة الشخصية والتماسك	0.870	0.872	0.879
2	الثقة في الذات والتسامح	0.833	0.835	0.848
3	التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة	0.773	0.775	0.749
4	الضبط	0.772	0.773	0.742
5	التأثيرات الروحية والدينية	0.706	–	–
	المقياس ككل	0.935	0.963	0.940

يظهر الجدول السابق أنَّ مقياس الصمود النفسي يتمتع بمستويات ثبات تتراوح بين المقبولة والجيدة ، مما يدل على اتساقه الداخلي بين مفرداته في كل بُعد ، كما يشير إلى استقراره على مر الزمن في قياس السمة المستهدفة. ومن الجدول ، يتبين أنَّ أعلى قيمة للثبات وفقًا لمقياس ألفا كرونباخ بلغت (0.935) للمقياس ككل ، بينما كانت أقل قيمة (0.706) لبعد التأثيرات الروحية والدينية. بالإضافة إلى ذلك ، بلغت قيمة ثبات معامل أوميغا وأوميغا الموزونة للمقياس ككل (0.936) و(0.940) على التوالي ، مما يتجاوز القيمة الفاصلة (0.70) ، ويشير إلى مستويات ثبات مرتفعة (Hair, Black, Babin, Anderson, 2010).

(1) مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد توماس وموتي (Thomas & Muthee, 2009) وتعريب مي حسن عطية (2023):

يعتمد البحث الحالي على مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده توماس وموتي (Thomas & Muthee, 2009) ، وتم تعريبه بواسطة مي حسن عطية (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز في البحث الحالي:

أولا: الصدق

1. **الصدق التلازمي** (Concurrent Validity): تم مقارنة درجات الطالبات في مقياس الدافعية للإنجاز مع مقياس آخر للدافعية الأكاديمية ، حيث وُجدت معاملات ارتباط إيجابية ودالة إحصائيًا ، مما يدلُّ على أنَّ المقياس المستخدم في الدراسة يعكس نفس المفهوم الذي تقيسه أدواتٌ أخرى معتمدة.
2. **صدق المقارنة الطرفية**: تم حساب قيمة (ت) بين متوسطي درجات المفحوصين في الإرباعي الأعلى (27٪) والإرباعي الأدنى (27٪) ، كما بالجدول التالي:

جدول (4)

دلالة الفروق بين بين متوسطي درجات المفحوصين الواقعين في الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لمقياس الدافعية للإنجاز

المقياس	المتغير المستقل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز	المفحوصين في لإرباعي الأعلى (32)	127.15	6.75	16.74	0.000
	المفحوصين الإرباعي الأدنى (32)	94.71	8.62		

يتضح من النتائج وجودُ فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات المفحوصين الواقعين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لمقياس الدافعية للإنجاز؛ حيث بلغت قيمة (ت= 16.74) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.000)؛ مما يشير صدق المقياس وقدرته على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.

ثانيا: الثبات

تم التحققُ من ثبات مقياس الدافعية للإنجاز باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha ، وثبات ماكدونالد أوميجا على العينة الاستطلاعية البالغ حجمها (120) طالبة ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5)

قيم معاملات ثبات مقياس الدافعية للإنجاز

م	الأبعاد	ثبات ألفا كرونباخ	ثبات أوميجا	ثبات أوميجا الموزونة
1	المقياس ككل	0.850	0.854	0.859

يوضح الجدول السابق – في مجمله – أنَّ مقياس الدافعية للإنجاز يتمتع بقيم ثبات جيدة؛ ما يعني أنَّ المقياس متسقٌ اتساقًا داخليًا بين مفرداته في كل بُعد؛ حيث بلغت قيم ثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.850) ، كما بلغت قيمة ثبات معامل أوميجا وأوميجا الموزونة (0.859-0.854) على التوالي ، وقد تجاوزت القيمة الفاصلة (0.70).

نتائج البحث:

أولا: نتائج السؤال الأول:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على مقياس الصمود النفسي وأبعاده.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة أم القرى

المقياس	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الصمود النفسي	الكفاءة الشخصية والتماسك	3.25	0.57	مرتفع	2
	الثقة في الذات والتسامح	2.83	0.69	مرتفع	5
	التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة	2.96	0.60	مرتفع	4
	الضبط	3.22	0.69	مرتفع	3
	التأثيرات الروحية والدينية	3.44	0.58	مرتفع	1
	الدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي	3.14	0.50	مرتفع	
الدافعية للإنجاز	الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز	3.76	0.45	مرتفع	

يتضح من نتائج الجدول السابق ، أنَّ مستوى الصمود النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى قد جاء بدرجةٍ مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط العام لمقياس الصمود النفسي (3.14) بانحراف معياري (0.50) ، كما يتضح من النتائج أنَّ جميعَ أبعاد الصمود النفسي جاءت بمستوى مرتفع ، حيث جاء بعد التأثيرات الروحية والدينية في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.40) ، وانحراف

معياري (0.58) ، يليه بعد الكفاءة الشخصية والتماسك (3.25 ، 0.57) ، ثم بعد الضبط (3.22 ، 0.69) ، وفي الترتيب الرابع بعد التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة (2.96 ، 0.60) ، وفي الترتيب الأخير بعد الثقة في الذات والتسامح (2.83 ، 0.69) ، كما يشير الجدول السابق إلى أنَّ مستوى الدافعية للإنجاز لدى طالبات جامعة أم القرى قد جاء بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط العام (3.76) ، بانحراف معياري (0.45).

وتفسّر الباحثةُ وجود مستوى مرتفع من الصمود النفسي لدى الطالبات عينة الدراسة في ضوء ما ذكره (فخري ، 2012) في أنَّ هناك مجموعة من العوامل التي يمكن ملاحظتها وقياسها لتحديد درجة صمود الفرد ، منها :كيفية تفاعل الفرد مع المواقف والاحداث التي يتعرض لها بكل ما لديه من جوانب إيجابية معرفية ووجدانية ومفهوم ذات إيجابي ، ومن الممكن تفسير هذه النتيجة وفقا لنظرية ريتشاردسون حيث تشير النظرية إلى أنَّ تعرضَ الفرد لمستوى متوسط من الضغوط ، وهي الضغوطُ التي قد تتعرضُ لها الطالبات في الجامعة نتيجة للظروف الدراسية والاختبارات والمهام المطلوبة منهن.

وتتفقُ هذه النتائجُ مع دراسة عطية (2023) التي أشارات إلى أنَّ مستوى الصمود النفسي قد جاء مرتفعا بمتوسط حسابي (4.31) وبوزن نسبي (86.2٪) ، وقد بلغ المتوسط الحسابي على الدّرجة الكليّة لمقياس الدافعية للإنجاز (3.82) بتقدير مرتفع ، ودراسة الرويشد (2021) التي أشارت نتائجها إلى أنَّ مستوى الدافعية للإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة. ودراسة بارعيده والزهراني (2021) التي أشارت إلى أنَّ استجابات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية للإنجاز ككل جاء بتقييم مرتفع ، بينما اختلفت مع دراسة الكيومي والمقبالية (2021) التي أشارت نتائجها أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين كان ضعيفا. ودراسة الزعبي (2022) التي أشارت إلى أنَّ نسبة مستوى الدافعية للإنجاز للمعلمين بلغت (67.5٪) وهو مستوى متوسط.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني:

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار مان وتني؛ حيث لم يتحقق شرط تجانس البيانات ، والنتائج كما هو موضح – جدول (7).

جدول (7)

نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الصمود النفسي والدافعية للإنجاز تبعا للتخصص العلمي

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية والتماسك	كلية تطبيقية	82	235.96	19349.00	3.132-	0.002
	كلية نظرية	318	191.36	60851.00		
الثقة في الذات والتسامح	كلية تطبيقية	82	238.85	19585.50	3.384-	0.001
	كلية نظرية	318	190.61	60614.50		
التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة	كلية تطبيقية	82	230.58	18907.50	2.660-	0.008
	كلية نظرية	318	192.74	61292.50		
الضبط	كلية تطبيقية	82	235.96	19349.00	0.885-	0.376
	كلية نظرية	318	191.36	60851.00		
التأثيرات الروحية والدينية	كلية تطبيقية	82	212.72	17443.00	1.131-	0.258
	كلية نظرية	318	197.35	62757.00		
الدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي	كلية تطبيقية	82	236.04	19355.00	3.123-	0.002
	كلية نظرية	318	191.34	60845.00		
الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز	كلية تطبيقية	82	220.98	18120.50	1.801-	0.072
	كلية نظرية	318	195.22	62079.50		

يتضح من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الصمود النفسي ككل ، وعلى أبعاد (الكفاءة الشخصية والتماسك - الثقة في الذات والتسامح - التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة) ، حيث كانت مستويات الدلالة أقل من (0.05) ، وكانت الفروق لصالح الطالبات في الكليات التطبيقية ، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات على بعدي (الضبط- التأثيرات الروحانية والدينية) حيث كانت مستويات الدلالة أقل من (0.05) ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الدافعية للإنجاز ، حيث بلغت قيمة (z= -1.801) وهي غير دالة إحصائيًّا.

وتفسّرُ نتيجة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات الدرجات للطالبات على مقياس الصمود النفسي ككل ، وعلى أبعاد (الكفاءة الشخصية والتماسك - الثقة في الذات والتسامح - التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة) لصالح الكليات التطبيقية إلى صعوبة ونوع التخصص

يتحكم في قدرة الطالبات على التأقلم مع التغيير ، والتعامل على كلما يستجد من مواقف ، كما يؤثر على قدرة الطالبة على واتخاذ القرارات المهمة والصعبة ، بالإضافة إلى القدرة على التفكير بوضوح في المواقف الضاغطة ، وضع أهداف واضحة في الحياة والعمل على إنجازها ، وعدم الإحباط في حالة الفشل.

وترجع الباحثةُ عدم وجود فروق على بعدي (الضبط - التأثيرات الروحانية والدينية) والدافعية للإنجاز تعزى للتخصص إلى أنَّ الطالبات في مختلف التخصصات على ثقة في قدرة الله على مساعدتهم ، والإيمان بأنَّ الأشياء من حولهم تحدث لسبب ما ، كما أنهم جميعا يبذلون قصارى جهدهم بغض النظر عن النتيجة المتوقعة ، كما أنَّ لديهم قدرات متشابهة في التنظيم المسبق بشأن دراستهم ، والرغبة في التنافس لتحقيق الإنجازات العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطية (2023) التي بيّنت وجود فروق دالّة إحصائيًّا حول الصمود النفسي تعزى لمتغير التخصص ، بينما تختلف معها في عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا حول الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص ، كما اختلفت مع دراسة الدوسري (2022) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الصمود النفسي (وأبعاده) لدى طالبات الجامعة تعزى لاختلاف التخصص.

أثر العمر:

تم التحقق من تجانس التباين للبيانات باستخدام اختبار ليفين ، واتضح من النتائج تحقق شرط التجانس؛ لذا سيتم استخدام اختبار (ت) لعينيتن مستقلتين.

جدول (8)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الصمود النفسي والدافعية للإنجاز تبعا للعمر

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية والتماسك	أقل من 18 سنة إلى 20 سنة	270	3.33	0.56	3.92	0.000
	أكثر من 20 سنة	130	3.09	0.57		
الثقة في الذات والتسامح	أقل من 18 سنة إلى 20 سنة	270	2.90	0.65	2.97	0.003
	أكثر من 20 سنة	130	2.68	0.75		
التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة	أقل من 18 سنة إلى 20 سنة	270	3.0	0.60	1.86	0.063
	أكثر من 20 سنة	130	2.88	0.60		

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضبط	أقل من 18 سنة إلى 20 سنة	270	3.29	0.67	2.87	0.004
	أكثر من 20 سنة	130	3.08	0.72		
التأثيرات الروحية والدينية	أقل من 18 سنة إلى 20 سنة	270	3.46	0.61	1.07	0.284
	أكثر من 20 سنة	130	3.39	0.50		
الدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي	أقل من 18 سنة إلى 20 سنة	270	3.20	0.48	3.22	0.001
	أكثر من 20 سنة	130	3.02	0.51		
الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز	أقل من 18 سنة إلى 20 سنة	270	3.82	0.41	3.61	0.000
	أكثر من 20 سنة	130	3.64	0.51		

يتضح من نتائج الواردة في الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات للطالبات على مقياس الصمود النفسي ككل ، وعلى أبعاد (الكفاءة الشخصية والتماسك- الثقة في الذات والتسامح- الضبط)؛ حيث كانت مستويات الدلالة أقل من (0.05) ، وكانت الفروق لصالح الطالبات (أقل من 18 سنة إلى 20 سنة) ، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات على بعدي (التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة- التأثيرات الروحانية والدينية)؛ حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من (0.05) ، كذلك تشير النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الدافعية للإنجاز لصالح الطالبات (أقل من 18 سنة إلى 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة (ت=3.61) وهي قيمة دالة إحصائيًّا.

وتفسر الباحثةُ وجودَ فروقٍ في الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى الطالبات الآتية أعمارُهن أقل من 18 سنة إلى 20 سنة إلى ارتفاع مستوى الحماسة والتفاؤل تجاه الدراسة الجامعية في هذه المرحلة العمرية ، بينما يتناقص هذا المستوى بمرور الوقت مع زيادة الضغوط والأعباء الأكاديمية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علوان (2020) التي وضّحت وجودَ فروق في الصمود النفسي تُعْزَى إلى العمر.

ثالثا: الإجابة عن السؤال الثالث:

للتعرف على العلاقة ونوع الارتباط بين درجات عينة الدراسة على مقياس الصمود النفسي ، ومقياس الدافعية للإنجاز ، قامت الباحثةُ باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، والجدول (9) يوضح حجم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ودلالتها الإحصائية.

جدول (9)

معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على مقياس الصمود النفسي ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز

الصمود النفسي	الدافعية للإنجاز
الكفاءة الشخصية والتماسك	0.577**
الثقة في الذات والتسامح	0.485**
التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة	0.441**
الضبط	0.579**
التأثيرات الروحية والدينية	0.183**
الدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي	0.576**

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)

وتشير نتائج الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات الطالبات على مقياس الصمود النفسي وأبعاده ، ودرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز ، كما يتضح من النتائج أنَّ – بعد الضبط – كان أكثر الأبعاد ارتباطًا بالدافعية للإنجاز؛ حيث بلغت قيمةُ معامل ارتباط بيرسون (0.579) ، يليه بعد الكفاءة الشخصية والتماسك بمعامل ارتباط (0.577) ، أمّا بعد التأثيرات الروحانية والدينية فكان أقلَّ الأبعاد ارتباط بالدافعية للإنجاز؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.183). وتُعْزَى هذه النتائج إلى أنَّ متغير الصمود النفسي متغير إيجابي يسهم في رفع وزيادة الدافعية للإنجاز ، وتحتاج الطالبة لمثل هذه السمات التي تسهم في زيادة الوعي وطريقة تعاملها مع نفسها لزيادة دافعيتها للإنجاز ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الصامدين نفسيًّا؛ حيث إنهم يتميزون بمستوى مرتفع من السلامة النفسي ، إضافة إلى الدافعية للإنجاز ، والقدرة على مواجهة الشدائد والصعاب ، ومستوى مرتفع من فاعلية الذات ، والمثابرة ، والسعي نحو الإنجاز ، وتجنب خبرات الفشل (Elizabeth et al.,2012). ومن سمات ذوي الصمود النفسي أيضا: مستوى مرتفع لتقدير وفعالية الذات ، إقامة علاقات جيدة مع الآخرين ، امتلاك مهارات تواصل جيدة ، امتلاك مهارات حل المشكلات ، يمكن أن تزيدهم الضغوط قوة ، التعامل الصحيح مع الضغوط ومواجهة تحدياتها ، وارتفاع مستوى تقدير الذات (Van Gelan et al.,2006). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علوان (2020) ، دراسة عبود ومحمد (2017)؛ حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والصمود النفسي.

رابعا: نتائج السؤال الرابع: تمت الإجابة عن هذا السؤال على مرحلتين:

أ. استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط بغرض تحديد الأهمية النسبية للدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي (المتغير المستقل) في التباين في قيمة المتغير التابع (الدافعية للإنجاز) ، والجدول رقم (10) يوضح نتائج ذلك.

جدول (10)

مساهمة الدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي في التنبؤ بدرجة الدافعية للإنجاز

المتغير التابع	المتغير المستقل	قيمة الثابت	قيمة R	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة بيتا β	ميل خط الانحدار	قيمة "ت" ودلالتها	قيمة "ف"
الدافعية للإنجاز	الصمود النفسي	2.129	0.576	0.331	0.576	0.520	14.04**	197.182**

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من نتائج الجدول (8) السابق يُسهِم متغير الصمود النفسي في التنبؤ بدرجة الدافعية للإنجاز ، كما يتَّضح من النتائج أن نسبة المساهمة بلغت (33.1٪) ، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

درجة الدافعية للإنجاز= 2.129 + 0.520X درجة الصمود النفسي.

ب. استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis اعتمادًا على طريقة التحليل المتتابع Stepwise Regression بغرض تحديد الأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة (أبعاد الصمود النفسي) ، وللوقوف على أهمِّ هذه المتغيرات في تحديد التباين في قيمة المتغير التابع (الدافعية للإنجاز) ، ويوضح الجدول رقم (11) هذه النتائج.

جدول (11)

مساهمة أبعاد الصمود النفسي في التنبؤ بدرجة الدافعية للإنجاز

المتغير التابع	المتغير المستقل	قيمة الثابت	قيمة R	نسبة التباين المفسر R^2	R^2 التغير	ميل خط الانحدار	قيمة "ت" ودلالتها	قيمة "ف" ودلالتها
الدافعية للإنجاز	الضبط	2.226	0.618	0.381	0.336	0.219	5.599**	122.414**
	الكفاءة الشخصية والتماسك				0.046	0.256	5.418**	

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يُسهِم بُعْدَيّ (الضبط- الكفاءة الشخصية والتماسك) في التنبؤ بدرجة الدافعية للإنجاز ، كما يتَّضح من النتائج في الجدول (9) أن نسبة المساهمة بلغت (38.1٪) ، حيث يُسهِم بُعد

الضبط بنسبة (33.6٪) ، في حين يُسهِم بعد الوعي الذاتي العام بنسبة (4.6٪) ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

درجة الدافعية للإنجاز= 2.226 + 0.219 X درجة لضبط + 0.256X درجة الكفاءة الشخصية والتماسك.

وتُعْزَى هذه النتيجة إلى قدرة الطالبة على تقديم أفضل ما لديها بغض النظر عن النتائج المتوقعة ، وصعوبة استسلامها للضغوط والأزمات ، كما أنها تحدد هدفًا واضحًا في حياتها ، وتتمتع بقدرة على التفكير بوضوح في المواقف الضاغطة؛ مما يعزز قدرتها على تحقيق الأهداف ، بالإضافة إلى ذلك ، فإنَّ ثقتها بنفسها وعدم شعورها بالإحباط عند الفشل ، ورغبتها في اتخاذ المبادرة لحل المشكلات ، كلها عوامل تسهم في زيادة دافعيتها للإنجاز ورغبتها في التنافس لتحقيق النجاحات ، وتدعمها في ذلك دراسة عطية (2023) التي أكدت على العلاقة التنبؤية بين الصمود النفسي والدافعية للإنجاز.

توصيات البحث:

- ينبغي تهيئة البيئة في جامعة أم القرى لتعزيز دافعية الإنجاز وزيادة مستوى الصمود النفسي لدى الطالبات.
- من الضروري إنشاء مراكز للإرشاد والصحة النفسية في جميع كليات جامعة أم القرى بهدف تحسين دافعية الإنجاز والصمود النفسي لدى الطالبات.
- يجب التركيز على الأنشطة الطلابية التي تسهم في تعزيز دافعية الإنجاز والصمود النفسي لدى الطالبات.
- يتعين تطوير المناهج الدراسية بما يسهم في رفع مستوى دافعية الإنجاز والصمود النفسي لدى الطالبات.
- تشجيع الطالبات على المشاركة في الدورات التدريبية لزيادة دافعية الإنجاز والصمود النفسي.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الأعسر ، صفاء. (2010). الصمود من منظور علم النفس الإيجابي. *المجلة المصرية للدراسات النفسي، 20*(66) ، 25 – 28.

بارعيده ، إيمان سالم أحمد ، والزهراني ، أمل أحمد عبد الله. (2021). قياس مستوى الدافعية للإنجاز في نظام التعليم عن بعد لدى طالبات التعليم الثانوي بمدينة جدة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسي ، 5* (21) ، 1 – 24.

باشا ، شيماء عزت ، وشنودة ، إيمان نصري. (2016). *دليل استخدام مقياس الصمود النفسي*. مكتبة الأنجلو المصرية.

البلاح ، خالد عوض. (2020). إستراتيجيات مواجهة صعوبات اتخاذ القرار المهني وعلاقتها بالصمود النفسي لدى الموهوبين. *مجلة كلية التربية ، 31* (121) ، 323 – 366.

البنوي ، نايف عودة كايد. (2011). المتغيرات المؤثرة في مؤشرات التكيف النفسي الاجتماعي الحنين للوطن لدى الطلبة الوافدين في جامعة مؤتة. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، 17* (1) ، 207 – 237.

بهنساوي ، أحمد فكري ، وحسن ، رمضان علي. (2015). التنمر المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية* ، (17) ،1 – 40.

أبو جادو ، صالح. (2011). *علم النفس التربوي* (ط. 8). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جولدستين ، سام ، وبروكس ، ربورت. (2011). الصمود النفسي لدى الأطفال. ترجمة: صفاء الأعسر. القاهرة. المركز القومي للبحوث والترجمة.

الحارثي ، صالح عواض سعد. (2022). *التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى موظفي أمانة العاصمة المقدسة* (رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الطائف). قاعدة دار المنظومة.

حداد ، محمد. (2004). *التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي دراسة مقارنة*. عالم الكتب.

أبو حلاوة ، محمد السعيد عبد الجواد. (2013). *الصمود النفسي ماهيتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية. الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسي*: إصدارات شبكة العلوم النفسي العربية ، (29).

الخطيب ، محمد جواد. (2007). تقييم عوامل مرونة الأنا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الأحداث الصادمة. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية ، 15* (2) ، 1051 - 1088.

خليف ، أحمد عبد المعطي محمد عوض ، قاسم ، ناجي محمد ، شاهين ، هيام صابر ، والشعراوي ، سحر محمد فتحي. (2020). الصمود النفسي وعلاقته بإعاقة الذات لدى المراهقين الموهوبين رياضيا. *مجلة البحث العلمي في التربية ، 21* (11) ، 156 - 178.

الدرابكة ، محمد مفضي. (2021). الثقة بالنفس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسي ، 12* (34) ، 162 - 173.

الدوسري ، أماني محمد سعد. (2022). العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والصمود النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج* ، (13) ، 198 - 253.

رشوان ، ربيع ، وعلي ، الطيب. (2006). *علم النفس المعرفي*. عالم الكتب.

الرفاعي ، زينب محمد ، وأحمد ، بدرية كمال. (2019). الصمود النفسي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا الوافدين. *مجلة دراسات عربية* ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، *18* (4) ، 835 - 884.

أبو رياش ، حسين ، الصافي ، عبد الحكيم ، عمور ، أميمة ، وشريف ، سليم. (2006). *الدافعية والذكاء العاطفي*. دار الفكر.

الرويشد ، فيصل مد الله. (2021). درجة الرضا الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية ، 35* (7) ، 1105 - 1134.

الزعبي ، رشا عبد الخالق محمد. (2022). درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على الدافعية للإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان. *مجلة كلية التربية ، 38* (11) ، 128 - 166.

سالم ، هانم أحمد ، الجمال ، سمية أحمد ، وأحمد ، نصر محمود صبري. (2020). تأثير اختلاف مستوى قلق المستقبل المهني على الصمود النفسي وأساليب التفكير لطلاب جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية ، 31* (121) ، 1-56.

السرميني ، إيمان مصطفى. (2015). *مقياس الصمود النفسي*. مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد ، محمد أحمد شبير ، الحسني ، إبراهيم أبو طالب محمد ، ونصر ، فتحي مهدي محمد. (2021). الأمل وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالقنفذة. *مجلة العلوم التربوية والنفسي*، *5* (1) ، 181 - 202.

صالح ، عبد العظيم إسماعيل محمد. (2018). *الرضا الوظيفي وعلاقاته بالدافعية للإنجاز لدى المرشدين النفسيين بولاية الخرطوم* (رسالة ماجستير منشورة ، جامعة النيلين).

طاهر ، هنية موسى المبروك. (2022). التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي والتفاؤل والتشاؤم في ضوء نظرية (سنايدر) للأمل: دراسة تطبيقية على عينة من طالبات جامعة عمر المختار في ليبيا. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، *2* (4) ، 453 - 488.

عاشور ، باسل محمد عبد الله. (2017). *الصمود النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى ممرضي العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية في قطاع غزة* (رسالة ماجستير منشورة. جامعة غزة).

عبد الحميد ، رشا حسن مكرم الله. (2021). الاتزان الانفعالي كمتغير وسيط بين الصمود النفسي والدافعية للإنجاز لدى عينة من الأطباء والممرضين بالمستشفى الجامعي بمحافظة أسيوط. *المجلة المصرية للدراسات النفسي*، *31* (112) ، 247 - 294.

عبود ، سعاد سبتي ، ومحمد ، رغداء فؤاد. (2017). الصمود النفسي وعلاقته بدافع الإنجاز الرياضي لدى لاعبي الأركاض الطويلة والقصيرة "الصم والبكم. *مجلة علوم التربية الرياضية*، *10* (6) ، 111 - 126.

عثمان ، محمد سعد حامد. (2010). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الصمود الإيجابية في مواجهة أحداث الضاغطة لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة كلية التربية*، *3* (33) ، 373 - 405.

العربي ، عائدة سلامة السوداني ، سليمان ، سناء محمد ، ومجاهد ، شيماء أحمد. (2021). تنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين الصمود النفسي لدى طالبات المرحلة التانوية. *مجلة البحوث* ، *1* (3) ، 198 - 231.

عطية ، أشرف أحمد. (2011). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات النفسي*.

عطية ، مي حسن. (2023). القدرة التنبؤية لكل من الصمود النفسي والتفكير الإيجابي والدعم الاجتماعي بالدافعية للإنجاز لطلبة الدراسات العليا: جامعة القدس المفتوحة أنموذجا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسي ، 31* (3) ، 296-322.

علوان ، حنان عمر عيسى. (2020). *المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والصمود النفسي لدى الطالبات الأرامل في الجامعات الفلسطينية* (رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية).

فخري ، محمد أحمد. (2012). *الصمود النفسي*. الجمعية المصرية للدراسات النفسي.

قطامي ، يوسف ، وعدس ، عبد الرحمن. (2002). *علم النفس التربوي*. دار الفكر للطباعة والنشر.

الكيومي ، محمد طالب مسلم ، والمقبالية ، مرهونة حمد. (2021). العلاقة بين ممارسة الشفافية الإدارية والدافعية للإنجاز لدى معلمي مدارس ولاية صحار. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، 45* (1) ، 266-302.

النملة ، عبد الرحمن سليمان. (2013). العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا في منطقة الرياض. *مجلة دراسات العلوم التربوية ، 43* (4) 1759 -1772.

هادف ، سومية. (2018). *الضغوط المهنية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عمال الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي للعمال غير الأجراء CASNOS أم البواقي* (رسالة ماجستير منشورة ، جامعة العربي بن مهيدي).

يعقوب ، نافذ نايف. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة. المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسي ، 13* (3) ، 798.

المراجع الأجنبية: References

Abboud, S. S., & Mohammed, R. F. (2017). Psychological resilience and its relationship to athletic achievement motivation among long and short distance runners "deaf and mute" (in Arabic). *Journal of Physical Education Sciences*, *10*(6), 111-126.

Abdul Hamid, R. H. M. (2021). Emotional balance as a mediating variable between psychological resilience and achievement motivation among a sample of doctors and nurses at the university hospital in Assiut governorate (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies, 31*(112), 247-294.

Abu Halawa, M. A. J. (2013). *Psychological resilience: Its nature, determinants, and preventive value* (in Arabic). Electronic Book of Psychological Sciences Network: Publications of the Arab Psychological Sciences Network, (29).

Abu Jado, S. (2011). *Educational psychology* (8th ed.) (in Arabic). Dar Al-Masirah for Publishing.

Abu Riash, H., Al-Safi, A. H., Amour, U., & Sharif, S. (2006). *Motivation and emotional intelligence* (in Arabic). Dar Al-Fikr.

Al-Arabi, A. S., Suleiman, S. M., & Mujahid, S. A. (2021). Developing positive thinking skills to improve psychological resilience among secondary school female students (in Arabic). *Research Journal, 1*(3), 198-231.

Al-Asar, S. (2010). Resilience from a positive psychology perspective (in Arabic). *The Egyptian Journal of Psychological Studies, 20*(66), 25-28.

Al-Balah, K. A. (2020). Strategies for coping with career decision-making difficulties and their relationship to psychological resilience among gifted students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 31*(121), 323-366.

Al-Banawi, N. O. K. (2011). Variables affecting indicators of psychosocial adaptation and homesickness among international students at Mutah University (in Arabic). *Al-Manara Journal for Research and Studies, 17*(1), 207-237.

Al-Darabkeh, M. M. (2021). Self-confidence and its relationship to achievement motivation among gifted and non-gifted students in Hail region (in Arabic). *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 12*(34), 162-173.

Al-Dosari, A. M. S. (2022). The relationship between academic optimism and psychological resilience among Umm Al-Qura University female students (in Arabic). *Journal of Young Researchers in Educational Sciences, 13*, 198-253.

Al-Harthi, S. A. S. (2022). *Psychological adjustment and its relationship to achievement motivation among Holy Capital Municipality employees* [Unpublished Masters thesis, Taif University] (in Arabic). Dar Al-Mandumah Database.

Al-Kayoumi, M. T. M., & Al-Muqbalia, M. H. (2021). The relationship between administrative transparency practice and achievement motivation among Sohar Province school teachers (in Arabic). *International Journal of Educational Research, 45*(1), 266-302.

Al-Khatib, M. J. (2007). Evaluating ego resilience factors among Palestinian youth in facing traumatic events (in Arabic). *Islamic University Journal for Humanitarian Research, 15*(2), 1051-1088.

Al-Namla, A. R. S. (2013). The relationship between social competence and achievement motivation among academically outstanding secondary school students in Riyadh region (in Arabic). *Journal of Educational Sciences Studies, 43*(4), 1759-1772.

Al-Rifai, Z. M., & Ahmed, B. K. (2019). Psychological resilience and its relationship to achievement motivation among a sample of international graduate students (in Arabic). *Arab Studies Journal, 18*(4), 835-884.

Al-Ruwaished, F. M. (2021). Job satisfaction level and its relationship to achievement motivation among faculty members at Al-Jouf University (in Arabic). *An-Najah University Journal for Research: Humanities, 35*(7), 1105-1134.

Al-Sarmini, I. M. (2015). *Psychological resilience scale* (in Arabic). Anglo-Egyptian Library.

Al-Sayed, M. A. S., Al-Hasani, I. A. T. M., & Nasr, F. M. M. (2021). Hope and its relationship to achievement motivation among a sample of secondary school students in Al-Qunfudhah (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5*(1), 181-202.

Alwan, H. O. I. (2020). *Social support and its relationship to achievement motivation and psychological resilience among widowed female students in Palestinian Universities* [Unpublished masters thesis]. Islamic University.

Al-Zoubi, R. A. K. M. (2022). The degree of elementary school principals' practice of educational crises and its impact on teachers' achievement motivation in Amman Capital (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 38*(11), 128-166.

Arora, S. (2015). Achievement motivation and resilience among student athlets. phD., Delhi University.

Ashour, B. M. A. (2017). *Psychological resilience and its relationship to emotional balance among intensive care nurses in government hospitals in Gaza Strip* [Unpublished Masters thesis] (in Arabic). Gaza University.

Attia, A. A. (2011). Academic resilience and its relationship to life satisfaction among university students (in Arabic). *Journal of Psychological Studies.*

Attia, M. H. (2023). The predictive ability of psychological resilience, positive thinking, and social support for achievement motivation among graduate students: Al-Quds Open University as a model (in Arabic). Islamic University *Journal for Educational and Psychological Studies, 31*(3), 296-322.

Bahnasawi, A. F., & Hassan, R. A. (2015). School bullying and its relationship to achievement motivation among middle school students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, (17), 1-40.

Baraida, I. S. A., & Al-Zahrani, A. A. A. (2021). Measuring the level of achievement motivation in distance learning system among secondary school female students in Jeddah (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 5*(21), 1-24.

Basha, S. E., & Shenouda, I. N. (2016). *Guide to using the psychological resilience scale* (in Arabic). Anglo-Egyptian Library.

Cirik, I. (2015). *Relationships between social support, motivation, and science achievement: Structural equation modeling. Anthrologist, 20*(1), 232-242.

Hill, E., Kelly, E., David, A., & Williams, E. (2012). Time use and well-being in older widows: Adaptation and resilience. *Journal of Women & Aging*, *23*(2), 149-159.

Fakhri, M. A. (2012). *Psychological resilience* (in Arabic). Egyptian Association for Psychological Studies.

Fried, R. R., Atkins, M. A. P., & Irwin, J. D. (2019). Breaking grad: Building resilience among a sample of graduate students struggling with stress and anxiety via a peer coaching model—an 8-Month pilot study. *International Journal, 17* (2).

Goldstein, S., & Brooks, R. (2011). *Psychological resilience in children* (in Arabic) (S. Al-Asar, Translator.). National Center for Research and Translation.

Haddad, M. (2004). *Professional development of university faculty members: A comparative study* (in Arabic). Alam Al-Kutub.

Hadef, S. (2018). *Occupational stress and its relationship to achievement motivation among workers of the National Social Security Fund for Non-Salaried Workers CASNOS Oum El Bouaghi* (in Arabic) [Masters thesis]. Larbi Ben Mhidi University.

Horn, S. R., & Feder, A. (2018). Understanding resilience and preventing and treating PTSD. *Harvard Review of Psychiatry, 26*(3), 158-174.

Khlaif, A. A. M. A., Qasim, N. M., Shaheen, H. S., & Al-Sharawi, S. M. F. (2020). Psychological resilience and its relationship to self-handicapping among athletically gifted adolescents (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, 21*(11), 156-178.

Othman, M. S. H. (2010). Effectiveness of a counseling program for developing positive resilience in facing stressful events among a sample of university youth (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 3*(33), 373-405.

Qatami, Y., & Adas, A. R. (2002). *Educational psychology* (in Arabic). Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.

Rashwan, R., & Ali, A. (2006). *Cognitive psychology* (in Arabic). Alam Al-Kutub.

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology, 58*(3), 307-321.

Saleh, A. A. I. M. (2018). *Job satisfaction and its relationship to achievement motivation among psychological counselors in Khartoum State* [Unpublished Masters thesis] (in Arabic). Al-Neelain University.

Salem, H. A., Al-Jamal, S. A., & Ahmed, N. M. S. (2020). The effect of different levels of future career anxiety on psychological resilience and thinking styles of Zagazig University students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 31*(121), 1-56.

Taher, H. M. A. (2022). Predicting academic achievement, optimism, and pessimism in light of Snyders hope theory: An applied study on a sample of Omar Al-Mukhtar University female students in Libya (in Arabic). *Ibn Khaldun Journal for Studies and Research, 2*(4), 453-488.

Van, G.; Depuijter, M. & Smeets, C. (2006). Citizens and resilience Amesterda. Dutch Knowledge and Advise center.

Wald, J.; Taylor, S.; Asmundson, G.; Jang, K. & Stapleton, J. (2006). Theories of resiliency. Tornato: Scientific Authority.

Yacoub, N. N. (2012). Perceived self-efficacy and its relationship to achievement motivation and academic achievement among students of King Khalid University Colleges in Bisha, Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 13*(3), 74-98.

Alsharari, A. (2026). The level of awareness of the digital economy among students of Islamic studies at Northern Borders University, *Journal of Educational Science*, *14* (2), 146 - 176. 10.54643/1951-014-002-005

The level of awareness of the digital economy among students of Islamic studies at Northern Borders University

Dr. Alanood Subaih Daish Alsharari
Associate Professor in Curriculum and Teaching Methods,
Northern Border University
Alanood.alsharari@gmail.com

Abstract:

This study aimed to assess the level of awareness regarding the digital economy among Islamic Studies students at Northern Borders University and to explore whether differences in awareness levels exist based on gender. The study employed a descriptive survey methodology, collecting data through a researcher-designed questionnaire comprising four dimensions. The study was conducted on a sample of 137 male and female students from the Department of Islamic Studies within the College of Humanities and Social Sciences at Northern Borders University, representing 44.1% of the target population. The findings revealed that students exhibited a high level of awareness of the digital economy in the overall score and across all four dimensions, ranked as follows: digital payment skills, Sharia rulings for digital financial transactions, security awareness in digital financial and commercial transactions, and e-commerce skills. Additionally, the results indicated no statistically significant differences in digital economy awareness levels based on gender. The study recommended revising and enhancing the curriculum for Islamic Studies students and organizing workshops, training programs, and educational activities aimed at improving their awareness of the digital economy.

Keywords: Awareness, digital economy, e-commerce, Islamic studies.

الشراري، العنود. (2026). مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية. *مجلة العلوم التربوية*، *14* (2)، 146 - 176. 005-002-014-1951/10.54643

مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية

د. العنود بنت صبيح دايش الشراري[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية، والكشف عن مدى وجود فروق بين الطلبة في مستوى هذا الوعي تعزى لاختلاف الجنس. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وجُمعت البيانات باستخدام استبانة من إعداد الباحثة تكونت من أربعة محاور. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (137) طالبًا وطالبة طلبة قسم الدراسات الإسلامية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة الحدود الشمالية، يمثلون ما نسبته (44.1%) من المجتمع. وأظهرت النتائج أن مستوى وعي الطلبة بالاقتصاد الرقمي كان مرتفعًا في الدرجة الكلية، وفي المحاور الأربعة على الترتيب التالي: مهارات الدفع الرقمي، الأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية، الوعي الأمني في المعاملات المالية والتجارية الرقمية، ومهارات التجارة الإلكترونية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي تعزى لاختلاف الجنس. وأوصت الدراسة بتطوير البرنامج الدراسي لطلبة الدراسات الإسلامية، وتنظيم ورش عمل ودورات تدريبية وأنشطة تعليمية تسهم في تعزيز وعيهم بالاقتصاد الرقمي.

الكلمات المفتاحية: الوعي، الاقتصاد الرقمي، التجارة الإلكترونية، الدراسات الإسلامية.

(1) أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، جامعة الحدود الشمالية، Alanood.alsharari@gmail.com

المقدمة:

أدى التطور التقني المتسارع إلى تغيرات كبيرة انعكست على كافة المجالات ، وأنتجت فروع مستحدثة ترتبط بالتكنولوجيا ومعطياتها ، ويُعد المجال الاقتصادي من أبرز المجالات التي تأثرت بالتكنولوجيا الرقمية واستفادت منها في التحول وتطوير عملياته وتنويعها حتى أصبحت الصورة الرقمية هي الصورة السائدة للمعاملات المالية في كثير من المجتمعات.

وتعد المعاملات والأنشطة الاقتصادية المستندة إلى التقنية الرقمية أهم الصور الاقتصادية المعاصرة ، والتي بدأت تتقدم على الصورة النقدية المعروفة ، لما أثبتته من كفاءة في جميع الجوانب ، ووفقًا لإيراديانتي وأديتيا Iradianty and Aditya (2021) فالاقتصاد الرقمي يشير إلى الأنشطة الاقتصادية التي تُدار من خلال الإنترنت والتكنولوجيا الرقمية ، والتي تتيح تبادل المعلومات والخدمات بسرعة وكفاءة. وذكر عمر ودواليمونتي Umar and Dalimunthe (2024) أن الاقتصاد الرقمي يتضمن استخدام التقنيات الرقمية لتحسين كفاءة الأعمال وتعزيز الابتكار في تقديم الخدمات ، بما في ذلك الخدمات المالية.

ويشهد الاقتصاد الرقمي تطورًا ملحوظًا على مستوى العالم ، حيث أشار عبدالسلام والعشري (2023) إلى أن الاقتصاد الرقمي أصبح محور اهتمام المؤسسات الحكومية والخاصة التي تستهدف النهوض الاقتصادي والنجاح والتميز والاستمرارية ، لما يؤديه من دور كبير في تحقيق التنمية المستدامة عالميًا.

وفي المملكة العربية السعودية ، يسهم برنامج التحول الوطني المنبثق عن رؤية المملكة 2030 في تسريع التحول نحو الاقتصاد الرقمي ، حتى أصبح بمقدور معظم أفراد المجتمع استخدام الأدوات الرقمية المالية والتعامل بالتجارة الإلكترونية ، في واحدة من أسرع عمليات التحول على مر تاريخ المملكة والمنطقة ، وفي هذا الصدد أشار المقبل (2023) إلى أن المملكة قطعت شوطًا كبيرًا في التحول نحو الاقتصاد الرقمي ، وأنه من المتوقع أن تصل نسبة إسهام الاقتصاد الرقمي في المملكة بحلول عام 2025 إلى 19.5% من إجمالي الاقتصاد الوطني.

ويفرض هذا التحول السريع نحو الاقتصاد الرقمي على المستخدمين والمستفيدين الوعي والإلمام ببعض الجوانب والمهارات المرتبطة به ، مثل المهارات التقنية والوعي الأمني الرقمي اللازمين للتمكن من الاستفادة من الأدوات الاقتصادية الرقمية على اختلافها ، وتجنب المشكلات والاحتيالات التي تهدد أمن المعاملات المالية الرقمية ، وإلى جانب هذه المهارات والمعارف التقنية فهناك جانب

آخر من الوعي في غاية الأهمية ، إذ يرتبط بالأحكام الشرعية لاستخدام الأدوات والمعاملات المالية الرقمية ، والذي يضمن خلوها من المخالفات الشرعية ، وفي هذا الصدد أشار حسن (2023) إلى أن الشريعة الإسلامية وضعت العديد من الضوابط التي على المسلم مراعاتها عند في المعاملات المالية الرقمية ، وهي ضوابط من شأنها حفظ الحقوق؛ وضمان صحة المعاملة ، بما يمنع الجهالة والمنازعة ، ويحد من المعاملات التي قد تضر باقتصاد الفرد والمجتمع.

ويؤكد ذلك على تكامل وشمول المنظومة الإسلامية ، فهي تعايش الحاضر ، وتهتم بالمستقبل ، ولا تهمل الماضي ، فتضع نصب عينها كل القضايا السابقة والحالية والمستقبلية ، القديمة والمستحدثة ، وتتعامل بتوازن وفهم عميق مع هذه القضايا ، وتعمل على سد الثغرات ومعالجة الفجوات المتعلقة بها ، حتى يكون سلوك الأمة وفقًا للمنهج الصحيح ، دون إفراط أو تفريط ، لذلك اهتمت بالمعاملات المالية الرقمية منذ بدء نشأتها ، مثل العملات الرقمية ، والبطاقات الائتمانية الرقمية ، والتداول والأسهم ، والبيع الإلكتروني ، وغيرها من المعاملات ، واعتبرت أنها تمثل تطورًا مهما يمكن أن يسهم في تطوير الخدمات المالية الإسلامية ، وسعت إلى بيان وتوضيح أحكامها ، وفهم مستجداتها ، وتكييفها بطريقة مناسبة ومتوازنة ، وفي هذا الصدد أشار شويب وبعتاش (2019) إلى أن الاقتصاديين الإسلاميين والفقهاء اجتهدوا في تكييف المعاملات المالية الرقمية المعاصرة لتتوافق مع ضوابط ومبادئ الفقه الإسلامي ، لأنها تمثل عصبًا من أعصاب الحياة الاقتصادية ، وأصبحت محل اهتمام الفرد والمجتمع ، لذلك وجب ضبطها ومواكبة مستجداتها حتى لا تتضارب فيها المصالح وتتباين معها المنافع.

إن الوعي بهذه الأحكام والضوابط الشرعية للمعاملات المالية الرقمية هو أمر يهم كل المسلمين ، عامتهم وخاصتهم ، لكن أهميته تزداد للمتخصصين في العلوم الشرعية والدراسات الإسلامية ، وفي مقدمتهم طلبة الجامعات الدارسين في هذه التخصصات ، الذين يجب أن يكونوا على وعي بأحكام وضوابط المعاملات الاقتصادية المستحدثة ، ولديهم الفهم والوعي والمهارات التقنية اللازمة للاستخدام الصحيح لدواتها وتطبيقاتها ، بما يمكنهم أولًا من الاستفادة منها في حياتهم ، ويمكنهم مستقبلًا من أداء رسالتهم الدعوية في هذا المجال ، وإرشاد الناس ، وتوعية أفراد مجتمعهم بطريقة علمية وعملية وفهم شرعي صحيح وواع ومعتدل. خاصة في ظل الدعوة لتطوير وتجديد مجالات العمل للتخصصات المستقبلية للتخصصات الإسلامية ، وأهمية ربطها بالتكنولوجيا الرقمية ودمجها مع التخصصات الأخرى ، لتنتج متخصصين جدد في الدراسات الإسلامية ، يهتمون بالمجالات المستحدثة ، ويدمجونها في تخصصاتهم ، مثل أخصائي المعاملات

الاقتصادية الرقمية الشرعية ، وتقديم الاستشارات المتعلقة بأحكامها وأخلاقياتها ، وكيفية الاستفادة من ميزاتها وتقنياتها في تحسين الاقتصاد الفردي والمجتمعي ، وتكييفها شرعيًا وتربويًا بما يتفق مع ثوابت المجتمع ومعتقداته ، ويسهم في نهضته وتحقيق تنميته المستدامة.

مشكلة الدراسة:

أصبح من الضروري أن يتم إعداد طلبة الجامعات لأداء أدوار جديدة يسهمون من خلالها في النهوض بالمجتمع وتحقيق التنمية المستدامة ، بما يراعي التغيرات والتحولات التي تتبناها رؤية المملكة 2030 ، والتي تستند إلى تحول رقمي شامل تتغير فيه كل الأدوار والمعطيات والمخرجات ، ويحقق فيه المجتمع نهضة ينافس بها الدول المتقدمة ويرسخ وجوده عالميًا على جميع المستويات. وهذه الأدوار يجب أن تشمل جميع الطلبة في جميع التخصصات ، بما فيهم طلبة الدراسات الإسلامية الذين يعدون من أكثر التخصصات احتياجًا للتحول والابتكار في أدوارهم لمواكبة احتياجات أسواق العمل ، والاندماج في مهام وتخصصية جديدة تعيد هيكلة أدوارهم في ضوء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية ، لتنتج أدوارًا ووظائف جديدة ومبتكرة ، يكونوا فيها مستشارين ، وأخصائيين ، وموجهين ، ومرشدين ، ومخططين في المجالات المختلفة ، مع المحافظة على هويتهم التخصصية.

ولا شك أن هذه الأدوار الجديدة لمتخصصي الدراسات الإسلامية تتطلب منهم الإلمام بالتقنيات الرقمية الحديثة ، ومهاراتها ، وفهم أبعادها ، والمعرفة الدقيقة بعملياتها ، خاصة إذا ارتبطت بالاستخدامات المستمرة والمستدامة التي تشملهم وتشمل أفراد المجتمع من حولهم ، مثل المعاملات الاقتصادية الرقمية ، وما يتعلق بها من معاملات وتبادلات وعمليات تجارية الكرتونية ، وما يكتنف ذلك من تحديات ويتعلق به من أحكام يجب عليهم فهمها والتمكن الكامل من مهاراتها ومعارفها.

إضافة إلى ما سبق ، فقد لاحظت الباحثة خلال مناقشتها مع بعض طلبة الدراسات الإسلامية وجود إشكاليات وتباين في فهمهم لبعض المعاملات الاقتصادية الرقمية وأحكامها الشرعية ، مثل تجارة العملات الرقمية ، والمعادن ، والأسهم ، وأنواع لبطاقات الائتمانية والمعاملات المتعلقة بها ، وغيرها من المعاملات الاقتصادية الرقمية ، وهو ما استشعرت معه أهمية إجراء الدراسة الحالية ، والتي تتحدد مشكلتها في استيضاح الواقع ، والكشف عن مدى وعي طلبة الدراسات الإسلامية بالاقتصاد الرقمي وأحكامه.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية تعزى لاختلاف الجنس؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الهدفين الآتيين:

1. التعرف على مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية.
2. الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية تعزى لاختلاف الجنس.

أهمية الدراسة:

1. الأهمية العلمية، وتتضح في النقاط الآتية:

- يواكب موضوع الدراسة الاهتمامات المعاصرة ، والتحول الرقمي الذي تتبناه رؤية المملكة 2030.
- يعزز موضوع الدراسة الربط بين العلوم الإسلامية والتقنيات والمفاهيم والقضايا الحديثة ، بما يحقق التوازن بين الأصالة والمعاصرة.
- يؤمل أن تُسهم الدراسة في سد الفجوة المعرفية حول الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة التخصصات الإسلامية ، لما لذلك من تأثير على حياتهم العلمية والعملية.

2. الأهمية التطبيقية، وتتضح في النقاط الآتية:

- تسهم نتائج الدراسة في تقدير مدى جاهزية طلبة الدراسات الإسلامية للتعامل مع متطلبات سوق العمل المعاصر المرتبط بالاقتصاد الرقمي.
- يمكن أن يستفيد طلبة الدراسات الإسلامية من أداة الدراسة في التعرف على جوانب الوعي بالاقتصاد الرقمي اللازمة لهم ، والعمل على تنميتها لديهم ذاتيًا.

- قد يستفيد قسام الدراسات الإسلامية ، وإدارة الجامعة ، من نتائج الدراسة في ضوع خطط لتعزيز واستدامة وتنمية وعي الطلبة بالاقتصاد الرقمي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الجدود الآتية:

1. **الحد الموضوعي:** قياس مستوى وعي الطلبة بالاقتصاد الرقمي في محاوره الأربعة: الأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية ، ومهارات الدفع الرقمي ، ومهارات التجارة الإلكترونية ، والوعي الأمني في المعاملات المالية والتجارية الرقمية.
2. **الحد البشري:** طلبة تخصص الدراسات الإسلامية.
3. **الحد المكاني:** جامعة الحدود الشمالية.
4. **الحد الزمني:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

1. الوعي:

يقصد بالوعي بالاقتصاد الرقمي في الدراسة الحالية: مستوى المعرفة والفهم الذي يمتلكه طلبة الدراسات الإسلامية في جامعة الحدود الشمالية حول مفاهيم وتقنيات الاقتصاد الرقمي ، بما في ذلك مهارات استخدام التكنولوجيا الرقمية في المعاملات المالية والتجارية ، وفهم الأحكام الشرعية المتعلقة بها ، والوعي الأمني ، ومهارات التجارة الإلكترونية.

2. الاقتصاد الرقمي:

عرفت منظمة الإسكوا التابعة للأمم المتحدة (2017) الاقتصاد الرقمي بأنه "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية ، مما يؤدي إلى زيادة الفرص والنمو الاقتصادي وتحسين تقديم الخدمات العامة" (ص.5)

ويُعرف الاقتصاد الرقمي في الدراسة الحالية بأنه: النظام الاقتصادي الذي يعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية في إنتاج وتوزيع وتبادل وتسويق المنتجات والخدمات. ويشمل هذا الاقتصاد مجموعة من الأنشطة ، مثل التجارة الإلكترونية ، وتقنيات الدفع الرقمي ، والتعامل مع

العملات الرقمية والأسهم ، وغيرها من تطبيقات التكنولوجيا المالية ، وما يرتبط بها من الأحكام شرعية تضمن صحتها ، وما تتطلبه من وعي أمني يضمن سلامتها.

الإطار النظري

يُعد التحول إلى الاقتصاد الرقمي سمة من سمات العصر المواكبة للتحول الرقمي في جميع الخدمات والمجالات ، والتي فرضت نفسها على المعاملات المالية المختلفة ، وأصبح الوعي بها وامتلاك مهاراتها ضرورة للاستفادة من ميزاتها ، وتوظيفها بطريقة صحيحة في حياتنا ، وفيما يلي تعريف بمفهوم الاقتصاد الرقمي ، وأهميته ، وركائزه ، وأهمية الوعي بالاقتصادي الرقمي لطلبة الدراسات الإسلامية.

مفهوم الاقتصاد الرقمي:

تعددت التعريفات التي اهتمت بتوضيح مفهوم الاقتصاد الرقمي ، ومع ذلك فلا يوجد تعريف متفق عليه ، حيث عرفه حسن (2019) بأنه ممارسة الأنشطة الاقتصادية باستخدام تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال ، من خلال إيجاد روابط فعالة بين أطراف النشاط الاقتصادي ، وفتح الحدود والحواجز أمام تدفق المعلومات والسلع والخدمات وحركة رؤوس الأموال للوصول إلى الأسواق في أي مكان ووقت.

وعرفه تقرير الاقتصاد الرقمي في المملكة" الواقع والتحديات" الصادر عن الغرفة التجارية بالرياض (2022) بأنه الاقتصاد القائم على الإنترنت ، والذي يتعامل مع المعلومات الرقمية من خلال عملاء وشركات وحكومة رقمية ، لتحقيق العديد من الأهداف التنموية؛ كما يعمل على تحقيق الشفافية الفورية للمؤشرات الاقتصادية التجارية والمالية ، وتعزيز الأمن الاقتصادي الوطني.

وذكر المقبل ومحمد (2023) أن الاقتصاد الرقمي هو "النظام الاقتصادي الذي يرتكز عل التقنيات الرقمية والمعلوماتية ، ويشمل جميع الأنشطة الاقتصادية التي تتم عبر الإنترنت ، ويشمل مجموعة واسعة من الأنشطة الاقتصادية ، بما في ذلك: التعليم الإلكتروني ، والتجارة الإلكترونية ، والخدمات المالية الرقمية ، والتسويق الرقمي وغيرها" (ص.69).

وخلاصة هذه التعريفات أن الاقتصاد الرقمي هو نظام اقتصادي متكامل يعتمد على استخدام التقنيات الرقمية والمعلوماتية ، بما في ذلك الإنترنت ، لتمكين الأنشطة الاقتصادية عبر تدفق

المعلومات ، السلع ، والخدمات بسهولة وشفافية. يركز على تحقيق التنمية المستدامة ، وتعزيز الاقتصاد الوطني والانفتاح على الأسواق العالمية ، ويشمل مجموعة متنوعة من الأنشطة مثل التجارة الإلكترونية ، التعليم الإلكتروني ، التسويق الرقمي ، والخدمات المالية الرقمية.

أهمية الاقتصاد الرقمي:

يعُد الاقتصاد الرقمي على قدر كبير من الأهمية ، وهو أحد أركان التنمية المستدامة في كافة المجتمعات ، وقد أشار شتاتحة وفريحة (2019) إلى بعض النقاط التي تبرز هذه الأهمية وتؤكد عليها ، ومن ذلك أنه التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ويدعم التحول الرقمي في الخدمات الحكومية ، ويعزز الثقة في التعاملات الرقمية ، ويركز على الإنسان كمحور أساسي ، إذ أنه يعتبر الإنسان المحرك الأساسي للاقتصاد الرقمي وليس الآلة ، مع الاعتماد على المعلومات والإبداع ، إضافة لما يحققه من مرونة عالية في التعاملات المالية ، حيث يقلل من الاعتماد على الوسطاء الماليين ، مما يزيد الشفافية ، ويسرع العمليات المالية. ويفتح آفاقًا جديدة للاستثمار ، إذ يتيح فرصًا للاستثمار في مجالات مبتكرة ، مثل التجارة الإلكترونية والتسويق الرقمي ، بالإضافة إلى الخدمات المالية الرقمية ، كما يحسن من سرعة وكفاءة تقديم الخدمات ويقلل تكلفتها من خلال تطبيقات إلكترونية وتقنيات حديثة ، ويزيل الحدود الاقتصادية التقليدية ، مما يتيح سوقًا عالميًا مفتوحًا.

ويمكن القول الاقتصاد الرقمي يمثل عاملًا محوريًا في تشكيل الاقتصاد العالمي المعاصر ، فهو يحفز النمو الاقتصادي ، ويعزز الاستدامة ، ويصنع مزيجًا من الوظائف الجديدة المرتبطة بعملياته ، ويسهل التجارة وييسر خدماتها ، ويعزز المنافسة ، ويشجع على تطوير تقنيات جديدة وحلول مبتكرة تسهم في تحسين المنتجات والخدمات وتلبي احتياجات الفراد والمجتمعات بشكل أفضل. هذا فضلًا عن أهميته في تحسين الوصول للمعلومات والبيانات ، وتحسين الشفافية في المعاملات الاقتصادية.

ركائز الاقتصاد الرقمي:

يستند الاقتصاد الرقمي على عدد من الركائز التي تُمثّل الأساس لبنائه وتطويره ، وقد حدد البغدادي (2022) أهم هذه الركائز فيما يلي:

1. بنية تحتية تقنية ، تشمل شبكات الاتصال السلكية واللاسلكية ، والإنترنت ، والأجهزة ، والتطبيقات الرقمية ، وما يرتبط بها من خدمات ودعم تقني.

2. الكوادر البشرية المؤهلة للإدارة والاستخدام ، الذين يمتلكون الخبرة في استخدام التكنولوجيا الرقمية للتفاعل مع البنية التحتية التقنية ، ودعم الاقتصاد الرقمي عبر الابتكار والإبداع.
3. التمويل اللازم لتأسيس وتطوير الأعمال في القطاعات الرقمية ، مع ربط الاقتصاد الرقمي والحقيقي لضمان النمو المستدام.
4. وجود قوانين وتشريعات تنظم التعاملات الرقمية ، وتحمي حقوق الأطراف المتعاملة ، بما يشمل الاعتراف بالوثائق الإلكترونية والتوقيع الإلكتروني.
5. توثيق التعاملات الإلكترونية باستخدام التقنيات المختلفة ، مثل التوقيع الكودي ، والتوقيع البيومتري ، لضمان الموثوقية.
6. الخدمات المصرفية الرقمية التي تعتبر محورًا أساسيًا في الاقتصاد الرقمي ، التي تُسرع المعاملات المالية وتخفض التكاليف وتضمن الأمان.

تمثل هذه الركائز أساسًا حيويًا لتحقيق التحول الاقتصادي الرقمي ، حيث تُبرز أهمية البنية التحتية التقنية كأساس لتمكين الأنشطة الرقمية ، بدءًا من شبكات الاتصال إلى تطبيقات الإنترنت المتطورة. كما يعزز وجود الكوادر البشرية المؤهلة من قدرة هذا الاقتصاد على الابتكار ، بينما يسهم توفير رأس المال والاستثمارات في دعم نمو القطاعات الاقتصادية الرقمية. من جهة أخرى ، فمن الضروري وجود إطار قانوني وتنظيمي قوي لحماية الحقوق وضمان الثقة في التعاملات الاقتصادية الرقمية ، خاصة في ظل توسع المعاملات المالية الرقمية ، وتحسين أنظمة التوثيق الإلكتروني التي باتت توفر أمانًا وكفاءة عالية للمستخدمين. ولا شك أن تكامل هذه الركائز مع تعزيز البحث والتطوير الرقمي ، وتوظيف الذكاء الاصطناعي ، والاستفادة من إمكانات وقدرات تحليل البيانات الكبيرة ، يمكن أن يرفع من تنافسية المملكة في الاقتصاد الرقمي العالمي ، مما يعزز التنمية المستدامة في المجتمع السعودي ، ويرفع من جودة الحياة.

أهمية الوعي بالاقتصادي الرقمي لطلبة الدراسات الإسلامية:

يُعد الوعي الرقمي بصورة عامة ضرورة عصرية ملحة لجميع الأفراد ، بما فيه الطلبة ، لأنه يسهم كما ذكر الجهني (2023) في تمكينهم من إدراك محيطهم التكنولوجي وإكسابهم مهارات التعامل مع التقنية الرقمية بصورة صحيحة وآمنة ، ويمكنهم من مواكبة التطورات التكنولوجية والاستفادة منها.

ويشير مفهوم الوعي الرقمي كما عرفه العدواني (2022) إلى "معرفة الأفراد وفهمهم للبيئة الرقمية وامتلاكهم مهارات التعامل مع المعلومات الرقمية والبحث عنها وتحديد مصادرها ، وامتلاك مهارات استخدام المعلومات الرقمية وتحليليها وتنظيمها وتقييمها" (ص. 659).

كما يعني الوعي الرقمي وفقًا لمحمود (2024) "معرفة وفهم التكنولوجيا الرقمية بأبعادها وتطبيقاتها في مجالات المعلومات والاتصالات ، وكذلك في البحث والتقصي وتوثيق المعلومات ، واسترجاعها ومعالجتها في أشكال مختلفة ، وإنتاجها وتوزيعها وإرسالها واستقبالها" (ص. 288).

ولا يختلف مفهوم الوعي بالاقتصاد الرقمي كثيرًا عن الوعي الرقمي بصورة عامة ، إلاّ فيما يتصل به من خصوصية استخدام التكنولوجيا الرقمية في مجالات وعمليات محددة ، وفي ضوء ذلك يمكن القول أن الوعي بالاقتصاد الرقمي يعكس إدراك الطلبة لتأثير التكنولوجيا الرقمية على الأنشطة الاقتصادية ، وفهم الأحكام والأسس والمفاهيم التي تحكم ، والقدرة على استخدام التقنيات الرقمية في تنفيذ هذا الأنشطة الاقتصادية الرقمية ، كما قد يشمل هذا الوعي معرفة الطلبة للفرص التي يتيحها الاقتصاد الرقمي لتعزيز النمو الاقتصادي ، والتحديات التي يفرضها ، مثل الأمن السيبراني. ويتطلب تحقيق هذا الوعي القدرة على استيعاب أهمية التكنولوجيا في إدارة الموارد والمنافسة ، والاطلاع المستمر على المستجدات لتوظيفها بفعالية في تحسين الأداء الاقتصادي وتحقيق التنمية المستدامة.

وكما أن الوعي بالاقتصاد الرقمي مهم لجميع الأفراد ، والطلبة على اختلاف تخصصاتهم ، فإنه مهم كذلك لطلبة الدراسات الإسلامية في الجامعات على وجه الخصوص ، وذلك لعدة أسباب ، منها طبيعة تخصصهم التي تتطلب منهم فهمًا عميقًا للأحكام الشرعية المتعلقة بالمعاملات المالية المستحدثة لضمان توافقها مع مبادئ الشريعة ، وضرورة مواكبتهم للتطورات التكنولوجية ، وما تتطلبه من فهم ومعرفة لكيفية تطبيق القواعد الشرعية في السياقات الرقمية الجديدة ، مثل التجارة الإلكترونية ، وتجارة العملات الرقمية ، ونحوها ، والتعامل التعامل مع التحديات المختلفة التي قد تواجههم في التعاملات الاقتصادية الرقمية ، مما يعزز قدرتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة. كما أن وعيهم هذا يساعدهم في تلبية احتياجات المجتمع ، وتقديم استشارات مالية مبنية على أسس إسلامية صحيحة ، مما يعزز الثقة في النظام المالي الإسلامي ، فضلًا عن إمكانية مساعدتهم في تطوير منتجات وخدمات مالية رقمية تتماشى مع الشريعة ، وتسهم في تطوير الاقتصاد الإسلامي بشكل عام.

الدراسات السابقة

أجريت بعض الدراسات التي استقصت وعي الطلبة ببعض الخدمات المالية الرقمية ، أو بعض الجوانب المتعلقة بها ، مثل الجوانب المنية ، أو التجارة الإلكترونية ، وفيما يلي عرض بعض هذه الدراسات مرتبًا وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث للأقدم:

أجرى أغارول وخاطري (2024) Agarwal and Khatri دراسة لفحص مستوى وعي ورضا المستخدمين حول أنظمة الدفع غير النقدي ، مثل المحافظ الرقمية والخدمات المصرفية عبر الإنترنت ، وهي دراسة وصفية جمعت بياناتها باستخدام استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية مكونة من (400) فرد من خلفيات مهنية مختلفة ، منهم طلبة ، ومهنيين ، ورجال أعمال ، وغير عاملين ، من ثلاث مناطق في الهند. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الوعي بأنظمة الدفع الرقمي كان مرتفعًا بين جميع المجموعات ، مع وجود فروق تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور ، وفروق تعزى للحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين ، وفروق للمؤهل التعليمي لصالح الجامعيين مقارنة بالمرحلة الثانوية.

واستقصت دراسة صفر (2024) مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة الكويت بالأمن السيبراني ، وهي دراسة وصفية ، جمعت بياناتها باستخدام استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (464) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى وعي الطالبات بالأمن السيبراني كان مرتفعًا جدًا. مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف التخصص (أدبي ، علمي) ، ومستوى مهارتهن في تقنية المعلومات والاتصالات ، في حين وجدت فروق تعزى لاختلاف عدد الدورات في الأمن السيبراني.

وهدفت دراسة مغراف ومحمد (2024) للتعرف على دور الأمن السيبراني في حماية طلبة كلية الاقتصاد بجامعة بني وليد في ليبيا الظواهر السلبية الرقمية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت الأداة في استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (47) طالبًا وطالبة ، وخلصت النتائج إلى أن مستوى اتباع إجراءات الأمن السيبراني لدى الطلبة كان متوسطًا ، وأن الطلبة لديهم اعتقاد بأن الأمن السيبراني له دور إيجابي في الحماية من الظواهر السلبية الرقمية. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى اتباع إجراءات الأمن السيبراني.

وسعت دراسة نبري (2022) للكشف عن اتجاهات أساتذة وطلبة جامعة ابن خلدون الجزائرية نحو التسوق الإلكتروني ، وهي دراسة وصفية ، جمعت بياناتها باستخدام استبانة ، وتم تطبيقها

على عينة مكونة من (80) أستاذًا وطالبًا. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات أفراد العينة نحو التسوق عبر الإنترنت كانت عالية وإيجابية ، مع رضاهم عن المنتجات والخدمات المسوقة عبر الإنترنت وخصائصها وأسعارها ، مع توافر خصائص الأمان اللازمة لتجنيبهم الخداع والتضليل ، والاحتيال المالي. كما أظهرت النتائج وجود فروق في الاتجاهات تعزى لاختلاف الجنس لصالح الإناث.

وهدفت دراسة إيراديانتي وأديتيا (2021) Iradianty and Aditya لاستكشاف مستوى وعي طلبة الجامعات الإندونيسية بخدمات الدفع الرقمي ، وهي دراسة وصفية جمعت بياناتها باستخدام استبانة تم تطبيقها على (104) طالبًا وطالبة من عدة جامعات في مناطق مختلفة بإندونيسيا. وقد أظهرت النتائج أن مستوى وعي الطلبة بخدمات الدفع الرقمي كان مرتفعًا بصورة عامة ، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى وعي الطلبة بخدمات الدفع الرقمي وفقًا لاختلاف: الجنس ، العمر ، ومتوسط الإنفاق الشهري.

واستقصت دراسة شمو وآخرون (2020) مستوى الوعي بالتجارة الإلكترونية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة ، وتقديم تصور مقترح لاستشراف التجارة الإلكترونية بالنسبة للمرأة في ظل جائحة كورونا. واتبعت منهج الاستشراف المستقبلي ، وجمعت بياناتها باستخدام استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (300) طالبة ، ومقابلة أجريت مع (30) طالبة. وخلصت الدراسة إلى أن مفهوم التجارة الإلكترونية متباين لدى الطالبات؛ في حين أن وعيهن بأهمية ومزايا التجارة الإلكترونية كان بدرجة كبيرة ، وفي الوقت ذاته يرون أن تحدياتها كبيرة كذلك ، وأن المشكلات المتعلقة بطرق الدفع والبيانات البنكية من أكثر التحديات ، والتي تؤدي لظهور اتجاهات سلبية نحو التجارة الإلكترونية ، وقدمت الدراسة مقترحًا لاستشراف التجارة الإلكترونية لدى المرأة السعودية.

وأجرى راي وشارما (2019) Rai and Sharma دراسة لقياس مستوى الوعي بين طلبة المؤسسات التعليمية العليا في دلهي بالهند حول الخدمات المالية الرقمية ، وهي دراسة وصفية جمعت بياناتها باستخدام استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (210) طالبًا وطالبة من طلبة المؤسسات التعليمية العليا. وأظهرت النتائج أن مستوى وعي الطلبة بالخدمات المالية الرقمية كان متوسطًا ، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بين الجنسين لصالح الإناث ، بينما لم تُظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين مستويات الوعي تعزى لاختلاف العمر أو المستوى الدراسي.

وسعت دراسة جيريجا ونانديني Girija and Nandhin (2018) للتعرف على مدى وعي الطلبة الجامعيين في الهند بالاقتصاد غير النقدي، وهي دراسة وصفية تم جمع بياناتها باستخدام استبانة تم تطبيقها على (120) طالبًا جامعيًا من مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة لديهم وعي بالاقتصاد غير النقدي، ويفضل 63.3% من الطبة استخدام بطاقات الخصم الصراف الآلي بدلًا من النقد، وأن العامل الأكثر تأثيرًا في استخدام الاقتصاد غير النقدي هو "توفير التكلفة"، يليه "المكانة الاجتماعية"، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى الوعي بالاقتصاد غير النقدي تعزى لاختلاف الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

تم استعراض مجموعة من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي اتفقت مع الدراسة الحالية في هدفها الرئيس من حيث قياس وعي الطلبة ببعض جوانب الاقتصاد الرقمي، مع الاختلاف بين الدراسة الحالية وهذه الدراسات في أبعاد القياس. كما تتفق معها في المنهج والأداة، فجميع الدراسات اتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت استبانات أو مقاييس لجمع البيانات، وتتفق معها كذلك في التطبيق على عينات من طلبة الجامعات، باستثناء دراسة أغارول وخاطري Agarwal and Khatri (2024) التي جمعت بين الطلبة وعينات مختلفة من فئات أخرى.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة جوانب، من أهمها شمولية أبعاد قياس الوعي بالاقتصاد الرقمي، وتضمينه بُعدًا لم تتناوله الدراسات السابقة يرتبط بتخصص عينة الدراسة وطبيعة مجتمعها، وهو المحور الخاص بالوعي بالأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية، كما أن الدراسة شملت الأبعاد التي توزعت في الدراسات السابقة، فضلًا عن الاختلاف في الحدود المكانية.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مؤشرات القياس المناسبة في أبعاد القياس، وفي مقارنة نتائجها وربطها بنتائج الدراسة الحالية.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة قسم الدراسات الإسلامية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة الحدود الشمالية ، وعددهم (311) طالب وطالبة ، موزعين بواقع (91) طالبًا ، و(220) طالبة.

وقد تم توزيع الاستبانة بأسلوب المسح الشامل على جميع الطلبة ، حيث استجاب منهم (137) طالبًا وطالبة ، بنسبة (44.1%) من المجتمع ، يتوزعون بواقع (61) طالبًا ، و(76) طالبة.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة تم إعدادها بعد مراجعة الأدبيات المتعلقة بالاقتصاد الرقمي ، وأحكام المعاملات المالية الرقمية ، حيث تم تحديد (45) مؤشرًا ترتبط بالاقتصاد الرقمي ، وتندرج تحت أربعة محاور تعبر عن الجوانب الواجب الوعي بها في هذا المجال ، وهي: الأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية ، مهارات الدفع الرقمي ، مهارات التجارة الإلكترونية ، الوعي الأمني في المعاملات المالية والتجارية الرقمية. وقدرت الاستجابة على عبارات الاستبانة وفقًا لتدرج ليكرت الثلاثي بتحديد مستوى الوعي (مرتفع ، متوسط ، منخفض) وتقابل الدرجات (3 ، 2 ، 1) على الترتيب وبذلك تنحصر المتوسطات الحسابية بين (1-3) ، ويبلغ المدى (0.66) ، وعليه يقدر مستوى الوعي وفقًا للمعيار الآتي:

- مستوى وعي مرتفع ، إذا وقع المتوسط الحسابي بين (2.34 و3).
- مستوى وعي متوسط ، إذا وقع المتوسط الحسابي بين (1.67 فأقل من 2.34).
- مستوى وعي منخفض ، إذا وقع المتوسط الحسابي بين (1 فأقل من 1.67).

وتم التأكد من توافر الصدق والثبات لأداة الدراسة بالطرق الآتية:

أ. صدق المحتوى:

عُرضت الاستبانة على مجموعة مكونة من (10) محكمين من أعضاء هيئات التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية ، ومتخصصي الاقتصاد الإسلامي ، وذلك

لإبداء رأيهم في محتوى الاستبانة ، وانتماء عباراتها ، وأهميتها. وقد اتفق المحكمون على حذف (4) عبارات ، وتعديل صياغة بعض العبارات ، وهو ما تم الأخذ به ، وبذلك أصبح عدد عبارات الاستبانة (41) عبارة موزعة على المحاور الأربعة على النحو الآتي:

- محور الأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية ، ويتكون من (12) عبارة.
- محور مهارات الدفع الرقمي ، ويتكون من (7) عبارات.
- محور مهارات التجارة الإلكترونية ، ويتكون من (10) عبارات.
- محور الوعي الأمني في المعاملات المالية والتجارية الرقمية ، ويتكون من (12) عبارة.

ب. الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالب وطالبة وذلك بغرض التأكد من صدقها وثباتها إحصائيًا ، حيث تم أولًا حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة ومحورها والدرجة الكلية للاستبانة كمؤشر على صدق الاتساق الداخلي ، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط:

جدول (1)

معاملات ارتباط العبارات بمحاورها وبالدرجة الكلية للاستبانة (ن=40)

محور الأحكام الشرعية			محور الدفع الرقمي			محور التجارة الإلكترونية			محور الوعي الأمني		
م	الارتباط مع المحور	الارتباط مع الاستبانة	م	الارتباط مع المحور	الارتباط مع الاستبانة	م	الارتباط مع المحور	الارتباط مع الاستبانة	م	الارتباط مع المحور	الارتباط مع الاستبانة
1	0.625**	0.662**	1	0.726**	0.634**	1	0.573**	0.515**	1	0.685**	0.576**
2	0.643**	0.637**	2	0.559**	0.404**	2	0.585**	0.461**	2	0.711**	0.663**
3	0.604**	0.617**	3	0.741**	0.570**	3	0.723**	0.577**	3	0.743**	0.618**
4	0.782**	0.655**	4	0.790**	0.640**	4	0.686**	0.573**	4	0.547**	0.460**
5	0.666**	0.517**	5	0.764**	0.642**	5	0.744**	0.700**	5	0.789**	0.713**
6	0.657**	0.589**	6	0.778**	0.760**	6	0.714**	0.703**	6	0.717**	0.630**
7	0.657**	0.577**	7	0.763**	0.670**	7	0.698**	0.650**	7	0.634**	0.661**
8	0.754**	0.620**				8	0.797**	0.679**	8	0.699**	0.588**
9	0.790**	0.722**				9	0.821**	0.723**	9	0.621**	0.543**
10	0.746**	0.661**				10	0.770**	0.545**	10	0.771**	0.709**

محور الأحكام الشرعية			محور الدفع الرقمي			محور التجارة الإلكترونية			محور الوعي الأمني		
م	الارتباط مع المحور	الارتباط مع الاستبانة	م	الارتباط مع المحور	الارتباط مع الاستبانة	م	الارتباط مع المحور	الارتباط مع الاستبانة	م	الارتباط مع المحور	الارتباط مع الاستبانة
11	0.773**	0.630**							11	0.757**	0.690**
12	0.592**	0.574**							12	0.716**	0.643**

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (1) أن عبارات الاستبانة ترتبط مع المحاور التي تنتمي لها بمعاملات ارتباط تتراوح بين (0.547 – 0.821) ، كما أنها ترتبط مع الدرجة الكلية للاستبانة بمعاملات ارتباط تتراوح بين (0.404 – 0.760) ، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد معًا ، وارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة كمؤشر على صدق بناء الاستبانة:

جدول (2)

معاملات ارتباط المحاور معًا وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة (ن=40)

المحاور	الأحكام الشرعية	الدفع الرقمي	التجارة الإلكترونية	الوعي الأمني	الاستبانة ككل
الأحكام الشرعية	1	0.600**	0.790**	0.752**	0.895**
مهارات الدفع الرقمي	0.600**	1	0.594**	0.737**	0.843**
مهارات التجارة الإلكترونية	0.790**	0.594**	1	0.636**	0.864**
الوعي الأمني	0.752**	0.737**	0.636**	1	0.893**

يتبين من الجدول (2) أن الأبعاد الربعة ترتبط معًا بمعاملات ارتباط تتراوح بين (0.594 – 0.790) ، كما ترتبط بالدرجة الكلية للاستبانة بمعاملات ارتباط تتراوح بين (0.843 – 0.895) ، وهي معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) ، ويُعد ذلك مؤشرًا على صدق بناء الاستبانة.

ج. ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات استبانة الوعي بالاقتصاد المعرفي بطريقتي ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وأوميجا ماكدونالدMcdonald's Omega ، وفيما يلي عرض قيم الثبات للمحاور والاستبانة ككل:

جدول (3)

معاملات ثبات استبانة الوعي بالاقتصاد المعرفي (ن=40)

م	المحاور	عدد العبارات	Cronbach's α	McDonald's ω
1	الأحكام الشرعية	12	0.898	0.901
2	مهارات الدفع الرقمي	7	0.856	0.859
3	مهارات التجارة الإلكترونية	10	0.891	0.894
4	الوعي الأمني	12	0.905	0.905

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن معاملات ثبات محاور الاستبانة تراوحت بين (0.856 - 0.905) بالطريقتين ، وبلغ الثبات الكلي للاستبانة (0.960) بطريقة ألفا كرونباخ ، و(0.957) بطريقة أوميجا ماكدونالدز ، وهي معاملات مقبولة ، وتؤكد على ثبات درجة الاستبانة والثقة في نتائجها عند إعادة تطبيقها على عينات أخرى من مجتمع الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، وذلك بالاستفادة من المتوسطات الحسابية Arithmetic mean والانحرافات المعيارية Standard deviation لتحديد مستوى وعي الطلبة بالاقتصاد الرقمي ، واختبار t-test للكشف عن مدى وجود فروق في مستوى وعيهم وفقًا لاختلاف الجنس.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول: ما مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المحاور الأربعة للوعي بالاقتصاد الرقمي ، وتحديد مستوى الوعي الكلي ، وفيما يلي توضيح النتائج الإجمالية:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري ومستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي ومحاوره (ن=137)

م	المحاور	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية	2	2.42	0.450	مرتفع
2	مهارات الدفع الرقمي	1	2.52	0.481	مرتفع
3	مهارات التجارة الإلكترونية	4	2.36	0.606	مرتفع
4	الوعي الأمني في المعاملات المالية والتجارية الرقمية	3	2.41	0.539	مرتفع
المستوى الكلي للوعي بالاقتصاد الرقمي		2.43	0.451	مرتفع	

يتضح من الجدول (4) أن مستوى وعي طلبة الدراسات الإسلامية في جامعة الحدود الشمالية بالاقتصاد الرقمي كان مرتفعًا ، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.43) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.451) ، كما ظهرت المحاور الأربعة بمستوى مرتفع كذلك ، وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (2.36-2.52) ، وذلك على الترتيب التالي: مهارات الدفع الرقمي ، الأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية ، الوعي الأمني في المعاملات المالية والتجارية الرقمية ، ومهارات التجارة الإلكترونية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة جيريجا ونانديني Girija and Nandhin (2018) التي أظهرت أن وعي الطلبة بالاقتصاد غير النقدي كان مرتفعًا ، كما تتفق مع نتائج دراسة أغاروال وخاطري Agarwal and Khatri (2024) التي أظهرت أن وعي جميع الفئات بالخدمات المالية الرقمية كان مرتفعًا. بينما تختلف مع نتائج دراسة راي وشارما Rai and Sharma (2019) التي أظهرت أن مستوى الوعي بالخدمات الرقمية لدى الطلبة كان بصورة عامة متوسطًا.

ويمكن عزو هذا المستوى المرتفع للوعي بالاقتصاد الرقمي إلى عدة عوامل ، طبيعة التحول الرقمي السريع في المملكة ، والذي انعكس على حياة جميع الناس ومعاملاتهم ، وفي مقدمتهم الشباب في هذه المرحلة الذين يميلون لمواكبة التطورات التقنية والاستفادة منها ، والتفاعل اليومي معها ، والتوسع في استخدامها في معاملاتهم المستمرة ، مما يعزز من فهمهم للأحكام الشرعية المرتبطة بهذه المعاملات ، خاصة مع حرص المجتمع والتزامه بالقيم والمبادئ والأحكام الشرعية في المعاملات المالية ، كما أن طبيعة تخصص هؤلاء الطلبة تجعلهم أحرص على الإلمام بهذه الأحكام وفهم ما يتعلق بها من باب المسؤولية الشرعية التي يستشعرونها ، ومن باب التخصص واستشرافًا للمستقبل الذي يفرض عليهم ذلك.

وفيما يلي تفصيل نتائج كل محور على حدة:

1. الوعي بالأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية (ن=137)

م	العبارات/ لدي معرفة بأحكام المعاملات الرقمية الآتية:	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الأحكام الشرعية للعقود الإلكترونية	5	2.46	0.499	مرتفع
2	طرق قبض الثمن في معاملات التجارة الإلكترونية	2	2.50	0.530	مرتفع
3	أحكام التداول (البيع والشراء) في الأسهم والبورصة	9	2.37	0.675	مرتفع
4	أحكام المتاجرة في العملات بنظام الفوركس	12	2.08	0.805	متوسط
5	حكم التعامل بالعملات الرقمية المعماه (المشفرة) مثل: البتكوين BITCOIN	11	2.23	0.760	متوسط
6	أحكام التجارة الرقمية في المعادن (الذهب والفضة)	7	2.44	0.618	مرتفع
7	أحكام التعامل ببطاقات الائتمان	1	2.66	0.535	مرتفع
8	أحكام التعامل مع البنوك الإلكترونية	4	2.47	0.529	مرتفع
9	أحكام البيع بالمزاد العلني الإلكتروني	6	2.45	0.527	مرتفع
10	أحكام البيع بالمفاوضات الإلكترونية	10	2.34	0.548	مرتفع
11	أحكام البيع الإلكتروني المباشر	3	2.49	0.530	مرتفع
12	أحكام جوائز وأرباح المسابقات والألعاب الإلكترونية	8	2.42	0.551	مرتفع
	المستوى الكلي لمحور الأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية		2.42	0.450	مرتفع

يتبين من الجدول (5) أن مستوى وعي الطلبة بالأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية كان مرتفعًا ، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.42) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.450) ، كما ظهرت معظم العبارات بمستوى مرتفع ، وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (2.34 - 2.66) ، باستثناء عبارتين ظهرتا بمستوى متوسط ، وبمتوسطات حسابية (2.08؛ 2.23).

ويعكس ارتفاع وعي الطلبة بالأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية مدى تفاعلهم مع التحديات والتطورات الحديثة ، وكذلك الجهود الأكاديمية والتوعوية المبذولة لتلبية احتياجات العصر الرقمي بما يتماشى مع القيم الإسلامية ، والاهتمام الإعلامي والدعوي بالأحكام الشرعية للمسائل المالية المستجدة ، بما في ذلك المعاملات المالية الرقمية ، وجهود العلماء وطلبة العلم في نشر محتوى شرعي حول هذه الموضوعات والمعاملات والتوعية بها في وسائل التواصل الاجتماعي.

كما قد يرجع السبب إدراك الطلبة لأهمية الاقتصاد الرقمي ودوره في الاقتصاد المحلي للمملكة ، وفي الاقتصاد العالمي ككل ، مما يدفعهم إلى التعمق في فهم الأحكام الشرعية المرتبطة به لضمان توافقها مع الضوابط الإسلامية التي تمثل هويتهم الأساسية ، وتوجههم التخصصي كذلك.

وأما العبارات التي ظهرت بمستوى متوسط ، فإنها تتصل بقضايا مالية ذات تفرعات كثيرة ، وترتبط بها أحكام شرعية دقيقة ، وهي قضايا المتاجرة في العملات الرقمية وأنظمتها المختلفة ، كما أن عدم انتشارها في المجتمع ، وما تتطلبه من خبرة كبيرة في التعامل ، هو ما أدى لظهور الوعي بها بمستوى متوسط.

2. مهارات الدفع الرقمي

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مهارات الدفع الرقمي (ن=137)

م	العبارات/ أمتلك المهارات اللازمة لإجراء المعاملات الآتية:	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	استخدام وسائل متعددة للدفع الرقمي.	6	2.46	0.630	مرتفع
2	استخدام المحافظ الرقمية (مثل: Pay Pal؛ Apple Pay؛ Google pay) في إجراء المعاملات المالية.	2	2.60	0.562	مرتفع
3	استخدام بطاقات الائتمان في عمليات الدفع الرقمي.	1	2.61	0.534	مرتفع
4	الدفع الرقمي من خلال الخصم الفوري من الحساب.	3	2.54	0.557	مرتفع
5	إجراء التحويلات (داخلية، خارجية) عبر القنوات الرقمية.	4	2.53	0.620	مرتفع
6	الدفع من خلال خدمة الاتصال قريب المدى NFC	7	2.45	0.605	مرتفع
7	استخدام أجهزة الصراف الآلي في إجراء المعاملات المالية.	5	2.52	0.631	مرتفع
	المستوى الكلي لمحور مهارات الدفع الرقمي		2.52	0.481	مرتفع

تشير نتائج الجدول (6) أن مستوى وعي الطلبة وتمكنهم من مهارات الدفع الرقمي كان مرتفعًا ، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.52) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.481) ، كما ظهرت جميع العبارات بمستوى مرتفع ، وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (2.45 – 2.61).

وتتفق هذه النتائج مع دراسات (Girija & Nandhin, 2018 ; Iradianty & Aditya, 2021) أن مستوى وعي الطلبة بخدمات الدفع الرقمي كان مرتفعًا ، بينما تختلف مع نتائج دراسة راي وشارما Rai and Sharma (2019) التي أظهرت أن مستوى الوعي بهذه الخدمات كان متوسطًا.

ويمكن تفسير المستوى المرتفع لمهارات الدفع الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية من خلال عدة عوامل ، منها انتشار الهواتف الذكية المزودة بخدمة الاتصال قريب المدى NFC ، وإمكانية تحميل تطبيقات البنوك والمؤسسات المالية عليها والدفع من خلالها ، وإتاحة خدمات المحافظ الرقمية العالمية في المملكة للجميع وزيادة عوامل الأمان المتعلقة بها ، وفرض استخدام أجهزة وتقنيات الدفع الرقمي في معظم المؤسسات التجارية والخدمية في المملكة. فأصبح من السهل على الجميع الاستفادة منها ، الأمر الذي سهل على الطلبة استخدامها بصورة مستمرة ، بما قد يكون أسهم في إكسابهم المهارات اللازمة للتعامل معها من خلال الممارسات المتكررة والتجارب العملية في حياتهم اليومية.

3. مهارات التجارة الإلكترونية

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مهارات التجارة الإلكترونية (ن=137)

م	العبارات/ أمتلك المعارف والمهارات التي تمكنني من تنفيذ ما يلي:	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	تأسيس متجر أو حساب على متجر إلكتروني	5	2.37	0.683	مرتفع
2	التعامل مع المنصات الرقمية لتجارة الأسهم	9	2.30	0.711	متوسط
3	تجارة العملات الرقمية وفق الضوابط الشرعية	8	2.33	0.682	متوسط
4	بيع وشراء الخدمات عبر الوسائل الرقمية المختلفة	4	2.39	0.699	مرتفع
5	التسويق المباشر للمنتجات عبر الوسائل الرقمية المختلفة	3	2.40	0.701	مرتفع
6	تسويق المحتوى الرقمي	10	2.28	0.757	متوسط
7	التعامل مع مواقع التجارة الإلكترونية والمؤسسات المالية	7	2.34	0.774	مرتفع
8	التعامل الإلكتروني مع الشركات التي تقدم خدمات الشحن والتوصيل	1	2.43	0.755	مرتفع
9	التوسط في العميات التجارية الرقمية	6	2.36	0.706	مرتفع
10	التوثيق الرسمي للمشروعات التجارية والصفحات الرقمية	2	2.42	0.672	مرتفع
	المستوى الكلي لمحور مهارات التجارة الإلكترونية		2.36	0.606	مرتفع

يتضح من نتائج الجدول (7) أن مستوى وعي الطلبة وتمكنهم من مهارات التجارة الإلكترونية كان مرتفعًا ، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.36) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.606) ، كما ظهرت سبع عبارات بمستوى مرتفع ، وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (2.34 – 2.43) ، كما ظهرت ثلاث مهارات بمستوى متوسط ، وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (2.28 – 2.33).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة شمو وآخرون (2020) التي أظهرت أن وعي الطالبات بالتجارة الإلكترونية كان بدرجة كبيرة ، وكذلك دراسة نبري (2022) التي أكدت نتائجها على وجود اتجاهات عالية وإيجابية لدى الطلبة نحو التسوق الإلكتروني.

ويمكن عزو المستوى المرتفع لامتلاك الطلبة لمهارات التجارة الإلكترونية إلى عدة عوامل ، منها تزايد الحاجة إلى الخدمات الرقمية ، مثل التصميم والبرمجة ، مما يحفز الطلبة على العمل في بيع وشراء هذه الخدمات عبر الإنترنت ، خاصة وأنها لا تتطلب تكاليف ، ويمكن تنفيذها بسهولة من أجهزة الجوال ، وعبر تطبيقات سهلة الاستخدام ، إضافة إلى توفر المنصات الرقمية التي تسهل إنشاء متاجر إلكترونية دون الحاجة لخبرة تقنية متقدمة ، وبتكاليف منخفضة ، ولا يمكن تجاهل التسهيلات التي تقدمها وزارة التجارة للشباب للعمل في التجارة الإلكترونية وتوثيق حساباتهم. كذلك ، توفر أدوات التسويق الرقمي ، وتنوعها ، مثل شبكات التواصل الاجتماعي والإعلانات المدفوعة ، مما يسهل على الطلبة تعلم مهارات الترويج للمنتجات بشكل فعّال. كما أن كثرة التعامل بالتجارة الإلكترونية ، وانتشارها في المملكة ، وسهولة اختيار المنتجات ، وشحنها ، والدفع مقابلها ، والحصول عليها في الوقت المناسب ، كل ذلك يُعد محفزًا كبيرًا لاهتمام الطلبة بالتجارة الإلكترونية ، والوعي بمتطلباتها ، واكتساب مهاراتها.

وأما العبارات التي ظهرت بمستوى متوسط ، فقط يرجع السبب إلى التعقيدات المرتبطة بالاستثمار في الأسهم وتجارة العملات الرقمية ، وما يتعلق بها من أحكام شرعية وشبهات ، بالإضافة إلى نقص التدريب العملي في هذا المجال ، مما يجعلهم يتخوفون من الانخراط في هذا النوع من التجارة.

4. الوعي الأمني في المعاملات المالية والتجارية الرقمية

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الوعي الأمني في المعاملات المالية والتجارية الرقمية (ن=137)

م	العبارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أستخدم خيارات تحقق إضافية (مثل: المصادقات الثنائية، ورسائل الإيميل...) في إجراء معاملات المالية الرقمية	5	2.42	0.612	مرتفع
2	أتجنب كل ما من شأنه انتهاك بيانات الآخرين عبر الوسائل الرقمية	8	2.39	0.668	مرتفع
3	أتجنب كل ما من شأنه انتهاك حقوق الآخرين عبر الوسائل الرقمية	3	2.50	0.643	مرتفع

م	العبارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	لدي معرفة مناسبة بطرق حماية المعلومات والبيانات المالية من الاختراقات والتهديدات الأمنية	10	2.37	0.686	مرتفع
5	أمتلك الخبرة المناسبة لتجنب أشكال الاحتيال المالي الإلكتروني	11	2.36	0.687	مرتفع
6	أتعامل مع الحسابات والمواقع التجارية والمالية الموثقة فقط.	2	2.51	0.608	مرتفع
7	أستخدم برامج حماية من الفيروسات على كل أجهزتي التي أستخدمها في التجارة والمعاملات المالية الإلكترونية	12	2.29	0.698	متوسط
8	أتسوق فقط من المواقع التي توفر خيارات أمان إضافية للتحقق عند الدفع	1	2.53	0.631	مرتفع
9	أستخدم بطاقة ائتمانية ذات حد منخفض مخصصة للتسوق الإلكتروني	7	2.40	0.655	مرتفع
10	أحمي محافظي المالية الإلكترونية بآليات حماية قوية	9	2.38	0.677	مرتفع
11	أهتم بقراءة سياسات الخصوصية لمواقع التجارة الإلكترونية والمؤسسات المالية	4	2.43	0.672	مرتفع
12	أحد من صلاحيات جميع التطبيقات في الوصول لبيانات أجهزتي	6	2.41	0.669	مرتفع
	المستوى الكلي لمحور الوعي الأمني		2.41	0.539	مرتفع

يتبين من الجدول (8) أن مستوى الوعي الأمني في المعاملات المالية والتجارية الرقمية لدى الطلبة كان مرتفعًا ، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.41) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.539) ، كما ظهرت معظم العبارات بمستوى مرتفع ، وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (2.36 – 2.53) ، باستثناء عبارة واحدة ظهرت بمستوى متوسط ، بمتوسط حسابي (2.29).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة صفر (2024) التي أظهرت أن الوعي الأمني الرقمي لدى الطلبة كان مرتفعًا جدًا ، بينما تختلف مع نتائج دراسة مغراف ومحمد (2024) التي أظهرت أنه كان متوسطًا.

ويمكن عزو المستوى المرتفع للوعي الأمني في المعاملات المالية والتجارية الرقمية لدى طلبة الدراسات الإسلامية إلى التوعية الإعلامية المخططة والمستمرة التي تنشرها الجهات الحكومية المختصة في المملكة حول الحفاظ على أمن المعاملات المالية للأفراد ، والتحذير من عمليات الاحتيال بأشكالها المختلفة ، وكيفية تجنبها ، والتوجيه إلى التعامل مع المواقع الموثوقة ، وكيفية التعرف عليها ، والتثقيف حول خيارات الأمان الإضافية المتوفرة في الأجهزة والتطبيقات. كما أن للقيم الأخلاقية والدينية التي يتبناها المجتمع السعودي دور مهم في حث الطلبة على الالتزام بحقوق الآخرين واحترام الخصوصية وعدم التعدي عليها. وأما العبارة التي ظهرت بمستوى متوسط ، فقد يكون ناتجًا عن ثقة بعض الطلبة في البرمجيات والتطبيقات التي يستخدمونها ، أو أنهم يكتفون

باتباع خطوات الأمان أثناء إجراء المعاملات المالية الإلكترونية ، أو قد يكون ناتجًا عن قصور في فهم بعض الطلبة لدور وأهمية برامج الحماية من الفيروسات.

لتحديد مستوى وعي الطلبة بالاقتصاد الرقمي ، واختبار t-test للكشف عن مدى وجود فروق في مستوى وعيهم وفقًا لاختلاف الجنس.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية تعزى لاختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار t-test للكشف عن مدى وجود فروق في مستوى وعي الطلبة وفقًا لاختلاف الجنس. وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (9)

نتائج اختبار t-test للكشف عن الفروق في مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي وفقًا لاختلاف الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأحكام الشرعية	ذكر	61	2.44	0.481	0.061	0.778	0.438 غير دالة
	أنثى	76	2.38	0.424			
الدفع الرقمي	ذكر	61	2.56	0.516	0.074	0.879	0.381 غير دالة
	أنثى	76	2.49	0.451			
التجارة الإلكترونية	ذكر	61	2.32	0.754	0.072	0.650-	0.513 غير دالة
	أنثى	76	2.39	0.458			
الوعي الأمني	ذكر	61	2.38	0.655	0.067	0.690-	0.492 غير دالة
	أنثى	76	2.44	0.426			
الدرجة الكلية للوعي بالاقتصاد الرقمي	ذكر	61	2.43	0.528	0.001	0.013-	0.989 غير دالة
	أنثى	76	2.43	0.382			

تشير نتائج الجدول (9) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة على الاستبانة ككل ومحاورها الأربعة (الأحكام الشرعية ، الدفع الرقمي ، التجارة الإلكترونية ، الوعي الأمني) تعزى لاختلاف الجنس ، حيث بلغت مستويات الدلالة للمحاور الأربعة

والدرجة الكلية (0.438؛ 0.381؛ 0.513؛ 0.492؛ 0.989) على الترتيب ، وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، مما يؤكد أن الفروق غير دالة إحصائيًا.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة جيريجا ونانديني (2018) Girija and Nandhin التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بالاقتصاد غير النقدي تعزى لاختلاف جنس الطلبة. بينما تختلف مع نتائج دراسة نبري (2022) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الطلبة نحو التسوق الإلكتروني لصالح الإناث ، ودراسة راي وشارما (Rai and Sharma 2019) التي أظهرت وجود فروق في مستوى وعي الطلبة بالخدمات الرقمية لصالح الإناث.

ويمكن عزو هذه النتيجة لعدد من العوامل ، منها تزايد الاعتماد على التكنولوجيا في الحياة اليومية ، وتعرض كل من الجنسين لتجارب مماثلة في استخدام الوسائل الرقمية ، كما أن توجهات المجتمع نحو التحول الرقمي ، وانتشار وسائل الدفع والتجارة الإلكترونية ، وعمليات التوعية والتثقيف الرقمي التي تصل لجميع الأفراد ولا تميز بين الذكور والإناث ، كل هذه العوامل وغيرها تعزز من وعيهم بالاقتصاد الرقمي بغض النظر عن جنسهم.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

1. مستوى وعي طلبة الدراسات الإسلامية في جامعة الحدود الشمالية بالاقتصاد الرقمي كان مرتفعًا ، وذلك في الدرجة الكلية ، وفي المحاور الأربعة: مهارات الدفع الرقمي ، الأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية ، الوعي الأمني في المعاملات المالية والتجارية الرقمية ، ومهارات التجارة الإلكترونية.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة الدراسات الإسلامية بجامعة الحدود الشمالية تعزى لاختلاف الجنس.

التوصيات:

استنادًا إلى نتائج الدراسة ، وما أظهرته من مستوى مرتفع للوعي بالاقتصاد الرقمي بصورة عامة ، يمكن تقديم التوصيات التالية التي تعزز هذه النتائج وتضمن استدامتها ، وتعالج بعض الجوانب التي ظهرت بمستوى متوسط داخل محاور الدراسة:

1. تطوير البرنامج الدراسي لطلبة الدراسات الإسلامية ، من خلال إدراج موضوعات أكثر تخصصًا تتضمن الأحكام الشرعية للمعاملات المالية الرقمية ، خاصة ما يتعلق منها بالمعاملات المنتشرة مثل الفوركس والعملات الرقمية ، لضمان توفير المعرفة الشاملة بهذه الجوانب.
2. تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية وأنشطة تعليمية للطلبة ، وندوات علمية ومؤتمرات داخلية بالجامعات ، تُركز على الأحكام الشرعية المتعلقة بالعملات الرقمية والمتاجرة في الأسواق المالية ، وأهمية الأمان السيبراني وكيفية حماية المعلومات والبيانات المالية ، بما في ذلك استخدام برامج الحماية من الفيروسات.
3. توفير فرص تدريب عملي للطلبة على استخدام المنصات الرقمية لتجارة الأسهم وتطبيقات التجارة الإلكترونية ، مما يسهم في تحسين مهاراتهم المتعلقة بها وتطبيق الأحكام الشرعية والجوانب الأمنية عليها بطريقة عملية.
4. تشجيع الطلبة على تنفيذ مشاريع تطبيقية تتعلق بتسويق المحتوى الرقمي في مجال تخصصهم ، مما يُعد تطويرًا في الدراسات الإسلامية ، ويعزز من فهمهم لهذه الممارسة.
5. توجيه الطلبة لإجراء بحوث ودراسات وأنشطة علمية حول مستجدات الاقتصاد الرقمي والأحكام الشرعية المتعلقة به ، مما يثري معرفتهم في هذا المجال.

المقترحات:

يمكن اقتراح بعض الدراسات التي توسع البحث في هذا المجال وتثريه ، ومن العناوين المقترحة في هذا الصدد:

1. دور الجامعات السعودية في تعزيز الوعي بالاقتصاد الرقمي لدى طلبة التخصصات الإسلامية.
2. دراسة استشرافية لأثر الاقتصاد الرقمي على الوظائف المستقبلية لطلبة الدراسات الإسلامية.
3. تصور مقترح لإسهام مقررات الدراسات الإسلامية في الجامعات السعودية في تعزيز وعي الطلبة بالاقتصاد الإسلامي.

تتقدم الباحثة بالشكر لمركز البحوث الإنسانية والاجتماعية
بجامعة الحدود الشمالية – المملكة العربية السعودية –
لدعمهم هذا العمل بموجب العقد (NBU-RAA-2025-36-02)

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الجهني ، إلهام عبدالله. (2023). القيادة الإلكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *المجلة الدولية لنشر الأبحاث والدراسات ، 5* (49) ، 118 - 155.

حسن ، حنان عبد الكريم. (2023). العملات الرقمية وأثرها على النظام الاقتصادي دراسة فقهية. *مجلة الشريعة والقانون ، 41* (41) ، 643 - 682.

حسن ، محمد ذكي. (2019). الاقتصاد الرقمي (مزاياه ، تحدياته ، تطبيقاته). *مجلة روح القوانين ، 31* (85) ، 2 - 46.

شمو ، محاسن إبراهيم ، آل فريان ، لطيفة ، وبلوط ، شيماء خير الدين. (2020). الوعي بالتجارة الإلكترونية لدى المرأة: دراسة استشرافية بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا كوفيد-19. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية* ، (20) ، 211 -247.

شويب ، عيسى ، وبعتاش ، ليلى. (2019). المعاملات البنكية المعاصرة في ضوء الفقه الإسلامية والقانون: بطاقات الائتمان الإلكترونية أنموذجًا. *مجلة الشريعة والاقتصاد ،8* (16) ، 124-142.

صفر ، عمار حسن. (2024). مستوى وعي معلمات قبل الخدمة في كلية التربية بجامعة الكويت بالأمن السيبراني. *المجلة التربوية* ، (118) ، 237 - 278.

عبد السلام ، سارة محمود ، والعشري ، مشيرة حسن. (2023). الاقتصاد الرقمي وعلاقته بالتنمية الاجتماعية "دراسة حالة على بعض الدراسات والبحوث المرجعية". *المجلة العلمية لكلية الآداب ، 12* (5) ، 23-50.

العدواني ، خالد. (2022). فاعلية مقرر البحث العلمي في تنمية مهارات الوعي المعلوماتي الرقمي لدى طلبة العلوم الصحية بمحافظة المحويت. *مجلة جامعة البيضاء ، 4* (2). 656- 671.

غرفة الرياض. (2022). *الاقتصاد الرقمي في المملكة العربية السعودية "الواقع والتحديات"*. مركز البحوث والمعلومات.

محمود ، آية شادلي. (2024). الوعي المعلوماتي الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان: دراسة ميدانية. *مجلة كلية الآداب جامعة أسوان ، 16* (2) ، 285 - 318.

مغراف ، ميلاد سالم ، ومحمد ، خالد ميلاد. (2024). دور الأمن السيبراني في حماية مستخدمي الشبكة الدولية والحد من خطر الظواهر السلبية الرقمية في مؤسسات التعليم العالي: دراسة تطبيقية علي طلبة كلية الاقتصاد بجامعة بني وليد. *المجلة الأفروآسيوية للبحث العلمي ، 2*(3) ، 217 - 230.

المقبل ، سارة ماجد ، ومحمد ، نشوى مصطفى. (2023). أثر تطور الاقتصاد الرقمي على جودة مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية خلال الفترة "2001-2021". *دراسات اقتصادية* ، 15(2) ، 63 - 89.

منظمة الإسكوا. (2017). *آفاق الاقتصاد الرقمي في المنطقة العربية*. اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا.

نبري ، نعيمة. (2022). *اتجاهات المستهلك نحو التسويق الإلكتروني دراسة ميدانية على عينة من أساتذة وطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية* [رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة ابن خلدون ، الجزائر.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abd Al-Salam, Sara Mahmoud, & Al-Ashri, Mosheera Hassan. (2023). the Digital Economy and Its Relation to Social Development: A Case Study on Some Reference Studies and Research. *The Scientific Journal of the Faculty of Arts, 12*(5), 23-50.

Adwani, Khalid. (2022). The Effectiveness of the Research Course in Developing Digital Information Awareness Skills among Health Sciences Students in Al-Mahwit Governorate. *University of Al-Bayda Journal, 4*(2), 656-671.

ESCWA Organization. (2017). *Prospects of the Digital Economy in the Arab Region.* The Economic and Social Commission for Western Asia

Ghunaymi, Ilham Abdullah. (2023). E-Leadership and Its Relationship to Digital Awareness Among Leaders of Primary Schools in Al-Madinah Al-Munawarah Region from the Perspective of Teachers. *The International Journal for Research and Studies Publishing, 5*(49), 118-155.

Hassan, Hanan Abdel Karim. (2023). Digital Currencies and Their Impact on the Economic System: A Jurisprudential Study. *Journal of Sharia and Law, 41*(41), 643-682.

Hassan, Mohamed Zaki. (2019). The Digital Economy: Its Advantages, Challenges, and Applications. *Journal of the Spirit of Laws, 31*(85), 2-46.

Maqraf, Milad Salem, & Mohamed, Khaled Milad. (2024). The Role of Cybersecurity in Protecting Users of the International Network and Reducing the Risks of Negative Digital Phenomena in Higher Education Institutions: An Applied Study on Students of the Faculty of Economics at Bani Walid University. *Afro-Asian Journal of Scientific Research, 2*(3), 217-230.

Maqbel, Sara Majid, & Mohamed, Nashwa Mostafa. (2023). The Impact of the Development of the Digital Economy on the Quality of Educational Outputs in Saudi Arabia During the Period "2001-2021". *Economic Studies, 15*(2), 63-89.

Mahmoud, Aya Shadly. (2024). Digital Information Awareness Among Faculty Members at Aswan University: A Field Study. *Journal of the Faculty of Arts, Aswan University, 16*(2), 285-318.

Nabry, Naima. (2022). *Consumer Trends Towards Electronic Marketing: A Field Study on a Sample of Faculty and Students of the Faculty of Humanities and Social Sciences.* [Unpublished Masters Thesis], Ibn Khaldun University, Algeria.

Riyadh Chamber. (2022). *The Digital Economy in the Kingdom of Saudi Arabia: Reality and Challenges*. Research and Information Center.

Shamo , Mohassin Ibrahim , Al-Faryan , Latifa , & Balout , Shaimaa Khairuddin. (2020). Awareness of E-Commerce Among Women: A Prospective Study in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the COVID-19 Pandemic. Arab Research *Journal in the Fields of Special Education*, (20) , 211-247.

Shuaib , Issa , & Baatach , Leila. (2019). Contemporary Banking Transactions in Light of Islamic Jurisprudence and Law: Electronic Credit Cards as a Model. *Journal of Sharia and Economics* , *8*(16) , 124-142.

Sifar , Ammar Hassan. (2024). The Level of Awareness Among Pre-Service Teachers in the Faculty of Education at Kuwait University About Cybersecurity. *The Educational Journal*, (118) , 237-278.

References المراجع الأجنبية:

Agarwal , M. , & Khatri , M. (2024). From Cash-Centric to Cashless Economy-A Study on User's Awareness towards Digital Payment Systems. *Academy of Marketing Studies Journal* , *28*(1).

Girija , K. , & Nandhini , M. (2018). Awareness about cash less economy among students. *International Journal of Economics , Commerce and Research (IJECR)* , *8*(5) , 5-12.

Iradianty , A. , & Aditya , B. R. (2021 , March). *Student awareness of digital payment services (case study in Indonesia)*. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1823 , No. 1 , p. 012036).

Rai , K. , & Sharma , M. (2019 , January 6). A study on awareness about digital financial services among students. *In Proceedings of 10th International Conference on Digital Strategies for Organizational Success*. pp 600-607 , Available on SSRN-Elsevier: https://ssrn.com/abstract=3308732 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3308732

Umar , S. O. , & Dalimunthe , Z. (2024). Financial Literacy and Digital Literacy To Awareness of Investment Scams Among Indonesian College Students. *Eduvest-Journal of Universal Studies* , *4*(8) , 7215-7227.

AL Subaie, A. (2026). The effectiveness of mind mapping strategy in activating prior knowledge among university students, *Journal of Educational Science*, *14* (2), 177 - 209. 10.54643/1951-014-002-006

The effectiveness of mind mapping strategy in activating prior knowledge among university students

Dr. Abdullah Mohammed Badn AL Subaie
Associate Professor of Curricula and Teaching Methods
Faculty of Education- Prince Sattam bin Abdualaziz University
a.alsubai@psau.edu.sa

Abstract:

This study aimed to analyze the effectiveness of using the mind mapping strategy in activating prior knowledge among university students. To achieve this objective, the researcher employed a quasi-experimental design, dividing the sample into two groups: an experimental group that received instruction using mind maps and a control group that was taught through traditional methods. The impact was measured using a pretest-posttest achievement assessment and analyzed through appropriate statistical methods, including Eta-squared ($^{2}\eta$), to determine the effect size. The results demonstrated a statistically significant advantage for the experimental group, indicating that mind maps effectively enhanced students' ability to retrieve prior knowledge, connect it to new concepts, and improve comprehension and retention. Furthermore, the effect size analysis revealed a very high impact of the mind mapping strategy ($^{2}\eta$ = 0.923), underscoring its effectiveness in facilitating learning and organizing academic information. Based on these findings, the study recommended integrating mind mapping strategies into university curricula, training faculty members on their effective implementation, and developing digital educational tools to support their use. Additionally, it called for further research to explore the impact of mind mapping across various academic disciplines and to reinforce its application as a formative assessment tool for measuring students' ability to retrieve and structure information. These recommendations emphasize the importance of adopting visually interactive teaching strategies to enhance learning quality and improve academic performance.

Keywords: Visual learning, modern teaching strategies, educational memory, creative thinking, cognitive organization.

السبيعي ، عبد الله. (2026). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية*، *14* (2) ، 177 - 209 .
006-002-014-1951/10.54643

فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب المرحلة الجامعية

د. عبد الله بن محمد بن بدن السبيعي[1]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تفعيل المعرفة السابقة لدى طلاب الجامعة. ولتحقيق هذا الهدف ، استخدم الباحث التصميم شبه التجريبي ، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التعليم باستخدام الخرائط الذهنية ، ومجموعة ضابطة دُرّست باستخدام الأساليب التقليدية. تم قياس الأثر من خلال اختبار تحصيلي قبلي—بعدي ، وتم تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ، بما في ذلك مربع إيتا (η^2) لتحديد حجم الأثر. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، مما يشير إلى أن الخرائط الذهنية ساهمت بشكل فعّال في تعزيز قدرة الطلاب على استرجاع المعرفة السابقة وربطها بالمفاهيم الجديدة وتحسين الفهم والاحتفاظ بالمعلومات. علاوة على ذلك ، كشفت نتائج تحليل حجم الأثر عن تأثير مرتفع جدًا لاستراتيجية الخرائط الذهنية ($\eta^2 = 0.923$) ، مما يؤكد فعاليتها في تسهيل التعلم وتنظيم المعلومات الأكاديمية. واستنادًا إلى هذه النتائج ، أوصت الدراسة بدمج استراتيجيات الخرائط الذهنية ضمن المناهج الجامعية ، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على تطبيقها بفاعلية ، وتطوير أدوات تعليمية رقمية تدعم استخدامها. كما دعت إلى إجراء المزيد من الأبحاث لاستكشاف أثر الخرائط الذهنية في تخصصات أكاديمية مختلفة وتعزيز استخدامها كأداة تقييم تكويني لقياس قدرة الطلاب على استرجاع المعلومات وتنظيمها. وتؤكد هذه التوصيات على أهمية تبني استراتيجيات تدريس تفاعلية بصرية لتحسين جودة التعلم ورفع الأداء الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التعلم البصري ، استراتيجيات التدريس الحديثة ، الذاكرة التعليمية ، التنظيم المعرفي.

(1) أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، a.alsubai@psau.edu.sa

المقدمة:

شهدت التوجهات التربوية الحديثة اهتمامًا متزايدًا بتطوير استراتيجيات تدريس فعالة تُركّز على المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية ، وتسعى إلى تنظيم تعلمه بصورة تعزز من معارفه واستيعابه للمعلومات الجديدة. ومن أبرز هذه الاستراتيجيات ما يُعنى بتحقيق التكامل بين وظائف نصفي الدماغ ، بهدف رفع كفاءة التعلم وتنشيط القدرات العقلية المتنوعة. في هذا الإطار ، أشار عامر (2015 ، ص 15) إلى أهمية اعتماد استراتيجيات تعليمية تُنمّي المهارات العقلية وتعزز التفكير الإبداعي من خلال الاستخدام المتكامل لنصفي الدماغ.

وفي السنوات الأخيرة ، ظهرت أساليب تربوية قائمة على نظريات تعلمية ، تستهدف الارتقاء بجودة المخرجات التعليمية. وتُعد "الخرائط الذهنية" أداة بارزة منها ، ومن التقنيات التعليمية الحديثة التي ابتكرها توني بوزان ، وتقوم على محاكاة بنية الخلية العصبية من خلال انطلاق المفاهيم من نقطة مركزية نحو فروع رئيسة وفرعية. وتُستخدم فيها الألوان والصور والكلمات لتنشيط نصفي الدماغ وتنظيم الأفكار بأسلوب إبداعي. وتُعد "الخريطة الفقاعية" من أبرز أشكالها ، حيث تُعزز الربط المرن بين المفاهيم (الجهمي ، 2016 ، ص 262). وتُعرف بأنها عملية عقلية تربط الكلمات بمعانيها عبر الصور ، محفزة التفكير المتكامل (علي وثابت ، 2018 ، ص 128) كما أنها أداة بصرية فعالة في بناء المعرفة.

تُعدّ الخرائط الذهنية مخططات عقلية تُوظف كأداة تدريسية لتعزيز التخطيط والتعلّم والتفكير البنّاء ، من خلال ربط المعارف الجديدة بالسابقة لتشكيل بنية معرفية مترابطة. ويُعد تنشيط المعرفة السابقة من ركائز التعليم الفعّال ، حيث يُوجّه المعلم هذه المعرفة لتحقيق أهداف محددة عبر طرح تساؤلات محورية. ويسهم هذا النهج في تهيئة بيئة تعلم نشط تعتمد على التساؤل والتفاعل ، مما يُمكّن الطلاب من تحديد الأهداف واستخلاص المعلومات وكتابة ملخصات دقيقة. كما تُسهم استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير المستقل من خلال تصنيف القضايا إلى محاور رئيسة وفرعية ، وتعزيز التفكير التعاوني عبر التفاعل الجماعي والحوار البنّاء. كما تتيح للطالب مراجعة معارفه ، وتصحيح المفاهيم ، واكتشاف ما تم اكتسابه من معلومات جديدة ، بما يدعم بناء معرفي متكامل قائم على التساؤل والفهم العميق (أبو زيد ، 2015).

وتبرز أهمية هذا البحث في دعم السياسات الوطنية في المملكة خاصة في ضوء رؤية المملكة 2030 والتي تضع المواطن في قلب التنمية حيث يمكن ان تساهم نتائج هذه الدراسة في تحقيق

هدف تنمية رأس المال البشري من خلال إعداد جيل من خريجي الجامعات لا يمتلكون فقط شهادات ، بل يمتلكون فهمًا عميقًا بالسياسات التي توجه بلدهم. كما يمكن ان تساهم هذه الدراسة في تعزيز مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة والذي يتطلب مواطنين قادرين على التفكير ، والابتكار ، وحل المشكلات. أيضا يمكن ان تساهم نتائج هذه الدراسة في تعزيز الهوية الوطنية عندما يفهم الطالب الجامعي السياسات الوطنية (مثل برنامج التحول الوطني ، وسياسات التنويع الاقتصادي) بشكل عميق كجزء من مشروع وطني متكامل يساهم فيه مما يعزز انتماءه ويحفزه للمشاركة الإيجابية في بناء المستقبل. وأخيرا يمكن أن تساهم نتائج هذا البحث في تطوير المناهج من خلال ادخال استراتيجيات التعلم البصري والتفكير التشاركي في مناهج الجامعات.

مشكلة البحث:

تُبرز نتائج الدراسات الحديثة استمرار اعتماد مؤسسات التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية ، ومنها مقررات مهارات الاتصال ، على أساليب تدريس تقليدية تعتمد التلقين والمحاضرة المباشرة ، مع إغفال الطرائق التفاعلية التي تُعزّز دور الطالب في العملية التعليمية. وأوضحت دراسات متعددة (العتيبي ، 2020؛ الزهراني ، 2020؛ آل ملهي ، 2017؛ العوهلي ، 2020) أن هذا النمط لا يزال سائدًا ، مما يُفضي إلى ضعف في اكتساب المعرفة المتعمقة ، وتدنٍ في مستوى مهارات التفكير وحل المشكلات. وأكّدت دراسة القطعان (2018 ، ص 167) على أن تدريس مهارات الاتصال يتم بأسلوب نمطي يُكرّس التلقي السلبي ويُهمل التفاعل ، الأمر الذي ينعكس سلبًا على كفاءة الطلاب في توظيف معارفهم ، والتفاعل مع بيئتهم الجامعية. وعليه ، تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى تطوير أساليب تدريس مقررات مهارات الاتصال بالجامعات السعودية ، من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية حديثة تُسهم في تنشيط المعرفة السابقة ، وتعزيز التفاعل ، وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

أسئلة البحث:

يَتمثّل التساؤل الرئيس في: "ما مدى فاعلية توظيف استراتيجية الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب المرحلة الجامعية؟".

وينبثق من هذا التساؤل الأسئلة التالية:

- هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في الاختبار البعدي لتنشيط المعرفة السابقة"؟
- هل تُحقق استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية فاعلية وفقًا لمعادلة مربع إيتا (η^2) في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

أهداف البحث:

تحديد أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس مقرر مهارات الاتصال في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

أهمية البحث:

- توجيه اهتمام عمادة السنة التحضيرية بالجامعة نحو تنشيط المعرفة السابقة لدورها في دعم أداء الطلاب الأكاديمي.
- الإسهام في إثراء المكتبة العربية ببحث يعالج توظيف الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة لدى طلاب الجامعات.
- توافق البحث مع توجهات الجامعة في تطوير المناهج وأساليب التدريس وتعزيز قدرات الطلاب الإبداعية والفكرية.

حدود البحث:

- **الحدّ الموضوعي**: استراتيجية الخرائط الذهنية وتنشيط المعرفة السابقة في مقرر مهارات الاتصال على طلاب السنة التحضيرية.
- **الحدّ المكاني**: السنة التحضيرية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.
- **الحدود الزمنية**: الفصل الدراسي الأول من العام 1445-1446هـ.

مصطلحات البحث:

الفاعلية (Efficiency):

ورد في المعجم الوسيط: "الفاعلية: وصل وصف فِي كل مَا هُوَ فَاعل (مجمع اللغة العربية ، 2009 ، ص 695/2) كما أنها "هي حركة الإنسان في صناعة التاريخ (ابن نبي ، 1973 ص125) وقيل إنها في المفهوم العام: العمل على بلوغ أعلى درجات الإنجاز وتحقيق أفضل النتائج بأقل التكاليف (الكيلاني ، 2005).

استراتيجية الخرائط الذهنية:

يُعرَّفها الدويش (2014م ، ص 26) بأنها: "تقنية تخطيطية لتوسيع إمكانات الدماغ ، فهي تسخر جميع المهارات المرتبطة بالدماغ بطريقة رائعة تساعد على التفكير والتعلم ، وتعتمد على رسم كل ما تريده في ورقةٍ واحدة بشكلٍ مُنظَّم ومركَّز ومختصر وسهل التذكر. وتعرفها الدراسة الحالية بأنها تمثيل الأفكار والملاحظات التي تعتمد على استخدام الرموز والألوان ، بحيث يتم التنظيم والتخطيط حول مفهوم واحد مركزي أو كلمة أو فكرة أو معلومة تتفرع منها مجموعة من الأفكار المرتبطة بها ، بحيث تمكن الطلاب من استرجاع بعض الخبرات والمعارف السابقة ، واكتشاف العلاقات بين المفاهيم والأفكار بشكلٍ يمكنهم من تذكرها لأكبر فترة ممكنة.

تنشيط المعرفة السابقة: يعرفها البحث الحالي إجرائيًا بأنها استطاعة الطلاب على بناء المعاني الجديدة وتعلمها جيدًا من خلال تنشيط معلوماتهم السابقة في مواقف التعلم المختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: استراتيجية الخرائط الذهنية:

مفهوم استراتيجية الخرائط الذهنية:

تُعدُّ الخرائط الذهنية من أبرز أدوات التنظيم المعرفي التي تسهّل التعلم الفعّال ، حيث تُبسّط طريقة عمل العقل البشري من خلال تقديم المحتوى التعليمي في صورة نهائية مُنظمة ، تتيح ربط المعلومات الجديدة بالسابق منها ، مما يُسهم في بناء تصور بصري يعزز الفهم والإدراك (Cunningham, 2005, p. 59). ويُشير عبد الباري (2010 ، ص 275) إلى أن الخرائط الذهنية تمثل أداة تخطيطية رسومية تنظم المعرفة بشكل هرمي ، بدءًا من المفاهيم الرئيسة حتى المفاهيم الأكثر تحديدًا. ويعرّفها قطيط (2011 ، ص 237) بأنها أسلوب تعليمي يقوم على ربط

المعلومات من خلال رسومات وكلمات مرتبة في خارطة تُوضّح العلاقات بين المفاهيم باستخدام الأسهم والألوان. ويذهب العديل إلى أن الخرائط الذهنية تُحوّل النصوص إلى صور مختصرة تُبرز الأفكار باستخدام الكلمات والصور في ورقة واحدة ، مما يدعم التفكير التأملي ويربط المعارف الجديدة بالسابقة (Al Adeel, 2022, p: 282).

أهداف الخرائط الذهنية:

تُسهم الخرائط الذهنية في تحقيق أهداف تعليمية متعددة ، إذ تُعزّز قدرة المتعلمين على استيعاب المحتوى والاحتفاظ به ، وتُضفي على عملية التعلم طابعًا من التجديد والمتعة. كما تُنمّي التفكير الإبداعي من خلال تنظيم الأفكار بصريًا بطريقة تربط بين نصفي الدماغ. وتُعد أداة فعالة لتعزيز اندماج المتعلمين في البيئة الصفية ، مع مراعاتها للفروق الفردية وأنماط التعلم المتنوعة. وتدعم الخرائط الذهنية التقويم التكويني المستمر القائم على الأداء ، وتسهم في تنمية الذكاءات المتعددة ، كالبصرية واللغوية والحركية والمنطقية ، بما يعزز من تكامل عناصر التعلم (قرني ، 2017 ، ص ص 166 - 167).

خصائص الخرائط الذهنية:

تتميّز الخرائط الذهنية بخصائص تتماشى مع آلية عمل الدماغ البشري ، إذ يوضح بوزان (Buzan, 2011, p:63) ، أنها صُمّمت لتلبّي احتياجات العقل من خلال الدمج بين الكلمات والأرقام والتسلسل المنطقي ، والعناصر البصرية كالألوان والأبعاد والإيقاع والإدراك المكاني ، ما يجعل بنيتها مشابهة لوظائف الدماغ. ويُضيف بوزان (Buzan, 2012, p:15) أن خرائط العقل تشترك في خصائص أساسية ، منها الانطلاق من مركز الخريطة ، واستخدام الألوان ، والخطوط ، والرموز ، والكلمات ، والصور ، ضمن نمط طبيعي يُراعي تفضيلات العقل. لتتحول المعلومات المجردة إلى تصورات بصرية جذابة تُسهّل التخزين والاسترجاع.

أشكال الخرائط الذهنية:

تأخذ الخرائط الذهنية أشكالًا متعددة كما حددها السيد (2013م ، ص 85):

- تأخذ شكل المدونات أو الملاحظات الصغيرة وتعتمد على تدوين الملاحظات والنقاط المهمة وهذا يفيد في توليد الأفكار.

- الخرائط عالية الإبداع ، وهي لا تنتمي إلى شكل محدد وتترك للمتعلمين لإنشائها حسب رؤيتهم الخاصة دون تقيد بشكل أو نمط وتترك العنان للإبداع والتخيل.
- الخرائط الذهنية العنكبوتية وهذا يتماثل مع شكل خرائط المفاهيم.
- الشكل الشجري المتفرع وهي تشبه الشجرة ذات الأفرع.
- الأشكال التخطيطية العادية.

أهمية توظيف استراتيجية الخرائط الذهنية في التدريس:

تُعدّ الخرائط الذهنية من الاستراتيجيات التعليمية التي تنسجم مع مبادئ النظرية البنائية ، إذ يُنشئ المتعلم خريطته بناءً على معرفته السابقة (Buzan , 2006 ، ص 23). كما تُعد وسيلة فعّالة للتعلم البصري عبر رموز وصور وألوان تتفرع من نقطة مركزية ، ما يُتيح حرية التفكير وتوليد الأفكار (علي وثابت ، 2018 ، ص 125). ويشير الرباط (2017 ، ص 109) إلى أنها تُنشّط الذاكرة البصرية وتُسهّل تذكّر المعلومات. وتُعتبر من أدوات التربية الحديثة التي تضع الطالب محورًا للعملية التعليمية ، حيث تُعزز التفكير الناقد ، وتُسهم في التعلم ذي المعنى في مختلف المراحل (علي وثابت ، 2018 ، ص 128).

ويؤكد العظامات ومقابلة (2021) أن الخرائط الذهنية تُقلل من العبء المعرفي ، إذ تُنتج تمثيلًا بصريًا يربط المفاهيم المتصلة ، وتُسهم كأداة ما وراء معرفية في تعزيز الفهم وتنوع استراتيجيات التدريس. وتعود أهميتها إلى جهود بوزان في ستينيات القرن الماضي لتطوير وسائل أسرع وأكثر فاعلية للتفكير باستخدام الرموز والكلمات المفتاحية (الغامدي ، 2021). كما تُعيد الخرائط تنظيم المعرفة بشكل غير خطي يُحاكي طريقة عمل الدماغ (العظامات ومقابلة ، 2021 ، ص 79).

ووفقًا ميرفين وبيل (Marvin & Bill , 2013) ، تشمل فوائدها التعليمية: تنمية سرعة التفكير ، تبسيط المعلومات ، تقديم تصور شامل ، تسهيل دراسة الموضوعات المعقدة ، وتعزيز الذاكرة والتركيز. ويشير الأشقر (2020 ، ص 128) إلى أنها تُسهِّل التعلم وتُضفي عليه متعة أكبر من الأساليب التقليدية. وبناءً عليه ، فإن الخرائط الذهنية تُعد وسيلة تعليمية فعالة تدعم التعلم البصري ، وتُناسب أنماط التعلم المختلفة ، وتُسهم في ربط المعارف السابقة بالجديدة لتحقيق تعلم ذي معنى.

مميزات الخرائط الذهنية:

أوضح بوزان (2013م) أن الخرائط الذهنية تُوفر رؤية شاملة للموضوع، وتُنظم الأفكار بوضوح، مما يُسهم في التخطيط واتخاذ القرارات. كما تُعزز التفكير الإبداعي عبر دمج الخيال، وتُحفز على إيجاد حلول مبتكرة، وتُسهم في رفع الكفاءة على المستويين الفردي والجماعي. وتتميز بقدرتها على جذب الانتباه، وتنشيط القدرات العقلية للتفكير. وأشارت دراسة محمد (2012م، ص 36) إلى مميزات إضافية، منها: تسريع التعلم واسترجاع المعلومات، والربط بين الأفكار من خلال الصور، وطبيعتها المفتوحة التي تُمكّن العقل من إنشاء علاقات جديدة، وتمكين المتعلم من استكشاف أفكار مرتبطة بالفكرة الأساسية.

وتُبرز هذه الخصائص دور الخرائط الذهنية في تنمية المهارات العقلية، إذ تُحسّن من الفهم والاستيعاب، وتُقوّي الذاكرة من خلال عرض المعلومات بطريقة غير خطية، تقلل من تعقيد اللغة. كما تُساعد على التركيز، وربط المفاهيم، مما يعزز من فهم العلاقات بين المواضيع والمعارف.

دور توظيف استراتيجية الخرائط الذهنية في التدريس في تنشيط المعرفة السابقة:

يشير سانتياجو (Santiago , 2011) إلى أن الخرائط الذهنية تُعد أدوات ديناميكية تُعزز مهارات معرفية متعددة، مثل المقارنة والتصنيف وتحليل السبب والنتيجة، وتُسهم في تنشيط عادات العقل بدمج التفكير البصري والإبداعي. كما يرى عامر (2015م، ص 18) أن الخرائط الذهنية تُوظف العقل كوحدة متكاملة يتناغم فيها نصفي الدماغ، حيث يُنظم المحتوى حول مفهوم مركزي بطريقة غير خطية تُعزز التعلم الهادف. وأكد محمد (2012م، ص 37) أنها تنمّي التفكير المتشعب وتُضيف البهجة للتعلم، إذ تُساعد المتعلم على استدعاء الأفكار وربطها بتفاصيل إضافية.

وتُعد الخرائط الذهنية أداة فعّالة لتنشيط الدماغ من خلال إظهار العلاقات بين المعلومات المختلفة، ما يُعزز التركيز والتفكير الإبداعي. ويذكر هلال (2007م، ص 138) أنها أسلوب معرفي فعّال يُنظم البناء العقلي والمهاري، ويُسهم في توسيع الفهم بإدخال معلومات جديدة ضمن المعرفة السابقة. كما تُقلل من الاعتماد على الشرح النصي من خلال استخدام الصور والألوان والكلمات المفتاحية. ويرى صبري (2016) أن هذه الطريقة تُسهّل تذكّر المعلومات بتقديمها بصيغة رسومية ملوّنة.

وبناءً على ما سبق ، فإن الخرائط الذهنية تُنشّط المعرفة السابقة عبر تبسيط المفاهيم ، وتنظيمها بطريقة بصرية تُعزز التفكير المتشعب وتُيسر تذكر الأفكار مقارنة بالأساليب التقليدية.

الدراسات السابقة:

تُعد الخرائط الذهنية من الاستراتيجيات البصرية الفاعلة التي لاقت اهتمامًا متزايدًا في الأوساط الأكاديمية الحديثة ، خصوصًا في ضوء التحول نحو التعلم القائم على الفهم العميق والتعلم النشط. وقد تزايد الاعتماد على هذه الاستراتيجية في سياقات تعليمية متعددة ، باعتبارها أداة تُمكّن المتعلم من ربط المفاهيم وتحليلها وتنظيمها بطريقة تتماشى مع أنماط التفكير العليا. وفي السنوات الأخيرة ، تصاعدت الاتجاهات البحثية التي تستهدف قياس فعالية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير المختلفة ، لا سيما في البيئات التعليمية المتنوعة.

وسوف تتناول الدراسة في هذا الجزء عرضًا تحليليًا لعدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة حيث كشفت الدراسات السابقة عن اتفاق واضح فيما بينها حول الفاعلية العامة لاستراتيجية الخرائط الذهنية في تحسين الأداء الأكاديمي وتنمية المهارات المعرفية. فقد توصلت دراسة شكوري وكاديفاروسارامي (2017) Shakoori , Kadivarosarami إلى أن استخدام الخرائط الذهنية ساهم في تعزيز مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية ، من خلال تمكينهم من فهم العلاقات بين المفاهيم بشكل بصري. وفي السياق ذاته ، أظهرت دراسة المالكي (2017) أثرًا إيجابيًا لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تطوير مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، وهو ما يتقاطع مع نتائج دراسة عبد الجليل وجاب الله وعبدالجليل وآخرون (2022) التي أثبتت فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية الفهم الاستنتاجي. كما أكدت دراسة فايد وآخرون (2022) أن هذه الاستراتيجية تسهم في تنمية التفكير المتشعب ، بينما دعمت دراسة العجمي وآخرون (2022) نفس الاتجاه في تنمية التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. وبيّنت دراسة Zhao et al. (2022) فاعلية بناء الخرائط في تطوير التفكير الناقد ، وأشارت دراسة خزعل (2023) إلى تأثيرها في تنمية مهارات التواصل الرياضي. وهذه النتائج المتقاربة تؤكد وجود إجماع علمي على جدوى الخرائط الذهنية كأداة تعليمية فاعلة ، خاصة في تطوير أنماط التفكير العليا.

ورغم هذا الاتفاق ، أظهرت بعض الدراسات تباينات واضحة في النتائج ، تعود في الغالب إلى تباين العينات والسياقات التعليمية. فقد أظهرت دراسة الحربي (2018) غياب فروق دالة إحصائيًا

بين المجموعة التجريبية والضابطة في التفكير البصري ، مما قد يعزى إلى طبيعة المحتوى التعليمي أو خصائص العينة المدروسة. وبصورة مماثلة ، لم تجد دراسة الضناوي (2024) فروقًا دالة إحصائيًا في التفكير التأملي ، رغم تفوق المجموعة التجريبية. كما أن التركيز في دراسة نها عثمان (2021) كان على إدارة المعرفة الشخصية ، لا على الأداء الأكاديمي أو تنشيط المعرفة السابقة ، وهو ما يبرز تباين الأهداف البحثية. أما دراسة الزهراني (2024) فقد ركزت على الفروق بين نمطي الخرائط الذهنية (الساكنة والتفاعلية) في التحصيل ، وليس على استدعاء المعرفة ، ما يجعل مقارنتها محدودة بالسياق.

تُبرز هذه التباينات وجود فجوات بحثية معتبرة في أدبيات الخرائط الذهنية ، من أبرزها قلة الدراسات التي تناولت الأثر المباشر لهذه الاستراتيجية في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب الجامعات. كما لم تولِ الدراسات السابقة اهتمامًا كافيًا لفئة طلاب السنة التحضيرية ، رغم خصوصية هذه المرحلة في تشكيل الأساس المعرفي الجامعي. بالإضافة إلى ذلك ، لم تتناول أغلب الدراسات العلاقة بين الخرائط الذهنية ومقرر مهارات الاتصال ، وهو ما يشكل فراغًا بحثيًا تسعى الدراسة الحالية إلى سدِّه. كما غابت المقاربات التي تربط بين البعد النظري للخرائط الذهنية واستدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة الأمد ، مما يُضعف التكامل بين النظرية والتطبيق في معظم الأبحاث السابقة.

واستفادت الدراسة الحالية من المخرجات المعرفية للدراسات السابقة في بناء إطارها النظري ، إذ تم توظيف ما ورد فيها من مفاهيم ومؤشرات لتحديد المتغيرات المعتمدة ، وصياغة أدوات القياس المناسبة لطبيعة الأثر المراد فحصه. كما ساعدت الدراسات السابقة في بلورة مشكلة البحث الحالي ، من خلال رصد الثغرات المعرفية ، وتحديد مستوى التراكم البحثي في هذا المجال ، بما يضمن تأسيس الدراسة على أرضية علمية متينة. وقد ساهمت نتائج تلك الدراسات في ترجيح المنهج التجريبي كأنسب منهج لقياس فاعلية الخرائط الذهنية في استدعاء المعرفة السابقة ، ما يعزز من دقة النتائج وتفسيرها.

يتبين من هذا التحليل أن الدراسات السابقة وفرت قاعدة معرفية مهمة حول الأثر العام للخرائط الذهنية على مهارات التفكير المختلفة ، لكنها لم تتناول بعمق أثر هذه الاستراتيجية في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب الجامعات ، لا سيما ضمن مقررات مهارية كمهارات الاتصال. لذا ، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى سد هذه الفجوة ، وتقديم مساهمة علمية أصيلة تُثري الميدان التربوي.

إجراءات الدراسة المنهجية:

يعرض الباحث للإجراءات المنهجية التى قام بها؛ لتحقيق أهداف دراسته ، مع توضيح مجتمع الدراسة وعرضًا لأدوات الدراسة التي تحقق أهدافها ، وتجيب عن تساؤلاتها ، وكيفية قياس صدقها وثباتها ، ثم عرض الباحث بعد ذلك لإجراءات تطبيقها من خلال توضيح إجراءات التطبيق والأساليب الإحصائية التي استخدمت في المعالجة الإحصائية المستخدمة للتوصّل إلى نتائج لأسئلة الدراسة.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة التي تدرس أثر متغير مستقل (استراتيجية الخرائط الذهنية) في متغير تابع (تنشيط المعرفة السابقة) ، كما يَتناسب منهج الدراسة مع طبيعة اختيار عينتها ، إذ تنتمي الدراسة إلى فئة التصميمات شبه التجريبية (Quazi- Experimental Design) ، وتمَّ استخدم التصميم المعروف بتصميم القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة المتكافئة (Pre- Posttest equivalent Control Group) ، باستخدام القياس القبلي والبعدي لاختبار فروض الدراسة ، والجدول التالي يوضح شكل تصميم تجربة الدراسة.

جدول (1)

يوضح التصميم المتبع في الدراسة الحالية

اختيار العينة	اختبار قبلي	متغير مستقل	اختبار بعدي
مجموعة ضابطة	✓	-	✓
مجموعة تجريبية	✓	✓	✓

ويمكن للباحث من خلال استخدامه للمنهج شبه التجريبي ذو التصميم القائم على المجموعتين باستخدام القياس القبلي والقياس البعدي من وصف جميع البيانات المتعلقة بأهداف الدراسة وتحليلها للوصول إلى بعض الاستنتاجات التى يمكن من خلالها إصدار حكم على مدي فاعلية توظيف استراتيجية الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب السنة التحضيرية في دراسة مقرر مهارات الاتصال.

ولمعرفة أثر استراتيجية الخرائط الذهنية (المتغيِّر المستقل) على تنشيط المعرفة السابقة (المتغيِّر التابع) طبَّق الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال الخطوات التالية:

1. إعداد أدوات الدراسة (دليل استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية- الاختبار التحصيلي).
2. عرض أدوات الدراسة على عدد من المحكمين؛ للتأكد من صلاحيتها وتعديلها في ضوء آرائهم.
3. اختيار مجموعة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، والعمل على ضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثّر على النتائج.
4. تطبيق الاختبار التحصيلي قبليًا على مجموعة الدراسة ورصد النتائج.
5. تطبيق الوحدة الدراسية المقترحة على مجموعة الدراسة .
6. تطبيق الاختبار التحصيلي بعديًا على مجموعة الدراسة ورصد النتائج .
7. تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في الفصل الدراسي الأول لعام 1445هـ/ 1446هـ.

عينة الدراسة:

استخدم الباحث لتحديد عينة الدراسة الطريقة العشوائية البسيطة؛ لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لجميع أفراد مجتمع الدراسة ، وتمَّ تكوّن مجتمع البحث من (54) طالبًا ، تمَّ اختيارهم بطريقةٍ قصدية ، وتمَّ تقسيمها بالتساوي إلى مجموعتين ، الأولى (المجموعة التجريبية) درست باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية ، والثانية (المجموعة الضابطة) درست باستخدام المجموعة الضابطة باستخدام الطرائق الاعتيادية للتدريس.

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبيتين والضابطتين استُخدم اختبار ت لمتوسطين غير مرتبطين قبل البدء في التجربة للتعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل القبلي للمعلومات المتضمنة في الوحدة المقترحة.

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل**: استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية.
- **المتغير التابع**: تنشيط المعرفة السابقة.

أداة البحث:

وبناءً على طبيعة البحث ولتحقيق أهدافه استخدم البحث "اختبار تحصيلي" أداة لجمع البيانات ، وقد بُنيّ الاختبار بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث ، وفي ضوء الموضوعات المتضمنة في مقرر مهارات الاتصال الذي يتم تدرسسه في السنة التحضيرية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

صدق الأداة:

قام الباحث بالتأكّد من صدق الاستبانة من خلال الخطوات التالية:

أولًا: الصدق الظاهري للأداة: حيث عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكّمين ، وأُجريتْ التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكّمين ، ومن ثمَّ تمّ اعتماد الاختبار في صورته النهائية ، ولقد خرج الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (25) سؤالًا بطريقة الاختيار من متعدد.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي ، طُبّق على عينة استطلاعية مكونة من 15 طالبًا وطالبة من عمادة السنة التحضيرية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، والتي كانت منفصلة عن عينة الدراسة. حُسب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR -20 Richardson and Kude) ، وهي معادلة مناسبة لقياس ثبات الأسئلة الموضوعية. بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة KR-20 قيمة 0.698 ، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة. كما حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز للأسئلة.

إجراءات التطبيق:

تمثلت إجراءات الدراسة فيما يأتي:

- اطُّلع على الأدب السابق المتعلق بمتغيرات الدراسة ، للإحاطة بما تناولته الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة ، والنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات؛ للاستفادة منها في بناء أداة الدراسة ومشكلة الدراسة ، والأساليب الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- اختيرت مجموعة أفراد الدراسة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، وتقسيمها إلى مجموعتين "تجريبية وضابطة".
- صُممت أداة الدراسة واستخراج دلالات صدقها وثباتها.
- طُبق الاختبار القبلي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق الدراسة ، وتصحيح الاختبار وفق مفتاح التصحيح المعتمد في الدراسة.
- دُرِّب عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقرر مهارات الاتصال للمجموعة التجريبية على استخدام الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب على كيفية استخدام الاستراتيجية ، والتدريس وفق الاستراتيجية للطلاب.
- أُعيد تطبيق الاختبار التحصيلي على الطلاب بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجية في تدريس مقرر مهارات الاتصال.
- صُحّح الاختبار البعدي وفق مفتاح التصحيح المعتمد في الدراسة.
- حُلّلت نتائج الدراسة إحصائيًا ، ونوقشت في ضوء أسئلة الدراسة.

أساليب تحليل البيانات:

استخدمت أساليب تحليل البيانات التالية:

1. معامل ارتباط ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار .
2. اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار فروض الدراسة.
3. مؤشر مربع إيتا Eta Squared لقياس حجم الأثر للتطبيق البعدي.

النتائج والمناقشة

التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التدخل التدريسي باستخدام الخرائط الذهنية.

تشير النتائج الواردة في الجدول (2) لاختبار "ت" لعينتين مستقلتين إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، مما يدل على تكافؤهما قبل بدء التدخل. حيث لم يُلاحظ فرق في المتوسطات الحسابية ، كما أن القيمة المحسوبة للاختبار لم تتجاوز القيمة الحرجة ، مما يُشير إلى أن الفروق بين المجموعتين قد تعود إلى عوامل عشوائية وليست نتيجة لمتغير مؤثر.

ويُعد ذلك مؤشرًا على صحة التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة ، إذ يضمن أن أية تغيّرات لاحقة في الأداء تُعزى بشكل مباشر إلى تطبيق استراتيجية الخرائط الذهنية ، وليس إلى فروق معرفية سابقة بين المجموعتين ، مما يُعزز من مصداقية النتائج وإمكانية تعميمها. وتُعد هذه النتيجة دليلًا على صحة التصميم التجريبي المتبع في الدراسة ، إذ تضمن أن التحسن في أداء أفراد المجموعة التجريبية يعود حصريًا إلى استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية ، وليس إلى فروق معرفية سابقة بين المجموعتين. وهو ما يُعزز من موثوقية النتائج ويسهم في دعم تعميمها على سياقات تعليمية مشابهة (المالكي ، 2017؛ عثمان ، 2021). وبناءً على هذه النتائج ، يمكن اعتبار التصميم التجريبي المستخدم في هذه الدراسة تصميمًا سليمًا ، وهو ما يعزّز من موثوقية النتائج ويدعم قابليتها للتطبيق في سياقات تربوية أوسع.

جدول (2)

الفرق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	p.valu (sig)	الدلالة الإحصائية
						0.05	0.01	
التجريبة	27	9.67	5.94	52	00	2.899	2.678	1.00
الضابطة	27	9.67	5.144					غير دالة إحصائيًا

المّصدر: عينة الدراسة.

التحقق من وجود فروق إحصائية في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب المرحلة الجامعية بين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

تشير نتائج الجدول (3) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ، حيث تفوقت المجموعة التجريبية التي اعتمدت على استراتيجية الخرائط الذهنية بمتوسط (33.89) وانحراف معياري منخفض (2.118) ، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي سجلت

متوسطًا أقل (14.33) وانحرافًا معياريًا أعلى (3.464). كما تجاوزت قيمة (t) المحسوبة (25.25) القيمة الجدولية ، وكانت (p. value = 0.045) أقل من 0.05 ، مما يؤكد أن الفروق ناتجة عن أثر الاستراتيجية. تعكس هذه النتائج فاعلية الخرائط الذهنية في تعزيز استرجاع المعلومات وربطها بالمفاهيم ، بما يحسّن الفهم الأكاديمي ويوصي باعتمادها كأداة تدريسية في التعليم الجامعي.

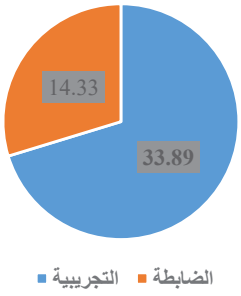
وتتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة ، أبرزها دراسة نوفل (2018) التي أثبتت أن الخرائط الذهنية تسهم في تحسين تحصيل الطلاب من خلال تنظيم المعلومات وربطها ، ودراسة العمري (2022) التي بينت أثرها في تنمية مهارات التفكير المنظم والتعلم النشط. كما دعمت دراسة الجابري (2019) هذه النتيجة ، حيث حصل الطلاب الذين استخدموا الخرائط على درجات أعلى في الاختبارات البعدية ، وتوافق ذلك مع ما أكدته دراسة فايد وآخرون (2022) بشأن دور الخرائط الذهنية في تقليل التشتت وتعزيز الاسترجاع. وبناءً على ما سبق ، تدعم نتائج الدراسة الحالية الأدبيات التربوية السابقة ، مما يرسّخ التوصية بدمج الخرائط الذهنية في المناهج الجامعية لتطوير الممارسات التدريسية وتحقيق تعلم أكثر فاعلية.

جدول (3)

يبين الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي للمجموعتين

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية		Palau(sig)	الدلالة الإحصائية
						0.05	0.01		
التجريبية	27	33.89	2.118	52	25.25	2.008	2.678	0.045	دالة إحصائيًا
الضابطة	27	14.33	3.464						

المصدر: عينة الدراسة.



شكل (1): متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي للمجموعتين

قياس حجم الأثر لاستراتيجية الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة السابقة

يُبرز الجدول (4) حجم الأثر الكبير جدًا لاستراتيجية الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب المرحلة الجامعية ، حيث بلغت قيمة $\eta^2 = 0.923$ ، مما يعني أن 92.3% من الفروق في الأداء تُعزى إلى استخدام هذه الاستراتيجية. ووفقًا لمعايير "كوهن" ، يُعد هذا التأثير جوهريًا وملحوظًا ، مما يؤكد الفاعلية العالية للخرائط الذهنية في تحسين استرجاع المعلومات وتنظيم المفاهيم وتعزيز الفهم العميق. وتدعم هذه النتائج التوصية بدمج الخرائط الذهنية في المناهج الجامعية ، مع توفير تدريب لأعضاء هيئة التدريس على استخدامها ، بالإضافة إلى اقتراح بحوث مستقبلية لاستكشاف دمجها مع استراتيجيات أخرى أو مقارنة تأثير الخرائط الذهنية الرقمية والتقليدية.

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي أكدت التأثير الكبير للخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة وتعزيز التعلم. حيث أوضحت دراسة الشراري ، (2017) أن حجم الأثر للخرائط الذهنية في تحسين استرجاع المعلومات بلغ مستويات مرتفعة ، مما يدل على فاعليتها في تعزيز التعلم العميق. كما دعمت دراسة على (2019) فكرة أن الخرائط الذهنية تساعد في تنظيم المفاهيم وتحسين فهم الطلاب ، خاصة عند استخدامها كأداة تدريسية تفاعلية. إضافة إلى ذلك ، أشارت دراسة العتيبي (2020) إلى أن استخدام الخرائط الذهنية أدى إلى زيادة التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ، حيث أظهروا قدرة أعلى على ربط المعلومات الجديدة بمعارفهم السابقة ، مما يتماشى مع النتائج الحالية التي أظهرت حجم أثر مرتفع جدًا ($\eta 2 = 0.923$). كما أن دراسة عبد الجليل وآخرين (2022) أكدت أن دمج الخرائط الذهنية في المناهج الدراسية يحقق تحسينًا ملحوظًا في التعلم ، خاصة عند دعمها بتقنيات التعلم الرقمي

جدول (4)

حجم الأثر للاختبار البعدي بين المجموعتين

	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية (df)	η2	حجم الاثر
الاختبار البعدى بين المجموعتين	25.25	25	0.923	كبير جدًا

المصدر: عينة الدراسة.

بناءً على هذه النتائج ، فإن استخدام الخرائط الذهنية يمكن اعتباره أحد الاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تنشيط المعرفة السابقة وتحسين التحصيل الأكاديمي.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، مما يدل على فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب المرحلة الجامعية. وقد انعكست هذه الفاعلية في تحسين قدرة الطلاب على استدعاء المعلومات وتنظيمها وربطها بالمفاهيم الجديدة ، وهو ما يتماشى مع ما أشار إليه بوزان (2011) من أن الخرائط الذهنية تُعد أداة فعالة في تنشيط الدماغ وتنظيم الأفكار والمعارف بصريًا. وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة العمري (2023) التي أكدت فاعلية الخرائط الذهنية في تسهيل استرجاع المعلومات من خلال تنظيم المفاهيم بطريقة تسهل التذكر والربط. كما تتسق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة الزهراني (2024) ، التي أثبتت فاعلية النمط التفاعلي للخرائط الذهنية الإلكترونية في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتعزيز بقاء أثر التعلم ، مما يعكس توافقًا واضحًا بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات المعاصرة حول جدوى هذه الاستراتيجية.

يُفسر هذا التأثير العالي ($\eta^2 = 0.923$) في ضوء ما تقترحه نظرية أوزوبل للتعلم ذي المعنى ، التي تؤكد على أن الربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة في بنية المتعلم يسهم في ترسيخ التعلم وتعميقه. وتُعد الخرائط الذهنية وسيلة مثالية لتحقيق هذا النوع من التعلم لكونها توفر إطارًا بصريًا يُسهّل هذا الربط ، كما ورد في أعمال Ruffini (2009) وهديل وقاد (2009). وتدعم هذه النتيجة أيضًا دراسة نها عثمان (2021) التي بيّنت فاعلية الخرائط الذهنية في تعزيز إدارة المعرفة الشخصية وتجاوز معوقات الفهم ، ودراسة عبد الجليل وآخرين (2022) التي أثبتت دورها في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي ، باعتبارها من المهارات المرتبطة بتفعيل المعرفة السابقة.

كما يمكن تفسير النتائج في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، التي ترى أن توظيف نصفي الدماغ يعزز التفاعل المعرفي والفكري ، وهو ما تحققه الخرائط الذهنية من خلال المزج بين الألوان والصور والروابط اللغوية والبصرية ، كما أشار بوزان (2006) ومحيسن (2015). ويُسهم هذا التكامل في خلق بيئة تعليمية تُعزز التفكير المتشعب وتنشط المعارف السابقة في إطار تعلم تفاعلي متكامل. وبذلك ، تنسجم نتائج الدراسة الحالية مع الأدبيات العلمية التي تناولت أثر الخرائط الذهنية في تنمية مهارات أكاديمية متعددة ، كالتفكير التحليلي (المالكي ، 2017) ، والتفكير المتشعب (فايد وآخرون ، 2022) ، والتواصل (خزعل ، 2023). كما تبرز أهمية هذه الاستراتيجية في دعم التعلم النشط والبنائي ، مما يعزز فاعلية التدريس الجامعي ويُسهم في تجويد الممارسات التربوية الحديثة.

الأهمية التطبيقية للنتائج وآفاقها المستقبلية

تعكس نتائج الدراسة أهمية تطبيقية في تطوير التعليم الجامعي ، حيث أظهرت أن استخدام الخرائط الذهنية يسهم في تنشيط المعرفة السابقة وتعزيز التعلم العميق ، خاصة في مقررات السنة التحضيرية التي تربط بين التعليم المدرسي والجامعي. ويُبرز حجم الأثر الكبير (η^2 = 0.923) إمكانية إحداث تحول في تقديم المحتوى ، خصوصًا في المساقات المفاهيمية كمهارات الاتصال والعلوم الإنسانية. وتفتح النتائج آفاقًا مستقبلية ، منها توسيع استخدامها في المقررات التخصصية ، ودمج الخرائط الرقمية في أنظمة التعلم الإلكتروني ، وتصميم وحدات تعليمية تُقيّم أثرها على التفكير الناقد ، إلى جانب استخدامها كأداة تقييم تكويني ، والدعوة لدراسات طولية لرصد استدامة الأثر التعليمي ، بما يعزز جودة التعليم الجامعي.

هدفت الدراسة إلى تحليل فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة السابقة لدى طلاب الجامعة ، وذلك من خلال منهج شبه تجريبي قُسّمت فيه العينة إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الخرائط الذهنية ، وضابطة بالطريقة التقليدية ، مع استخدام اختبار قبلي وبعدي وتحليل الفروق باستخدام مربع إيتا (η^2) . وأظهرت النتائج فروقًا دالة لصالح المجموعة التجريبية ، مما يشير إلى فاعلية الخرائط الذهنية في تعزيز استدعاء المعرفة وربطها بالمفاهيم الجديدة ، بما يدعم التنظيم المعرفي والتفكير المتشعب ، وفقًا لنظريات التعلم البصري والتعلم ذي المعنى.

كذلك ، أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في الفهم وتنظيم المعلومات لدى المجموعة التجريبية ، مما انعكس على بناء معرفي أكثر ترابطًا وعمقًا. وقد أظهرت قيمة مربع إيتا (η^2 = 0.923) أن حجم الأثر كان كبيرًا ، مما يؤكد قوة فاعلية الاستراتيجية وفقًا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، التي تدعم استخدام الأدوات البصرية في تنشيط نصفي الدماغ وتعزيز استدعاء المعلومات.

وتوصي الدراسة بدمج الخرائط الذهنية في التدريس الجامعي لدورها في تحسين جودة التعلم وتنمية التفكير الإبداعي ، مع تأهيل أعضاء هيئة التدريس على استخدامها ، والدعوة لإجراء دراسات إضافية تستكشف فاعليتها في مجالات تعليمية مختلفة وسياقات متعددة.

التوصيات

توصي الدراسة ، في ضوء ما أثبتته من فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنشيط المعرفة وتعزيز الفهم ، بان يتبني أعضاء هيئة التدريس الخرائط الذهنية كأداة تدريس أساسية وليست

اختيارية ، مما يحول الفصل من بيئة تلقّي سلبي إلى بيئة تعلم نشط ، ويزيد من مشاركة الطلاب ويساعدهم على بناء فهم عميق بدلًا من الحفظ المجزأ. وتوصي الدراسة بدمج الخرائط الذهنية في المناهج الجامعية من خلال تصميم أدلة إرشادية ومقررات تفاعلية بالتعاون مع الأقسام الأكاديمية لتعزيز ثقافة التعلم البصري والتفكير المنظم لدى الطلاب منذ بداية حياتهم الجامعية. وتوصي أيضًا أعضاء هيئة التدريس بتوظيف الخرائط كأداة تقييم تكويني تُستخدم في التقويم المستمر من خلال تكليفات طلابية ، مع تشجيع الطلاب على استخدامها عبر أنشطة صفية ومسابقات أكاديمية وموارد إلكترونية محفزة.

كما توصي الدراسة بان تقوم مؤسسات التعليم الجامعي بتنظيم وعقد ورش عمل تدريبية وبرامج تأهيلية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية تصميم وتطبيق الخرائط الذهنية في التدريس الجامعي.كما تدعو الدراسة مصممي المناهج الجامعية إلى تطوير تطبيقات رقمية تفاعلية تُدمج في أنظمة إدارة التعلم وتستفيد من تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز التعلم الرقمي ، وتوصي الدراسة الباحثين الي إجراء دراسات مستقبلية لتقويم أثر الخرائط في تخصصات متنوعة ومقارنة بين أنماطها التقليدية والرقمية.

محددات البحث

هناك بعض المحددات التي لا بد من الإشارة اليها والتي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تعميم النتائج التي توصلت اليها الدراسة ، من أهمها ان الدراسة أُجريت على طلاب السنة التحضيرية في جامعة واحدة فقط ، مما قد يحد من تعميم نتائجها على طلاب المراحل الدراسية المختلفة أو على بيئات تعليمية وثقافية مختلفة. كما اعتمدت الدراسة على عينة صغيرة الحجم مما قد يؤثر على القوة الإحصائية للنتائج ويحد من إمكانية تعميمها على مجتمع الدراسة الأكبر وهو طلاب السنة التحضيرية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز أو في غيرها من الجامعات.

وعلي الرغم من هذه المحددات ، تقدم الدراسة مساهمة مهمة تمثل أساسا لدراسات مستقبلية تسعى إلى معالجة هذه القيود والتوسع في دراسة أثر استراتيجية الخرائط الذهنية التعليمية في سياقات مختلفة.

شكر لدعم المشروع البحثي

يشكر الباحث جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ممثلة في عمادة البحث العلمي على دعمها المشروع البحثي برقم 29333/02/2024

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

الأشقر ، رنان علي محمد. (2020م). معوقات استخدام الخرائط الذهنية في تدريس علوم المرحلة الأساسية العليا. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*. مج (5) ، ع (1) ، ص ص 122-146. https://journal.pass.ps/index.php/aurj/article/view/94

بوزان ، توني. (2011م). الكتاب الأمثل لخرائط العقل. ط3. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير للطباعة والنشر. https://kon.lisanarb.com/2022/04/pdf_323.html

بوزان ، توني. (2013م). الطفل الذكي دليل الآباء الأذكياء لتنشئة أبناء أذكياء. ط4. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير للطباعة والنشر. https://www.jarir.com/sa-en/jarir-publication-292508.html

الجابري ، محمد. (2019). تأثير الخرائط الذهنية في تعلم مهارة التهديف بكرة القدم للطلاب. *مجلة التربية البدنية والرياضية ، المجلد 12 ، العدد 5* ، الصفحات 2-16.

الجهمي ، الصافي يوسف. (2016م). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي. *مجلة كلية التربية*. جامعةأسيوط.مج(32) ،ع(4) ،أكتوبر255-289. https://doi.org/10.12816/0042424

الحربي ، فيصل بن غنيم بن مناور. (2018م). أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير البصري بمقرر الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر: تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. كلية التربية. جامعة بنها والجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. يوليو ، ص ص 115-139. https://search.mandumah.com/Record/945527

خزعل ، تحرير عبد الحسين. (2023م). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية الأساسية*. الجامعة المستنصرية. ع (118) ، ص ص 357-386. https://doi.org/10.35950/cbej.v29i118.10209

الدويش ، عبد الله بن عبد الرحمن. (2014). *تنمية مهارات التفكير باستخدام الخرائط الذهنية*. الرياض. دار التدريبات العقلية.

الرباط ، محمد. (2017). الخرائط الذهنية كأداة للتعلم البصري وتنمية التفكير الناقد. *مجلة التربية الحديثة* ، العدد 109.

الزهراني ، عبد الرحمن بن مساعد عيدان. (2020م). تأثير استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى التربية البدنية بجامعة الباحثة. *مجلة علوم الرياضية والتربية البدنية. كلية علوم الرياضة والنشاط البدني*. جامعة الملك سعود. مج (4) ، ع (1) ، يناير ، ص ص 39-65. https://doi.org/10.21608/ssj.2024.351139

الزهراني ، ماجد معيلي محمد. (2024م). تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية بنمطين "ساكنة-تفاعلية" وقياس أثرهما في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مقرر العلوم لتلميذات الصف الخامس الابتدائي. العلوم التربوية. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة. مج (32) ، ع (1) ، يناير ، ص ص 137-174. https://doi.org/10.21608/ssj.2024.351139

أبو زيد ، أمل محمد محمود محمد. (2015). فاعلية وحدة تعليمية إلكترونية قائمة على الخرائط الذهنية لتنمية التحصيل والقدرات الإبداعية لطالبات التربية الفنية. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي ، الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي ، مج 3 ، ع (2) ، 249-259. 10.21608/eaec.2015.53151

السيد ، سوزان محمد حسن. (2013م). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية غير الهرمية في تصويب التصوّرات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل وبقاء الأثر التعلّم في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية. *مجلة التربية العلمية ،16* (2). ص ص 61-111. https://search.mandumah.com/Record/405366

الشراري ، أحمد عيد. (2017). أثر استراتيجيتي المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L) وخرائط العقل في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.

صبري ، ماهر (2016) فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدى في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق.. https://doi.org/10.13140/rg.2.2.16750.41282

الضناوي ، محمد أمين. (2024م). فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في مادة الأحياء. أوراق ثقافية: *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*. مج (6) ، ع (31). ص ص 93-114. https://www.awraqthaqafya.com/3384

عامر ، طارق عبد الرؤوف. (2015م). *الخرائط الذهنية ومهارات التعلم- طريقك إلى بناء الأفكار الذكية*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الباري ، ماهر شعبان. (2010م). استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

عبد الجليل ، السيد عادل أحمد محمد؛ جاب الله ، علي سعد؛ عبد الله ، مروة دياب أبو زيد. (2022م). استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى تلاميذ الصف التاسع بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها. مج (33) ، ع (131) ، يوليو ، ص ص 473-510. https://doi.org/10.21608/jfeb.2022.285450.510

العتيبي ، لفا بن محمد بن هلال. (2020م). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب مقرر مهارات أكاديمية وحياتية "105 أكت" في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. العلوم التربوية. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة. مج (28) ، ع (4) ، أكتوبر ، ص ص 389-416. https://doi.org/10.21608/ maed.2021.235754

عثمان ، نها محمد أحمد. (2021م). دور الخرائط الذهنية في إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب الفرقة الثانية بقسم المكتبات والمعلومات: دراسة تجريبية. *مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات*. كلية الآداب. جامعة القاهرة. ع (27). سبتمبر ، ص ص 131-182. . https:// doi.org/10.21608/sjrc.2021.190324

العظامات ، عمر؛ مقابلة ، نصر يوسف. (2021م). مستوى استخدام الخرائط الذهنية وعلاقتها بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء قصبة المفرق. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*. 1 (24) ، ص ص 77-95. https://doi.org/10.35875/1105-024-001-006

علي ، حسن شوقي. (2019). فاعلية استخدام استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة (KWL) في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*.

علي ، سيد إبراهيم؛ ثابت ، عصام محمود محمد. (2018م). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية الذكاء البصري المكاني لدى الطالب المعلم بمسار صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. العدد العشرون ، المجلد الثاني. أغسطس ، ص ص 124-141. https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/article/view/345

العمري ، صالح بن ضيف الله .(2023م). دور الخرائط الذهنية في تعزيز الترادف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. جامعة القصيم. المجلد (16) ، العدد الثاني. مايو ، ص ص 387-410. https://jeps.qu.edu.sa/index.php/jep/article/view/2554/2578

العمري ، نورة طيف الله حاسن؛ العجمي ، لبنى بنت حسين راشد. (2022م). فاعلية تدريس العلوم باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. *مجلة كلية التربية*. جامعة طنطا ، مج (85) ، ع (1) ، ص ص 388-432. . https://doi.org/10.21608/mkmgt.2022.112077.1130

العوهلي ، خالد بن ناصر صالح. (2020م). الاستراتيجيات والطرق التدريسية السائدة لدى أعضاء هيئات التدريس وسبل تطويرها في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة كلية التربية*. كلية التربية. جامعة طنطا. مج (77) ، ع (1) ، يناير ، ص ص 382-411. https://doi.org/10.21608/mfes.2019.102399

الغامدي ، ص. ب. م. ب. س. (2021). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس مادة الفقه على تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه لدى طالبات الصف الأول متوسط. *مجلة كلية التربية بالمنصورة* ،114(3) ، 1185-1212. https://doi.org/10.21608/maed.2021.224073

فايد ، سامية المحمدي والبنا ، نورهان عادل والباز ، مريم نياز علي. (2022). الخرائط الذهنية وأثرها في تنمية بعض مهارات التفكير المتشعب في مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية* ،مج. 1 ، ع. 3 ، ص ص. 133-152. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1544442

قرني ، زبيدة محمد. (2017م). *استراتيجيات التعليم وخرائط التعلم*. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.https://library.alistiqlal.edu.ps/book-14367-35.html

القطعان ، عطا الله محمد. (2018م). *أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الأداء الأكاديمي ودافعية الإنجاز الأكاديمي في مادة مهارات الاتصال لدى طلاب عمادة السنة التحضيرية في جامعة حائل. أفكار وآفاق*. مج (6) ، ع (1) ، ص ص 165-199.

قطيط ، عبد الله. (2011). فاعلية استراتيجيتي الخريطة الذهنية والتساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية* ، العدد 19.

الكيلاني ، ماجد عرسان. (2005). *التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر*. دار القلم. دبي.

المالكي ، عادل حميدي صالح. (2017م). استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية الفائقة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها ، مج (28) ، ع (110) ، أبريل ، ص ص 284-314. . https://doi.org/10.21608/0053197

مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، (2009) *المعجم الوسيط* ، دار الدعوة ، القاهرة.

محمد ، هدى إبراهيم علي. (2012م). *فاعلية مواقف تعليمية/ مقترحة مُصممة في ضوء الخرائط لتنمية التفكير الإبداعي والذكاء البصري/ المكاني لأطفال الروضة*. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة حلوان ، جمهورية مصر العربية.

محيسن ، عون. عوض. (2015). أنماط التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ وعلاقته بالذكاءات المتعددة. *المجلة التربوية* ، 29(114). https://doi.org/10.34120/joe.v29i114.2643

آل ملهي ، عبد الله مفرح. (2017م). *أثر توظيف استراتيجية الخرائط المعرفية الحاسوبية في تحسين فهم المقروء لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في المستوى الجامعي*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. ع (90) ، ص ص 575-585. /https://doi.org/10.21608 saep.2017.64789

ابن نبي ، مالك بن الحاج عمر بن الخضر (1979). *تأملات* ، إشراف ندوة مالك بن نبي. دار الفكر. ط1. دمشق. سورية

نوفل ، عبد الله. (2018). أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة نجران. *مجلة العلوم التربوية* ، جامعة نجران.

هلال ، محمد عبد الغني. (2007م). *مهارات التعلّم السريع القراءة السريعة والخريطة الذهنية*. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية. https://www.noor-book.com/book/review/410437

وقاد ، هديل أحمد إبراهيم. (2009م). *فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي كبيرات بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

المراجع الأجنبية: References

Abd al-Bārī, M. Sh. (2010). Istirātījiyyāt fahm al-maqrū': Ususu-hā al-naẓariyyah wa-taṭbīqātuhā al-'amaliyyah. 'Ammān: Dār al-Masīrah lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.

Abd al-Jalīl, al-Sayyid ʿĀ. A. M.; Jāballāh, ʿA. S.; ʿAbd Allāh, M. D. A. (2022). Istikhdām al-kharāʾiṭ al-dhihniyyah fī tanmiyat mahārāt al-fahm al-istintājī ladā talāmīdh al-ṣaff al-tāsiʿ bi-dawlat al-Kuwayt. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyyah - Jāmiʿat Banhā, 33(131), 473-510. https://doi.org/10.21608/jfeb.2022.285450

Abū Zayd, A. M. M. M. (2015). Fāʿiliyyat waḥdah taʿlīmiyyah īliktrūniyyah qāʾimah ʿalā al-kharāʾiṭ al-dhihniyyah li-tanmiyat al-taḥṣīl wa-al-qudrāt al-ibdāʿiyyah li-ṭālibāt al-tarbiyyah al-fanniyyah. Al-Majallah al-ʿIlmiyyah al-Muḥakkamah lil-Jamʿiyyah al-Miṣriyyah li-Kumbīyūtir al-Taʿlīmī, 3(2), 249-259. https://doi.org/10.21608/eaec.2015.53151

Al Adeel, D. (2022). The Effectiveness of Using Electronic Mind Maps to Develop Students' Knowledge of Multimedia Concepts at Al Baha University. *Journal of King Abdulaziz University Arts & Humanities*, 28, 281-298. https://doi.org/10.4197/art.28-14.9

Al-'Aẓāmāt, 'U., & Muqābilah, N. Y. (2021). Mustawá istikhdām al-kharā'iṭ al-dhihniyya wa-'alāqatuhā bi-al-dāfi'iyyah al-dākhiliyyah wa-al-khārijiyyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-thanawiyyah fī Liwā' Qaṣbat al-Mafraq. Majallat al-Balqā' lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 24(1), 77—95. https://doi.org/10.35875/1105-024-001-006

Al-‘Umarī, N. Ṭ. Ḥ., & Al-‘Ajmī, L. b. Ḥ. R. (2022). Fā‘iliyyat tadrīs al-‘ulūm bi-istikhdām al-kharā’iṭ al-dhihniyya fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-manẓūmī ladá ṭālibāt al-ṣaff al-thālith al-mutawassiṭ. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyyah – Jāmi‘at Ṭanṭā, 85(1), 388–432. https://doi.org/10.21608/mkmgt.2022.112077.1130

Al-‘Umarī, Ṣ. b. Ḍ. (2023). Dawr al-kharā’iṭ al-dhihniyya fī ta‘zīz al-tarāduf al-lughawī ladá muta‘allimī al-lughah al-‘Arabiyyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah – Jāmi‘at al-Qasīm, 16(2), 387–410. https://jeps.qu.edu.sa/index.php/jep/article/view/2554/2578

Al-‘Utaybī, L. b. M. b. H. (2020). Fā‘iliyyat istikhdām istirātījiyyat al-ta‘allum al-maqlūb ‘alá al-taḥṣīl al-dirāsī wa-baqā’ athar al-ta‘allum ladá ṭullāb maqarr “105 Akt” fī Jāmi‘at Shaqrā’ bi-al-Mamlakah al-‘Arabiyyah al-Su‘ūdiyyah. Al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah – Kulliyyat al-Dirāsāt al-‘Ulyā lil-Tarbiyyah, Jāmi‘at al-Qāhirah, 28(4), 389–416. https://doi.org/10.21608/maed.2021.235754

Al-‘Uwhalī, Kh. b. N. Ṣ. (2020). Al-Istirātījiyyāt wa-al-ṭuruq al-tadrīsiyyah al-sā’idah ladá a‘ḍā’ hay’āt al-tadrīs wa-subul taṭwīrihā fī al-jāmi‘āt al-Su‘ūdiyyah min wijhat naẓar al-ṭullāb. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyyah – Jāmi‘at Ṭanṭā, 77(1), 382-411. https://doi.org/10.21608/mfes.2019.102399

Al-Ḍināwī, M. A. (2024). Fā‘iliyyat al-kharā’iṭ al-dhihniyya fī tanmiyat al-tafkīr al-ta’ammulī ladá ṭullāb al-ṣaff al-awwal al-mutawassiṭ fī māddat al-aḥyā’. Awrāq Thaqāfiyyah: Majallat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-Insāniyyah, 6(31), 93-114. https://www.awraqthaqafya.com/3384

Al-Duwaysh, ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Raḥmān. (2014). Tanmiyat mahārāt al-tafkīr bi-istikhdām al-kharāʾiṭ al-dhihniyyah. Riyāḍ: Dār al-Tadrībāt al-ʿAqliyyah.

Al-Ghāmidī, Ṣ.M. S. (2021). Athar istikhdām al-kharā’iṭ al-dhihniyya al-iliktrūniyya fī tadrīs māddat al-fiqh ‘alá tanmiyat al-mafāhīm al-fiqhiyyah wa-al-ittijāh ladá ṭālibāt al-ṣaff al-awwal al-mutawassiṭ. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyyah bi-al-Manṣūrah, 114(3), 1185-1212. https://doi.org/10.21608/maed.2021.224073

Al-Harbi, F. b. G. b. M. (2018). Athar istirātījiyyat al-kharā'iṭ al-dhihniyya fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-baṣarī bi-maqarr al-riyāḍiyyāt ladá ṭullāb al-ṣaff al-sādis al-ibtidā'ī. Al-Mu'tamar al-'Ilmī al-Sanawī al-Sādis 'Ashar: Taṭwīr Ta'līm wa-Ta'allum al-Riyāḍiyyāt li-Taḥqīq Thaqāfat al-Jawdah. Al-Jam'iyyah al-Miṣriyyah li-Tarbawiyyāt al-Riyāḍiyyāt, Kulliyyat al-Tarbiyyah, Jāmi'at Banha. July, 115-139. https://search.mandumah.com/Record/945527

Alī, Ḥasan Shawqī. (2019). Fāʿiliyyat istiʿmāl istrātījiyyat tanshīṭ al-maʿrifah al-sābiqah (KWL) fī tadrīs al-rīyāḍiyyāt ʿalā al-taḥṣīl wa tanmiyat mahārāt al-tanzīm al-dhātī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawiyyah. Majallat Tarbawiyyāt al-Riyāḍiyyāt.

Alī, S. I., & Thābit, 'I. M. M. (2018). Fa'āliyyat barnāmaj tadrībī bi-istikhdām al-kharā'iṭ al-dhihniyyah fī tanmiyat al-dhakā' al-baṣarī al-makānī ladá al-ṭālib al-mu'allim bimassār ṣu'ūbāt al-ta'allum. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyyah wa-al-Nafsiyyah, 20(2), 124-141. https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/article/view/345

Al-Jābirī, Muḥammad. (2019). Taʾthīr al-kharāʾiṭ al-dhihniyyah fī taʿallum mahārat al-tahdīf bi-kurat al-qadam lil-ṭullāb. Majallat al-Tarbiyah al-Badaniyyah wa al-Riyāḍiyyah, Vol. 12, No. 5, pp. 2-16.

Al-Jahmi, A. Y. (2016). Fā'iliyyat istikhdām al-kharā'iṭ al-dhihniyya al-iliktrūniyya fī tanmiyat al-tafkīr al-ibdā'ī wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ṭullāb al-ṣaff al-thānī al-thanawī al-ṣinā'ī. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyyah - Jāmi'at Asyūṭ, 32(4), 255—289. https://doi.org/10.12816/0042424

Al-Malhī, 'A. b. M. (2017). Athar tawẓīf istirātījiyyat al-kharā'iṭ al-ma'rifiyyah al-ḥāsūbiyyah fī taḥsīn fahm al-maqrū' ladá muta'allimī al-lughah al-Injilīziyyah fī al-mustawá al-jāmi'ī. Dirāsāt 'Arabiyyah fī al-Tarbiyyah wa-'Ilm al-Nafs — Rābiṭat al-Tarbawiyyīn al-'Arab, (90), 575—585. https://doi.org/10.21608/saep.2017.64789

Al-Mālikī, 'Ā. Ḥ. Ṣ. (2017). Istikhdām al-kharā'iṭ al-dhihniyyah al-īliktrūniyyah al-fā'iqah fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-taḥlīlī ladá talāmīdh al-marḥalah al-mutawassiṭah. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyyah - Jāmi'at Banhā, 28(110), 284—314. https://doi.org/10.21608/0053197

Al-Qaṭ‘ān, ‘A. M. (2018). Athar istikhdām al-kharā’iṭ al-dhihniyya al-iliktrūniyya fī tanmiyat al-adā’ al-akādīmī wa-dāfi‘iyyat al-injāz al-akādīmī fī māddat mahārāt al-ittiṣāl ladá ṭullāb ‘Imādat al-Sanah al-Taḥḍīriyyah fī Jāmi‘at Ḥā’il. Afkār wa-Āfāq, 6(1), 165–199.

Al-Ribāṭ, Muḥammad. (2017). Al-kharāʾiṭ al-dhihniyyah ka-ālah lil-taʿallum al-baṣarī wa tanmiyat al-tafkīr al-nāqid. Majallat al-Tarbiyah al-Ḥadīthah, No. 109.

Al-Sayyid, S. M. Ḥ. (2013). Fā‘iliyyat istikhdām al-kharā’iṭ al-dhihniyya ghayr al-hiramiyyah fī taṣwīb al-taṣawwurāt al-badīlah li-ba‘ḍ al-mafāhīm al-‘ilmiyyah wa-tanmiyat al-taḥṣīl wa-baqā’ al-athar al-ta‘allum fī māddat al-aḥyā’ ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thanawiyyah bi-al-Su‘ūdiyyah. Majallat al-Tarbiyyah al-‘Ilmiyyah, 16(2), 61–111. https://search.mandumah.com/Record/405366

Al-Sharārī, Aḥmad ʿĪd. (2017). Athar istrātījiyyatī al-maʿrifah al-sābiqah wa al-muktasabah (K.W\.L) wa kharāʾiṭ al-ʿaql fī iktisāb al-mafāhīm al-ʿilmiyyah ladā ṭalabat al-ṣaff al-sādis al-asāsī fī al-Urdunn. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa al-Nafsiyyah.

Al-Zahrani, ‘A. b. M. ‘A. (2020). Ta’thīr istikhdām istirātījiyyat al-ta‘allum al-maqlūb ‘alá al-taḥṣīl wa-baqā’ athar al-ta‘allum fī tadrīs al-tārīkh ladá ṭullāb al-tarbiyyah al-badaniyyah bi-Jāmi‘at al-Bāḥithah. Majallat ‘Ulūm al-Riyāḍah wa-al-Tarbiyyah al-Badaniyyah – Kulliyyat ‘Ulūm al-Riyāḍah wa-al-Nashāṭ al-Badanī, Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, 4(1), 39–65. https://doi.org/10.21608/ssj.2024.351139

Al-Zahrani, M. M. M. (2024). Taṣmīm al-kharā’iṭ al-dhihniyya al-iliktrūniyya bi-namṭayn “sākinah–tafā‘uliyyah” wa-qiyās atharihā fī tanmiyat al-taḥṣīl al-dirāsī wa-baqā’ athar al-ta‘allum fī maqarr al-‘ulūm li-tilmīdhāt al-ṣaff al-khāmis al-ibtidā’ī. Al-‘Ulūm al-Tarbawiyyah – Kulliyyat al-Dirāsāt al-‘Ulyā lil-Tarbiyyah, Jāmi‘at al-Qāhirah, 32(1), 137–174. https://doi.org/10.21608/ssj.2024.351139

Āmir, Ṭ. ‘A. R. (2015). Al-kharā’iṭ al-dhihniyyah wa-mahārāt al-ta‘allum: Ṭarīqak ilá binā’ al-afkār al-dhakiyyah. Al-Qāhirah: Al-Majmū‘ah al-‘Arabiyyah lil-Tadrīb wa-al-Nashr.

Ashqar, R. A. M. (2020). Mu'awwiqāt istikhdām al-kharā'iṭ al-dhihniyya fī tadrīs 'ulūm al-marḥalah al-asāsiyyah al-'ulyā. Majallat Jāmi'at al-Istiqlāl lil-Abḥāth, 5(1), 122-146. https://journal.pass.ps/index.php/aurj/article/view/94

Buzan, T. (2011). Al-Kitāb al-amthal li-kharā'iṭ al-'aql (3rd ed., Maktabat Jarīr, Trans.). Riyāḍ: Maktabat Jarīr li-al-Ṭibā'ah wa-al-Nashr. https://kon.lisanarb.com/2022/04/pdf_323.html

Buzan, T. (2012). The Ultimate Book of Mind Maps. HarperCollins UK, 256.https://books.google.com.hk/books/about/The_Ultimate_Book_of_Mind_Maps.html?id=v4-D6Pu_9bAC&redir_esc=y

Buzan, Tony. (2006) Mind Mapping Kick Start your - Creativity And Transform Your Life Spin, MateuCromo.) . https://www.jarir.com/sa-en/jarir-publication-287452.html

Cunningham, G. E. (2005). Mind Mapping: its Effects on students' Achievement in high school Biology. Faculty of the Graduate School. University of Texas. Ph.D., Austin UMI Number: 3215351 proudest.

Fāyid, S. al-M. wa-al-Bannā, N. ʿĀ. wa-al-Bāz, M. N. ʿA. (2022). Al-kharāʾiṭ al-dhihniyyah wa-atharuhā fī tanmiyat baʿḍ mahārāt al-tafkīr al-mutashaʿib fī māddat al-tārīkh ladā talāmīdh al-marḥalah al-iʿdādiyyah. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyyah, 1(3), 133-152. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1544442

-Fikr.Al-Kilānī, Mājid 'Arsān. (2005). Al-Tarbiyah wa al-tajdīd wa tanmiyat al-fā'iliyah 'inda al-'Arabī al-mu'āṣir. Dār al-Qalam: Dubayy.

Hilāl, M. 'A. al-G. (2007). Mahārāt al-ta'allum al-sarī': al-qirā'ah al-sarī'ah wa-al-kharīṭah al-dhihniyyah. Al-Qāhirah: Markaz Taṭwīr al-Adā' wa-al-Tanmiyah. https://www.noor-book.com/book/review/410437

Ibn Nabi, Malik ibn al-Hajj 'Umar ibn al-Khadr. (1979). Ta'ammulāt (Supervised by Nadwah Malik ibn Nabi). Dimashq, Sūriyā: Dār al

Khaz'al, Taḥrīr 'A. Ḥ. (2023). Athar isti'māl istirātījiyyat al-kharā'iṭ al-dhihniyyah fī tanmiyat mahārāt al-tawāṣul al-riyāḍī ladá tilāmidh al-

marḥalah al-ibtidā'iyyah. Majallat Kulliyyat al-Tarbiyyah al-Asāsiyyah -Al-Jāmi'ah al-Mustanṣiriyyah, (118), 357-386. https://doi.org/10.35950/cbej.v29i118.10209

Majma' al-Lughah al-'Arabiyyah bi al-Qāhirah. (2009). Al-Mu'jam al-wasīṭ (4th ed.). Dār al-Da'wah: al-Qāhirah.

Marvin, K. C. & Bill, G. T. (2013). New maps for technology in teacher education: after standards, then what? National educational technology standards for students, 13 (5), pp 72-86. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876870.pdf

Muḥammad, H. I. 'A. (2012). Fa'āliyyat mawāqif ta'līmiyyah muqtaḥah muṣammah fī ḍaw' al-kharā'iṭ li-tanmiyat al-tafkīr al-ibdā'ī wa-al-dhakā' al-baṣarī al-makānī li-aṭfāl al-rawḍah (Doctoral dissertation, Kulliyyat al-Tarbiyyah, Jāmi'at Ḥilwān, Miṣr).

Muḥaysin, 'A. 'A. (2015). Anmāṭ al-ta'allum wa-al-tafkīr al-mu'tamid 'alá naṣfay al-dimāgh wa-'alāqatuhā bi-al-dhakā'āt al-muta'addidah. Al-Majallah al-Tarbawiyyah, 29(114). https://doi.org/10.34120/joe.v29i114.2643

Nawfal, ʿAbd Allāh. (2018). Athar al-tadrīs bi-istikhdām al-kharāʾiṭ al-dhihniyyah fī al-taḥṣīl al-dirāsī li-ṭullāb Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat Najrān. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah, Jāmiʿat Najrān.

Qarnī, Z. b. M. (2017). Istirātījiyyāt al-ta'līm wa-kharā'iṭ al-ta'allum. Al-Qāhirah: Al-Maktabah al-'Aṣriyyah lil-Nashr wa-al-Tawzī'. https://library.alistiqlal.edu.ps/book-14367-35.html

Qaṭīṭ, ʿAbd Allāh. (2011). Fāʿiliyyat istrātījiyyatī al-kharīṭah al-dhihniyyah wa al-tasaʾul al-dhātī fī taḥṣīl ṭālibāt al-ṣaff al-khāmis al-adabī fī māddat al-tārīkh. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah al-Asāsiyyah lil-ʿUlūm al-Tarbawiyyah wa al-Insāniyyah, No. 19.

Ṣabrī, M. (2016). Fā'iliyyat istirātījiyyat al-kharā'iṭ al-dhihniyyah wa-al-ta'allum al-tawlīdī fī tanmiyat al-mafāhīm al-fīziyā'iyyah wa-mahārāt ḥall al-mushkilāt ladá ṭullāb al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-al-'Irāq. https://doi.org/10.13140/rg.2.2.16750.41282

Santiago, H. C. (2011). Visual Mapping to Enhance Learning and Critical Thinking Skills. Optometric education, 36(3).

Shakoori, M. & Kadivarosarami, A. (2017). The Use of Mind Mapping Model in Learning Argumentative Essay Writing. BIRCI-Journal: Humanities and Social Sciences, 1(3), 3060–3070. ERIC+2bircu-journal.com+2repository.iainpalopo.ac.id+2

Uthmān, N. M. A. (2021). Dawr al-kharā'iṭ al-dhihniyyah fī idārat al-ma'rifah al-shakhṣiyyah ladá ṭullāb al-firqah al-thāniyah bi-Qism al-Maktabāt wa-al-Ma'lūmāt: Dirāsah tajrībiyyah. Majallat Buḥūth fī 'Ilm al-Maktabāt wa-al-Ma'lūmāt – Kulliyyat al-Ādāb – Jāmi'at al-Qāhirah, (27), 131–182. https://doi.org/10.21608/sjrc.2021.190324

Waqād, H. A. I. (2009). Fa'āliyyat isti'māl al-kharā'iṭ al-dhihniyyah 'alá taḥṣīl ba'ḍ mawdū'āt maqarr al-aḥyā' li-ṭālibāt al-ṣaff al-awwal al-thanawī kabīrāt bi-Makkah al-Mukarramah (Master's thesis, Kulliyyat al-Tarbiyyah, Jāmi'at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah).

Zaho, L., Liu. X., X., Wang. C., & Su, Y. S. (2022). Effect of different mind mapping approaches on primary school students' computational thinking skills during visual programming learning. Computers & Education, 181, 104445. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104445

Rabab, H. (2026). A proposed model for distance education and revealing the factor structure of the distance education scale through the views of students' parents among a sample of parents in Irbid Governorate - Jordan, *Journal of Educational Science, 14* (2), 210 - 239. 10.54643/1951-014-002-007

A proposed model for distance education and revealing the factor structure of the distance education scale through the views of students' parents among a sample of parents in Irbid Governorate – Jordan

Dr. Hussein Ahmad Ayed Rabab
Assistant Doctor / Doctor of Philosophy
Measurement and Evaluation
hussienrababh@yahoo.com

Abstract:

The study aimed to investigate the satisfaction rate of parents of students in Irbid Governorate with distance education, provided by the Jordanian Ministry of Education. The researcher used two tools for the study, the first focused on the opinions of parents on distance education, and the study sample consisted of (551) individuals of both sexes from parents who have at least one child in government schools. The results indicated that (70.6%) of the study sample described distance education as inappropriate. The researcher summarized the necessary aspects that the program did not focus on in a table. The researcher designed a proposed model extracted from the answers of the sample members after presenting it to specialized arbitrators and obtained an approval rate of (90%-100%). Coopers equation was used to verify stability, then the researcher used the study tool (2). After applying it to the study sample, the data met the necessary conditions for conducting exploratory factor analysis by applying the Bartlet test, which allowed the analysis to be conducted. After conducting the analysis and using orthogonal rotation and convergence of rotation, the resulting factor matrix extracted 8 factors: design and presentation, surrounding environment, feelings and system. Physical and psychological health, communication and innovation, motivation and stimulation, , reassurance, teaching. The total saturation values of the paragraphs Communalities on the

factors after rotation amounted to 61.699% of the total variance, and the fifty paragraphs of the questionnaire were distributed over them. The saturation of the first factor was 13.182%, the second factor was 10.080%, and the last factor was 3.699%. The study recommended applying the proposed model and conducting other studies that address the effectiveness of the proposed model in improving distance education..

Keywords: Effectiveness, distance learning, point of view, new teaching, parents, Irbid governorate.

ربابعه ، حسين. (2026). نموذج مقترح للتعليم عن بعد والكشف عن البنية العاملية لمقياس التعليم عن بعد من خلال وجهات نظر أولياء أمور الطلاب لدى عينة من أولياء الأمور في محافظة إربد- الأردن . *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (2) ، 210 - 239 . 007-002-014-1951/10.54643

نموذج مقترح للتعليم عن بعد والكشف عن البنية العاملية لمقياس التعليم عن بعد من خلال وجهات نظر أولياء أمور الطلاب لدى عينة من أولياء الأمور في محافظة إربد- الأردن

د. حسين أحمد عايد ربابعه [1]

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى إستقصاء نسبة رضا أولياء أمور طلاب محافظة إربد عن التعليم عن بعد ، الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم الأردنية ، إستخدم الباحث أداتين للدراسة ، تركزالأولى على أراء أولياء الأمور بالتعليم عن بعد ، وتألفت عينة الدراسة من (551) فرد من الجنسين من أولياء الأمور ممن لديه ولد واحد على الأقل في المدارس الحكومية ، أشارت النتائج إلى أن (70.6%) من عينة الدراسة وصفوا التعليم عن بعد بأنه غير مناسب ، ولخص الباحث الجوانب الضرورية التي لم يركز عليها البرنامج في جدول ، وقام الباحث بتصميم نموذج مقترح مستخلص من إجابات أفراد العينة بعد عرضه على محكمين من ذوي الاختصاص ونال نسبة موافقة (90% - 100%) ، وتم استخدام معادلة كوبر للتحقق من الثبات ، ثم استخدم الباحث أداة الدراسة (2) ، وبعد تطبيقها على عينة الدراسة حققت البيانات الشروط اللازمة لإجراء التحليل العاملي الإستكشافي من خلال تطبيق اختبار bartlet الذي سمح بإجراء التحليل ، وبعد اجراء التحليل واستخدام التدوير المتعامد وتقارب الدوران كانت مصفوفة العوامل الناتجة تستخلص 8 عوامل هي: التصميم والتقديم ، البيئة المحيطة ، المشاعر والنظام ،الصحة الجسمية والنفسية ، التواصل والإبتكار ، الدافعية والتحفيز ، الإطمئنان ، والتدريس ، وبلغ مجموع قيم تشبع الفقرات Communalities على العوامل بعد التدوير 61.699% من التباين الكلي ، والتي توزعت عليها فقرات الإستبيان الخمسين ، وكان تشبع العامل الأول 13.182% ، والعامل الثاني 10.080% ، والعامل الأخير 3.699% ، وأوصت الدراسة بتطبيق النموذج المقترح وأجراء دراسات أخرى تتناول فاعلية النموذج المقترح في تحسين التعليم عن بعد.

الكلمات المفتاحية: فاعلية ، التعليم عن بعد ، وجهة نظر ، التعليم الجديد ، أولياء أمور ، محافظة إربد.

(1) دكتور مساعد، دكتوراة الفلسفة، القياس والتقويم، hussienrababh@yahoo.com

مقدمة

إن تقدم الأمم في مختلف مجالات الحياة ، يحتاج إلى العلم والمعرفة ، ويكمن دور المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها في تزويد كافة أفراد المجتمع بالعلم والمعرفة ، وأن أغلب الأفراد يحصلون عليهما في مرحلة التعليم الأساسي ثم يتدرجون في التوسع وزيادة البنى المعرفية شيئًا فشيئًا ، وهناك من لديه الرغبة في الحصول على العلم والمعرفة لكنه يواجه صعوبات في تلقي هذه المعرفة ، ومن هذه الصعوبات عدم قدرة الفرد الحضور إلى دور المعرفة بالشكل المطلوب ، إما لبعد مكان الدراسة عن مكان إقامته ، أو لظروف صحية تعيقه في الحضور بشكل منتظم ، أو يكون بسبب الزيادة الحاصلة في قبول الطلاب ، أو بسبب التزامه بوظيفة معينة لا يمكن الاستغناء عنها مع وجود الرغبة والحاجة للتعليم ، وقد يكون بسبب تفشي مرض يمنع تنقل وتجمع الأفراد في المؤسسة التعليمية أو يسبب كوارث قد تتعرض لها البشرية ويصبح من غير الممكن تلقي التعليم المعهود.

وهنا ندرك أن التعليم عن بعد ، سيصبح شكل التعليم في المستقبل ، الذي تطوره التقنية ، وتدعمه القيم الإجتماعية ، والتي توفر التعليم للجميع ، وعلينا تبنى نمط هذا التعليم على أن نوفر مواده التعليمية وننظمها ، وننفذها بالإستعانة بفريق قادر على إنتاج برامج تمكننا من المنافسة العالمية وتنقلنا لنواكب حضارة المعرفة والتكنولوجيا ، ويكون لنا دورا بارزا في تطوير المجتمعات الإنسانية . (Al-Qala & Siam , 1995)

إن الأحداث المتسارعة في عالم مليء بالمفاجئات والتغيرات توجب الإهتمام بالتعليم عن بعد ودراسة العقبات التي نتجت عن تطبيقه خلال أزمة كورونا ، والعمل الجاد على الإستفادة من المرحلة التي عصفت بكل الدول وأثرت على جميع مجالات الحياة وخصوصا التعليم باعتباره عماد الدول وصورتها الجميلة الذي ينير حياة العالم أجمع ، ويصل بالجميع الى بر الأمان ، ويعمل على توفير سبل العيش الكريم والحياة السعيدة للبشرية جمعاء.

مشكلة الدراسة:

لقد أشغل التعليم عن بعد فكر العالم أجمع ، ولما كانت الأردن جزء من هذا العالم فلقد أعطت أهمية بالغة لهذا الموضوع وعلى أعلى المستويات ، حيث أن الأردن ومنذ تاسيسة إهتم بموضوع التعليم والتنشئة السليمة التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم ، وفي ظل جائحة كورونا إعتمدت وزارة التربية والتعليم كغيرها من دول العالم التعليم عن بعد ، فما كان للباحث أن يتطرق لهذا

الموضوع الا من وجهة نظر أولياء الأمور ، وذلك للوقوف على أراءهم حول هذا النوع من التعليم ، وطريقة تقديمه للدروس ومدى مناسبته للطلاب وإهتمام الطلاب به ، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:

1. ما نسبة رضا أولياء أمور الطلاب عن التعليم عن بعد الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم الأردنية لطلابها؟
2. ما هي الجوانب الضرورية التي لم يركز عليها برنامج التعليم عن بعد الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم الأردنية لطلابها من وجهة نظر أولياء الأمور؟
3. ما هو النموذج المقترح للتعليم عن بعد بناءا على وجهات نظر أولياء أمور الطلاب؟
4. ما هي البنية العاملية لمقياس التعليم عن بعد الذي أعده الباحث من وجهة نظر أولياء الأمور عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى ما يلي:

1. تحديد نسبة رضا أولياء الأمور بالتعليم عن بعد الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم الأردنية.
2. الوقوف على الجوانب الضرورية التي لم يركز عليها برنامج التعليم عن بعد الذي تقدمه وزارة التربية الأردنية لطلابها من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب.
3. تقديم نموذج مقترح للتعليم عن بعد مرتكز على وجة نظر أولياء أمور الطلاب ، للاستفادة منه محليا وعربيا وعالميا ، وذلك من خلال نشره وعمل التطبيق الذكي المناسب لهم وترويجه عالميا ليكون نقله نوعية عربية في تطوير التعليم عن بعد.
4. تقديم إضافة للأدب التربوي يتمثل بمقياس جديد للتعليم عن بعد مرتكز على وجهة نظر أولياء أمور الطلاب والبنية العاملية له ، يستفيد منه الباحثون في مجال التعليم عن بعد.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية التعليم عن بعد ، والذي أصبح يفرض على الباحثين والمتخصصين دراسته ، وتحديد أوجه القصور لهذا النوع من التعليم ومعالجتها ، والعمل على تقديم المقترحات والتوصيات ، والتي تساعد في تقديمه بالشكل الأمثل ، ونظرا لأهميته في

أوقات قد لا نجد بديلا عنه ، كما هو الحال في هذا الوقت الذي تتعرض فيه البشرية لجائحة كورونا ، بالاضافة الى أن التعليم عن بعد له أهميته البالغة في قصر المسافات والأزمان وتقليل التكاليف وتجاوز الظروف والأحوال ، من أجل الحصول على تعليم حقيقي يعادل التعليم المباشر (وجها لوجه) ويتفوق عليه.

وفي هذه الدراسة وبعد كثرة الحديث عن التعليم عن بعد الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم في ظل جائحة كورونا وعدم قناعة أولياء الأمور بهذا النوع من التعليم ، من هنا جاءت هذه الدراسة لتتناول وجهة نظر أولياء الأمور بالتعليم عن بعد ، حيث يكونوا في قلق مستمر خوفا على مستقبل أبنائهم وتنشئتهم التنشئة الصحية السليمة ، وهم من يقضون أوقاتهم مع أبنائهم في المنزل وأكثر قربا لهم ، مما يجعل لأرائهم أهمية بالغة بهذا النوع من التعليم ، ومناسبته للطلبة وتقديم مقترحات تساعد في تطوير التعليم عن بعد ، وتعديل كل ما هو غير مرغوب فيه ، وحيث أن جائحة كورونا أظهرت غياب كثير من الدول عن الإستعدادات والإحتياطات اللازمة لبناء تعليم يلبي الطموح ويكون بديلًا حقيقيًا للتعليم المدرسي ، كما ويمكن إستخدامه في الظروف العادية بشكل يطابق العادي وقد يزيد نفعًا عن التعليم المدرسي إن أحسن الإعداد والتقديم.

خلفية الدراسة وإطارها النظري

إن المفهوم الواسع للتعليم عن بعد وتعدد تعريفاته التي أوردها الباحثون تؤكد أهميته ، فقد عرفه المبارك على أنه نظام مؤسسي ، يوصل المادة التعليمية أو التدريبية للمتعلم في أي مكان وأي زمان ، من خلال إتصال وسائط معينة (Al-(Musa & Al-Mubarak, 2005:51 ، والتعليم عن بعد ، هو ذلك التعليم الذي يوجه إلى تعليم الطلاب الذين قد لا يكونون دائمًا موجودين فعليًا في حرم المدرسة ، والذي يتم فيه فصل المتعلم عن المعلم في كل من الوقت والمسافة ، وعادة ما ينطوي على التعليم عبر الإنترنت أو يتم التعليم بواسطة شكل من أشكال التكنولوجيا ، وقد يكون البرنامج التعليمي عن بعد بالشكل الكامل ، أو مزيج بين التعليم عن بعد والتعليم المدرسي في الفصول الدراسية ، وتشمل الطرائق الأخرى للتعلم عن بعد بيئة افتراضية تكميلية أو التدريس في بيئة افتراضية كاملة.

وللتعليم عن بعد مزايا وسمات يتميز وينفرد بها عن غيره من البرامج ، حيث أشار له كل من رمبل وهارى (harry & Rummple 1982) ، إلى أن المتعلم يكون في معظم وقت التعليم بعيدًا عن المعلم ، أما هولمبرج (Holemborg, 1985) فأشار الى أن التعليم عن بعد يشمل أنواع التعليم

المختلفه وأساسه عدم وجود إتصال مباشر بين المعلم والمتعلم في الصفوف االمدرسية ، ولكن يوجد مؤسسة تعليمية تعمل على التخطيط والإشراف على المتعلمين بصورة دقيقة ، وتعمل على التوافق والتناسق المنظم بين العناصر الرئيسية للتعليم عن بعد التي تتمثل في (المدخلات التي تتضمن المتعلم والمعلم والوسائط والمواد التعليمية والدراسية ، والعمليات باعتبارها مجموعة التفاعلات التي تحدث بين عناصر المدخلات لتحقيق أهداف التعليم عن بعد ، والمخرجات التي تهدف الى تحقيق النمو عند المتعلم في جميع جوانبه المعرفية والانفعالية والنفس حركية).

وأشار كيندال وأخرون (Kendall et al , 2008) ، إلى أن للأسرة الدور المهم والفعال االذي يضمن تعلم الأطفال من خلال العمل معهم ومشاركتهم أثناء العرض وتشجيعهم على العمل ، وهذا يؤدي إلى دعم التحسينات المستمرة لتعلم الأطفال وتطوير الخدمات المقدمة لهم ومنع الفشل ، كما أكد الباحثان أيضا (Williams & Ullman , 2009) على أهمية مجموعة من الإستراتيجيات المدرسية التي تعزز مشاركة أولياء الأمور وتغيير المواقف والممارسات الأسرية التي تركز على نهج جديد من قبل المدارس للإهتمام بأولياء الأمور ، وذلك عن طريق تشجيع الأسرعلى التعلم معا ، والتأكد من دمج مشاركة أولياء الأمور بشكل كامل في خطط تطوير المدارس ، وإتباع نهج جديد في تكوين فريق عمل من المعلمين وأعضاء المجتمع المحلي والوالدين ، وتطبيق المناهج التي تبدأ في المدرسة بدلًا من الأساليب التي تتمحور حول المدرسة ، والتركيز على تواصل المدارس مع أولياء الأمور ومع المجتمع ، وبناء شراكات تركز على الأسرة بأكملها ، وتوفير بيئة آمنة لهم ، والتركيز على التحفيز الفكري والمحادثة ، ونمذجة القيم الإجتماعية والتعليمية البناءة.

وأوضح هوفر وأخرون (Hoover , et al , 2005) إلى أن معظم أولياء الأمور يرغبون في المشاركة بشكل كبير في تعليم أطفالهم ، وأن القرارات المتعلقة بالمشاركة تتأثر بعدد من العوامل وهي (الشعور بالمسؤولية الشخصية أو المشتركة عن النتائج التعليمية للطفل والمعتقدات حول هذه المشاركة والتفاعل التام في مساعدة الطفل على النجاح في المدرسة) ، ودعوات المشاركة (الدعوات العامة والخاصة من المدرسة والمعلم والطالب) ، متغيرات سياق الحياة (المهارية والمعرفية ، والوقت والجهد) واستجابة المدرسة لها.

ووفقًا لـ هورنبي ولافايلي (Hornby & Lafaele , 2011 , 37) ، فإن مشاركة الوالدين عنصر هام في التعليم ويمكن تحقيقها من خلال مشاركة أولياء الأمور في المنزل مثل الإستماع إلى الطفل أثناء قراءته ، ومساعدته في إكمال واجباتهم المدرسية ، فضلًا عن الأنشطة المدرسية التي تشمل

حضور إجتماعات أولياء الأمور وورش العمل التعليمية ، وأضاف لاباهان (LaBahn , 1995) ، أنه ينبغي أن يشارك أولياء الأمور أيضًا في الأنشطة الرياضية للأطفال ، لأن ذلك من شأنه أن يحسن الإنجازات ويشكل حافزًا كبير على تعليم الأطفال ، أما (Llamas & Tuazon , 2016 , 59) فأشار إلى أن مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم تؤدي إلى شعورهم بالارتياح عندما يتطلب النظام التعليمي مشاركتهم في الأنشطة المدرسية.

من هنا التعاون القوي بين أولياء الأمور والمدرسة يؤدي إلى زيادة تحسين أداءها البدني والأكاديمي ، وبالتالي ، يتعين على مديري المدارس تشجيع أولياء الأمور على المشاركة والمساهمة في مساعدة المدرسة على تحقيق مهامها وأهدافها (Sapungan & Sapungan , 2014 , 45).

لذا فأن رؤية الآباء والأمهات المشاركين في تعليم أطفالهم يُعد أمر مهم لأنه يحسن الأداء الأكاديمي ، ويصبح المتعلمون أكثر تركيزًا في عملهم المدرسي والطلاب يكونون أكثر نشاطا واستعدادا واستمرارا وانتظاما ودقة منذ صغرهم ، ولا يريدون أن يخيبوا ظن أولياء أمورهم ، ويصبح تحمل المسؤولية جزءا من طبيعة هؤلاء الأطفال وهم يخططون للمستقبل وقادرون على القيام بعملهم وفقا لجدولهم الزمني (Kwatubana & Makhalemele , 2015) ، وأضاف (Lemmer , 2007 , 320) مزايا أخرى لمشاركة أولياء الأمور تتمثل في تحسين إحترام الذات ، وارتفاع معدل الإلتحاق بالمدارس والسلوك الإجتماعي الإيجابي.

أما التحديات لمشاركة أولياء الأمور فاستنتجها مكنيل (McNeal , 2001 , 171) ، وأوجزها في تدهور العلاقة بين الآباء والأمهات ، لأن الآباء يصرون دائمًا على أن المتعلمين يجب أن يركزوا دائمًا على عملهم المدرسي ويجعل المتعلمين يشعرون بعدم الثقة من قبل والديهم ، وأضاف (Llamas & Tuazon , 2016 , 6) ، إلى أن انخفاض الدخل الشهري الذي يحصل عليه بعض أولياء الأمور يدفعهم إلى العمل في المزيد من الوظائف ، وعدم قضاء ما يكفي من الوقت في المنزل لمساعدة أطفالهم في العمل المدرسي.

وقد قامت مراكز إستطلاعات الرأي العام بدورها إلى معرفة اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم عن بعد ، ففي المسح الذي أجري لمركز Pew للأبحاث في الفترة من 13 إلى 19 اكتوبر 2020 ، باستخدام لوحة الإتجاهات الأمريكية التابعة للمركز ، الذي شمل 2561 من أولياء الأمور الذين لديهم أطفال تقل أعمارهم عن 18 سنة ، يعيشون معا في المنزل ، أظهرت نتائج الإستطلاع أن 54% من الآباء راضون عن الطريقة التي تتعامل بها المدرسة مع أطفالهم ، مقابل 30% من

أطفالهم يحصلون على تعليمات عبر الإنترنت فقط ، و27% من أولياء الأمور يتلقون مزيجا من التعليم الشخصي والتعليم عبر الانترنت ، ومع ذلك أفاد غالبية أولياء الأمور أنهم راضون عن طريقة التي تتعامل بها المدرسة مع أطفالهم كما أفاد معظم أولياء الأمور الذين يتعلمون عبر الانترنت أنهم يشعرون بالقلق حيال تأخر أطفالهم عن الدراسة ، كما أفاد أولياء الأمور من ذوي الدخل المنخفض 72% ، والدخل المتوسط 63% و الدخل المرتفع 55% بأنهم قلقون جدا بشأن تخلف أطفالهم عن الدراسة في المدرسة نتيجة الإضطرابات الناجمة عن مرض كورونا ، كما أفاد الأباء ذوي الدخل المنخفض بأنهم أكثر عرضة للتأثر بهذا الوباء ، ويعزون السبب إلى أن الأباء ذوي الدخل المرتفع وظفوا شخصا لتقديم دعم لأطفالهم بالإضافة إلى موارد اضافية أخرى.

وفي الاستطلاع الذي أجراه (Brenan ,2020) في واشنطن في الولايات المتحدة الامريكية في الفترة الزمنية 24 – 29 مارس 2020 خلال انتشار COVID-19 الذي أدى الى إغلاق جميع المدارس تقريبًا ، وبعد أن واجه المسؤولون والمربون وأولياء الأمور في جميع أنحاء الولايات المتحدة تحديًا يتمثل في إيجاد طريقة للاستمرار في التعليم ، استخدم الباحث العينة الطبقية و طريقة المسح باستخدام لوحة غالوب التي تمكن الوصول الى 100، 000 عضوا عن طريق الهاتف ، و80 ,000 عضو عن طريق البريد الإلكتروني لإكمال استطلاع ويب ، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث الى أن سبعة من كل 10 أولياء أمور من طلاب المدارس K-12 الذين هم حاليا في المدرسة أفادوا بأن أطفالهم سيشاركون في برنامج التعليم عن بعد على الانترنت التي تديرها المدارس العامة أو الخاصة ، وأفاد 26% من أولياء الأمور الى استخدام التعليم المنزلي من خلال المناهج التي اختاروها ، في حين أن 16% يستخدمون برنامج تعليم مجاني وغير رسمي عبر الإنترنت لا يرتبط بمدرستهم و6% يستخدمون برنامج تعليم خاص رسمي مدفوع الأجر وغير مرتبط بمدرستهم ، 11% أفادوا بأن أطفألهم لا يحصلون على أي نوع من التعليم ، وحول مخاوف اولياء الأمور من تأثير COVID-19 السلبي على تعليم أطفالهم حيث أفاد15% قلقون للغاية ، و27% قلقون بشكل معتدل ، 33% ليست قلقون للغاية ، و26% غير قلقين على الإطلاق ، وهناك عدة مجموعات فرعية من أولياء الأمور أكثر قلقًا من غيرهم ، حيث أظهرت النتائج بأن غير البيض (52%) أكثر قلقا من البيض (36%) ، والديمقراطيين (49%) أكثر قلقا من الجمهوريين (31%) ، وحول تفضيل أولياء الأمور لما تبقى من العام الدراسي وعلى الرغم من مخاوفهم ، فإن معظم أولياء الأمور لا يحبذون تمديد العام الدراسي إلى فصل الصيف إذا تم إغلاق المدارس لبقية العام الدراسي ، وبدلًا من ذلك ، تقول نسبة 48% أن الطلاب الذين يكملون برنامجًا رسميًا للتعليم

عن بعد يجب أن يكونوا قادرين على التقدم إلى الصف التالي في الخريف ، في حين يعتقد 22% أن على الطلاب التقدم بغض النظر عن الواجبات المدرسية التي يكملونها ، ويقول 27% أنه ينبغي تمديد العام الدراسي إلى فصل الصيف.

الدراسات السابقة

هدفت العديد من الدراسات إلى الكشف عن اتجاهات أولياء الأمور نحو التعليم عن بعد ومدى رضاهم عنه ، ومدى مشاركتهم في تعليم أبنائهم ومساعدتهم على التمكن من التعلم ، ففي دراسة (Novianti & Garzia , 2020) بعنوان مشاركة الوالدين في تعلم الأطفال عبر الانترنت أثناء جائحة كورونا تم إجراء الدراسة في مقاطعة رياو Riau في اندونيسيا على 148 ولي أمر من أولياء أمور طلاب الصفين الإول والثاني من طلاب المدارس الإبتدائية ، وكانت أداة الدراسة إستبيان يتطلب الإجابة علية من عينة الدراسة في مرحلة تفشي المرض ، واستبدال النشاط المدرسي بالتعليم عبر الإنترنت في المنزل ، حيث يتقاسم المعلمون عبء التدريس مع أولياء الأمور في مواجهة الموقف الجديد لعملية التعليم ، هذه الحالة تتطلب أن يكون أولياءالأمور قادرين على لعب دور رفقاء التعلم للأطفال في المنزل ، ولكن أولياء الأمور غير جاهزين لهذه المهمة الجديدة ، أظهرت نتائج الدراسة أن مشاركة الوالدين في الاشراف على وقت دراسة الأطفال 81.7% ، ودور الوالدين في مرافقة الأطفال في التعليم 80.4% ، والإعتراف بصعوبات تعلم الإطفال 69% ، وتوفير التعليم المرافق 64.8% ، مما تشير الدراسة إلى أن معظم الأباء يشاركون في أنشطة تعلم الأطفال عبر الإنترنت ، على الرغم من أنه لا يزال هناك من يواجهون عقبات وصعوبات في تقسيم الوقت والإنتباه وشرح الدرس للأطفال.

وفي دراسة (العنزي ، 2020) التي جاءت بعنوان إتجاهات أولياء الأمور الطلاب نحو دور نظام التعلم عن بعد في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة مدارس التعليم الخاص الأجنبية خلال أزمة كورونا في دولة الكويت ، وهدفت التعرف إلى إتجاهات أولياء الأمور الطلاب نحو دور نظام التعلم عن بعد المستخدم في تدريس مبحث اللغة العربية لطلبة المدارس التعليم الخاصة الأجنبية اثناء جائحة كورونا في دولة الكويت ومعويقات ذلك في ضوء بعض المتغيرات ، صلة قرابة ولي الأمر ، المستوى التعليمي ، المرحلة التعليمية للأبناء ، عدد الابناء الذين يتلقون التعليم عن بعد ، ولتحقيق أهداف الدراسة فامت الباحثة بتطوير إستبانه مؤلفة من (27) فقرة ، وتم التحقق من صدقها وثباتها ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (273) ولي أمر ، وخلصت الدراسة إلى أن

إتجاهات أولياء الأمور نحو نظام التعلم عن بعد في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة مدارس التعليم الخاص الأجنبية خلال أزمة كورونا جاءت بدرجة متوسط ، وأظهرت النتائج كذلك وجود مجموعة من المعوقات التي تواجه أولياء الأمور عند إستخدامهم لنظام التعليم عن بعد بدرجة متوسطة ، كما أظهرت النتائج ايضا وجود فروق دالة احصائيا بين اتجاهات أولياء الأمور نحو دور نظام التعلم عن بعد في تدريس مادة اللغة العربية بالنسبة لمتغير درجة القرابة ولصالح الأمهات ، وعدم وجود فروق داله احصائيًا تبعًا للمتغيرات: المستوى التعليمي ، والمرحلة الدراسية للإبناء ، وعدد الأبناء الذين يتلقون التعليم المدرسي عن بعد.

وفي دراسة (أبو عباة ، 2021) بعنوان تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور ، هدفت الدراسة إلى تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور بمدينة الرياض ، وقد إستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم تطبيق إستبانة مؤلفة من (74) فقرة ، والتي تتوزع على ستة محاور رئيسية تتكون منها الإستبانة ، وطبقت الإستبانة على عينة عشوائية من أولياء أمور طلاب المرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض ، وبلغ عددهم (310) فردا ، وأشارت نتائج إلى أن تجربة التعليم عن بعد في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض في ظل جائحة كورونا كانت تجربة ناجحة من وجهة نظر أولياء الأمور ، وذلك بمتوسط عام (2.93) ، وبدرجة تقدير مرتفعة ، وهناك تباين في درجة تقدير أولياء الأمور للمستويات المختلفة الخاصة بتجربة التعليم عن بعد ، حيث جاء تقييمهم لتجربة التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا بالنسبة لأولياء الأمور في المرتبة الأولى ، بمتوسط (3.54) ، وبدرجة تقدير مرتفعة جدا ، ثم جاء تقييم التجربة بالنسبة للطلاب في المرتبة الثانية ، بمتوسط (3.17) ، وبدرجة تقدير مرتفعة ، وجاء تقييم التجربة على مستوى وسائل الاتصال والتقنية المستخدمة في المرتبة الثالثة ، بمتوسط (3.08) ، وبدرجة تقدير مرتفعة ، وجاء تقييم التجربة بالنسبة للتعليم ولتعلم المقررات الدراسية في المرتبة الرابعة ، بمتوسط (2.85) ، وبدرجة تقدير مرتفعة ، ثم جاء تقييم التجربة بالنسبة للمعلم ، بمتوسط (2.49) ، وبدرجة تقدير متوسطة. وأخيرا جاء تقييم التجربة بالنسبة لإدارة المدرسة الإبتدائية ، بمتوسط (2.48) ، وبدرجة تقدير متوسطة ، وقدمت مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت إليها ، كانت أهمها العمل على توجيه إدارات المدارس الإبتدائية لزيادة إشراك أولياء الأمور في الخطط التعليمية المرتبطة بنظام التعليم عن بعد ، ووضع الخطط من أجل تدريب المعلمين على نظام التعليم عن بعد.

وفي دراسة (Kaukab, 2016) والتي أجرتها بعنوان "بعنوان استكشاف أثر مشاركة أولياء الأمور في المدارس على التطور التربوي للأطفال في اتجاهات متعددة ، وتوثيق أهمية مشاركة الوالدين والتزام المشاركة بالأنشطة في تعليم الأطفال" ، بعدما لاحظت من خلال مراجعة الأدبيات أن منطقة جنوب شرق آسيا قليلة البحث في هذا المجال ، على الرغم من التركيزعلى الموضوع وبشكل كبير في جميع أنحاء العالم وعلى وجه التحديد في أوروبا والولايات المتحدة ، أجرت الباحثة الدراسة في خمس مدن في مدينة كراتشي ، وسجل الأداء الأكاديمي لـ 20 طالب من طلاب المدارس الثانوية في كل منطقة من المناطق الخمس ومن الجنسين في المدارس العامة والخاصة ، واختيرت المدارس من كل من المناطق الخمس من خلال أخذ عينات عشوائية بسيطة وتمت مقابلة اثنين من أولياء الأمور واثنين من المعلمين من كل مدرسة من خلال استبيان باستخدام طريقة المسح كأداة لجمع البيانات ، وبعد تحليل البيانات تبين أن معظم أولياء الأمور يقضون وقتًا في المساء مع أطفالهم ، ويناقشون نشاط التعلم الذي يقومون به ، ويقومون بالتحقق من دفاترهم ، وإنهم دائمًا ما يناقشون الموضوعات عن المعلم بشكل إيجابي ولا يشجعون أبدًا على النقد السلبي ضد المعلمين ، ويكون لدى الآباء توقعات عالية جدًا من أطفالهم ، وتتألف غالبية المجموعات من أولياء أمور طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشرالذين يحضرون الى المدرسة بانتظام ، وإنهم يعتقدون أن الاتصالات ثنائية الاتجاه بين المعلمين وأولياء الأمور فعالة للغاية ، ليس فقط في التحصيل الدراسي ولكن أيضًا للتحكم في التوازن العاطفي عند اطفالهم.

وأشار (Garcia & Thornton, 2014, 1) في بحثهما إلى أن مشاركة الأسرة في التعليم تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب وتقليل غيابهم عن الحصص الدراسية ، وتمكين الطلاب من الحصول على درجات أعلى وتكسبهم مهارات اجتماعية أفضل ويظهرون سلوكًا حسنا ، وتعمل إيضا على استعادة ثقة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم ، وهو أمر يحتاجه المجتمع والعالم بأسره ، لأن ذلك سيساهم بشكل كبير في الحد من الجريمة والفقر ، ومن المفيد الحصول على مشاركة فعالة لأولياء الأمور في تعليم أطفالهم ، كما وأوضح (Clinton & Hattie, 2013, 324) في دراسه لهما بعنوان نظرة الطلبة النيوزيلنديين إلى مشاركة الوالدين في التعلم والتعليم المدرسي ، الى الحالة التي يشاركون فيها مباشرة في تعليم أطفالهم ، ويشاركون المدرسة والمعلمين في عملية تعليم أطفالهم ، ويقومون بواجباتهم كأولياء أمور في التأكد من أنهم يساعدون أبنائهم في عملية التعليم بقدر ما يستطيعون ، والاستفسار عن أداء أبنائهم في المدارس ، واتخاذ دور في التواصل مع أطفالهم بهدف وجود علاقة صحية معهم ، من خلال تشجيعهم وتوجيههم ، والتواصل مع معلمي المواد الخاصة

بأطفالهم لتحديد الجوانب التي يواجه فيها الأطفال تحديات ، وفي حالة فشل الأطفال يذهب الآباء إلى اللقاء بمعلميهم ، وبالتالي بناء وتعزيز علاقة المعلم وولي الأمر التي من شأنها أن تظهر التزامهم بتعليم أطفالهم.

وفي دراسة (Ralph & McNea ,2014) تم اقتراح انموذجا نظريا لممارسات أولياء الأمور التي ترتبط بالأطفال ، والممارسات التي تربط أولياء الأمور بالبالغين الآخرين في بيئة المدرسة ، تكونت عينة الدراسة من (12245) ولي أمر ، وتم إجراء دراسة طولية بموجتين طولتين وتم جمع البيانات من طلاب الصفين الثامن والعاشر ، ومن أولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس ، استخدمت هذه الدراسة بيانات الطلاب وأولياء الأمور من الموجة الأولى (الصف الثامن) ، وبيانات الطلاب من الموجة الثانية (الصف العاشر) ، وتتم المتابعات كل عامين بعد ذلك ، ويقدر البحث سلسلة من النماذج الهرمية لإختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمشاركة أولياء الأمور والنتائج السلوكية والأكاديمية ، وتم إستحدام التحليل العاملي وأكدت النتائج على أهمية مشاركة الوالدين على الطفل والتي تؤثر بشكل مختلف على مواقف الطلاب والسلوكيات التي تؤثر بشكل غير مباشر على تحصيل الطلاب بدرجات متفاوتة ، وتضمنت السلوكيات (الواجبات المنزلية ، التغيب عن المدرسة ، والإنجاز الأكاديمي (الرياضيات والعلوم).

نلاحظ من الدراسات السابقة

1. إن لأوياء الأمور الدور الكبير والمهم في عملية التعليم عامة والتعليم عن بعد خاصة ، فهم الأقرب لأبنائهم والأكثر قلقا والقادرون على تبني وجهات نظر تؤدي الى تحسينه وتطويره.
2. قلة الدراسات التي تناولت فاعلية التعليم عن بعد من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب وخصوصا في البيئات العربية.
3. جاءت هذه الدراسة إستجابة لإستطلاعات الرأي العام المحلية والاقليمية والعالمية التي أظهرت قلق ومخاوف أولياء الأمور من تطبيق التعليم عن بعد ، وهذا بدوره يعطي الدراسة الحالية الأهمية والتي من خلالها يتوصل الباحث إلى العوامل التي تساعد في تحسين تقديم التعليم عن بعد.
4. تعتبر هذه الدراسة إضافة للأدب السابق حيث تتناول وجهة نظر أولياء الأمور بالتعليم عن بعد باستخدام التحليل العاملي وبمقياس جديد يتصف بالصدق والثبات وتحددت عوامله من خلال التجربة الحقيقية للتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.

5. أصبح تطبيق التعليم عن بعد حاجة ملحة نظرا لما يتمتع به من مميزات تجعله وجه التعليم في المستقبل القريب ، والذي بدوره سينقل المعرفة بكامل صورها للمتعلم أينما وجد ، لذا جاءت هذه الدراسة تستكشف الجوانب المختلفة لتطبيقه والاستفادة منه بعيدا عن ما قد يواجهه من قصور ومعوقات.

مصطلحات الدراسة

الفاعلية Effectivenes: بأنها الضوابط ذات العلاقة التي يمكن تحديدها ، والنتائج التنظيمية التي يمكن تقديرها ، أو زيادتها كمجموعة من المعايير لأهداف متعددة .(Pennings &Goodman , 1977).

أولياء الأمور (parents): هم الأفراد الذين يتلقى الطالب منهم الرعاية النفسية والإجتماعية والإقتصادية ، ويتمثلون عادة بالأب أو الأم إو من يقوم مقامهما.

وجهة النظر (Point of view): تبني موقف أو سلوك لدى الفرد بشأن أمر معين.

التعليم عن بعد (distance learning): هو نظام تعليمي يشمل كافة أساليب الدراسة التي لا تتمتع باشراف مباشر ومستمر من قبل معلمين يحضرون مع طلبتهم في الغرف الصفية ، ولكن تتم عملية التخطيط والتنظيم والإشراف من قبل مؤسسة تعليمية (Al-Juhmani , 2009).

محافظة إربد: هي إحدى المحافظات الأردنية ، تقع في شمال الأردن ، وبالقرب من الحدود السورية ، وتبعد عن العاصمة عَمّان ما يقارب71 كيلومترًا ، ويبلغ عدد سكانها لعام 2019 (1,957000) نسمة ، ومساحتها (1571.7) كم2 ، وتعد من أقدم المدن المعروفة في منطقة بلاد الشام ، وتظم 9 ألوية و18 بلدية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

إتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام بما يلي:

1. أعد الباجث أداة الدراسة (1) وهي الإستبيان (ملحق رقم1) المكون من سؤالين والموجه لأولياء أمور الطلاب لتحديد رأيهم بالتعليم عن بعد وتحديد الجوانب الضرورية التي لم يتم التركيز عليها.

2. تم عرض الإستبيان على (5) محكمين من ذوي الاختصاص وكانت نسبة اتفاق المحكمين 100% ، وبعد ذلك تم تطبيق الإستبيان على (531) فرد من أولياء الأمور الذين لديهم طالب واحد على الأقل في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية الحكومية في محافظة إربد.
3. تم تحميع البيانات وتحليلها بإستخدام البرنامج الاحصائي spss للوصول إلى نسبة رضا أفراد العينة عن التعليم عن بعد والجوانب الضرورية التي لم يركز عليها البرنامج.
4. في ضوء نتائج إستبيان ملحق رقم (1) تم بناء الإستبيان ملحق الأداة رقم (2).
5. تم عرض الإستبيان (2) على(10) محكمين ، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات ودمج بعضها بناءا على توصيات المحكمين ليصبح الإستبيان بصورته بعد التحكيم مكون من (50) فقرة (ملحق رقم 2) ، وكانت نسبة إتفاق المحكمين لكل فقرة تتراوح بين(80% – 100%) وهي نسبة مناسبة.
6. تم تطبيق الإستبيان رقم (2) على عينة إستطلاعية مكونة من (53) فرد وتم التحقق من ثبات الإستبيان
7. تطبيق الإستبيان رقم (2) على عينة الدراسة المكونة من (551) فرد وبعد جمع البيانات تم إستخدام التحليل العاملي الإستكشافي للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة.
8. الأدوات الإحصائية: تم تحليل البيانات بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS الإصدار 26.0) للتحليل وتفسير البيانات.

مجتمع الدراسة:

أولياء أمور طلاب المدارس الحكومية في محافظة إربد والذين لديهم طالب واحد على الأقل في سجلات المدارس الحكومية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (551) فرد من أفراد محافظة إربد أختيرت عشوائيا من جميع مناطق المحافظة والذين لديهم ولد واحد على الأقل في المدارس الحكومية ، وقد روعيت متغيرات: العمر ، الجنس ، عدد الأبناء ، المؤهل العلمي ، وكما تظهر في الجدول أدناه.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة

الجنس	العدد	العمر	العدد	المؤهل العلمي	العدد	الأبناء	العدد
ذكور	276	أقل من 35 عاما	150	اقل من بكالوريوس	70	ولد 1	40
						2 فاكثر	30
				بكالوريوس فأعلى	80	ولد 1	50
						2 فاكثر	30
		35 عاما فأكثر	126	اقل من بكالوريوس	62	ولد 1	34
						2 فاكثر	28
				بكالوريوس فأعلى	64		30
						2 فاكثر	34
إناث	275	اقل من 35 عاما	143	اقل من بكالوريوس	70	ولد 1	30
						2 فأكثر	40
				بكالوريوس فأعلى	73	ولد 1	41
						2 فأكثر	32
		35 عاما فأكثر	132	اقل من بكالوريوس	60	ولد 1	29
						2 فأكر	31
				بكالوريوس فأعلى	72	ولد1	40
						2 فأطثر	32
المجموع	551		551		551		551

أداوات الدراسة:

تكونت إداة الدراسة من: إستبيانين ، إستبيان (1) لقياس رضا أولياء الأمور في التعليم عن بعد وتحديد الأمور التي لم يركز عليها البرنامج الذي تقدمه وزارة التربية الأردنية ، وإستبيان (2) مكون من (50) فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي يقيس وجهة نظر أولياء الأمور بالتعليم عن بعد الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم الأردنية لطلابها.

محددات الدراسة:

أجريت الدراسة في محافظة إربد ، خلال في الفترة الزمنية من 23/12/2020 – 30/6/2022 فترة تطبيق وزارة التربية الأردنية للتعليم عن بعد ، وهي فترة إنتشار مرض كورونا.

صعوبات الدراسة:

واجه الباحث مجموعة من الصعوبات خلال تنفيذ الدراسة والتي تتمثل ب: قلة الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة ، إحتياج الباحث إلى تصميم إدوات قياس جديدة ومقننة وهي غير متوفرة في الأدب السابق ، حاجة الدراسة لبناء نموذج عصري للتعليم عن بعد ، وهذا بدورة إحتاج من الباحث فترة زمنية إستغرقت أكثر من سنتين لإتمام الدراسة.

نتائج الدراسة

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: من خلال إجابات الأفراد على الإستبيان رقم(2) والخاص بمدى رضا أولياء الأمور عن التعليم عن بعد حيث تظهر الإجابات من خلال الجدول التالي:

جدول (2)

رضا أفراد العيتة عن التعليم عن بعد الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم الأردنية لطلابها خلال جائحة كورونا كبديل للتعليم المدرسي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غيرمناسب	389	70.6	70.6	70.6
	محايد	106	19.2	19.2	89.8
	مناسب	56	10.2	10.2	100.0
	Total	551	100.0	100.0	

يظهر من خلال الجدول (2) أن (70.6%) من أفراد العينة يصفون التعليم عن بعد بأنه غير مناسب ، وأن (19.2%) كانوا محايدين في إجابتهم ، وأن (10.2%) أجابوا بأن التعليم عن بعد مناسب ، وهنا نلاحظ أن أكثر من ثلثي أفراد العينة وصفوا التعليم عن بعد بأنه غير مناسب ، ومن خلال التحليل بإستخدام إختبار t نتج عدم وجود فروق فردية بين أفراد العينة تعزى إلى الجنس عند مستوى الدلالة (0.05) وبإستخدام تحليل التباين نتج عدم وجود فروق فردية تعزى إلى العمر ، بينما تم وجود فروق فردية بين أفراد العينة تعزى إلى المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة (0.05).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: والمتعلق بالجوانب التي لم يركز عليها برنامج التعليم عن بعد التي ذكرها أفراد العينة ويلخصها الباحث في الجدول التالي:

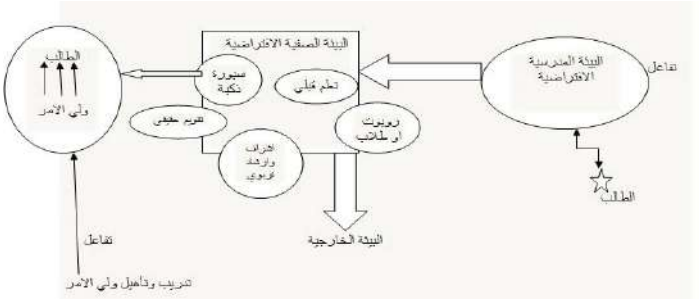
جدول (3)

الجوانب الضرورية في التعليم عن بعد التي لم يركز عليها البرنامج من وجهة نظر أولياء الأمور

الجوانب الضرورية التي لم يركز عليها التعليم عن بعد المقدم من وزارة التربية الأردنية لطلابها	عدد مرات تكرار الإجابة	الجوانب الضرورية التي لم يركز عليها التعليم عن بعد المقدم من وزارة التربية الأردنية لطلابها	عدد مرات تكرار الإجابة
التعلم القبلي	65	تنوع إستراتيجيات التدريس	45
القيم الأخلاقية	62	أدوات تقويم ذاتية	41
الفروق الفردية	59	التشويق والدافعية	41
المواطنة	54	أكثر من عرض للدرس	40
ظروف أولياء الأمور في ضوء عدد الطلاب	51	تطوير السبورة	40
دور أولياء الأمور وتدريبهم	50	روبوت أو مجموعة صغيرة من الطلاب	33

يظهر الجدول رقم(3) الجوانب الضرورية التي لم يركز عليها برنامج التعليم عن بعد المقدم من وزارة التربية الأردنية لطلاب المدارس الحكومية التي أشاروا لها أفراد عينة الدراسة ، والتي قام الباحث بترتيبها من الأعلى تكرار وهو التعلم القبلي إلى الأدنى تكرار وهو الروبوت أو مجموعة صغيرة من الطلاب يتم طرح مجموعة من الأسئلة عليهم من أجل إثراء الموضوع الذي يتم شرحة.

الإجابة عن السؤال الثالث: وفي ظل الجوانب الضرورية التي أوردها أفراد عينة الدراسة والتي أشاروا إلى أن البرنامج لم يركز عليها والتي تفيد في ضرورة أن تعمل وزارة التربية والتعليم على التركيز عليها ، وتقديم تعليم عن بعد مناسب ، قام الباحث بتصميم نموذج مقترح مستخلص من إجابات أفراد العينة وتم عرضه على (8) محكمين من ذوي الإختصاص ونال نسبة موافقة (90% - 100%) ، وتم إستخدام معادلة كوبر للتحقق من الثبات.



شكل(1) نموذج التعليم عن بعد من إعداد الباحث

يتضح من خلال الشكل (1) أنه بُني بالاعتماد على الملاحظات التي أشار لها أفراد عينة الدراسة ، والتي لم يتم التطرق لها ، وبما أن التعليم عن بعد أصبح ضرورة ، قام الباحث بإعداد هذا النوذج الذي يركز على البيئة المدرسية وطريقة دخول الطالب اليها أولا بشكل إجباري ، ويستمع إلى النشيد الوطني ويرى رفع العلم ، وبعد ذلك يتم عرض بعض العبارات الوطنية التي تربط الطالب بوطنه ، ثم يرى الصف والمقاعد والبيئة الصفية ، ثم تبدأ الحصص ويعرض المعلم الدرس ويكون العرض مبسطا ، ويتوقع الأخطاء من الطلاب ويعالجها ، ويتم التفاعل مع روبوت أو مجموعة صغيرة من الطلاب من أجل إدراكها من الطلاب ، والتركيز على التقويم والإرشاد التربوي ، والإنتقال إلى البيئة الخارجية والتفاعل بين الطالب وولي الأمر بعد أن يحصل ولي الأمر على تدريب تربوي ونفسي للتعامل مع الطالب.

للإجابة على السؤال الرابع: إستخدم الباحث أدة الدراسة (2) حيث تم التأكد من صدق الأداة من خلال المحكمين ، ومن ثبات الأداة باستخدام كرونباخ إلفا بعد تطبيقه على عينة إستطلاعية مكونة من (53) فرد وكان معامل كرونباخ ألفا 950. وهي نسبة مرتفعة ومقبولة.

جدول (4)

معامل كرونباخ ألفا للعينة الإستطلاعية

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0.950	50

وبعد تطبيق الإستبيان على عينة الدراسة حققت البيانات الشروط اللازمة لإجراء التحليل العاملي الإستكشافي ، فكان إختبار bartlett دال إحصائيا وتسمح بإجراء التحليل على هذه البيانات وقيمته KMO = 0.870 والتي تعني أن حجم العينة مناسب لإجراء التحليل العاملي وكذلك محدد مصفوفة معاملات الإرتباط ، حيث إستخدم الباحث طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد وحدد قيمة الجذر الكامن Value Eigen = 1.5 من أجل تحسين قوة العوامل والفقرات ، وكانت قيم تشبع الفقرات بعضها أقل من 0.50 ، وهذه الفقرات هي: أرى أن التعليم عن بعد يراعي الفروق الفردية بين الطلاب0.351 ، أرى أن التعليم عن بعد حسن مستوى الطلاقة التعبيرية عند ولدي/ أولادي.0.357 ، أشعر أن التعليم عن بعد يحفز الطالب على التطبيقات غير المألوفة 0.481 ، أشعر أن التعليم عن بعد ساعد ولدي/ أولادي في ترتيب أمورهم الخاصة 0.485 ، أشعر أن ولدي/أولادي يتشوقون إلى حضور

الحصص المخصصة على المنصة 0.474 ، أشعر أن ولدي/أولادي لا يملُّون أثناء متابعة الدرس 0.478 ، أشعر أن التعليم عن بعد زاد من إهتمام ولدي/أولادي بالمحافظة على النظام 0.499 ، أشعر أن ولدي/أولادي يتشوقون إلى حضور الحصص المخصصة على المنصة 0.474 ، وهي قيم غير مرضية ولكن الباحث لم يقم بحذفها نظرا لأهمية هذه الفقرات كنتاج للتعلم ، لذلك فإننا بحاجة إلى دراسات أخرى بعد فترة من الزمن وإعادة التحليل لتحديد مدى التغير على الفقرات وذلك بعد إجراء تحسينات على برنامج التعليم عن بعد الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم في ضوء ما يقدمه الباحث من إقتراحات ، وبلغت قيمة أعلى تشبع 0.746 وهي الفقرة "أشعر أن ولدي/أولادي قد تولد لديهم الشعور الإنساني مع الآخرين " وقد تكون ناتجة عن البرنامج فعلا أو بسبب الظروف الناتجة عن الجائحة التي ولدت لدى الإنسان مشاعر إنسانية تجاه الآخرين ، والفقرة التي تليها بقيمة تشبع0.741 وهي الفقرة "أشعر أن ولدي/أولادي لم يعودوا بحاجة إلى مدرسين خصوصين" وقد فسر الباحث ذلك بسبب إمكانية إعادة شرح الدرس مرة أُخرى وإعادة مقاطع الدروس أو قد يكون بسبب عدم شعور الأهل بأهمية الإمتحانات وأن أي شخص آخر يمكن أن يقوم بحل أسئلة الإمتحانات التي هي معيار النجاح والرسوب وهذا هو المهم في النهاية.

أما مصفوفة العوامل بعد التدوير فتظهر من خلال الجدول التالي:

جدول (5)

مصفوفة العوامل بعد التدوير

Rotated Component Matrixa	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	التصميم والتقديم	البيئة المحيطة	المشاعر والنظام	الصحة	التواصل والإبتكار	الدافعية والتحفيز	الإطمئنان	التدريس
أشعر أن المعلمين الذين يقدمون الحصص على المنصة متمكنون من المباحث الدراسية	0.763							
أشعر أن ولدي/أولادي قد تولد لديهم الشعور الإنساني مع الآخرين	0.503		0.609					
أرى أن وزارة التربية قامت بإعداد برنامج التعليم عن بعد بصورة مناسبة	0.696							
أشعر أن ولدي/أولادي زادت لديهم مهارات عقلية متنوعة	0.338							0.475

Rotated Component Matrixa	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	التصميم والتقديم	البيئة المحيطة	المشاعر والنظام	الصحة	التواصل والإبتكار	الدافعية والتحفيز	الإطمئنان	التدريس
أرى أن المعلمين يقدمون واجبات إثرائية متنوعة من خلال المنصة	0.603	0.303			0.308			
أشغر أن التعليم عن بعد ساعد ولدي/ أولادي في ترتيب أُمورهم الخاصة	0.496		0.569					
أشعر أن ولدي/أولادي زادوا من الوقت المخصص للدراسة	0.579				0.647			
أُلاحظ تغير إيجابي لدى ولدي/ إولادي في العناية بنظافتهم الشخصية	0.418			0.476			0.317	
أرى أن التعليم عن بعد يراعي مبدأ العدالة في التعليم	0.463					0.422		
أشعر أن التعليم عن بعد قد عزز عند ولدي/أولادي المفاهيم الإيجابية نحو الوطن	0.451		0.492					
أشعر أن ولدي/أولادي يعطون الامتحانات أهمية كبيرة	0.442			0.400	0.310	0.424		
أرى أن التعليم عن بعد يراعي الفروق الفردية بين الطلاب	0.434						0.314	
أشعر أن ولدي/أولادي زادت لديهم الثقة بأنفسهم	0.422	0.351		65.4				
أصبحث أشعر بأهمية المحافظة على الوقت عند ولدي/أولادي	0.408				0.691			
أشعر أن ولدي/أولادي زاد إهتمامهم بالطبيعة الجمالية		0.684						
أصبحت أشعر أن ولدي/أولادي أصبحوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم	0.519	0.584						
أشعر أن التعليم عن بعد زاد من إهتمام ولدي/أولادي بالمحافظة على النظام		0.329	0.549	.				
أشعر أن ولدي/أولادي قد زاد فهمهم للعالم من حولهم		0.546	0.495					

Rotated Component Matrixa	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	التصميم والتقديم	البيئة المحيطة	المشاعر والنظام	الصحة	التواصل والإبتكار	الدافعية والتحفيز	الإطمئنان	التدريس
أرى أن التعليم عن بعد يقدم للطالب البيئة االمدرسية الإفتراضية المناسبة	0.653	0.533				0.364		
أرى أن ولدي/أولادي زاد لديهم الإهتمام بالتفكير بالمستقبل		0.514					0.594	
أشعر أن أبنائي بدأوا ينظرون إلى تغيير الكثير من الأشياء القديمة إلى أشياء حديثة		0.504			0.590	0.453		
أري أن التعليم عن بعد يحقق طريقة التعلم بالأنشطة	0.363	0.407	0.328					0.483
أشعر من كلام ولدي/أولادي أصبحوا أكثر إبداعا من ذي قبل					0.701			
أشعر بأن ولدي/أولادي زادت لديهم ثقافة الحوار	0.684		0.660					
أرى أن التعليم عن بعد يقدم للطالب البيئة الصفية الافتراضية المناسبة	0.642		0.531					
أرى أن التعليم يجعلني مطمئنا من إستخدام ولدي/أولادي للهاتف			0.451					0.541
أرى أن المعلمون يقدمون التغذية الراجعة للطلاب باسلوب تفاعلي	0.543	0.479	0.495				0.342-	
أشعر أن ولدي/أولادي أصبحوا أكثر هدوءا		0.468	0.393					
أشعر أن ولدي/ أولادي يتصلون بأقرانهم للحديث عن أمور تخص دراستهم			0.315	0.654				
أشعر أن ولدي/أولادي أصبحوا يميلون أكثر إلى التطبيقات العملية		0.563		0.562				
أشعر أن ولدي/أولادي أصبحوا قادرين على الحصول على المعلومات من مصادر متعددة		0.554		0.551				
أشعر بأن التعليم عن بعد حسن من اهتمام ولدي/ أولادي بصحتهم الجسدية	0.370		0.324	0.505				

Rotated Component Matrixa	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	التصميم والتقديم	البيئة المحيطة	المشاعر والنظام	الصحة	التواصل والإبتكار	الدافعية والتحفيز	الإطمئنان	التدريس
اصبحت اكثر اطمئنانا على مستوى أبنائي في الدراسة	0.476			0.477			0.533	
أشعر بالإرتياح النفسي لدى ولدي/ أولادي بعد الدروس				0.344	0.379		0.473	
أرى أن التعليم عن بعد حسن مستوى الطلاقة التعبيرية عند ولدي/أولادي		0.407	0.309					
أشعر أن التعليم عن بعد عزز منظومة القيم الأحلاقية عند ولدي/ أولادي					0.719			
أشعر أن التعليم عن بعد قد عزز مشاعر إيجابية نحو الأسرة			0.643		0.637			
أشعر أن ولدي/أولادي لم يعودوا بحاجة إلى مدرسين خصوصيين	0.426	0.373			.		0.614	
أشعر أن التعليم عن بعد أولى التربية الرياضية إهتماما كبيرا	0.331			0.522			0.394	
تقدم المنصة برامج إرشادية متنوعة للطلاب	0.457		0.449					
أشعر أن التعليم عن بعد عزز عند ولدي/ أولادي مشاعر إيجابية نحو المدرسة						0.675		
أشعر أن التعليم عن بعد يحفز الطالب غلى التطبيقات غير المألوفة					0.614			
أشعر أن ولدي/أولادي أصبحوا يحللون الأفكار والمفاهيم إلى تفصيلات دقيقة			0.455		0.555		0.346	
أشعر بتحسن مستوى ولدي/أولادي في مقرراتهم الدراسية	0.371						0.498	
أشعر أن ولدي/أولادي يتشوقون إلى حضور الحصص المخصصة على المنصة						0.656		
أشعر أن ولدي/أولادي لا يملون أثناء متابعة الدرس		0.402				0.450		

Rotated Component Matrixa	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	التصميم والتقديم	البيئة المحيطة	المشاعر والنظام	الصحة	التواصل والإبتكار	الدافعية والتحفيز	الإطمئنان	التدريس
أشعر أن ولدي /أولادي يفهم ون ما يتم عرضه في الحصص الإلكترونية				0.353				0.419
أشعر أن التعليم عن بعد ينمي المفاهيم الديمقراطية عند الطلاب					0.657			
أسمع من كلام ولدي/أولادي أن المعلم يستخدم وسائل ايضاح مناسبة لتبسيط المفاهيم في الدرس	0.351		0.364					0.583
أرى أن المعلمين في التعليم عن بعد يعززون إجابات الطلاب بطريقتهم الحاصة								0.509

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 16 iterations.

وبعد إجراء التحليل واستخدام التدوير المتعامد وتقارب الدوران كانت مصفوفة العوامل الناتجة بعد التدوير تستخلص 8 عوامل ، وبلغت مجموع قيم تشبع الفقرات Communalities على العوامل بعد التدوير 61.699% ، وكان تشبع العامل الأول 13.182% ، والعامل الثاني 10.080% ، والعامل الأخير 3.699% ، في حين كان قبل التدوير مجموع تشبع الفقرات على جميع العوامل 61.699 % ، وكان تشبع العامل الأول 32.011% العامل الثاني 5.223% ، والعامل الأخير3.107%.

وهنا نلاحظ أن قيم معاملات الإرتباط لجميع الفقرات أكبر من 0.30 وهو معيار كايزر لقبول مقدار التشبع للفقرة على العامل ، وفي حالة تشبع فقرة على عاملين أو أكثر يتم إختيار القيمة الأعلى المناظره للعامل لتقع الفقرة في مجال هذا العامل ، وبعد تصفية الفقرات نظم الباحث جدولا يبين فيه العامل المستخلص ومجموعة الفقرات التي تقع في هذا المجال.

جدول (6)

العوامل المستخلصة بعد التدوير ومجموعة الفقرات التي تنتمي لكل عامل

العامل	الفقرات
الأول (التصميم والتقديم)	47,46,45,44,27,24,10,6
الثاني (البيئة المحيطة)	, 34،3342، 18,13,729,
الثالث (المشاعر والنظام)	38,32,26,19,9,2
الرابع(الصحة الجسمية والنفسية)	37,28,25,11
الخامس(التواصل والإبتكار)	36,17,14,12, 50,49,48
السادس(الدافعية والتحفيز)	,121,20,4,3
السابع(الإطمئنان)	35،31،23،16،15،5
الثامن(التدريس)	22،30،40،39،41

يظهر الجدول أعلاه مجموعة العوامل لمقياس التعليم عن بعد من وجهة نظر أولياء الأمور والفقرات التي تنتمي لكل عامل من العوامل الثمانية ، حيث قام الباحث بتسمية هذه العوامل كما ترد في الجدول.

مناقشة النتائج والتوصيات :أوضحت نتائج الدراسة تدني نسبة رضا أولياء الأمور عن برنامج التعليم عن بعد الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم الأردنية ، وقدم الباحث في هذه الدراسة نموذجا يمكن تطبيقه على أرض الواقع وتجريبه والإستفاده منه ، بالإضافة إلى الإستبيان الذي قدمه الباحث في دراسته الذي تمتع بالصدق والثبات ، والذي تم تحليله بإستخدام التحليل العاملي والذي أنتج(8) عوامل توزعت عليها فقرات الإستبيان الخمسين ، واتضح تدني معاملات تشبع الفقرات على العوامل وذلك بسبب تدني نسبة رضا أولياء الأمور عن هذا التعليم ، مما يحتم على وزارة التربية والتعليم العمل على تحسين نوعية التعليم في ضوء الإستبيان والتركيز على محاور الإستبيان ، ومن ثم إجراء دراسات أخرى لقياس وجهة نظر أولياء الأمور بالتعليم عن بُعد بعد التحسين ، وإجراء دراسات أخرى تتمحور حول أراء أولياء الأمور وأدوارهم في التعليم عن بعد ، والذي بدوره يفتح المجال أمام وزارة التربية للمزج بين نوعي التعليم ولكن بطريقة مختلفة بحيث تصبح المدرسة من أجل الدروس التطبيقية والحوارات وتنمية الأفكار الريادية وعقد المؤتمرات وتبني الشراكة المجتمعية من خلال تطوير الأفكار وتعميق فرص الاستفادة الحقيقية من التكنولوجيا من خلال ممارسة الطلاب الأنشطة المتنوعة والهادفة التي تقود الجيل القادم الى الإبداع والإبتكار ، كما ويوصي الباحث بما يلي:

1. العمل على تبني مفهوم المدرسة التكنولوجية الإيداعية الحديثة.
2. إشراك جميع المعلمين بالتعليم عن بعد ، وأن يكون على مستوى المدرسة أو المديرية من أجل التنافس في تقديم تعليم أفضل ، وعدم حصر تقديم التعليم في فئة معينة من المعلمين وتجاهل فئات أخرى.
3. أن تقوم المديريات بعمل مسابقات للطلاب في ما تعلموه من أجل تحفيز الطلاب على الدراسة.
4. أن يتم تقديم الدروس بإسلوب مشوق من خلال الإنتقال للإرتباط مع برامج عبر النت تتضمن مقاطع تعليمية بأساليب متنوعة جاذبة.
5. الإهتمام بأولياء الأمور وتقديم برامج تدريبية لهم فيما يخص التعليم عن بعد ودورهم فيه.
6. تفعيل النموذج المستخلص من الدراسة وتطبيقه في المؤسسات التربوية من خلال التطبيقات الذكية.
7. فتح المجال أمام الباحثين ومطوري التطبيقات للإستفادة من الدراسة والبناء عليها من خلال إستخدام وتطوير أداتي الدراسة الحالية لتوفير المستلزمات الضرورية اللازمة للتعليم عن بعد.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو عباة ، أ. (2021). تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور ، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، المجلد 29 ، العدد 3 ، 2021 ، ص 231 – 261

الأحمدي ، م .(2023). أثر التعليم عن بعد على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للأطفال: دراسة مطبقة على الوالدين لطالبات المرحلة الابتدائية للمدارس الحكومية بالمدينة المنورة ، *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية* ، العدد 43 ، ص 73 – 87.

الجهماني ، م. (2009). *الإدارة عن بعد للخدمات الطلابية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية (نموذج مقترح لتلبية احتياجات طلاب الجامعة العربية المفتوحة)* ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة

عامر ، ت. (2007). *التعليم عن بعد والتعليم المفتوح* ، عمان ، دار اليازوري العلمية ، ص 20.

القلا ، ف. وصيام ، و.(1995). *تقنيات التدريس ، المجلد الأول ، العدد الأول* ، جامعة دمشق ، سويا.

كوكب ، س. (2016). تأثير مشاركة الوالدين / الأسرة على نتائج تعلم الطالب ، *المجلة الدولية للبحوث* ، (10)4 ، كراتشي ، باكستان.

الموسى ، ع ، والمبارك ، ع. (2005). التعلم الإلكتروني ، الأسس والتطبيق ، الرياض ، مطبعة الحميضي ، ص 51.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English.

Abu Abbah, A. (2021). Evaluating the experience of the Kingdom of Saudi Arabia in distance education in light of the Corona pandemic from the point of view of parents, *The Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, Vol 29, No 3, 2021, pp 231-261 Vol 29, No 3, 2021, pp. 231-261.

Ahmadi, M. (2023). The impact of distance education on the role of the family in the socialization of children: a study applied to parents for primary school students in public schools in Madinah, *International Journal of Humanities and Social Sciences*, No. 43, pp. 73-87.

Al-Juhmani, M. (2009). Remote administration of student services in higher education institutions from the point of view of educational administration experts (a proposed model to meet the needs of Arab Open University students), unpublished PhD thesis, Umm Al-Qura University, Makkah.

Al-Musa, A., Al-Mubarak, A). 2005). E-Learning, Foundations and Application, Riyadh, Al- Humaidhi Press, p. 51

Al-Qala, F. & Siam, W. (1995). Teaching Techniques, V 1, E 1, Damascus University

Amer, T. (2007). Distance education and open education, Amman, Al-Yazouri Scientific House, p. 20

المراجع الأجنبية: References

Brenan, M. (2020). 42% of Parents Worry COVID-19 Will Affect Child's Education, https://news.gallup.com/poll/

Clinton, J. & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental Education: Importance, Barriers and Benefits. *Asian Journal of Management explanatory model. Educational Review, 63*(1):37-52

Goodman, P., Pennings, J., et al. (1977). *New Perspectives on Organizational Effectiveness*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Lon-don.

Hoover, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications, The *Elementary School Journal*, 106(2), pp. 105-130. Available from URL

Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an

Hortwitz, J & Igielnik ,R. (2020). Most parents of k-12 students learning online worry about them falling behind, http://pewresearch.org/social-trends// https://www.moi.gov.jo/AR/Pages/ Involvement in learning and schooling

Kaukab, S. (2016). THE IMPACT OF PARENT/FAMILY INVOLVEMENT ON STUDENT'S LEARNING OUTCOMES *international journal of research granthaalayah 4(10), Karachi, PAKISTAN*

Kendall, S., Straw, S., Jones, M., Springate, I., & Grayson, H. (2008). Narrowing the gapin outcomes for vulnerable groups: A review of the research evidence. Berkshire, UK: *National Foundation for Education Research (NFER)*. Available from URL http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/LNG01/LNG01.pdf

Kwatubana, S. & Makhalemele, T. (2015). Parental involvement in the process of implementation of the National School Nutrition Programme in Public Schools. *International Journal of Educational Sciences, 9*(3):315-323

LaBahn, J. (1995). *Education and Parental Involvement in Secondary Schools: Problems,* SolutionsandEffects.RetrievedfromhttP://www.edpsycinteractive.org/files/parinvol html

Lemmer, E. (2007). Parent involvement in teacher education in South Africa: *International Journal about parents in Education, 1*(0): 218-229.

Llamas, A. & Tuazon, A. (2016). School practices in parental involvement, its expected results and barriers in public secondary schools: *International Journal of Educational Science and Research, 6*(1):69-78.

McNeal, R. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioural outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics, 30*, 171–179.

Novianti , R. & Garzia , M. (2020). Parental Engagement in Children's Online Learning During COVID-19 *Pandemic Journal of teachingand learning in elementary education Indonesia 3*(2)

Ralph , B. & McNeal , J. (2014). Parent Involvement , Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators Universal *Journal of Educational Research 2*(8): 564-576 ,

Rumble G. & Harry, K. (1982). The distance teaching universities crom Helm London.More .M.On a theory of Independent study. In sewort , Keegan 8 Hoim berog (ets) Distance Education International perspective.

Sapungan , G. & Sapungan , R. (2014). Parental Involvement in Child's Sciences and Education , 3(2): 42-48.

Sharman , M. , Amin , M. , &Khalifat , A. (2007). Reasons for Parents' Reluctance to Participate in Parent and Teacher Councils in Karak Governorate , *Journal of the College of Education , Ain Shams University Issue* (31) Part 3

Williams , B. , Williams , J. , & Ullman , A. (2002). Parental involvement in education. DfES Research Report 332. Norwich , UK: Queens Printer. AvailableatURL:http://education.gov.uk/publications/eOrderingDownload /RR332.pdf

Alfahid, M. (2026). Investigating the Challenges of Teacher-Researcher Action Research, *Journal of Educational Science, 14* (2), 240 - 272. 10.54643/ 1951-014-002-008

Investigating the Challenges of Teacher-Researcher Action Research

Dr. Mai Fahid Alfahid
Assistant Professor - Curriculum and Instruction
Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University
mfalfahid@imamu.edu.sa

Abstract:

This study aims to investigate the challenges faced by teacher-researchers in implementing collaborative action research. The study addresses the main research question: What are the challenges faced by teacher-researchers in graduate programs specializing in curricula and teaching methods when applying collaborative action research? To answer this question, a questionnaire was developed as the primary research tool. The study sample consisted of 51 teacher-researchers. A descriptive survey methodology was employed, and the data were analyzed using descriptive quantitative methods. The results indicated that teacher-researchers perceived the challenges of applying collaborative action research to a moderate extent, with an average mean of 2.99. The findings were discussed in relation to existing literature and previous studies.

Keywords: action research, teacher education program, teacher-researcher, teaching inquiry.

آل فهيد ، مي. (2026). استكشاف تحديات تطبيق البحث المهني من قِبَل المعلم الباحث.
مجلة العلوم التربوية ، *14* (2) ، 240 - 272 . 10.54643/1951-014-002-008

استكشاف تحديات تطبيق البحث المهني من قِبَل المعلم الباحث

د. مي فهيد آل فهيد[1]

المستخلص:

يسعى البحث إلى استقصاء التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في تطبيق البحث المهني التعاوني ، ودَور برامج كليات التربية في إعداد المعلِّم لتحسين تصوراته وممارساته حول هذا النوع من ممارسات التطوير المهني. هدفَ البحث إلى الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني؟ وللإجابة على سؤال البحث تم بناء استبانة كأداةٍ رئيسيَّةٍ للدراسة ، تمَّ حصْر التحديات بعد تحليل الدراسات السابقة ذات العلاقة ، وتقسيمها في أربعة محاور أساسية: (تحدِّيات تتعلق بالباحثين من طلاب الدراسات العليا ، وتحدِّيات تتعلق بمنهجية البحث المهني ، وتحدِّيات تتعلق بالاتجاه نحو البحث المهني ، وتحدِّيات تتعلق ببرامج الدراسات العليا). شملت عينة البحث مجموعةً من المعلِّمين والمعلِّمات ، الباحثين الدارسين في برامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) ، في تخصص المناهج وطرق التدريس ، في مدينة الرياض ، للعام الجامعي 2023 - 2024 ، وبلغ عددهم 51 معلمًا باحثًا (من الذكور والإناث). اتّبع البحث المنهج الوصفي المسحي ، وتمَّ استخدام الأسلوب الوصفي الكَمِّي لتحليل بيانات البحث ، أظهرتْ نتائج البحث عن اتفاق عينة البحث على التحديات التي تُواجِه المعلِّمين الباحثين في تطبيق البحث المهني التعاوني في درجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة) ، وبمتوسط حسابي (2.99). تمَّت مناقشة نتائج البحث في ضوء الأدبيات وربْطها بعددٍ من نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة ، وخلَصَت البحث إلى عددٍ من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: البحث المهني ، برامج إعداد المعلم ، المعلم الباحث ، بحث الصف ، البحث الإجرائي.

(1) أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، mfalfahid@imamu.edu.sa

مقدمة البحث:

البحث المهني ، يطلق عليه في الأدبيات العربية عدة مسميات: بحث الصف ، بحث التدريس ، البحث الإجرائي ، بحث الفعل ، بحث العمل ، استقصاء المعلم... وغيرها ، نظرًا لاختلاف الترجمة العربية للمصطلح الإنجليزي Action Research (الشخيبي والإتربي ، 2017) ، بالإضافة إلى تعدُّد الإشارة لهذا النوع من الأبحاث في الأدبيات الأجنبية ، وفي عديد من المواضع – حسب ملاحظة الباحثة أثناء تحليل الدراسات السابقة- يشار للبحث إلى مسميات مختلفة في نفس الورقة العلمية ، ولكنها تشير لنفس المفهوم ، فيطلق عليه باللغة الإنجليزية بالمسميات التالية: / Action research collaborative action research/ practitioner research/ teacher research/ teaching inquiry... وغيرها.

يُعرَف البحث المهني بأنه نوع الاستقصاء الذي يُمكِّن الممارسين في أيِّ مجال عمل لاستكشاف وتقويم عملهم ، مدعومًا بالنتائج لتحقيق هدفين؛ الأول: إظهار محاولاتهم لتطوير ما يقومون بعمَله ، ويتضمَّن ذلك جهدَهم في التفكير التأمُّلي حول ممارساتهم ورحلتهم بالتعلُّم لتحسين تلك الممارسات ، الثاني: محاولتهم للتأثير على الممارسين في ذات المجال لتطبيق الممارسات التي قاموا بتطويرها بالاستناد على النتائج (McNiff & Whitehead, 2011).

أصبح البحث المهني شائعًا في مختلف أنحاء العالم في مجتمعات التطوير المهني ، ولكنه ارتبط منذ بروزه بمجال التربية؛ علم التدريس على وجه الخصوص ، إلا أنه يستخدم من قِبَل الممارسين الباحثين ، والطلاب في شتَّى المجالات على اختلاف أدوارهم في مجتمعاتهم المهنية؛ مثل التمريض ، والإدارة ... وغيرها (McNiff, 2010).

يختلف البحث المهني عن الاستقصاء في البحوث التقليدية في العلوم الاجتماعية بأنَّ الممارسين يبحثون في ممارسات بأنفسهم ، ويصلون لنتائج مدعمة بالأدلة ، سواءٌ كان بشكلٍ فرديٍّ أو مع مجموعة من الممارسين ، وهو ما يجعل مَيزة للبحث المهني؛ حيث يكون الباحث عضوًا فاعلًا في عمليَّة الاستقصاء ، ومؤثِّرًا للتغيير والتحسين ، بدلًا من كونه ملاحظًا خارجيًّا؛ حيث يركز البحث التقليدي على إيجاد الحقائق من خلال عدَّة أساليب؛ منها: عمل المقارنات ، أو إظهار العلاقة الإحصائية بين عاملين ، أو استكشاف الأثر بين السبب والمسبّب ، وفي معظم الأحوال يكون تركيز الباحث في الأبحاث التقليدية على الأشخاص الآخرين محطًّا لدراسته ، أما في البحث المهني فيركز الباحث على نفسه ، ويجعلها محلًّا للدراسة؛ حيث يستقصي الممارسات التي يقوم بها في عمليات التعلُّم ، ويأخذ شكلًا من أنماط التأمُّل الذاتي ، ويعتبر أحد ممارسات التطوير المهني (McNiff, 2013).

مشكلة البحث:

تلعب فاعلية المعلِّمين في التدريس دورًا هامًّا في جودة التعليم، وتحسين نتائج مخرجات التعليم، واستدامة التطوير المهني في مجتمعات التدريس (Toom, Pyhältö & Rust, 2015).

من أحد الطرق المهمة لتمكين المعلِّمين وإبراز دورهم الفاعل في تحسين الممارسات التدريسية -تشجيعُهم للانخراط في دورات استقصائية عبر البحث المهني؛ حيث تؤكد دراسة (Ulvik & Riese, 2016) أن الإجراءات التي يقوم بها المعلِّمون والنتائج التي توصلوا من خلال تطبيق البحث المهني تعزز التفكير التأمُّل لديهم، تتفق مع ذلك دراسة(الكندي والحربي، 2024)، حيث تؤكد أن البحث المهني له دور كبير في التنمية المهنية للمعلمين في الجانب المعرفي والمهاري، بالإضافة إلى دوره في تعزيز الجانب الوجداني للمعلمات ودفعهم للعطاء والإنتاجية.

تُركِّز مشكلة البحث على التحديات التي يواجهها المعلِّمون الباحثون، مُسلِّطةً الضَّوء على المعلِّمين الدارسين في برامج الدراسات العليا -تخصُّص المناهج وطرق التدريس-؛ حيث إنها تُمثِّل مستوى متقدِّمًا من صور إعداد المعلِّم على رأس العمل، وتهدف لتزويده بأفضل الممارسات وأحدثها في تطوير ممارسات التدريس وتحسين مخرجات المتعلمين.

بالرُّغم من أهمية البحث المهني في تطوير الممارسين في حقل التدريس، إلا أنَّ الدراسات تُظهِر أنَّ المعلِّمين يواجهون تحديات مُتعدِّدة في تطبيقه؛ حيث تُظهِر عددٌ من الدراسات أنَّ المعلِّمين يفتقرون الكفاية والمهارات اللازمة لإجراء البحوث المهنية؛ كدراسة (الصالح والنصيان، 2023)، ودراسة (Messikh, 2020)، ودراسة (Tindowen, Guzman & Macanang, 2019).

جانبٌ آخر من التحديات يَظهَر في قلة الدعم والإرشاد من المشرفين الأكاديميِّين لمساعدة المعلِّمين الباحثين في التغلُّب على فهْم تصميم البحث المهني وتطبيقه كما يظهر في دراسة (Albalawi & Johnson, 2022)، والتي طبقت على عينةٍ من المعلِّمين في المدارس العامَّة في المملكة والولايات المتَّحِدة الأمريكية. أيضًا يظهر تحدٍّ لتطبيق البحث المهني من قِبَل الممارسين في مجال التدريس، يكمن في عدم التفريق بين إجراءات البحث المهني والأنواع الأخرى من الأبحاث، والفهم المغلوط لمنهجية البحث المهني نتيجةَ عدم تضمينه ضِمْنَ مُقرَّرات برامج الدراسات العليا بشكلٍ مُفصَّلٍ، ممَّا يُعقِّد عملية تطبيقه، تؤكِّد على ذلك دراسة (Borreo, 2023).

كما تُسلِّط دراسة (Vaughan & Burnaford, 2016) الضوء على جانب مختلف من التحديات؛ حيث تَذكُر أنه بالرُّغم من أهمية البحث المهني وقيمته للمُعلِّمين الباحثين، إلا أنَّ طلَّاب

الدراسات العليا في التخصُّصات العليا غالبًا ما ينظرون له على أنه أقل صرافة أو أقل دقة علمية من طُرُق البحث التقليدية الأخرى ، وتذكر الدراسة أنَّ مثل هذه التصوُّرات عن البحث المهني قد تؤدِّي إلى قلة التأييد للبحث العلمي والدعم من المؤسسات الأكاديمية ، وبناءً عليه ، ضعف تقديره من قِبَل الباحثين.

على صعيد الواقع المحلي لمجتمع البحث الحالي ، تجِدُ الباحثة خلال خبرتها في الإشراف على المعلِّمين الباحثين الملتحقين في برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس خلال السبع السنوات الماضية ، عزوفٌ من الباحثين عن تطبيق البحث المهني في الأبحاث الصَّفِّية لمشاريع المقرَّرات الدراسية أو في أبحاث التخرج ، يُؤكِّد على ذلك دراسة (البشري ، 2016) التي حلّلت في دراسته التتبُّعية أبحاث طلاب الماجستير والدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس على مدى 25 سنة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم الأبحاث اتبعت المنهج الوصفي ، سواءٌ كانت دراسات مسحية موظفة الاستبانة كأداة رئيسية للبحث ، أو دراسات تتبع أسلوب تحليل المحتوى وهدفها تقويم المقررات الدراسية؛ حيث بلغ نسبتها 74% من مجمل الأبحاث ، والنسبة المتبقية 26% كانت من نصيب المنهج التجريبي ، وكانت في مرحلة أبحاث مرحلة الدكتوراه بشكلٍ أكبر ، أما البحث المهني لم يتم تطبيقه إطلاقًا ، في أبحاث الطلبة رغم أن معظم الطلاب الملتحقين في برامج قسم المناهج وطرق التدريس هم من المعلِّمين والمعلمات على رأس العمل ، سواءٌ في القطاع الحكومي أو الخاص؛ حيث أظهرت الدراسة أنَّ المعلِّمين الباحثين يفضلون اختيار الدراسات التقويمية والمسحية التي تستهدف نطاقًا واسعًا من المستفيدين على الأبحاث التي تُركِّز على واقع ممارستهم بشكلٍ مباشرٍ ، وتصبُّ في صالح تطويرهم المهني الشخصي.

كما أجْرَت الباحثة جلسةً حوارية إليكترونية مع 30 معلمًا باحثًا ومعلمة ًباحثةً في برامج الدراسات العليا من جامعات محلية مختلفة ، لغرض فهم أوضحَ للمشكلات والتحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين ، وحتى يتمَّ بناء أداة البحث مع مواءمة نتائج الدراسات السابقة مع المجتمع المحلي؛ لفهم التحديات التي يواجهونها ، وتُعيق تبنِّيهم لمنهجية البحث المهني ، تتلخَّص مشكلة البحث في الفجوة التي تظهر في الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة حول التفسير المدعوم بالبيانات لقلَّة اهتمام المعلِّمين الباحثين في المجتمع المحلي لتطبيق البحث المهني ، بالرُّغم من الأبحاث التي تدعم أهمية تطبيقه من المعلِّمين الباحثين والفوائد التي يجنونها في سبيل تطويرهم المهني؛ لذا يسعى البحث الحالي لفهم الأسباب وتحليلها ، حيث تمَّ جمع قائمة بالتحديات ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة.

سؤال البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما التحدّيات التي تواجه المعلِّمين الباحثين برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرُّف على التحديات التي تسهم في عزوف المعلِّمين الباحثين عن تبني تطبيق البحث المهني ، وتصنيف هذه التحديات في مجالاتٍ رئيسيَّةٍ حتى يَسهُلَ على صُنَّاع القرار ، والقائمين على برامج الدراسات العليا في كليات التربية ، والقائمين على برامج التطوير المهني للمعلمين -معالجةُ هذه التحديات وتفعيلُ تطبيق البحث المهني في السياق التعليمي.

أيضًا ، يهدف البحث إلى تقييم دور برامج الدراسات العليا في كليات التربية المحلية لإعداد المعلِّمين في دعم ثقافة البحث المهني عبر تقييم الخطط الدراسية ، وبالأخصِّ مُقرَّرات البحث التربوي ، ودور الإرشاد الأكاديمي في دعم الباحثين لإجراء مثل هذا النوع من البحوث.

حدود البحث:

- **الحدود الزمنية**: العام الجامعي (2023-2024).
- **الحدود البشرية**: يركز البحث على مجموعةٍ من المعلِّمين الباحثين السعوديين ذكورا وإناثًا ، في برامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) تخصص المناهج وطرق التدريس في مدينة الرياض.
- **الحدود الموضوعية**: يُركِّز البحث على التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين لتطبيق البحث المهني.

مصطلحات البحث:

1. التحديات:

هي المواقف التي تختبر قدرات الفرد ، حيث يواجه فيها أمورًا تتطلب جهدًا ذهنيًا أو بدنيا ً، لتحقيق نجاحها (Cambridge Dictionary , n.d.).

2. البحث المهني:

يعرّف في المجال التربوي ، بأنه منهجيةٌ بحثيةٌ مُخصَّصةٌ للمُعلِّمين الباحثين ، تتضمَّن عملية تفكير تأمُّليَّة في ممارساتهم التدريسية لحلِّ المشكلات التي يواجهونها ، ومشاركة النتائج التي يتوصَّلون لها مع زملائهم الذين يشتركون معهم في واقع الممارسة ، بهدف تحسين اختيارات المعلِّمين لدعم عمليَّات التعلُّم والتعليم ، والتغلُّب على المشكلات التي يواجهونها وتقديم الحلول لها ، والسعي لتحقيق نواتج التعلُّم المرغوبة بفاعلية (Mertler , 2021).

3. المعلم الباحث:

المعلم الباحث هو المعلِّم الذي يشارك بشكلٍ مباشر بعمليَّات استقصاء منظَّمة حول ممارساته التدريسية لتحسين عمليَّات التعليم ، وتحقيق نواتج التعلُّم بفاعلية ، يتضمَّن ذلك قيامه بإجراء أبحاث داخل فصله أو في البيئة التعليمية التي ينتمي لها ، وفي الأغلب يحقِّق المعلِّم الباحث ذلك من خلال البحث المهني ، الذي يهدف إلى معالجة التحدِّيات ، ووضْع حلولٍ للمشكلات التي يواجهها ، ودعْم نموِّه الشخصي وتطوُّره المهني (Craig , 2009). وتعرف الباحثة المعلم الباحث إجرائيًا ، بأنه المعلم الذي يطبق منهجية البحث المهني في ممارساته التدريسية ، لتحسين أداء طلابه وتعزيز تعلمهم ، من خلال جميع البيانات من بيئته الصفية ، وتحليلها بانتظام ، وتجربة استراتيجيات جديدة بناءً على النتائج التي يتوصل لها ، هدفه من الاستقصاء إيجاد حلول عملية للمشكلات التربوية وتطوير أساليب تدريس فعالة.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

الأسس النظرية لمنهجية البحث المهني:

تَنسُب الأدبيَّات جذورَ البحث المهني إلى العالم (جون ديوي) ، الذي نادى إلى ضرورة اندماج المعلِّمين في دوراتٍ استقصائيةٍ حول ممارساتهم التدريس؛ حيث يرى أنَّ الممارسة والتأمُّلات حولها هما جزءان لا ينفصلان في العملية التربوية (Stark , 2014).

تعتبر نظرية الممارسة لـ(ديوي) هي الإطار الفلسفي الذي يعتمد عليه البحث المهني في السياق التربوي ، وهو ما يتبنَّاه البحث الحالي ، وحيث إنَّ منطلقات ديوي النظرية حول التعلم هي البذرة التي انطلقت منها المدرسة البنائية ، يبرز أهمية توضيحَ دَورِ النظرية البنائية في وضْعِ البنية النظرية التي

تشكَّلت منها منهجية البحث المهني ، ودورها في التطوير المهني للمُعلِّمين؛ حيث إنها وضعت الصورة لدَور المعلِّم في تحسُّن واقع الممارسة التي بدَورِها تُسهِم في التأثير الإيجابي على نواتج المتعلمين.

تربط الأدبيَّات البحث المهني للمُعلِّمين مع النظرية البنائية constructivism ، ولفهم العَلاقة بين المدخل النظري ومنهجية البحث المهني لا بدَّ من فهْم منطلقات الأيدلوجية البنائية ، وكيف تُشكِّل المنطلق الرئيسي لهذا البحث ، يذكر (Koshy , 2010) أنَّ للنظرية البنائية سمتَين أساسيَّين:

- أولًا: أنَّ المعرفة لا يتمُّ تلقِّيها بشكلٍ سلبيٍّ ، ولكن تتطوَّر من خلال تفاعل الفرد النشط وإدراكه الشخصي مع المعرفة.
- ثانيًا: الإدراك البشري قابل للتكيُّف؛ حيث يجد الفرد هدفه من التعلُّم من خلال تنظيم المعرفة الجديدة بدلًا من الاكتفاء بالحقائق المطلقة والموضوعية.

بناءً على ذلك ، يُعتبَر البحث المهني في سياق التعليم نموذج لعمليَّة بناء المعلِّمين لإدراكهم حول ممارساتهم التدريسية؛ حيث إنهم ينخرطون في سلسلة نشطة من بناء المعرفة ، وتفسير البيانات التي يجمعونها من واقع الممارسة واستخلاص النتائج التي تكون ذات معنى للمشكلات التي يواجهونها ، ويبتكرون حلولًا فعَّالة لتحسين ممارساتهم وتحسين نواتج تعلُّم المتعلمين.

بالرُّغم من أنَّ النظرية البنائية تُعطِي الربط الأكثر تفسيرًا للبحث المهني والأساس النظري ، إلا أنَّ هناك أيضًا جوانب نظرية أخرى تدعم المنطلقات النظرية التي يستند عليها البحث المهني بجانب نظرية الممارسة لديوي والمدرسة البنائية ، فالنظرية النقدية -Critical Theory- تدعم دور المعلِّمين الباحثين من خلال البحث المهني في تحدِّي واقعهم الراهن ، وتعزيز دَور كون المعلِّمين مناصِرين للتغيير (Kincheloe , 2004).

حديثًا ، ارتبطت نظرية ما بعد الحداثة (Post-Modernism) بمنهج البحث المهني للمعلِّمين من خلال مبادئها التي تنادي بتحليل الممارسة؛ حيث تحثُّ المعلِّمين الباحثين على التساؤل في واقع ممارستِهم وتفكيك السياق التقليدي ، كذلك تبنِّي المعلِّمين الباحثين لوجهات نظرٍ مُتعدِّدة ومتنوِّعة من مختلف الأطراف من معلِّمين وتلاميذ وأولياء أمور ، وصناع قرار ، حتى يَصِلُون لفهم أعمق لمشكلات سياقهم العملي ، أيضًا تنادي نظرية ما بعد الحداثة بوضْع المعرفة في سياقٍ مفهومٍ بحيث تُوظَّف النظرية لخدمة سياقٍ مُخصَّص ، وهو ما يقوم عليه البحث المهني؛ حيث تضع تجربةً الممارس وواقع الممارسة أساسًا لبدء عملية الاستقصاء وتطوير الإطار النظري في إطارٍ يخدم السياق ويطوِّره.

أخيرًا ، ينطلق البحث المهني ونظرية ما بعد الحداثة من مدخل التأمُّل والنقد الذاتي؛ حيث تحفز المعلم الباحث على ممارسات النقد الذاتي والتأمُّل في تحيزاته وافتراضاته وتصوُّراته المسبقة ، ودوره في التأثير على الطلاب ، واستشعاره لأهميَّة الحدِّ من تلك الجوانب ، وحرصه على مراعاة الاعتبارات الأخلاقيَّة والاجتماعية (Campbell , 2018).

وتَجِدُ الباحثة أنَّ الأبحاث المهنية التي تتناول تداخُل التعلم والهوية والتقنية ، تُعَدُّ مثالًا جليًّا لتأثير نظرية ما بعد الحداثة في البحث المهني؛ حيث إنَّ الباحثين يوظِّفون الإطار النظري لما بعد الحداثة ، ليساعدهم في تحليل دور التقنية في التأثير في هُوِيَّات المتعلمين وتجربتهم التعليمية.

مفهوم البحث المهني التعاوني:

يعرف (Bassey , 1998) البحث المهني بأنه عملية استقصاء يقوم بها المعلم من أجل فهم وتقويم وإجراء التغييرات من أجل تحسين الممارسة التعليمية ، كما يُوضِّح (Koshy , 2010) أن البحث المهني هو عبارة عن دورة استقصاء بنائية ، يقوم المعلم الباحث من خلالها بتطوير وبناء معرفته في جانبٍ مُعيَّن؛ من خلال التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم ، والمراجعة المستمرة ، والتعلُّم من خبرته ، ويُعَدُّ طريقةً للتعلُّم المستمر للمُعلِّم الباحث ، يشارك من خلالها المعرفة الجديدة التي طوَّرها ، مدعومةً بنتائج البيانات مع مجتمعِه المهني.

أهمية البحث المهني للمُعلِّمين:

تَكمُن أهمية البحث المهني للمعلمين في جوانب عدَّة؛ يلخصها (Hopkins , 2003) فيما يلي: أنه يساعد المعلِّمين على التحوُّل من طريقة التفكير بأن هناك طريقة مضمونة في التدريس إلى السعي لإيجاد أفضل الممارسات لتحسين مُخرَجات طلابهم ، كذلك يعتبر البحث المهني أداةً فاعلةً للمعلمين للبحث في ممارسات التدريس وتطوير مهاراتهم ، وانخراطهم في ثقافة الاستقصاء ، التي تجعلهم على اطِّلاعٍ على جديد البحث التربوي ، أيضًا من خلال تطبيق البحث المهني يُطوِّر المعلِّمون معرفتهم الذاتية والمرتبطة بواقع الممارسة ، بالإضافة إلى أنَّ انخراط المعلِّمين في البحث المهني يجعلهم ممارسين مستقلين معرفيًّا ، يمكنهم البحث عن تساؤلاتهم الشخصية بأنفسهم عوضًا عن كونهم معتمدين على قوى خارجية وتوظيف معرفتهم لخدمة ممارستهم التدريسية.

أخيرًا ، من خلال تنفيذ المعلِّمين للبحث المهني ، ينخرط المعلم الباحث في التنظير التربوي والتأمُّل المنظَّم والناقد ، مما يُقلِّص الفجوة بين النظرية والتطبيق ، والذي يشعر به كثيرٌ من الممارسين في الميدان التربوي.

يعتبر البحث المهني أسلوبًا فريدًا من أساليب التطوير المهني للمُعلِّمين؛ حيث إنه يُصمَّم -خصيصًا- للمُعلِّم الباحث حسب وقته ، ومشكلاته التعليمية ، واحتياجاته ، مما يجعله متفوِّقًا على أساليب التطوير المهني الأخرى ، والتي ما تَخفقُ غالبًا في ذلك ، نظرًا لأنها مُصمَّمةٌ لمجموعة كبيرة من المعلِّمين (Clark , Porath , Thiele & Jobe , 2020).

الفرق بين البحث المهني والبحث التجريبي في مجال طرق التدريس:

تذكر دراسة (Borreo , 2023) أنَّ البحث المهني يتمُّ فهْمُه بشكلٍ متداخلٍ مع البحث التجريبي نظرًا لتشابُه الأبحاث التي تتَّبِع هذين المنهجين ، بجانب تطبيق التجريب البحثي "intervention" ، والذي لا يُعَدُّ أساسيًّا في البحث المهني؛ حيث قد يقوم المعلِّم من خلال البحث المهني -على سبيل المثال- بملاحظة سلوك داخل الصفِّ أو خارجه ، ومحاولة تفسيره ، ونظرًا لأنَّ هذين المنهجَين هما أكثر تداخُلًا في الأبحاث التربوية ، تُلخِّص الباحثة فيما يلي أهمَّ الفروقات بين البحث التجريبي والبحث المهني (Elliott , 1991):

جدول (1)

الفرق بين البحث التجريبي والبحث المهني في المجال التربوي

المحور	البحث التجريبي	البحث المهني
هدف البحث	توليد معرفة جديدة واختبار صحة الفرضيات	تطوير الممارسات التدريسية وإحداث تغييرات إيجابية في مجالاتٍ محدَّدةٍ
إجراءات البحث	منظمة، يتمُّ التحكم في المغيرات، وغالبًا ما يطبق في بيئة شبيهة بالمختبر (شبه تجريبي)	تشاركية، تعتمد على تفاعل المشاركين، وتتم في واقع الممارسة الحالية
منهجية البحث	تسير بشكل خطي متسلسل، بدءًا من صياغة الفرضيات، ثم جمع البيانات، ثم التحليل	عملية دائرية من التخطيط، والتنفيذ، والملاحظة، والتأمُّل.
تركيز البحث	توليد نتائج يمكن تعميمها على مجتمع أكبر، وتسهم في تطوير جانب أوسع من المعرفة في مجال البحث	يركِّز على مشكلة أو موضوع محدد في سياق معين من واقع الممارسة التدريسية
دور الباحث	ملاحظ خارجي	ملاحظ مشارك

المحور	البحث التجريبي	البحث المهني
مثال	تأثير التعزيز الإيجابي في سلوك المتعلمين: المتغير المستقل: التعزيز الإيجابي المتغير التابع: سلوك المتعلمين التجربة: تطبيق نظام التعزيز الإيجابي على أحد الفصول ومقارنة سلوك المتعلمين مع مجموعة ضابطة	تعزيز مشاركة الطلاب في فصول اللغة الإنجليزية تأمل المعلم الباحث: التعرف على الأنشطة التي يمكن أن تعزز مشاركة الطلاب في حصص اللغة الإنجليزية (مثال: أنشطة لعب الأدوار) الإجراءات: تطوير أنشطة تفاعلية في حصص اللغة الإنجليزية تعتمد على الكفايات التواصلية وتطبيقها على الطُّلَّاب. الملاحظة والتحليل: جمع البيانات من الملاحظات الصفية حول اهتمامات الطلاب ومشاركتهم، وتحليلها للتحقُّق من فاعلية الأنشطة وتطبيق التغييرات والتحسينات اللازمة

منهج البحث:

اتبع البحث أسلوب البحث الوصفي الكمي ، والذي يقوم بجمع البيانات ووصفها في إطار تحليلٍ ذي معنى ، وتُعَدُّ الاستبانة –وهي أداة البحث المتَّبَعة – إحدى أكثر الطرق شيوعًا في منهج البحث الوصفي الكمي؛ حيث يتمُّ جمع البيانات من أفراد عينة البحث لغرض الإجابة على أسئلة البحث (Creswell, 2014).

مجتمع البحث وعينته:

يُمثِّل مجتمع البحث المعلِّمين الباحثين على رأس العمل في التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، والدارسين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس ، أما عينة البحث فشملت (المعلِّمين والمعلِّمات) ، السعوديين الباحثين في برامج الماجستير والدكتوراه في تخصص المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض ، في العام الدراسي (2023-2024) ، في تخصُّصات فرعية مختلفة كما يلي: الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس ، الماجستير في المناهج وطرق التدريس – مسار العلوم الشرعية ، الماجستير في المناهج وطرق التدريس – مسار العلوم ، الماجستير في تقنيات التعلُّم.

بلغ عدد أفراد عينة البحث (51) معلمًا باحثًا ومعلمةً باحثةً ، تُمثِّل نوع عينة البحث (العينة القصدية)؛ حيث اختارتها الباحثة حتى تُحقِّق أغراض البحث الحالي ، وكما يذكر (Cohen, Manion & Morrison, 2017) أنَّ العينة القصدية هي نوعٌ من العيِّنات التي يتمُّ

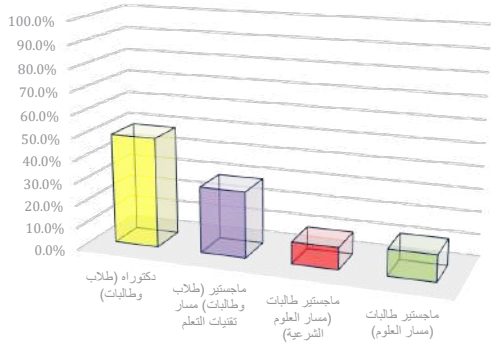
اختيارُها بنمطٍ مُحدَّدٍ ، بناءً على متطلبات الدراسة بشكلٍ عمديٍّ ، ويلجأ لها الباحث؛ لأنها -المرجَّح- أن تُقدِّم بيانات ذات صلة وقيِّمة ، تُحقِّق هدف البحث ، وفيما يلي تفصيلٌ في توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى الدراسي والجنس.

1. وَفْقًا لمتغير المستوى الدراسي:

جدول (2)

وصف عينة البحث وَفْقًا لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة
دكتوراه (طلاب وطالبات)	25	49.0%
ماجستير (طلاب وطالبات) – مسار تقنيات التعلم.	15	29.4%
ماجستير (طالبات) – مسار العلوم الشرعية.	5	9.8%
ماجستير (طالبات) –مسار العلوم.	6	11.8%
المجموع	51	100.0%



شكل (1): وصف عينة البحث وَفْقًا لمتغير المستوى الدراسي

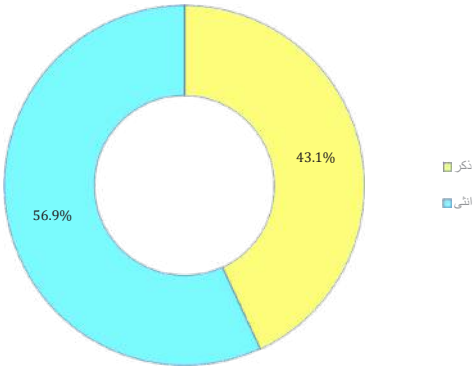
يتَّضِح من الجدول (2) والشكل (1) أن (49.0%) من عينة البحث مستواهم الدراسي هو (دكتوراه (طلاب وطالبات) ، وأن (29.4%) من عينة البحث مستواهم الدراسي هو (ماجستير (طلاب وطالبات) مسار تقنيات التعلم) ، وأن (9.8%) من عينة البحث مستواهم الدراسي هو (ماجستير (طالبات) مسار العلوم الشرعية) ، وأن (11.8%) من عينة البحث مستواهم الدراسي هو (ماجستير (طالبات) مسار العلوم).

2. وفقًا لمتغير الجنس:

جدول (3)

وصف عينة البحث وفقًا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	22	43.1%
أنثى	29	56.9%
المجموع	51	100.0%



شكل (2): وصف عينة البحث وَفقًا لمتغير الجنس

يتَّضح من الجدول رقم (3) ، والشكل رقم (2) ، أنَّ (43.1%) من عينة البحث هم من (الذكور) ، وأن (56.9%) من عينة البحث هنَّ من (الإناث).

3. وَفْقًا لمتغير المستوى الدراسي❖ الجنس:

جدول (4)

وصف عينة البحث وفقًا لمتغير المستوى الدراسي* الجنس

المستوى الدراسي	ذكر		أنثى	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
دكتوراه	16	31.4%	9	17.6%
ماجستير – مسار تقنيات التعلم	6	11.8%	9	17.6%
ماجستير – مسار العلوم الشرعية	0	0.0%	5	9.8%

المستوى الدراسي	ذكر		أنثى	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ماجستير – مسار العلوم	0	0.0%	6	11.8%
المجموع	22	43.1%	29	56.9%

شكل (3): وصف عينة البحث وفقًا لمتغير المستوى الدراسي* الجنس

يتَّضِح من الجدول رقم (4) ، والشكل رقم (3) ، وصف عينة البحث وَفْقًا لمتغير المستوى الدراسي★ الجنس.

أداة البحث:

تمَّ بناء استبانة لتحقيق أهداف البحث ، قامت الباحثة بفحص وتحليل الدراسات السابقة والأدبيات في مجال البحث الدقيق ، وحصر التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين لتطبيق البحث المهني ، وبعد المقارنة بين نتائج الدراسات العالمية والمحلية ، توصَّلت الباحثة إلى قائمة من (20) عبارة تمثل التحديات التي تحُدُّ من تفعيل تبنِّي المعلِّمين الباحثين للبحث المهني.

قامت الباحثة بتقسيمها في محاور أربعة حتى يَسهُل على أفراد عينة البحث التعرُّف ، وتحديد مجال التحديات التي يواجهونها ، وكذلك حتى يفيد في تحليل وتفسير نتائج البحث ، والخروج بتوصيات تفيد المعلِّمين وصانعي القرار؛ وكانت المحاور كالتالي: (محور التحديات التي تتعلق بمنهجية البحث المهني ، ومحور التحديات التي تتعلق بالمعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا ، ومحور التحديات التي تتعلق بالاتجاه نحو البحث المهني ، وأخيرًا محور التحديات التي تتعلق ببرامج الدراسات العليا).

تمت مراجعة قائمة مفردات الاستبانة ، والتأكُّد من صحة وسلامة الصياغة اللغوية بعد عرْضها على مُدَقِّقِينَ مُتَخَصِّصِينَ ، كما تمَّ الاستعانة بخبرات المتخصِّصين في مجال البحث؛ من الباحثين في نفس مجال البحث ، وأعضاء هيئة التدريس في تخصُّص المناهج وطرق التدريس في جامعات مختلفة؛ حيث تم عرض الاستبانة عليهم بصورتها الأولية للتأكُّد من اختيار التحديات وصياغتها بشكلٍ واضحٍ ودقيقٍ ، وأن تكون مدعومةً بنتائج الدراسات السابقة وواقع الممارسة ، والتحقُّق من صحة انتماء التحديات في محورها المناسب ، وبعد جمع آراء المحكِّمين المتخصِّصين ، تم الاستفادة من ملاحظاتهم وإجراء التحسينات التي تضمنت إعادة الصياغة للتحديات بشكل أكثر دقة ، ونقل بعض التحديات من محور لآخر بعد إجراء التعديلات اللازمة.

فيما يلي محاور أداة البحث (الاستبانة) وقائمة التحديات:

المحور الأول: تحديات تتعلق بمنهجية البحث المهني.

1. الصعوبة في إيجاد مشكلة بحثية مناسبة يمكن تطبيق البحث المهني لاستقصائها.
2. معرفة أو خبرة محدودة بمنهجية البحث المهني.
3. صعوبة في إيجاد أساليب جمع بيانات مناسبة.
4. صعوبة في تحليل وتفسير بيانات البحث المهني.
5. يتطلب البحث المهني تخصيص وقت إضافي مقارنةً بالبحوث التقليدية.
6. صعوبة في ربط نتائج البحث المهني بالمعارف المكتسبة في برامج الدراسات العليا.
7. صعوبة الموازنة بين الاستقصاء (تحديد مشكلة البحث ومناقشة النتائج) والتطبيق الميداني (الإجراءات البحثية وجمع البيانات) في إطار زمني محدد.

المحور الثاني: تحديات تتعلق بالمعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا.

1. صعوبة في تحقيق التوازن بين استيفاء متطلبات الدراسة العليا وبين تلبية احتياجات الممارسين في الميدان؛ (مثل: المعلِّمين والإداريين) ، وأولوياتهم.
2. فرق الخبرة بين مهارات طلاب الدراسات العليا والممارسين في الميدان أصحاب الخبرة العملية الطويلة.

3. صعوبة في الحصول على الموارد اللازمة؛ (على سبيل المثال: المشاركون ، والمواد).
4. صعوبة في التحقق من الاعتبارات الأخلاقية والحصول على الموافقة المستنيرة من المشاركين والحفاظ على خصوصيتهم وحقوقهم.
5. تحديات في التعاون مع أصحاب المصلحة؛ (على سبيل المثال: المعلِّمين ، الإداريين ، وأولياء الأمور).
6. صعوبة في توضيح أسئلة البحث وأهدافه للمشاركين في البحث المهني؛ (من قائدي المدارس ، والمعلِّمين ، والإداريين ، والطلاب).

المحور الثالث: تحديات تتعلَّق بالاتجاه نحو البحث المهني.

1. يشكك البعض بالدقة العلمية وموضوعية الباحث في البحث المهني.
2. النظرة إلى نتائج البحث المهني أنها محدودة؛ حيث لا يمكن تعميمها على جمهورٍ واسعٍ
3. اعتقاد أنَّ البحث المهني يُركِّز على العمليَّات بدلًا من النتائج.
4. اعتقاد أن البحث المهني يفتقر إلى نتائج أو مخرجات واضحة.

المحور الرابع: تحديات تتعلَّق ببرامج الدراسات العليا.

1. الشعور بعدم الدعم من قِبَل أعضاء هيئة التدريس أو المشرفين لتطبيق البحث المهني في مرحلة الرسالة أو المشروع التكميلي.
2. عدم الحصول على الدعم والتشجيع من الزملاء الدارسين في البرنامج لإجراء البحث المهني.
3. صعوبة في الحصول على الموافقة على الفكرة البحثية التي تتبنى البحث المهني من اللجان العلمية في القسم.

تمَّ وضْعُ مقياس (ليكرت) الخماسي؛ للإجابة على عبارات الاستبانة ، ووضْع التعليمات التالية للمستجِيبِين: يُرجى تقييم العبارات التالية على مقياس خماسي من: (1 = لا أوافق تمامًا) حتى (5 = أوافق تمامًا).

من وجهة نظرك: ما هي التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا ، وتعيق إجراءهم للبحوث المهنية؟

جدول (5)

طريقة تصحيح الاستبانة

سُلَّم الإجابة	موافق تمامًا	موافق	أوافق بدرجة متوسطة	لا أوافق	لا أوافق تمامًا
الدرجة	5	4	3	2	1

وقد تم تقدير درجة الموافقة على التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص (المناهج وطرق التدريس) لتطبيق البحث المهني التعاوني وفق السُّلَّم الآتي:

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي من	المتوسط الحسابي إلى أقل من
لا أوافق تمامًا	1.00	1.80
لا أوافق	1.80	2.60
أوافق بدرجة متوسطة	2.60	3.40
موافق	3.40	4.20
موافق تمامًا	4.20	5.00

الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

1. صدق المحتوى:

وهو الصدق المعتمِد على آراء المحكِّمين؛ حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتِها الأوَّلية على عددٍ من الخبراء والمختصِّين ، وتمَّ الطلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها؛ من حيث: مدى مناسبة العبارات وتحقيقها لأهداف البحث ، وشموليتها ، وتنوُّع محتواها ، ومناسبة كلِّ عبارة للمحور الذي تنتمي له ، وتقييم مستوى الصياغة اللغوية ، والإخراج ، وأيَّة ملاحظات يرَونها مناسِبةً فيما يتعلَّق بالتعديل ، أو الإضافة ، أو الحذف ، وقد قدموا ملاحظاتٍ قيِّمة أفادَت البحث ، وأثْرَت الاستبانة ، وساعدتْ على إخراجها بصورةٍ جيِّدةٍ ، وبذلك تكون الاستبانة قد حقَّقت ما يُسمَّى بصدق المحتوى.

2. الاتساق الداخلي:

حيث تمَّ حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب ما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كلِّ عبارة ، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كلُّ عبارة ، والجدول (5) يوضِّح نتائج ذلك.

- معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كلِّ محور، والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (2) يوضِّح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (6)

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كلِّ عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كلُّ عبارة

الرقم	تحديات تتعلق بمنهجية البحث المهني	الرقم	تحديات تتعلق بالباحثين من طلاب الدراسات العليا	الرقم	تحديات تتعلق بالاتجاه نحو البحث المهني	الرقم	تحديات تتعلق ببرامج الدراسات العليا
1	.699**	8	.689**	14	.815**	18	.851**
2	.632**	9	.744**	15	.888**	19	.867**
3	.502**	10	.756**	16	.717**	20	.709**
4	.670**	11	.695**	17	.802**		
5	.568**	12	.774**				
6	.728**	13	.614**				
7	.570**						

** دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتضح من الجدول (6) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كلُّ عبارة، دالَّة إحصائيًا، مما يدلُّ على ترابُط هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

جدول (7)

معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كلِّ محور، والدرجة الكلية للاستبانة

الرقم	المحور	معامل الارتباط
1	تحديات تتعلق بمنهجية البحث المهني	.791**
2	تحديات تتعلق بالباحثين من طلاب الدراسات العليا	.764**
3	تحديات تتعلق بالاتجاه نحو البحث المهني	.874**
4	تحديات تتعلق ببرامج الدراسات العليا	.825**

** دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

يتَّضِح من الجدول (7) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ محور، والدرجة الكلية للاستبانة، دالَّة إحصائيًا، مما يدلُّ على ترابُط هذه المحاور وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

3. ثبات الاستبانة:

تمَّ التحقُّق من ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا ، والجدول (7) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (8)

معامل ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا

الرقم	المحور	عدد العبارات	كرونباخ ألفا
1	تحديات تتعلق بمنهجية البحث المهني	7	.739
2	تحديات تتعلق بالباحثين من طلاب الدراسات العليا	6	.802
3	تحديات تتعلق بالاتجاه نحو البحث المهني	4	.818
4	تحديات تتعلق ببرامج الدراسات العليا	3	.739
5	الاستبانة ككلٍّ	20	.900

يتَّضِح من الجدول (8) أنَّ جميع قيم الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا لجميع محاور الاستبانة ، وللاستبانة ككلٍّ ، مقبولة إحصائيًا؛ حيث يشير (أبو هاشم ، 2003) أن معامل الثبات يعتبر مقبولًا إحصائيًّا إذا كانت قيمته أعلى من (0.70) ، مما يشير إلى ثبات الاستبانة.

الأساليب الإحصائية:

1. معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة.
2. معادلة كرونباخ (Cronbach's Alpha) ألفا لحساب ثبات الاستبانة.
3. التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and percentages) لوصف عينة البحث وفقًا لمتغيري (المستوى الدراسي ، الجنس).
4. الإحصاء الوصفي المتمثِّل بالمتوسط الحسابي (Mean) والانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ للتعرُّف على التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

- للإجابة عن سؤال البحث الرئيس ، والذي ينصُّ على: (ما التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص (المناهج وطرق التدريس) لتطبيق البحث

المهني التعاوني؟) تمَّ استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير درجة الموافقة ، والجداول (9) إلى (13) تُوضِّح نتائج ذلك:

1. التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص (المناهج وطرق التدريس) لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلق بمنهجية البحث المهني):

جدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير درجة الموافقة على التحدِّيات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلق بمنهجية البحث المهني)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الموافقة
5	يتطلب البحث المهني تخصيص وقتٍ إضافيٍّ مقارنةً بالبحوث التقليدية.	3.84	1.255	1	أوافق
7	صعوبة الموازنة بين الاستقصاء (تحديد مشكلة البحث ومناقشة النتائج) والتطبيق الميداني (الإجراءات البحثية وجمع البيانات) في إطار زمني محدَّد.	3.35	1.163	2	أوافق بدرجة متوسطة
1	الصعوبة في إيجاد مشكلة بحثية مناسبة يمكن تطبيق البحث المهني لاستقصائها.	3.20	1.200	3	أوافق بدرجة متوسطة
2	معرفة أو خبرة محدودة بمنهجية البحث المهني.	3.00	1.183	4	أوافق بدرجة متوسطة
4	صعوبة في تحليل وتفسير بيانات البحث المهني.	2.86	1.059	5	أوافق بدرجة متوسطة
6	صعوبة في ربط نتائج البحث المهني بالمعارف المكتسبة في برامج الدراسات العليا.	2.80	1.200	6	أوافق بدرجة متوسطة
3	صعوبة في إيجاد أساليب جمع بيانات مناسبة.	2.65	1.163	7	أوافق بدرجة متوسطة
	تحديات تتعلق بمنهجية البحث المهني.	3.10	0.774		أوافق بدرجة متوسطة

يتَّضِح من الجدول رقم (9) والخاص بالتحدِّيات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحدِّيات تتعلَّق بمنهجية البحث المهني) ما يلي:

- إنَّ عدد (1) من التحديات جاءت في درجة موافقة (أوافق)؛ حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (3.40 إلى أقل من 4.20) ، وبمتوسط حسابي (3.84)؛ وهي:

يتطلب البحث المهني تخصيصَ وقتٍ إضافيٍّ مُقارَنةً بالبحوث التقليدية.

- إنَّ عدد (6) من التحدِّيات جاءت في درجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة)؛ حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (2.60 إلى أقل من 3.40)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه التحدِّيات بين (2.65) و(3.35).
- لقد جاء المحور ككلٍّ والخاص بالتحدِّيات التي تُواجِه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلَّق بمنهجية البحث المهني) في درجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة) وبمتوسط حسابي (3.10).

2. التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلق بالمعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا):

جدول (10)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير درجة الموافقة على التحدِّيات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلق بالمعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الموافقة
9	فرق الخبرة بين مهارات طلاب الدراسات العليا والممارسين في الميدان أصحاب الخبرة العملية الطويلة.	3.71	1.238	1	أوافق
10	صعوبة في الحصول على الموارد اللازمة (على سبيل المثال: المشاركون، المواد).	3.51	1.102	2	أوافق
8	صعوبة في تحقيق التوازن بين استيفاء متطلبات الدراسة العليا وبين تلبية احتياجات الممارسين في الميدان (مثل: المعلِّمين والإداريين) وأولوياتهم.	3.37	1.296	3	أوافق بدرجة متوسطة
12	تحدِّيات في التعاون مع أصحاب المصلحة (على سبيل المثال: المعلِّمين، الإداريين، أولياء الأمور).	3.27	1.328	4	أوافق بدرجة متوسطة
13	صعوبة في توضيح أسئلة البحث وأهدافه للمشاركين في البحث المهني (من قائدي المدارس، والمعلِّمين، والإداريين، والطلاب).	3.00	1.183	5	أوافق بدرجة متوسطة
11	صعوبة في التحقُّق من الاعتبارات الأخلاقية، والحصول على الموافقة المستنيرة من المشاركين والحفاظ على خصوصيتهم وحقوقهم.	2.92	1.214	6	أوافق بدرجة متوسطة
	تحديات تتعلق بالباحثين من طلاب الدراسات العليا	3.30	0.920		أوافق بدرجة متوسطة

يتَّضِح من الجدول رقم (10) ، والخاص بالتحدِّيات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلَّق بالمعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا) ما يلي:

- إنَّ عدد (2) من التحدِّيات جاءت في درجة موافقة (أوافق)؛ حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (3.40 إلى أقل من 4.20)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه التحدِّيات بين (3.51) و(3.71).
- لقد جاء المحور ككلٍّ والخاص بالتحدِّيات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلَّق بالباحثين من طلاب الدراسات العليا) في درجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة) وبمتوسط حسابي (3.30).

3. التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلق بالاتجاه نحو البحث المهني):

جدول (11)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب، وتقدير درجة الموافقة على التحدِّيات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلق بالاتجاه نحو البحث المهني)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الموافقة
16	اعتقاد أنَّ البحث المهني يركِّز على العمليات بدلًا من النتائج.	2.96	1.183	1	أوافق بدرجة متوسطة
15	النظرة إلى نتائج البحث المهني أنها محدودة؛ حيث لا يمكن تعميمها على جمهور واسع.	2.90	1.221	2	أوافق بدرجة متوسطة
14	يشكِّك البعض بالدقة العلمية وموضوعية الباحث في البحث المهني.	2.90	1.269	3	أوافق بدرجة متوسطة
17	اعتقاد أنَّ البحث المهني يفتقر إلى نتائج أو مخرجات واضحة.	2.61	1.150	4	أوافق بدرجة متوسطة
	تحديات تتعلق بالاتجاه نحو البحث المهني.	2.84	0.947		أوافق بدرجة متوسطة

يتَّضح من الجدول رقم (11) ، والخاص بالتحدِّيات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلق بالاتجاه نحو البحث المهني) ما يلي:

- إن (جميع) التحديات جاءت في درجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة)؛ حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (2.60 إلى أقل من 3.40)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه التحديات بين (2.61) و(2.96).
- لقد جاء المحور ككلٍّ ، والخاص بالتحدِّيات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطُرُق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلَّق بالاتجاه نحو البحث المهني) في درجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة) وبمتوسط حسابي (2.84).

4. التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلق ببرامج الدراسات العليا):

جدول (12)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب، وتقدير درجة الموافقة على التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصص (المناهج وطرق التدريس) لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلق ببرامج الدراسات العليا)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الموافقة
20	صعوبة في الحصول على الموافقة على الفكرة البحثية التي تتبنى البحث المهني من اللجان العلمية في القسم.	2.94	1.207	1	أوافق بدرجة متوسطة
18	الشعور بعدم الدعم من قِبَل أعضاء هيئة التدريس أو المشرفين لتطبيق البحث المهني في مرحلة الرسالة أو المشروع التكميلي.	2.69	1.191	2	أوافق بدرجة متوسطة
19	عدم الحصول على الدعم والتشجيع من الزملاء الدارسين في البرنامج لإجراء البحث المهني.	2.51	1.223	3	لا أوافق
	تحديات تتعلق ببرامج الدراسات العليا	2.71	1.024		أوافق بدرجة متوسطة

يتَّضح من الجدول رقم (12) ، والخاص بالتحدِّيات التي تُواجِه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص (المناهج وطرق التدريس) لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلَّق ببرامج الدراسات العليا) ، ما يلي:

- أن (2) من التحديات جاء في درجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة)؛ حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (2.60 إلى أقل من 3.40)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه التحديات بين (2.69) و(2.94).
- أن (1) من التحديات جاء في درجة موافقة (لا أوافق)؛ حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (1.80 إلى أقل من 2.60) ، وبمتوسط حسابي (2.51).
- لقد جاء المحور ككلٍّ ، والخاص بالتحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص (المناهج وطرق التدريس) لتطبيق البحث المهني التعاوني عند محور (تحديات تتعلَّق ببرامج الدراسات العليا) في درجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة) وبمتوسط حسابي (2.71).

ملخص نتائج السؤال الرئيس:

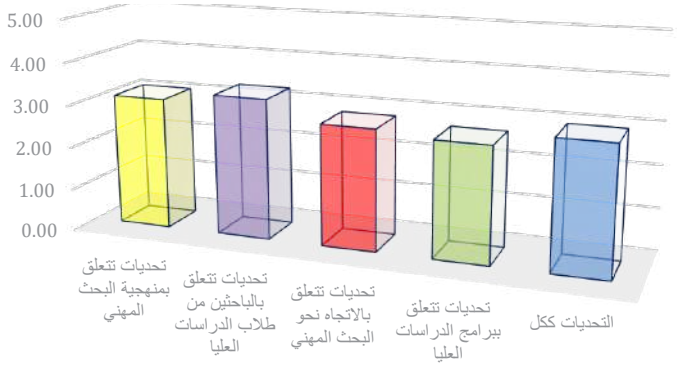
- جاءت التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص (المناهج وطرق التدريس) لتطبيق البحث المهني التعاوني في درجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة) وبمتوسط حسابي (2.99).
- جاءت التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصص (المناهج وطرق التدريس) لتطبيق البحث المهني التعاوني على مستوى المحاور كما يلي:
  - محور تحديات تتعلَّق بالباحثين من طلاب الدراسات العليا بالمرتبة الأولى ، وبدرجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة) وبمتوسط حسابي (3.30).
  - محور تحديات تتعلق بمنهجية البحث المهني بالمرتبة الثانية وبدرجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة) وبمتوسط حسابي (3.10).
  - محور تحديات تتعلق بالاتجاه نحو البحث المهني بالمرتبة الثالثة وبدرجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة) وبمتوسط حسابي (2.84).
  - محور تحديات تتعلق ببرامج الدراسات العليا بالمرتبة الرابعة وبدرجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة) وبمتوسط حسابي (2.71).

1. التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند (جميع المحاور):

جدول (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير درجة الموافقة على التحديات التي تواجه المعلّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند (جميع المحاور)

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الموافقة
2	تحديات تتعلق بالباحثين من طلاب الدراسات العليا	3.30	0.920	1	أوافق بدرجة متوسطة
1	تحديات تتعلق بمنهجية البحث المهني	3.10	0.774	2	أوافق بدرجة متوسطة
3	تحديات تتعلق بالاتجاه نحو البحث المهني	2.84	0.947	3	أوافق بدرجة متوسطة
4	تحديات تتعلق ببرامج الدراسات العليا	2.71	1.024	4	أوافق بدرجة متوسطة
	التحديات ككلٍّ	2.99	0.752		أوافق بدرجة متوسطة



شكل (4): المتوسط الحسابي للتحدِّيات التي تواجه المعلّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند (جميع المحاور)

يتَّضِح من الجدول رقم (13) ، والشكل رقم (4) ، والخاص بالتحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني عند (جميع المحاور) ، ما يلي:

- إنَّ (جميع) المحاور جاءت في درجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة)؛ حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (2.60 إلى أقل من 3.40)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المحاور بين (2.71) و(3.30) ، وكانت مرتبةً كما يلي:
  - ◄ تحديات تتعلَّق بالمعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا.
  - ◄ تحديات تتعلَّق بمنهجية البحث المهني.
  - ◄ تحديات تتعلَّق بالاتجاه نحو البحث المهني.
  - ◄ تحديات تتعلَّق ببرامج الدراسات العليا.

- لقد جاءت الاستبانة ككلٍّ ، والخاصة بالتحدِّيات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس لتطبيق البحث المهني التعاوني في درجة موافقة (أوافق بدرجة متوسطة) ، وبمتوسط حسابي (2.99).

حصلت التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا في المحاور الأربعة على موافقة بـ(درجة متوسطة) ، وكونها حصلت على تقييم متوسط لا يعني بالضرورة أنها غير مهمة ، بل يشير إلى أنَّ التحديات موجودة ، ويشعر بها أفراد عينة البحث ، كما يشير ذلك إلى أنَّ هناك فُرَصًا لتحسين الوضع وتطوير إستراتيجيَّات فعَّالة للحدِّ منها؛ حيث تظهر هذه النتيجة أنها موجودة تؤثِّر في تطبيق البحث المهني من قِبَل المعلِّمين ، كما أنها قابلة للتحسُّن؛ أي أنَّ هذه التحديات تُوفِّر فرصة لاتخاذ خطوات ملموسة لتحسين الظروف ودعم تطبيق المعلِّمين للبحث المهني بشكلٍ أفضل.

وأخيرًا ، تشير النتائج إلى أنها تحتاج إلى اهتمام ، فبالرُّغم من أنها ليست حرجةً بشكلٍ كبيرٍ إلا أنها تستدعي الاهتمام من قِبَل برامج إعداد المعلِّمين العليا لضمان فاعلية تطبيق البحث المهني من قِبَل المعلِّمين بكفاءة. تظهر النتائج ضرورة التركيز على تطوير البرامج الأكاديمية لإعداد المعلِّمين في الجامعات المحليَّات ، وتوفير الدعم اللازم للمعلِّمين الباحثين لتجاوز هذه التحديات.

ولمناقشة نتائج البحث ، وتحليلها بشكلٍ أوسع ، وربْطِها بنتائج الدراسات السابقة ، وواقع المشاهدة للواقع الحالي ، وخبرة الباحثة ، فيما يلي مناقشة محاور السؤال الرئيس بشكلٍ منفصلٍ وحسب ترتيبها في نتائج البحث:

أولًا: التحديات المتعلِّقة بالمعلِّمين الباحثين في برامج الدراسات العليا ، تتَّفِق نتائج البحث مع دراسة (Smith & Doe, 2017) و الذي حصل على المرتبة الأولى ، مما يشير إلى أنَّ المعلِّمين الباحثين يواجهون تحديات كبيرة تتعلق بتأهيلهم الأكاديمي والمهني ، يَظهر ذلك في تحديات تتعلَّق في نقص الخبرة لدى الباحثين وقصور في الجانب المعرفي والتدريب الكافي على منهجية البحث المهني حتى يتمكَّنوا من إجراء بحوثٍ من هذا النوع؛ حيث يظهر من واقع المشاهدة للمُعلِّمين الدارسين في برامج الدراسات العليا أنهم يفتقرون للخبرة المهنية الكافية قبل التحاقهم في برامج الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق التدريس ، مما يُشكِّل لهم صعوبة في اختيار مشكلة بحثية من واقع الممارسة لتطبيق البحث المهني عليها ، كما يلعب جانب نقص الخبرة دورًا في عدم قدرتهم على توضيح أهداف وآليَّة البحث المهني للعاملين في الميدان ، ممَّا يُشكِّل صعوبةً لهم في تطبيق البحث المهني ، كما يواجهون صعوبة في التأكُّد من تطبيق الاعتبارات الأخلاقية والحرص

على أَخْذِ الموافقة المستنيرة لعيِّنة البحث ، مما يجعل الجهات الإشرافية في الميدان تُعيق تسهيل الموافقة على تطبيق إجراءات البحث من قِبَل المعلِّمين الباحثين ، تؤكد على ذلك نتائج دراسة (Albalawi & Johnson , 2022) والتي تُظهِر أنَّ الخبرة المهنية المحدودة للمُعلِّمين السعوديِّين تُشكِّل عائقًا لتطبيق البحث المهني بشكلٍ فاعلٍ ، فبالرُّغم من فهم المعلِّمين للجوانب النظرية للبحث المهني ، إلا أنهم في الغالب يفتقرون للمهارات العلمية والخبرة اللازمة التي تُعيق تطبيقه بشكلٍ ناجحٍ ، كذلك دراسة (Borreo , 2023) تؤكِّد على نفس نتائج البحث الحالي؛ حيث تذكر أنَّ أحد أهم التحديات أمام المعلِّمين الباحثين هو شعورهم بعدم الكفاءة الذاتية لتطبيق منهجية البحث المهني.

ثانيًا: فيما يتعلَّق بالتحديات المتعلِّقة بمنهجية البحث المهني ، والتي جاءت في المرتبة الثانية من مجمل التحديات ، فيظهر البحث إلى وجود تحديات تتعلَّق بطبيعة منهجية البحث المهني ، يتضمَّن ذلك التعقيدات في تصميم البحث المهني ، واختيار مشكلة البحث المناسبة من واقع الممارسة ، ثم إشكالات في الطرق المناسبة لجمع البيانات وتحليلها بشكلٍ يتماشى من طبيعة البحث التعاونية.

أكَّدت دراسة (Johanson & Williams; 2018) أن تطبيق البحث المهني من قِبَل المعلِّمين قد يظهر مُعقَّدًا ، بسبب تصميم البحث المهني وجمع البيانات وتحليلها ، ومن جانبٍ آخر تُفسِّر الباحثة التحديات التي يعبر عنها المعلِّمون الباحثون هو عدم فهم طبيعة منهجية البحث المهني نظرًا لضعف الجانب المعرفي بالتصميم البحثي ، فمن خلال تحليل توصيف المقررات البحثية في برامج الماجستير والدكتوراه في الجامعات المحلية ، نَجِدُ عدم إدراج منهجية البحث المهني ضمن موضوع المقرَّرات ، فقد تمَّ عرضُ سلسلةٍ من التصاميم البحثة -بعضها لا تطبق بشكلٍ كبيرٍ في مجال التدريس مثل المنهج التاريخي- ، على حساب المنهجيات الأخرى الأكثر أهمية للممارسين في حقل التدريس ، مثل منهجية البحث التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي والذي يطبق بشكل كبير في الأبحاث التربوية حيث أخذ ما يعادل نسبته 3% من موضوعات مُقرَّرات مناهج البحث التربوية ، أما منهجية البحث المهني فلم يتم احتسابه ضمن موضوعات المقررات البحثية.

تُفسِّر دراسة (Borreo , 2023) أنَّ إحدى التحديات التي تضعف تطبيق البحث المهني في الميدان التربوي هو وجود إشكاليَّة في فهم الفرق بين منهجية البحث المهني وأنواع البحث التقليدية الأخرى -البحث التجريبي على وجه الخصوص- لدى كلٍّ من المعلِّمين الباحثين والأكاديميِّين في برامج الدراسات العليا في إعداد المعلِّمين ، ويمكن تبرير عدم وضوح بنْية منهجية البحث المهني لعدم وجود أو قلة المراجع العربية المؤلَّفة أو المترجَمة التي تتحدث عن البحث المهني في التدريس أو مجال التربية بشكلٍ عامٍّ ، مما قد يُفسِّر عدم إدراج مُطوِّري مُقرَّرات برامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات المحلية لمنهجية البحث المهني.

ثالثًا: التحديات المتعلِّقة بالاتجاه نحو البحث المهني؛ حيث جاء بالمرتبة الثالثة من مجمل التحديات التي تواجه المعلِّمين الباحثين لتطبيق البحث المهني ، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ قلة الوعي لدى المعلِّمين الباحثين بفوائد البحث المهني وأهميته أدَّت إلى عزوفهم عن تطبيق البحث المهني.

وجدت دراسة (Brown & Taylor , 2019) أن هناك نقصًا في الاهتمام ، وتردُّدًا من قِبَل المعلِّمين الباحثين لتطبيق البحث المهني ، وتفضيلًا للأساليب التقليدية الأخرى ومنهجيات البحث الأكثر فردية على البحث المهني.

اتفقت نتائج البحث أيضًا مع دراسة (Messikh , 2020) والتي أشارت إلى أنَّ هناك تردُّدًا من قِبَل المعلِّمين وقلَّة بالاهتمام بالبحث المهني ، ممَّا أثَّر في تشكيل نوعٍ من الاتجاه السلبي تُجاه تطبيق منهج البحث المهني.

رابعًا: محور التحديات المتعلقة ببرامج الدراسات العليا في إعداد المعلم ، والذي جاء في المرتبة الرابعة من مجمل التحدِّيات؛ حيث تظهر نتائج البحث أنَّ برامج الدراسات العليا لا تُوفِّر الدعم والتسهيلات اللازمة لتيسير تطبيق البحث المهني من قِبَل المعلِّمين الباحثين.

يُؤكِّد على ذلك دراسة (Davis & Smith , 2020)والتي تُشير إلى أحد أبرز تحديات تطبيق البحث المهني من قِبَل المعلِّمين الباحثين؛ وهو أنَّ برامج الدراسات العليا لا توفر الدعم والموارد الكافية.

أما فيما يتعلق بدور المشرفين الأكاديميين ، فتظهر نتائج البحث قلة دعم المشرفين الأكاديميين للمعلمين الباحثين ، لاختيار منهجية البحث المهني في أبحاثهم. بالرغم من أن نتائج الدراسات السابقة ، تشير إلى أهمية دور المشرفين الأكاديميين في توجيه أفكار الطلاب وتشجيعهم لتنبني البحث المهني. يمكن تفسير عزوف بعض المشرفين الأكاديميين عن تبنِّي البحث المهني بأنه نتيجة عدم وعي أعضاء هيئة التدريس الكافي بأهمية وفوائد تطبيق البحث المهني للمعلِّمين ، وعدم تبنِّي تطبيقه من قِبَلهم؛ حيث إنَّ أعضاء هيئة التدريس هم معلِّمون يتشاركون نفسَ واقعِ الممارسة المهنية مع طلَّابهم (المعلِّمين الباحثين) على اختلاف مجالات تدريسهم ومستويات طلَّابهم.

تُؤكِّد دراسة (MacFadyen , English & Coates , 2020) على أنَّ تشجيع المشرفين الأكاديميين لطلابهم لتبنِّي طلابهم الباحثين في برامج الدراسات العليا لمنهجية البحث المهني في الرسائل العلمية له دورٌ إيجابيٌّ بارزٌ في تطوير مهارات طلابهم البحثية ، إضافةً على ذلك أنه يُسهِم في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في الإشراف الأكاديمي؛ حيث إنه يساعدهم في تنمية فهم أعمق لدورهم الإشرافي والتحديات التي يتطلَّبها هذا الدور مثل فهْم طلابهم ، وتقبُّل المجريات التي لا يمكن على التنبؤ بها أثناء تطبيق البحث ، وتقديم المساعدة المناسبة والملاحظات البنَّاءة لطلابهم ، وتطوير وعيهم الشخصي بدورهم كمشرفٍ أكاديميٍّ.

التوصيات والمقترحات:

توصي الباحثة في ضوء النتائج التي خلص منها البحث ، بتطوير برامج الدراسات العليا في الجامعات المحلية الموجهة للمُعلِّمين -تخصُّص المناهج وطرق التدريس - ، وتطوير مُخرَجات تعلُّم البرامج لتُركِّز على تطوير معرفة المتعلِّمين في البحث المهني. كما تؤكد على أهمية رفع الوعي بمنهجية البحث المهني وفوائده؛ من خلال تبنِّي البرامج الأكاديمية في كلية التربية لسلسلة من حلقات النقاش حول البحث المهني ، وتبنِّي السياسات والمبادرات الداعمة لتطبيق البحث المهني من قِبَل الجامعات بالشراكة مع المعلمين في الميدان التعليمي. كما يشدد البحث على دور الأقسام العلمية في كليات التربية ، في دعم تأليف الكتب العلمية ، وترجمة الكتب المتخصِّصة حول البحث المهني في مجال التربية.

أخيرًا ، تطرح الباحثة بناء على نتائج البحث ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة ، عددًا من المقترحات البحثية ، وهي كالتالي:

- دور البحث المهني في تحسين ممارسات التدريس للمعلمين السعوديين.
- مقارنة بين ممارسات تطبيق المعلمين السعوديين للبحث المهني والمعلمين في دول أخرى.
- أثر البحث المهني في تطوير الممارسات التأملية لدى المعلمين.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو هاشم ، السيد. (2003). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام (SPSS)*. مكتبة الرشد.

الشخيبي ، علي والإتربي ، هويدا. (2017). بحث العمل Action research طريقة لتنمية الكفاءات البحثية لدى المعلِّمين: دراسة تحليلية. *مجلة التربية بجامعة الأزهر ، 36*(174ج2) ، 525-565. https://doi.org/10.21608/jsrep.2017.6983

البشري ، محمد. (2016). دراسة تحليلية تتبعية لاتجاهات بحوث الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم ، 10* (2) ، 351 - 407.

الصالح ، منيرة والنصيان ، عبدالرحمن. (2023). مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات اللغة الإنجليزية: دراسة حالة. *مجلة رماح للبحوث والدراسات ، 84* ، 341 - 388.

الكندي ، آلاء والحربي ، رباب. (2024). دور البحث الاجرائي في تعزيز التنمية المهنية للممارسين التربويين من وجهة نظر المعلمات الباحثات في مدينة جدة. *دراسات تربوية ونفسية ، 39*(135) ، 395 - 450.

المراجع الأجنبية: References

Abu Hashim, S. (2003). *The Statistical Guide in Data Analysis Using (SPSS).* AlRushd Library.

AlBeshri, M. (2016). An Analytical Longitudinal Study of Master`s and Doctoral Research in Curriculum and Teaching Methods at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. *Journal of Educational and Psychological Sciences at Qassim University*, 10(2), 351-407

Albalawi, A., & Johnson, L. (2022). Action research skills among public school teachers: A cross-cultural study. *International Journal of Research in Education and Science, 8*(2), 286-310. https://doi.org/10.46328/ijres.2548

AlKindi, A., & AlHarbi, R. (2024). The Role of Action Research in Enhancing Professional Development of Educational Practitioners from the Perspective of Teacher Researchers in Jeddah City. *Educational and Psychological Studies, 39*(135), 395-450.

AlSaleh, M., & AlNassian, A. (2023). Action Research Skills among English Language Teachers: A Case Study. *Ramah Journal of Research and Studies, 84*, 341-388.

Alsheikhibi, A., & Aletrebi, H. (2017). Action Research as a Method to Develop Research Competencies Among Teachers: An Analytical Study. Alzhar Education Journal, 36(174), 525-565. https://doi.org/10.21608/jsrep.2017.6983

Borreo, R. (2023). Competence and Challenges Encountered by Teacher-Researchers: Basis for Research Capacity Building. Current Perspectives in *Educational Research, 6*(1), 40-53.

Cambridge Dictionary. (n.d.). Challenge. In Cambridge Dictionary. Retrieved March 10, 2025, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/challenge

Campbell, M. (2018). Postmodernism and Educational Research. *Open Journal of Social Sciences, 6,* 67-73. DOI: 10.4236/jss.2018.67006

Clark, J., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research. New Prairie Press.*

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Research methods in education (8th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Craig, C. J. (2009). Teacher Research and Teacher as Researcher. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), International Handbook of Research on Teachers and Teaching (61-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_4

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage Publications.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.

James, M., & Roberts, H. (2017). Financial and political influences on professional research: Implications for objectivity. Journal of Professional Studies, 45(3), 213-228. doi:10.1080/01609513.2017.132480

Kincheloe, J. L. (2004). *Critical theory in educational research. Routledge.*

MacFadyen, Ann, English, Christine and Coates, Maggie (2020) Articulating and developing supervisory skills through collaborative action research. *International Journal for Academic Development, 25* (4). 324-336. https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1726760

McNiff, J. (2010). Supporting teachers personally and professionally in challenging environments. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 1*(1), 1-15.

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice. Routledge.*

McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research. Sage publications.*

Mertler, C. (2021). Action Research as Teacher Inquiry: A Viable Strategy for Resolving Problems of Practice. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 26*(19).

Messikh, D. (2020). A Systematic Review of the Outcomes of Using Action Research in Education. *Arab World English Journal, 11*(1), 482-488. doi:10.24093/awej/vol11no1.32

Michelle Vaughan & Gail Burnaford (2016). Action research in graduate teacher education: a review of the literature 2000–2015, *Educational Action Research, 24*(2),280-299. DOI: 10.1080/09650792.2015.1062408

Tindowen, D. J., Guzman, J., & Macanang, D. (2019). Teachers' Conception and Difficulties in Doing Action Research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(6), 132-141. https://doi.org/10. 26803/ijlter.18.6.8

Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching, 21*(6), 615-623. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334

Ulvik, M., & Riese, H. (2016). Action research in pre-service teacher education-a never-ending story promoting professional development. *Professional Development in Education, 42*(3), 441-457. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.1003089

الزهراني ، تركي. (2026). العوامل المؤثرة على أداء معلمي صعوبات التعلم في اختبار الرخص المهنية التخصصي . *مجلة العلوم التربوية* ، *14* (2) ، 273 - 299 . 1951/10.54643-009-002-014

العوامل المؤثرة على أداء معلمي صعوبات التعلم في اختبار الرخص المهنية التخصصي

د. تركي خلف الزهراني[1]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى فهم العلاقة بين متغيرات مختلفة وأداء معلمي صعوبات التعلم في اختبار الرخص المهنية التخصصي. اشتملت عينة الدراسة على 10282 معلم ومعلمة صعوبات تعلم سواء كانوا في الخدمة أو مرحلة ما قبل الخدمة ، والذين أتموا اختبار الرخص المهنية التخصصي في صعوبات التعلم. تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد مابين العوامل الآتية: المعدل التراكمي للتخرج من الجامعة ودرجة اختبار القدرات للمرحلة الثانوية ودرجة الاختبار التحصيلي وعدد السنوات منذ التخرج والجنس والعمر وبين المتغير التابع: درجة معلمي صعوبات التعلم في اختبار الرخص المهنية التخصصي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة وأداء معلمي صعوبات التعلم في اختبار الرخص المهنية التخصصي. سيتم طرح ومناقشة تبعات البحث والتوصيات المتعلقة بالبحث سواء لصانعي القرار والباحثين والممارسين.

الكلمات المفتاحية: معلمي صعوبات التعلم ، اختبار الرخص المهنية ، معدل الجامعة التراكمي ، اختبار القدرات لطلاب الثانوي ، الاختبار التحصيلي.

(1) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة الجوف، سكاكا، tkalzahrani@ju.edu.sa

Alzahrani, T. (2026). Teacher Licensure Test & Teachers Of Students With LD, *Journal of Educational Science, 14* (2), 273 - 299. 10.54643/1951-014-002-009

Teacher Licensure Test & Teachers Of Students With LD

Dr. Turkey Khalaf Alzahrani
Assistant Professor, Department of Special Education
Jouf University, Sakaka City
tkalzahrani@ju.edu.sa

Abstract:

The purpose of this study was to examine the relationship between various predictors and teachers of students with learning disabilities' (LD) performance in the professional licensure specialization test. The participants included 10,282 preservice and inservice teachers of students with LD, who took the professional licensure specialization test. A multiple regression analysis was conducted to examine the correlation between the following predictors: as cumulative grade point average (CGPA), General Aptitude Test (GAT) score, Standard Achievement Admission Test (SAAT) score, years since graduation, gender, and age and the outcome variable: teachers of students with LD professional licensure specialization test scores. The results indicated a significant relationship between the aforementioned predictors and teachers' performance in the professional licensure specialization test. The implication and recommendations for future policy, research, and practice are posed and discussed.

Keywords: teachers of students with LD, licensure test, CGPA, GAT, SAAT

Introduction

Student achievement across education systems has been the central subject among educators and reformers (Lee et al., 2023; Lim et al., 2022; Wijaya et al., 2022). Therefore, many countries worldwide in the past two decades have participated in the Organization for Economic Co-operation and Development's (OECD) international large-scale assessments because in order to understand how they perform compared to other countries. This is in turn make education systems accountable and under pressure, so they are continuously trying to find ways/methods to improve their students' performance or achievement (World Bank, 2017), especially that students' achievements are linked the countries long-term economic growth (Hanushek & Woessmann, 2007; 2010). In light of that, teacher quality has become a major and controversial subject among educators and reforms.

Education systems, nonetheless, have long focused on teacher quality because they are noy only the real implementers of any educational initiative but they also play a significant role on student achievement, society, and ultimately any country's economy (Algofaili, 2023). To ensure teacher quality, therefore, education systems, such as Saudi Arabia, have initiated teacher-related accountability reforms (Algofaili, 2023) in order promote professionalism among teachers (Aldabas, 2015). One of these reforms is teacher certification, which can be granted through professional teacher licensure tests. These tests typically assess teachers' knowledge needed for professional practice, the key measure to enter most professions (Stotsky, 2009). Teacher licensure tests can inform education systems learn about teacher performance, which help them with developing teacher education programs, enhancing teachers' continuous development, and promoting the teaching profession.

Teacher licensure tests are not only critical because they guarantee teacher quality whether before or during practicing the teaching profession (Algofaili, 2023), but protect the society and vulnerable groups, such as

student with special education, specifically students with learning disabilities (LD). These students are fully in general education classrooms and commonly struggle with academic-related difficulties (e.g., reading, writing, mathematics), so they need extensive support in order to succeed within the education system. Therefore, teachers of students with LD must be equipped with the theoretical and practical knowledge needed to support the aforementioned students. Teachers of students with LD are required to take two main tests after graduating from university or while being in the profession.

Teacher Professional Licensure Tests in Saudi Arabia

The Saudi Vision 20230 focuses on human capital of all citizens, especially teachers given their lasting impact on the countries' economy and student achievement. In light of that, the Saudi education system now focuses on teacher quality more than ever. Historically, the Saudi Ministry of Education first released and introduced the general professional standards for all teachers in 2000/2001, then the Ministry has updated the standards twice. The Ministry of Education in 2010 finalized an agreement with the National Center for Assessment (NCA) to develop and conduct teacher licensure exams, then signed a contract with Tatweer company for education services to develop in order to establish teacher professional standards (Dimitrov & Alsadawi, 2018).

For the fourth edition, which is the current version of the standards, The Education and Training Evaluation Commission (ETEC) in 2017 has extensively developed the fourth edition of the teacher's professional standards based on the scientific research and national/international practices in this field. These standards are used to guide teacher preparation programs, creating the professional tests, evaluating teacher's professional performance, enhancing teacher professional development, and licensing teachers (Professional Standards and Tracks for Teachers in Saudi Arabia, 2017). Therefore, the aims of these standards are to foster teachers' professionalism,

quality and skills, competency to practice teaching; they also measure teachers' theoretical and practical knowledge needed to practice the teaching profession.

There are two basic tests for that are administrated by ETEC: The General Education Test (taken by all applicants) and a Specialized Test (taken by each specialization and covers concepts and structure of the specialization). The General Education Test covers the following professional domains: (1) professional values and responsibilities, (2) professional knowledge, and (3) professional practice. These domains cover the following 10 standards:

- Commitment to Islamic values and ethics, and strengthening the national identity and the profession ethics
- Continuous professional development
- Professional interaction with educators/colleagues and society
- Familiarity with linguistic, quantitative, and digital skills
- Knowledge of students and their learning
- Knowledge of content specialization and teaching methods
- Knowledge of general teaching methods
- Lesson planning and implementation
- Creating interactive and supportive learning environments for students
- Assessing/evaluating students' performance (Professional Standards and Tracks for Teachers in Saudi Arabia, 2017).

In regards to the Specialized Test, it covers 36 various specializations. In this paper, we focus the specialization of learning disabilities (LD). In 2020, the ETEC released the Professional Standards for Teachers of Students with LD. Therefore, the LD Specialization Test includes the following 18 standards (with 108 indicators):

- Philosophy, concepts, policies and foundations
- General causes of disability, developmental characteristics and individual differences

- Principles and methods of measurement, evaluation and diagnosis in special education
- Individualized educational program and the its implementation procedures
- The concept of early intervention and its applied practices
- The concept of inclusive education and its applications
- Positive behavior support programs (PBS)
- Mastering the roles of counseling, collaborative teamwork, and teamwork in special education
- The teacher develops independent skills and offers transition programs for students with disabilities
- The concept and importance of family partnership in special education
- Knowledge about the general foundations in field of learning disabilities
- Knowledge of the general characteristics of students with learning disabilities
- Knowledge of how students with learning disabilities learn
- Knowledge of teaching methods for students with learning disabilities
- Designing comprehensive learning programs in the field of learning disabilities
- Providing learning opportunities for students with learning disabilities
- Reinforcing learning for students with learning disabilities
- Knowledge of the concept and methods of measuring, diagnosing, and evaluating students with learning disabilities (Professional Standards for Teachers of Students with Learning Disabilities, 2020).

It should be noted that the General Education and the Specialization Tests are administrated in Arabic language, come in computer based and paper-based formats, last for roughly three hours, and their scores are valid

for five years from the results date. If they do not obtain a passing score or wish to improve their scores, the examinees are eligible to retake the tests in accordance with the annual testing dates. However, they are not required to retake both tests if they do not pass either of the tests. Teachers' license standards and tracks include three professional rankings: practicing teacher, advanced teacher, and expert teacher (see Table 1).

Table (1)

Teacher Professional Rankings and Definitions

Teacher Professional Ranking	**Definition**
Practicing	A teacher who has mastered the basic knowledge and skills in the field of teaching and educational practices and has positive attitudes towards teaching. He applies knowledge and skill in educational situations to improve student learning, is involved in learning communities, and is committed to develop his/her knowledge, skills, and attitudes under the supervision and support of experts
Advanced	A teacher with extensive knowledge in the field of teaching and educational practices, effectively employing knowledge and skill in the learning environment to achieve comprehensive growth for students. A founder of professional relationships among colleagues, a developer and publisher of new teaching methods, supportive of his colleagues, promoter of positive attitudes towards teaching, and is committed to evaluating and self-development of his knowledge, skills, and attitudes
Expert	A distinguished teacher with comprehensive and deep knowledge and high educational experience in the field of teaching and holds original educational values. He has the ability to conduct action research, to produce knowledge and employ it creatively in the learning environment to achieve comprehensive growth for students. He leads development initiatives at the level of the school environment and the local community to improve and design educational programs; he is supporting, motivating and evaluating his colleagues, leading them towards teaching creativity.

Source: Education and Training Evaluation Commission (2022)

Teachers advance from ranking to another based on certain qualifications and requirements (Terms of Professional License for Education Jobs, 2022). These qualifications and requirements include level of degree (associate, bachelors, master, or doctorate), years of experience, and minimum score obtained for both the professional licensure general and specializations tests (see Table 2).

Table (2)

Qualifications and Requirements to Obtain Professional Teacher Licensure in Saudi Arabia

Degree	Years of Teaching Experience	Minimum Score Required for both the General and Specialized Tests		
		50-69	70-79	80 or more
Associate	Not required	Teacher	Teacher	Teacher
Bachelor	Less than 6	Practicing	Practicing	Practicing
	6–11	Practicing	Advanced	Advanced
	and more 11	Practicing	Advanced	Expert
Master	Less than 5	Practicing	Practicing	Practicing
	5–9	Practicing	Advanced	Advanced
	and more 9	Practicing	Advanced	Expert
Doctorate	Less than 4	Practicing	Practicing	Practicing
	4–7	Practicing	Advanced	Advanced
	or more 7	Practicing	Advanced	Expert

Source: Education and Training Evaluation Commission (2022)

Related Literature

Many teacher licensure-related studies have investigated this subject from different angels. Multiple research teams (Clotfelter et al., 2007, 2010; Goldhaber, 2007; Goldhaber & Hansen, 2010; Goldhaber et al., 2017; Hendricks, 2015; Sass, 2015) internationally have examined the relationship between student achievement and teacher performance in licensure tests and found that the latter predicted student achievement. Clotfelter et al. (2007; 2010), for example, indicated that a one standard deviation increase in licensure test scores is associated with improvements in student achievement of roughly 0.005– 0.015 standard deviations.

Special education studies, however, revealed mixed results that teacher certification is related to student with disabilities' achievement. Gilmour (2020), for example, examined the relationship between students with learning disabilities (LD) or emotional/behavioral disorders (EBD)'s performance in state math and English language arts (ELA) assessments and teacher certification type (special education or dual-certified in special education and another area compared to general education-certified teachers. The overall results revealed no relationship between academic achievement and the type of teacher certification, which confirmed the results found previously in Gage et al.'s (2017) study that revealed no association between certification and the academic gains of students with emotional and behavioral disorders (EBD). Feng and Sass (2015), however, reported that students with disabilities who were taught by a special education certified teacher made small but statistically significant gains in reading and mathematics.

Within the context of Saudi Arabia, multiple scholars have studied the teacher licensure subject through different lenses. Alghathbar (2020), for example, surveyed 1634 teachers to identify the obstacles of implementing professional license in Saudi Arabia based on the following variables: certification type, academic qualification, and years of experience, and professional management. The results identified the following as the obstacles of implementing teacher license: teacher education program, teachers' perception of professional license, professional development programs, and mechanisms of implementing teacher professional license. Hemdi and Alshahrani (2021) examined the relationship between of teacher professional license and teachers' professionalism and found a significant relationship between the aforementioned variables. Algofaili (2023) also studied the impact of obtaining teachers' license on professional development of 151 math teachers in Majmaa city and found a significant effect of professional license on teachers' professional development in the following domains: values and responsibilities, professional knowledge, and professional practice. Finally, Alzahrani (2022) examined the

relationship between teacher license and the teaching performance of 237 science teachers and indicated the teacher license can moderately enhance teachers' performance in the following areas: values and responsibilities, knowledge, and practice.

Significance, Purpose, and Research Questions

Previous studies within the Saudi Arabian context have focused on some aspects related to teacher certification and professional license tests, such as identifying the obstacles of implementing professional license (Alghathbar, 2020), the relationship between of teacher professional license and teachers' professionalism (Algofaili, 2023; Hemdi & Alshahrani, 2021), and teacher license and the teaching performance (Alzahrani, 2022), they did not focus on teachers' performance in the professional licensure tests in relation to various variables. However, none of these studies have focused on teachers' performance in the professional licensure tests in relation to various variables. In the case of teachers of students with LD, as known, they are the implementers of inclusion of the aforementioned students, meaning they have to be prepared to accommodate, teach, and support these students. The best indication that these teachers are prepared is their performance in the teacher licensure tests, yet it is still questionable which variables affecting teachers of students with LD's performance in the licensure specialization exam.

This study is, therefore, significant and can contribute to the education field and specifically special education field for the following reasons. First, it uncovers teachers of students with LD's performance in the professional licensure specialization test as well as its relation to various predictors, such as cumulative grade point average (CGPA), General Aptitude Test (GAT) score, Standard Achievement Admission Test (SAAT) score, years since graduation, gender, and age. Second, this study will inform education policymakers, scholars, and other stakeholders about the main factors affecting teachers of students with LD in the professional licensure specialization test. Third, this study can help teacher education programs

with improving and rethinking their current practices, especially the ones related to preservice teachers. Fourth, this paper will inform policymakers in the education system about the current performance of teachers of students with LD in the professional licensure specialization test. Finally, this study will help and guide interested researchers on how to support preservice and inservice teachers with professional licensure tests, especially the specialization one.

The purpose of this study, nonetheless, is to examine the relationship between teachers of students with LD's performance in the professional licensure specialization test and the following predictors: CGPA, GAT score, SAAT score, years since graduation, gender, and age. I specifically intend to understand which variables significantly predict teachers of students with LD's performance in the professional licensure specialization test through addressing the following questions:

1. What is the current status of teachers of students with LD's performance in the professional licensure specialization test?
2. To what extent do CGPA, GAT score, SAAT score, years since graduation, gender, and age predict teachers of students with LD's performance in the professional licensure specialization test?

Methods

Participants and Procedure

The data were requested and collected from the National Center for Assessment (NCA) in the Education and Training Evaluation Commission (ETEC). The sample consisted of 10,282 who graduated from university or inservice teachers of students with LD in Saudi Arabia. The teacher studied in 24 public and private universities and took the professional licensure LD specialization test in 2020–2021 or 2021–2022. There were 5272 females (51.3%) and 5010 males (48.7%).

Measures

Cumulative Grade Point Average (CGPA)

CGPA is the GPA that teachers of students with LD obtain at the time of graduating from the university. The CGPA is represented on scale of 4, 5, or 100 depending on the university. However, it was converted in this study to account for the university's GPA variations.

General Aptitude Test (GAT)

The GAT is a general cognitive ability test developed by the NCA (ETEC). Students usually take such test before or after graduating from high school because it is an admission requirement for the Saudi universities. It measures two different cognitive areas: the verbal (GAT-V) and quantitative (GAT-Q). The GAT-V contains 65 multiple-choice questions covering three content-specific domains: analogy (21 items), sentence completion (17 items), and reading comprehension (27 items). The GAT-Q includes 55 multiple- choice items covering five content areas: arithmetic (20 items), geometry (13 items), algebra statistical and analytical (15 items), and comparison questions (7 items). Previous studies (e.g., Dimitrov, 2013; Dimitrov et al., 2015; Dimitrov & Shamrani, 2015) have revealed that GAT is a reliable test since the alpha reliabilities range from 0.73 to 0.82 for both verbal and quantitative sections. The total score of the GAT was used in this study.

Standard Achievement Admission Test (SAAT)

The SAAT is standard achievement admission test developed and administered by NCA (ETEC). It focuses on the content of the three-year scientific curriculum of high schools in Saudi Arabia. For the high school science track, it covers and assesses four main areas: Biology, Chemistry, Physics, and Mathematics for the high school humanities track, it covers the following main subjects: Hadeeth (Prophet's Tradition) and Islamic Culture, Monotheism and Jurisprudence, Arabic Syntax, Morphology and

Literature, History, and Geography. The SAAT paper-based comprises of 110 multiple-choice questions, while the SAAT computer-based contains 88 questions, which are distributed as follows: 20% of each subject for the first year of the high school syllabus, 30% of each subject for the second year of the high school syllabus, and 50% of each subject for the third year of the high school syllabus. The testing time for each section is 25 minutes. Previous studies (e.g., Tsaousis et al., 2018) have reported that SAAT is reliable test, with alpha reliabilities ranging from 0.62 to 0.74. The total score of the GAT was used in this study.

Years Since Graduation

The graduation date represents the number of years since the teacher graduated from the university. In the raw data, the graduation date was represented by the exact year of graduation; however, the exact years were converted into the number of years since gradation.

Gender

The gender was represented with male or female.

Age

In the raw data, the age was represented with birthdate (e.g., 1988); however, the birthdates were converted to represent ages (e.g., 34 years).

Performance in the Specialization Professional License Test

The professional licensure specialization test is a standardized test that measures the teachers theoretical and practical knowledge in their own specializations (in this case, the LD specialization). This test represents the scores that teachers of students with LD attained after taking the professional licensure specialization test. This test consists of 18 standards (with 108 indicators), and they were mentioned in a previous section. The total score of the professional licensure specialization test was used in this study.

Data Analysis

Depending on the data type, different statistical methods (descriptive and regression) were used to analyze the research questions. The Statistical Package for Social Science (SPSS) software version 26 was used to analyze all data. All analyses were conducted using $p < .01$ as a level of statistical significance. Descriptive statistics were computed to: (1) provide more information related to the research questions and (2) describe the sample on the basis of background information (e.g., scores of the professional licensure specialization test, gender, age, etc.). The following steps were performed before analyzing the data: (1) birthdates were converted into ages, (2) graduation years were converted into years since graduation, and (3) universities had different CGPA limits (of 4, 5, or 100), so they were all converted into percentages of 100.

Research Question 1

What is the current status of teachers of students with LD's performance in the professional licensure specialization test? Descriptive statistics (e.g., mean, standard deviation, frequencies, percentages) were used to describe teachers of students with LD's performance in the professional licensure specialization test.

Research Question 2

To what extent do CGPA, GAT score, SAAT score, graduation date, gender, and age predict teachers of students with LD's performance in the professional licensure specialization test? To analyze this question, multiple regression analysis was used to examine the correlation between CGPA, GAT score, SAAT score, graduation date, gender, and age and performance of teachers of students with LD in the professional licensure specialization test. The multiple regression analysis was chosen because it is a statistical model that predicts the value of a dependent variable, in this study: the scores of professional licensure specialization test and a collection of predictors (independent variables), in this study: CGPA, GAT score, SAAT score, graduation date, gender, and age (Berk, 2020).

Results

In order to address the study's research questions, the results section included the following sections. First, descriptive statistics of participants' demographics (gender, age, and years since graduation) and their CGPA, GAT, SAAT, and teacher licensure test scores are presented. Second, the correlation among variables and the collinearity tests are explained. Finally, the regression coefficients of the relationship between the study's predictors and teachers of students with LD's teacher licensure specialization test scores are presented and discussed.

Research Question 1. What is the current status of teachers of students with LD's performance in the professional licensure specialization test?

As shown in Table 3, the number of female teachers was 5272 (51.3%). The participants age ranged from 22 to 54 with a mean of 31 (SD = 5.7). The age was coded into five groups; the majority of participants aged from 28 to 34 years old (n = 4809, 46.8%), while the least common age group was 49–54 years old with only 80 teachers (.8%). The participants' years since graduation ranged from 1–15, with a mean of 7.5 years (SD = 4.88). The years since graduation was coded into four groups, and more than half of the teachers (57.4%) graduated for over eight years (from 8–15 years).

Table (3)
Participants' Demographics

	Frequency	Percentage
Gender		
Male	5010	48.7
Female	5272	51.3
Age		
22–27	3321	32.3
28–34	4809	46.8
35–41	1424	13.8

	Frequency	Percentage
42–48	648	6.3
49–54	80	8.
Years since Graduation		
1–3	2022	19.7
4–7	2340	22.8
8–11	2988	29.1
12–15	2907	28.3

After converting the university CGPA into percentages, the results indicated that teachers had a mean CGPA of 83.73 (SD = 199.94). The GAT scores ranged from 48 to 98, with a mean of 70.72 (SD = 7.79). The GAT score was coded into five groups; the most prevalent group was 67–77 (n = 3222, 31.3%), while the least common group was 90–98 (n = 268, 2.6%). The SAAT scores ranged from 42 to 98 with a mean of 66.95 (SD = 8.26). The SAAT score was coded into five groups; the most prevalent group was 54–65 (n = 2566, 24.6%), while the least common group was 90–98 (n = 28, .3%). The teachers' scores in the professional specialization test ranged from 16–87, with a mean of 50.86 (SD = 10.45), meaning the average test score of teachers is 50 points, which is the required passing score. The teacher licensure specialization test score was coded into five groups; nearly half of the teachers (n = 5063, 49.2%) scored between 45 to 59 points, while the least common group was 16–29 (n = 72, .7%) (Table 4).

Table (4)

Participants' GAT, SAAT, and Teacher Licensure Specialization Test Scores

	Frequency	**Percentage**	**Missing N** (%)
GAT			(**28.7%**) **2951**
48–57	334	3.2	
58–66	1984	19.3	
67–77	3222	31.3	
78–89	1523	14.8	
90–98	268	2.6	

	Frequency	**Percentage**	**Missing N** (%)
SAAT			(46%) 4731
42–53	143	1.4	
54–65	2566	24.9	
66–77	2142	20.8	
78–89	672	6.5	
90–98	28	3%.	
TLSTS			
16–29	72	0.7	
30–44	2953	28.7	
45–59	5063	49.2	
60–74	2052	20.0	
75–87	142	1.4	

Note. GAT = General Aptitude Test, SAAT = Standard Achievement Admission Test, TLS-TA = Teacher Licensure Specialization Test Score

Collinearity Test

As shown in Table 5, there is a significant correlation among the study variables at ($p \leq 0.01$); however, there is no significant correlation between the following variables (Age & CGPA), (CGPA & GAT), and (years since graduation & teacher licensure specialization test score). Before running the multiple regression technique, therefore, the tolerance and the variance inflation factor (VIF) tests were run to check for multicollinearity between the independent variables. The VIFs for independent variables ranged from 1.012 to 2.784, which indicated that slightly no multicollinearity to moderate multicollinearity between the study's independent variables (Table 5).

Table (5)

Correlation between the Study Variables and Collinearity Tests

	Correlation among Variables							Collinearity Tests	
	Age	Gender	YSG	CGPA	GAT	SAAT	TLSTS	Tolerance	VIF
Age	1							0.488	2.047
Gender	**0.561–	1						0.561	1.784

	Correlation among Variables							Collinearity Tests	
	Age	Gender	YSG	CGPA	GAT	SAAT	TLSTS	Tolerance	VIF
YSG	**0.628	**0.453-	1					0.584	1.713
CGPA	0.020	**0.045-	**0.053-	1				0.988	1.012
GAT	**0.281	**0.275-	**0.156	0.023	1			0.582	1.718
SAAT	**0.430	**0.528-	**0.274	**0.058	**0.640	1		0.448	2.231

Note. ** significant at 0.01.
Note. CGPA = Cumulative Grade-Point Average, GAT = General Aptitude Test, SAAT = Standard Achievement Admission Test, TLSTA = Teacher Licensure Specialization Test Score, VIF = variance inflation factor, YSG= Years Since Graduation

Research Question 2: To what extent do CGPA, GAT score, SAAT score, graduation date, gender, and age predict teachers of students with LD's performance in the professional licensure specialization test?

A stepwise multiple regression was conducted to examine the relationship between the following variables: age, gender, years since graduation, CGPA, GAT, and SAAT, and the outcome variable: teachers of students with LD's licensure specialization test score. The analysis was conducted using $p < .001$ as a level of statistical significance. As shown in Table 6, the results revealed that there is a significant moderate relationship ($R = .488$) between the combination of the predictors (Age, gender, years since graduation, CGPA, GAT, and SAAT) and teachers of students with LD's licensure specialization test score at $p < .001$, and the R^2 value of .238 explained 24% of the variance in the outcome in teacher licensure specialization score with $F = (6, 5119) = 267.091$, $p < .000$.

The individual relationships between each predictor and teachers of students with LD's licensure specialization test score were further assessed. The results indicated that there was a significant positive relationship between age ($B = .14$, $t = 8.027$, $p < .001$) and years since graduation ($B = .063$, $t = 3.937$, $p < .001$) and teacher licensure specialization test scores, as well as a significant negative relationship between gender ($B = -.147$, $t = -9.015$,

$p < .001$) and teachers' licensure specialization test scores. In addition, GAT ($B = .242$, $t = 15.111$, $p < .001$) and SAAT ($B = .272$, $t = 14.937$, $p < .001$) had significant positive weights, meaning that students with higher GAT and SAAT scores tend to have higher scores in teachers' licensure specialization test scores. However, there was no significant correlation between CGPA and teachers' licensure specialization test scores ($B = .016$, $t = 1.321$, $p = .187$).

Table (6)
Regression Coefficients of the Relationship between Predictors and Teacher Licensure Specialization Test Score

	B	SE	β	t	p	95%CI
Constant	5.489-	2.340		2.345-	0.019	[0.901- ,10.076-]
Age	0.497	0.062	0.140	8.027	0.000	[0.618 ,0.376]
Gender	2.962-	0.329	0.147-	9.015-	0.000	[2.318- ,3.607-]
YSG	0.187	0.047	0.063	3.937	0.000	[0.280 ,0.094]
CGPA	0.001	0.001	0.016	1.321	0.187	[0.002 ,0.000]
GAT	0.313	0.021	0.242	15.111	0.000	[0.353 ,0.272]
SAAT	0.343	0.023	0.272	14.937	0.000	[0.388 ,0.298]

Note. Significant at 0.01.
Note. CGPA = Cumulative Grade-Point Average, GAT = General Aptitude Test, SAAT = Standard Achievement Admission Test, SE = Standard Error, YSG= Years Since Graduation

Discussion

The purpose of this study was to examine the relationship between various predictors, such as age, gender, years since graduation, CGPA, GAT, and SAAT, and the criterion variable: teachers of students with LD's licensure specialization test scores. Given previous studies within the Saudi context have focused on different teacher licensure-related subjects and topics, such as identifying obstacles encountering the implementation of professional license standards (e.g., Alghathbar, 2020), the relation between obtaining professional teacher licensure and teachers' professionalism (e.g., Algofaili, 2023; Hemdi & Alshahrani, 2021), and how obtaining

teacher license affect teachers' teaching performance (e.g., Alzahrani, 2022), this study further focused on how various factors could predict teachers of students with LD's performance in teacher licensure specialization exam. As the drivers and implementers of any educational reform (e.g., inclusive education), we need to ensure that teachers are prepared to teach and support our students, especially when it comes to vulnerable populations, such as students with LD who are included in general education classrooms and receive specialized support with mathematics, reading, and writing in resource classrooms. One of the best methods is teacher licensure tests.

In light of that, there were few major findings of this study. First, it seems that the number of teachers graduating from universities has decreased from 2007 till 2022. More than half of the teachers has graduated for over eight years. The number of teachers graduating from a year to three years was 2022 (19.7%), while the number of the ones graduating from 12 to 15 years was 2907 (28.3%). This may be due to the special education programs, including LD programs, accepting lower number of students throughout the years, meaning less teachers are graduating in the upcoming years. Second, teachers' average score in the professional licensure specialization test was 50.86 (SD = 10.45), which equals to the grade threshold (50 points or more), given it is the required minimum score to pass the test. Having said that the professional licensure specialization test measures teachers' theoretical and practical knowledge in their own specialization, which is needed to teach and support the students, this score is at the lower end. Previous studies (e.g., Alghathbar, 2020; Algofaili, 2023) focused on teachers' performance on the general teacher licensure test in relation to other factors, but not on the teacher licensure specialization exam.

Third, the multiple regression analysis indicated that there was a significantly moderate relationship between the combination of the predictors age, gender, years since graduation, CGPA, GAT, and SAAT and teachers of students with LD's performance in the teacher licensure specialization test; the predictors together also explained 24% of the variance in the outcome

variable, meaning 76% of the variance can be explained by other different variables. The further comparison among the predictors revealed interesting results. The relationship between the age and teacher licensure test scores was significant and positive, which is similar to the relationship between years since graduation and teacher licensure exam scores. Gender, however, had significant but negative relationship with teacher licensure test scores. Teachers with higher scores in GAT and SAAT tended to have higher scores in teacher licensure specialization test. SAAT is played the highest role in teachers' test scores ($B = .272$, $t = 14.937$, $p < .001$), while CGPA did not explain or have any relation with teachers' test scores.

Limitations

Regardless of the significant findings, this study has several limitations. The first limitation is related to the participants' university demographics. It would have been a deeper study if the university-related variables were available for the researcher. Obtaining universities'-related characteristics can give insightful results about teachers' performance in the teacher licensure specialization test; in other words, given those teachers studied in teacher education programs within the university, so having the information related to the teacher education programs can provide in-depth understanding about the teacher's performance in the teacher licensure tests. Second, the scores for the test' questions were provided but not for the 18 LD teacher licensure specialization standards; having such rich information would have given more insights about teachers' performance, especially when it comes to each standard; if scores for each standard were provided, this study would have mor insightful results about the teachers' performance in the specialization test. Third, teachers' years of experience and whether teachers are preservice or inservice were not obtained. It would be interesting to compare the performance in the specialization test among inservice and preservice teachers. This would provide more insight related to whether/whether not being an inservice teacher play a role in the test results.

Implications and Recommendations

This study poses multiple implications for policy, research, and practice. First, this study helps policymakers with developing and improving professional standards for teachers. In other words, especially after learning about teacher performance in the professional licensure specialization test, policymakers may revisit the standards and collaborate with teacher education programs. This collaboration may flourish into reforming teacher education programs, thus improving their curriculum-related standards and content, thus enhancing the teachers' practical and theoretical knowledge. Second, it would be worthwhile for future researchers to investigate the relationship between other factors, such as teaching experience and the teaching status (inservice vs preservice teachers), on teachers of students with LD's performance in the teachers' licensure tests. Third, future research may investigate the relationship between universities-related characteristics and teachers' performance in the licensure tests. Diving into such topic can help education stakeholder uncover and identify the main factors affecting teachers' theoretical and practical knowledge, thus scores on the teacher licensure exams. Finally, future research may consider investigating teachers' perception of the teacher licensure tests. This study can be insightful since it can provide the test agent (the NCA at ETEC) more understanding about how to revisit and improve the professional licensure tests, so they can accurately measure teachers' knowledge and practice, and whether/whether not ready for the teaching profession.

Given the aforementioned implications, the following recommendations can be posed:

- Revisiting and constantly revising professional licensure general and specialization tests' standards.
- Evaluating teacher education programs' theoretical and practical frameworks as well as their current practices.

- Providing inservice and preservice teachers with professional development opportunities that inform teachers about licensure tests and their criticality for their profession.
- Evaluating the current teacher licensure exams in order to enhance and improve their accuracy in measuring teachers' theoretical and practical knowledge.
- Investigating the relationship between university-related factors (e.g., ranking, quality of programs) and teachers' performance on teacher licensure exams.

Data Availability Statement

The raw data supporting the conclusions of this article will be made available by the author, without undue reservation.

Ethics Statement

The Studies involving human participants were reviewed and approved by the Education and Training Evaluation Commission (ETEC). The patients/participants provided their written informed consent to participate in this study.

Acknowledgements

I would like to thank Prof. Khalil Alharbi and Fahad Al-Hozimi for their effort into assisting and collecting the data from the National Center for Assessment at the Education and Training Evaluation Commission.

Conflict of Interest

The authors have no relevant financial or non-financial interests to disclose. The authors declare no conflict of interest.

References

Aldabas, R. A. (2015). Special education in Saudi Arabia: History and areas for reform. *Creative Education, 6*(11), 1158- 1167. https://doi.org/10.4236/ce.2015.611114

Alghathbar, N. S. (2020). The Obstacles for applying the professional license for general education teacher in The Kingdom of Saudi Arabia. *The Science Journal for Educational Studies and Psychological Health, 2*(3), 195-240.

Algofaili, A. (2023). The role of teachers' license in the professional development of mathematics teachers in Majmaah Governorate, *Education Journal in Sohaj University, 2*(106), 845-873.

Alzahrani, A. (2022). The role of the professional license in developing teacher performance from the point of view of science teachers in Makkah Al-Mukarramah (in Arabic), *Journal of Educational Sciences and Human Studies, 21*, 508-532.

Berk, R. A. (2020). *Statistical learning from a regression perspective. Springer.*

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review, 26*(6), 673–682.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources, 45*(3), 655–681. https://doi.org/10.3368/jhr.45.3.655

Dimitrov, D. M. (2013). *General Aptitude Test-Quantitative: IRT and Trues-Core Analysis.* Riyadh, Saudi Arabia: National Center for Assessment in Higher Education.

Dimitrov, D. M., & Alsadaawi, A. (2018). Latent Profiles of Performance on Certification Testing: The Case of Special Education Teachers in Saudi Arabia. *Universal Journal of Educational Research, 6*(9), 2029-2035.

Dimitrov, D. M., Raykov, T., & Al-Qataee, A. A. (2015). Developing a measure of general academic ability: An application of maximal reliability and optimal linear combination to high school students' scores. *Educational and Psychological Measurement, 75*(3), 475-490.

Dimitrov, D. M., & Shamrani, A. R. (2015). Psychometric features of the general aptitude test-verbal part (GAT-V): A large-scale assessment of high school graduates in Saudi Arabia. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 48*(2), 79-94.

Gage, N. A., Adamson, R., MacSuga-Gage, A. S., & Lewis, T. J. (2017). The relation between the academic achievement of students with emotional and behavioral disorders and teacher characteristics. *Behavioral Disorders, 43*, 213–222. doi:10.1177/0198742917713211

Gilmour, A. (2020). Teacher certification area and the academic outcomes of students with learning disabilities or emotional/behavioral disorders. *The Journal of Special Education, 54*(1) 40-50.

Goldhaber, D. (2007). Everyone's doing it, but what does teacher testing tell us about teacher effectiveness? *Journal of Human Resources, 42*(4), 765–794.

Goldhaber, D., Gratz, T., & Theobald, R. (2017). What's in a teacher test? Assessing the relationship between teacher licensure test scores and student STEM achievement and course- taking. *Economics of Education Review, 61*, 112–129. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.09.002

Goldhaber, D., & Hansen, M. (2010). Race, gender, and teacher testing: How informative a tool is teacher licensure testing? *American Educational Research Journal, 47*(1), 218–251. https://doi.org/10.3102/0002831209348970

Hemdi, R. & Alshahrani, A. (2021). The contribution of the professional license in the professionalization of education among general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, *College of Education Journal* (in Arabic), 120, 405-450.

Hanushek, E. A. & L. Woessmann (2007). Education quality and economic growth. Washington, DC: The World Bank.

Hanushek, E. A. & L. Woessmann (2010). The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Hendricks, M. (2015). Public Schools Are Hemorrhaging Talented Teachers: Can Higher Salaries Function as a Tourniquet?. Available at SSRN 2564703.

Lee, S., Lee, J. H., & Jeong, Y. (2023). The effects of digital textbooks on students' academic performance, academic interest, and learning skills. *Journal of Marketing Research, 60*(4), 792-811.

Lim, K., Go, J., Kim, J., Son, J., Jang, Y., & Joo, M. H. (2022). Sustainable effect of the usefulness of and preference for digital textbooks on perceived achievements in elementary education environments. *Sustainability, 14*(11), 1-14.

Professional Standards and Tracks for Teachers in Saudi Arabia (2017). The National Center for Assessment. Riyadh: Saudi Arabia: Education and Training Evaluation Commission.

Professional Standards for Teachers of Students with Learning Disabilities (2020). The National Center for Assessment. Riyadh: Saudi Arabia: Education and Training Evaluation Commission.

Sass, T. R. (2015). Licensure and worker quality: A comparison of alternative routes to teaching. *The Journal of Law and Economics, 58*(1), 1-35.

Stotsky, S. (2009). Licensure tests for special education teachers: How well they assess knowledge of reading instruction and mathematics. *The journal of Learning Disabilities, 42*(5), 464-474.

Terms of Professional License for Education Jobs (2022). The National Center for Assessment. Riyadh: Saudi Arabia: Education and Training Evaluation Commission.

Tsaousis, I., Sideridis, G., & Al-Saawi, F. (2018). Differential distractor functioning as a method for explaining DIF: The case of a national admissions test in Saudi Arabia. *International Journal of Testing, 18*(1), 1-26.

Wijaya, T. T., Cao, Y., Weinhandl, R., & Tamur, M. (2022). A meta-analysis of the effects of E-books on students' mathematics achievement. *Heliyon, 8*(6), e09432.

World Bank (2017). World Development Report 2017: Learning to realize education's promise. Washington, DC: The World Bank.

الحارثي ، مريم. (2026). وجهات نظر الأمهات حول استخدام برامج التعلم الإلكتروني الصيفية للأطفال في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية ، 14* (2) ، 300 - 330 .
010-002-014-1951/10.54643

وجهات نظر الأمهات حول استخدام برامج التعلم الإلكتروني الصيفية للأطفال في المملكة العربية السعودية

د. مريم جمال الحارثي [1]

المستخلص:

أثرت جائحة كوفيد- 19 بشكل كبير على قطاع التعليم ، حيث لم يتمكن الطلاب من حضور المدارس بشكل مباشر ، مما أدى إلى زيادة انتشار البرامج التعليمية التفاعلية عبر الإنترنت. خلال الجائحة ، استفاد حوالي ستة ملايين طالب في المملكة العربية السعودية من نظام التعليم الرقمي والتعليم عن بُعد المبتكر. تستكشف هذه الدراسة وجهات نظر الأمهات حول برامج التعليم الصيفي عبر الإنترنت وأسباب اختيارهن لها. أجريت الدراسة في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية خلال عطلة صيف 2021-2022. في هذه الدراسة الحقلية التوضيحية ، تم اختيار "أكاديمية الشباب" لأنها تلبي معايير موضوع البحث ، حيث تركز على تعليم الطلاب الصغار. أظهرت الدراسة أن أسباب الأمهات لتسجيل أطفالهن في برامج التعليم الصيفي عبر الإنترنت شملت سهولة الوصول ، التكلفة المناسبة ، وحقيقة أن أطفالهن أصبحوا الآن أكثر إلمامًا بالتقنيات الرقمية. كما تغيرت مواقف الأطفال تجاه التعليم عبر الإنترنت بعد الجائحة ، حيث اعتادوا على حضور الدروس الإلكترونية من المنزل قبل العودة إلى المدرسة. وقد ارتفع مستوى مشاركة الأهل في تعليم أطفالهم خلال الجائحة نتيجة للتغيرات العالمية غير المسبوقة. وجدت الدراسة أن الأمهات اخترن البرامج بناءً على احتياجات أطفالهن ، والمعرفة والمهارات المكتسبة مسبقًا ، والإلمام بالتعلم عبر الإنترنت ، وإمكانية الوصول إلى البرامج الإلكترونية. شملت الاستراتيجيات التي استخدمتها المعلمات لتحفيز الطلبة إرسال روابط زوم واستخدام الملصقات الإلكترونية. ومع ذلك ، أبلغت بعض الأمهات عن مقاومة أطفالهن للمشاركة في البرامج الإلكترونية بسبب طول مدة الحصص ، كما أعربت أخريات عن قلقهن بشأن التكاليف الإضافية للدورات الإلكترونية. بشكل عام ، تؤكد الدراسة على أهمية دور الوالدين في تعزيز تجربة تعلم إلكترونية إيجابية للأطفال خلال عطلة الصيف.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني ، الأنشطة الصيفية ، مشاركة الوالدين ، الأطفال ، البحث النوعي.

(1) أستاذ علم الاجتماع التربوي المشارك، قسم علم النفس التربوي، جامعة طيبة، mjharthy@taibahu.edu.sa

Alharthi, M. (2026). Mothers' Perspectives on the Use of Summer Online Learning Programs for Children in Saudi Arabia, *Journal of Educational Science, 14* (2), 300 - 330. 10.54643/1951-014-002-010

Mothers' Perspectives on the Use of Summer Online Learning Programs for Children in Saudi Arabia

Dr. Maryam Alharthi
Associate Professor in the Sociology of Education
Taibah University
mjharthy@taibahu.edu.sa

Abstract:

COVID-19 has significantly impacted the educational field, when learners were not able to attend schools in person, interactive online programs rapidly became more prevalent. During the pandemic, Saudi Arabia's innovative digital and distance education benefited around six million students. This study investigates mothers' perspectives on summer online learning programs and their rationale for choosing them. The research was conducted in Madinah, Saudi Arabia, during the summer vacation of 2021-2022. In this illustrative case study, The Youth Academy, was chosen because it fulfilled the criteria for the research topic investigated, namely, specializing in teaching young learners. The research revealed that mothers' reasons for enrolling their children in summer online learning programs included ease of access, affordability, and the fact that their children now tend to be digitally literate. Children's attitudes towards online learning have also changed since the pandemic, having attended online classes at home and only recently returning to school. Parents' level of involvement in their children's education during the pandemic rapidly increased due to the unprecedented global changes. This study found that mothers had chosen programs based upon their children's needs, previously acquired knowledge and skills, their familiarity with online learning, and the accessibility of online programs. Strategies used by teachers to engage students included sending Zoom links and using electronic stickers. However, some mothers reported facing resistance from their children in engaging in online programs

due to the long duration of classes and others were concerned about the additional cost of online courses. Overall, the study highlights the importance of parental involvement in fostering positive online learning experiences for children during the summer vacation..

Keywords: online learning; summer activities; parental involvement; children; qualitative research.

Introduction

COVID-19 has transformed education, and at the time of writing, educational institutes are only gradually reverting to face-to-face classroom teaching. As learners start to return to school, the provision of online educational programs during the COVID-19 restrictions clearly afforded some continuity in their learning. According to the World Bank (2022), Saudi Arabia's innovative digital and distance education during the pandemic benefited approximately six million school students. This widescale implementation and high uptake of online learning programs by educational institutions and families rapidly improved students' digital literacy, also altering the pedagogical approaches taken by teachers.

In response to these changes, several websites and application developers have advertised programs aimed at equipping school-age learners with various academic and learning skills at home. The present study was conducted in Madinah, western Saudi Arabia, during the summer vacation of the academic year 2021--2022. At the time, school students had been taught via various operational models and blended learning scenarios while their schools had been shut or partially shut.

The study specifically explores mothers' perspectives with respect to summer online learning programs, their rationale for enrolling their children in them, and whether the implementation of online learning during the COVID-19 restrictions influenced their decision. The main question is as follows: How do mothers choose and evaluate online summer programs for their children?

1. Why do mothers choose online programs for their children during the summer vacation?
2. How do mothers describe their children's attitudes toward the summer online program chosen?

This study aims to address a gap in research concerning parental motivations for enrolling their children in nonformal online summer educational programs. While the benefits of online learning have been explored in various contexts (Means, 2010; Yu, Yu, Li, & Wang, 2023), research on parental decision-making specifically related to summer online programs remains limited. This study employs a single exploratory case study design to investigate the rationale behind parental choices for a particular online summer program provider (Yin, 2018). The chosen provider fulfills the criteria outlined above, such as offering a variety of nonformal educational programs during the summer break.

Influence of COVID-19 on learning environments

Online learning was implemented on a global scale during the COVID-19 pandemic. Consequently, several studies have investigated its implementation. For example, in Pakistan, Adnan and Anwar (2020) considered students' perspectives regarding online learning during the COVID-19 pandemic in a higher education context. Else, Dhawan (2020) reported that before COVID-19, some educational organizations were reluctant to embrace blended learning but that the pandemic forced them to switch to this mode, which then prompted flourishing growth in educational technology start-ups in India. From another angle, Fauzi and Khusuma (2020) examined primary teachers' views related to online learning during the COVID-19 pandemic in Indonesia.

Undoubtedly, the educational field benefited extensively from the implementation of online learning during the COVID-19 pandemic, as educational institutions worldwide switched to online learning. In today's post-COVID-19 world, the impact of this shift continues to be felt. This study argues that nonformal structured online learning is continuing to develop as a result of children's digital aptitude and skills in online learning. These modes of learning must also meet parents' need for reassurance that their children are achieving the requisite learning level to advance.

While numerous educational apps are available to help children learn various skills and gain experience, this study specifically focuses on structured online courses provided by educational organizations via live virtual lessons. The Saudi Ministry of Education established a model for such provisions during school closures. Although prior research has evaluated the impact of COVID-19 on formal learning, the present study advances the understanding of this topic by exploring the situation since the pandemic within the context of nonformal education.

Parental selection of online vacation programs

The decisions made by parents regarding their children's education significantly influence and mold the course of their learning journey. In a recent study by Al-harthi (2023), a new level, 'parental involvement', was proposed as an addition to Hoover-Dempsey and Sandler's model to reflect situations in which parents find themselves involved in their children's learning due to external influences. The present study explored mothers' choices through Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, in which human development is suggested to be influenced by several systems; the microsystem, which represents individuals' immediate surroundings, including roles and actors; and the mesosystem, which encompasses the interconnected systems and relationships that individuals form within these systems. The ecosystem includes indirect contexts, such as teacher–parent relationships, and the macrosystem, which is a broader cultural system (Brofenbrenner, 1979; Duerden & Witt, 2010).

Learning takes different forms in people's lives and at different levels. For example, formal education is widely accepted as a form of education in which learning processes occur inside schools and where specific teaching models and pedagogical approaches are implemented (de Grado & Lana, 2022). A vital aspect of this form of education involves setting teaching goals and evaluating learning outcomes (Tisza et al., 2019). Alternatively, less formal types of education also occur daily as learners acquire skills through community

interactions in either guided or spontaneous settings. Davies and Eynon (2013, p. 330) define informal learning as an educational process arising outside the constructs and boundaries of formal education. Informal learning is characterized by self-directed, collaborative learning, which is not restricted to a particular subject or topic. Notably, some scholars (Lewin & Charania, 2018) distinguish between informal and nonformal education, highlighting their characterization of nonformal education. They argue that nonformal education is characterized by the absence of formal credit for learners' learning (Ainsworth & Eaton, 2010). In this form of education, learners have additional choices and are more engaged in social interactions (Lewin & Charania, 2018); thus, informal education is a form of spontaneous experimental learning that is not formally organized (Ainsworth & Eaton, 2010).

Children learn in many different ways; according to Eshach (2007), they learn in and out of school, and informal modes of learning arise naturally and are inevitable. Eshach's study evaluated informal learning in the domain of science in depth and concluded that out-of-school learning encompasses two main domains, the cognitive and the affective. Furthermore, the study highlights the challenges of integrating informal learning approaches into formal learning contexts. This study focuses on informal education that takes place outside the classroom setting. Thus, it is informed by relationships that characterize the different systems by which children learn, as identified by Bronfenbrenner's ecological system theory (Duerden & Witt, 2010)

Children's attitudes toward summer programs

The summer vacation of the academic year 2021--2022 was unique, as during that year, schools had been gradually reopening their premises to hold onsite blending learning. Summer vacations can affect children's routines, not only with respect to formal learning. According to Olds et al. (2019), children spend approximately 15% of their time at school annually and 25% on holidays. Their study, which was conducted in Australia, compared 24 activities between school and holiday periods in 366 Australian

children. They reported that children generally spend 140 minutes doing homework after school at term, which they do not continue with during the holiday. They were compensated by sleeping 40 minutes longer, having 58 minutes more screen time, and 35 minutes more domestic or social time. The children in the study spent 10 minutes less engaged in vigorous physical activity during the vacation, although their time spent sitting fell by 33 minutes per day during the holidays. Thus, their estimated total daily energy expenditure was 5.4% lower during vacations.

Other studies have considered how summer vacations impact families. For example, Shaw et al. (2008) discussed the impact of family vacations on family constructs. They highlighted the importance of vacations in bringing family members together and developing communication, noting their role in creating memories among family members, which serves to reinforce bonds and maintain family cohesion long term. Although Shaw et al.'s study did not relate directly to the research question posed here, it emphasized the significance of families spending time together during summer vacations and engaging in activities with benefits other than formal learning.

Methodology

This qualitative study assumes an ontological stance that reality is subjective and socially constructed, as both mothers and children uniquely experience and interpret online learning within their social and cultural contexts. Grounded in the researcher's background in childhood studies, it explores parental decision-making regarding online education during summer in Saudi Arabia, recognizing that choices are shaped by lived experiences rather than objective truths. Epistemologically, the study aligns with interpretivism, viewing knowledge as co-constructed through interactions with participants. This justifies the use of interviews and observations to capture diverse perspectives and contextual depth. Rather than extracting isolated data points, the study engages deeply with participants to uncover the complex social and personal factors influencing parental

choices. By interpreting these insights in an authentic setting, the research provides a holistic understanding of how the evolving educational landscape, particularly post-COVID-19, has shaped parents' perceptions of online learning. Hence, the research adopts a qualitative case study approach, allowing the researcher to use several tools to explore targeted cases in depth (Creswell & Poth, 2018). It examines mothers' reasons for enrolling their children in a summer online learning program. Understanding mothers' perspectives on online learning in nonformal education is crucial, as they directly shape their children's engagement, digital literacy, and motivation within Bronfenbrenner's microsystem. As nonformal education expands globally, examining maternal attitudes provides valuable insights into its effectiveness and the sociocultural factors influencing parental decision-making. Given their active role in this process, mothers' perspectives are key to optimizing online learning experiences for young learners. A qualitative case study approach is ideal for exploring the intricacies and drivers that inform decision-making processes. By applying ecological systems theory to the analysis of maternal decision-making, a comprehensive understanding can be gained regarding how interactions between various levels of ecological systems and broader societal and cultural factors shape decisions. The present study uses direct observation and in-depth interviews to comprehensively understand the selected case. The following inclusion criteria were applied to sample selection:

1. The programs must be for children (preprimary and early primary stages);
2. The programs must have accounts on social networks; and
3. The programs run during the summer holiday.

The importance of this study is that it aims to fill a research gap identified by researchers concerning the uptake of nonformal online education during summer holidays, exploring the rationale for parental choices in this regard. To provide a framework within which to explore this issue, a specific academic provider of online educational programs was chosen for a single exploratory case study on the basis of its fulfillment of the criteria outlined above.

The chosen case was The Youth Academy, which has more than 17,900 followers on Instagram and specializes in teaching young learners (Ahruf, 2021). In addition, the Youth Academy advertises itself as offering the following services: classes for nurseries, classes for reception, classes for advanced reception, comprehensive basic primary classes, Nourani Qaida (a unique reading method for helping Muslim learners read holy books), and quick reading classes (Ahruf, 2021). The Academy's informative dialogue with parents identified the children's Arabic learning level according to three levels: beginner, reception, and advanced reception. The beginning level allows learners to be introduced to Arabic letters for the first time. The reception level is for learners who know some of their letters but are yet to achieve fluent recognition and to read them. An advanced reception level is needed for students who understand their letters but need to improve their reading speed. The Youth Academy has been in the educational marketplace, providing support classes for more than 25 years. Owing to COVID-19, it decided to expand its online learning services, reaching many more learners.

One specific class designed for reception learners was selected for the purposes of this study. The Academy's policy limits online classes to a maximum of 10 students, ensuring personalized attention from the teacher in the virtual setting. While more students might have been interested initially, they were ultimately accommodated in other classes due to this policy restriction. Members of the class were selected to participate in this study with parental consent, and the Academy issued approval to observe their lessons. This class was chosen because it had been taught online for two years due to precautionary measures taken during the coronavirus pandemic in Saudi Arabia.

The class of 10 students was observed during their daily classes. Each online class lasted 60 minutes. The program's aim is to improve children's reading and writing in Arabic. The online classes took place four days each week for a period of one month. All the names given herein pertaining to the organization and the participants are pseudonyms to ensure anonymity.

Research context

The study was conducted in western Saudi Arabia during the summer vacation (2021/22), when the world was starting to recover from the restrictions imposed by COVID-19. On June 13, 2022, Saudi Arabia lifted the restrictions imposed to prevent the spread of COVID-19 as the summer holiday approached, providing considerable relief throughout society. Children celebrated the summer holiday having experienced new forms of learning for two years. Initially, experiencing a sudden transition to complete online learning, they gradually moved to blended learning in accordance with instructions released frequently by both the Ministry of Health and the Ministry of Education. Consequently, various summer activities were offered by institutions targeted at schoolchildren for both in-person and online studies. The present study employs Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory to examine the factors influencing mothers' choices of summer learning activities for their children in post-COVID-19 Saudi Arabia. The Chronosystem highlights the pandemic's transformative effects on the educational landscape, including the accelerated adoption of online learning platforms and the emergence of remote educational opportunities. Consequently, families were inclined to seek structured learning experiences during summer breaks, building upon the successes achieved during school closures.

The summer online learning program case:

The focus of the present research is summer online learning programs for children in Saudi Arabia. A single real-life case study was chosen to generate insight into the unusual conditions, and data were gathered from several sources, providing a chronology of events (Creswell & Poth, 2018). The parameters of the participants involved in the study were considered. According to Creswell and Poth (2018, p. 97), 'on occasion, certain people involved in the case may also be defined as a parameter'. In addition,

as the researcher determined the inclusion criteria at an early stage, the parameters given were identifiable. This research aims to provide a deeper understanding of a single case rather than to provide generalizable results; consequently, purposeful sampling was the chosen method (Stake, 2006). The Youth Academy, representing the Macrosystem, offers various summer programs. These programs' availability, quality, and cost, influenced by broader economic conditions, significantly impact parental decision-making. The Exosystem encompasses the immediate environment surrounding the family, including the specific learning class chosen. Class size, resource availability, and scheduling options within this environment affect the child's learning experience.

The single real-life study case focused on a specific class of ten children who participated in a one-month-long summer online learning program -figure1-. The observations conducted during the study included both formal and informal sessions. Formal observations involved the researcher taking systematic notes, whereas informal observations allowed for a more flexible, less structured approach to note-taking (Patton, 2015). Within this broader case study, three children were selected for more detailed examination as mini-cases. These three participants were chosen because their mothers agreed to participate in interviews, enabling the researcher to gather more in-depth information about these particular children. The interviews with the mothers varied in duration, ranging from 30-45 minutes, and were followed up with extended conversations through a social network platform. This follow-up allowed for ongoing communication and provided additional insights into the children's experiences and behaviors within the online educational program. The Mesosystem underscores the interplay between the home and the educational setting. Mothers' evaluation of their child's academic progress, informed by interactions with teachers and school personnel, influences summer program selection.

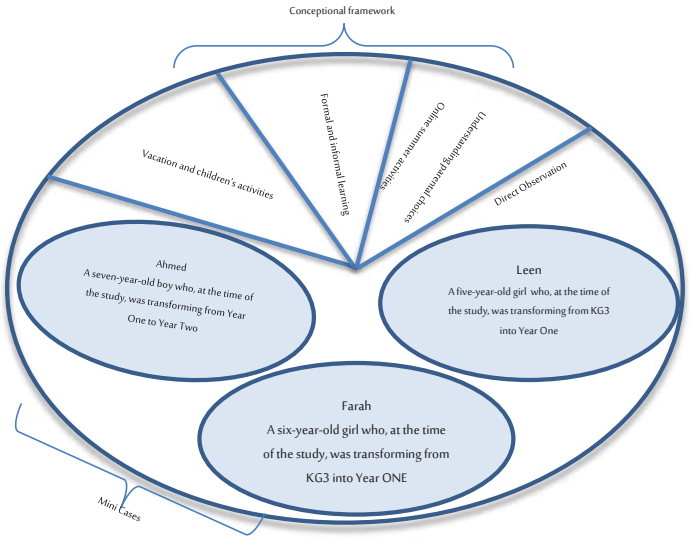
Participant one: Ahmed, a seven-year-old boy, was transitioning from Year one to Year two at the time of the study. Owing to the COVID-19 pandemic, his educational journey has been significantly impacted. He initially experienced online learning during the pandemic and later switched to onsite learning as the schools gradually reopened. His mother, who held a degree in Islamic studies and had an older son, played a pivotal role in Ahmed's upbringing.

During the summer holiday, Ahmed's mother maintained a structured schedule for him. Mornings began with Ahmed assisting with his assigned chores, for which he was then rewarded with free time to engage in play. The family subsequently went out, and upon their return, Ahmed was given more opportunities to play. As the day drew close, he followed a bedtime routine that included reading stories.

For this study, Ahmed was enrolled in a four-week online reading program designed to increase his familiarity with the Arabic alphabet. Having experienced remote education during the COVID-19 restrictions, this method of learning was familiar to him and his family. Ahmed's mother mentioned that the convenience of not needing to travel and the ease of accessibility influenced their decision to select an online program.

Participant two: A five-year-old girl had unique education due to COVID-19. She had been exposed to a combination of online and blended learning during this period. Her schedule during the summer holiday was characterized by flexibility, and her screen time and use of technology were limited, as this was a conscious choice made by her family. Leen's schooling journey commenced in Kindergarten 1 (nursery) during the time when the COVID-19 pandemic had a worldwide influence on the educational system. Like millions of children in the country, Leen's learning had transitioned to an online format.

Case study: A Group of children attending a Summer educational online course



Context:

The study looked at parents of children in the preschool stage during the summer holiday of the academic year 2022–23 in Madinah, Saudi Arabia. During the COVID-19 pandemic, the Saudi educational system switched to a completed online learning scheme across all levels. Gradually, the Saudi Ministry of Education, alongside the Saudi Ministry of Health, implemented hybrid learning schemes in schools. The study eliminated all formal education institutes and focused on authorized supportive educational

Basic information

Formal and nonformal education

Summer vacation and online activities

Parental choices and the COVID-19 impact

Research questions

1. Why do mothers choose online programs for their children during the summer vacation?
2. How do mothers describe their children's attitude toward the summer online program chosen?
3. To what extent did the switch to online education that occurred during the COVID-19 pandemic influence their summer online learning activities?

Figure 1: Graphic design of the case study Adapted from Stake (2006)

When she moved into Kindergarten 2, most of the academic year had continued to be delivered online. In Kindergarten 3, her school introduced a blended learning approach. As one of the youngest members of her family, Leen's parents, who both had academic backgrounds, expressed concerns about the potential for learning losses arising from the shift to online distance education during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. In response to these concerns, her mother enrolled Leen in summer online learning programs for the Arabic language to enhance her linguistic proficiency. This decision was influenced by the family's dedication to mitigating potential learning losses by continuing to support Leen's education during the summer holiday.

Participant three: At the time of the study, Farah, a six-year-old girl, was transitioning from Kindergarten Three to Year One. Her educational journey was supported by onsite and online blended learning, both before and during the COVID-19 pandemic. The lifestyle of Farah family members is characterized by frequent travel between their city of residence and their hometown, where their extended family members live.

Farah's educational journey began in Kindergarten when she had lived abroad, where her father had pursued higher education. Upon completion of his studies, the family had returned to their home country at the end of the academic year, 2019. Subsequently, the COVID-19 pandemic disrupted educational institutions and numerous other sectors, so Farah was enrolled in a private local bilingual school, where she had engaged in online learning for nearly a year.

The following year, in accordance with directives from the Ministry of Education, her school adopted a blended learning approach, and Farah seemed to manage this transition well. According to Farah's mother, the children were taught online at the Summer Online Learning Programs for fewer hours than would have been required during a typical school day. This

flexibility was apparently a significant factor in their decision to engage Farah in summer online learning. The Microsystem focuses on the individual child and their family. The child's temperament, learning style, and relationship with the mother interact with the home environment to shape overall learning outcomes.

Data collection and analysis

Data were collected in July and August 2022 through direct observations and semi-structured interviews. Ethical approval was obtained by securing parental consent and accessing the learning platform via Youth Academy administrators. Purposeful sampling focused on online summer programs for young children, ensuring data richness and contextual relevance (Basias & Pollalis, 2018). Semi-structured interviews provided insights into mothers' perspectives, while classroom observations offered real-time contextual data. Integrating both methods strengthened data triangulation, reinforcing credibility and trustworthiness through cross-verification. This methodological rigor ensures well-supported and reliable findings.

To support analysis of the data, the interviews were transcribed and repeatedly read by the researcher to familiarize them with the data. Through intensive reading, primary codes emerged. The researcher identified these patterns and organized them according to the three themes provided. To achieve this goal, the study utilized interviews and observations as the primary data collection methods. The case study focused on a class of ten children who were observed over the course of one month-the length of the program. This observational phase enabled the collection of contextual and behavioral data within a natural setting, providing a robust foundation of empirical evidence through detailed and systematic observation.

Qualitative research relies on narrative data from interviews, either conducted face-to-face or online. This study employed semi-structured online interviews, which offered flexibility and fostered richer discussions. Each session lasted between 30 to 45 minutes, with follow-up questions addressed in writing as needed. Participants provided informed consent prior to the interviews, ensuring ethical considerations, confidentiality, and their right to withdraw. The data was used solely for scientific educational research, reinforcing the study's ethical integrity (Vallejo et al., 2017).

Results and discussion

The data collected from mothers in the semi structured interviews, along with the notes accumulated during direct observations, were organized into themes and subthemes, as shown in Table 1.

Table (1)
Generated main themes and related codes

Main theme	Subthemes	Relevant codes
Mothers Choices	Summer online programs, a Quasimarket	Educational Apps Online programs Summer learning scheme Advertisement Social networks accounts Economic reasons Previous experiences
	Mothers' 'grapevine' knowledge	Friends Family Gathering Parental involvement COVID-19
Children's attitude Summer online programs	Mothers' drivers	Impact of COVID 19 Leveraging + summer Easy access

Main theme	Subthemes	Relevant codes
	Class attendance	Attendance Willingness Responses Participation Homework
The process of learning during summer online learning programs	Teacher's role	Zoom meeting Reminder Various strategies Revising Homework feedback
	Communication	Emoji Encouragement

Theme one: Mothers' rationale for choosing summer online learning programs

Mothers select summer educational online programs for their accessibility and cost-effectiveness compared to onsite alternatives. In Saudi Arabia, summer programs vary in their social, physical, and educational focuses, with online options gaining popularity. This study examines learners at the microsystem level, capturing their perspectives through classroom observations and in-depth research interviews.

Summer online programs, a Quasimarket

Global and government policies influence the educational market. Quasimarkets in education introduce market elements into the system, which are often expressed in the school's choices, competition between academies, and increased autonomy for institutions (LeGrand & Bartlett, 1993; Ball, 2007). This market influence has affected how parents choose a specific program; moreover, COVID-19 has inevitably impacted the sector,

leaving an imprint on modes of informal and nonformal education. This comprises the macrosystem within which the research took place, i.e., where global trends influenced mothers' choices concerning their children's choices. In Saudi Arabia, as in many other countries, the private sector plays a vital role in the educational sphere (XXX, 2014), and procedures and plans for spreading services and attempting to reach new prospective clients are linked to its online learning infrastructure. The provision of online courses is a rapidly growing market.

We used to have several educational applications, but now, many private organizations provide educational courses for schoolchildren. (Malak, Leen's mother)

Malak, an academic at Saudi Arabian University, has experience teaching students online and supporting her own children's participation. She prioritizes structured informal learning over educational applications, and this is influenced by her personal experiences and active involvement in the educational field, where she has been affected by the shift to online learning. In light of ecological system theory, Malak's decision is influenced by the outcome of the schooling system as well as the activities provided for children, which is seen as the mesosystem.

During the summer vacation, children are not obliged to attend a formal learning environment. Choices are varied at this time; according to Bowe (1994, p. 38), 'It [parental choice] is a political project that employs a "language of choice" in which rights, duties, responsibilities, and choice are all welded together to encourage parents to become active choosers'. With several providers of informal and nonformal learning programs, parents have a wide choice and can select what seems to best meet their children's needs.

We lived for a few years in the United Kingdom, as my husband was doing his postgraduate studies there. I used to have private online tutors for my daughters to teach them Arabic and the Quran. (Dania, Farah's mother)

Dania, a full-time mother who lived in the United Kingdom for some time, noted that her daughters had experienced online learning as a form of informal education even before the impact of COVID-19. Her reason for engaging them in this form of learning was to ensure that her children learned their native language and religious principles.

Alyah, a teacher in a government school, expressed neither dimension in her parental choices:

The main reason for choosing this course with The Youth Academy is that it is online. Many educational centers provide educational and entertainment courses for children, but do you know how much it costs? For me, transport is a critical issue. I have to pay for the ride and for the program itself. The amount can be at least three times the fees I have to pay now. It is difficult to drop him off and then pick him up. That is the main reason for choosing an online course in the summer. (Alyah, Ahmed's mother)

Alyah indicated that her choice of The Youth Academy was its provision of online learning services, which caused them to prefer it over other options. She noted that there are many centers that provide educational activities during the summer, yet they charge more than online organizations do. Alyah has children other than Ahmed, who attends the Youth Academy; therefore, cost has a significant effect on her choices.

Malak also agreed with Alyah regarding the impact of the cost of online programs compared with that of onsite programs: "Even educational onsite programs are more costly than online courses. I would rather have my daughter in a cheaper class to have extra money to spend on her leisure time. Children went through so much during COVID-19". (Malak, Leen's mother)

Mothers' 'grapevine' knowledge

The children attended summer online courses, as their parents chose to fill their summers with valuable activities. Parents' knowledge is derived from two distinct primary sources: official sources, such as the Ministry of

Education, the Ministry of Health, and the General Entertainment Authority, and social networking and direct personal interactions. Ball and Vincent (1998, p. 380) refer to these types of information as 'cold knowledge' and 'hot knowledge' or 'grapevine knowledge', respectively. The evidence collected for this study reveals that both informal and unofficial methods of information inform mothers' decisions.

Despite the extensive information circulating on official sites regarding summer activities, social interactions nevertheless had a marked impact on mothers:

Last year, most of the summer holiday was spent indoors. With the COVID-19 restrictions, we barely had a chance to take the kids out and about. This year, things are different. They [children] can meet with their friends in playgrounds, theme parks, and gardens. When I meet with mothers, we share concerns about their academic achievement; you know I am a working mother and could not follow my daughter during all her online classes. Therefore, I wanted to know if she was 100% ready for Year 1. Then, I met this mother, who told me that her kids were taking online programs during the summer, and it appeared to be the right solution. (Malak, Leen's mother)

It is apparent that parents became more involved in their children's education during the COVID-19 pandemic than they had been previously (Alharthi, 2023). Additionally, several factors lead to a preference for online learning programs: the first is that online courses are more accessible; the second is that children have already obtained the digital literacy required to be enrolled in classes; the third involves completing children's time with valuable activities; and the fourth involves enhancing children's learning.

Theme two: Mothers' perspective on their children's attitudes toward summer online learning programs

During the pandemic, young children began online learning at home with the support of their families. Gradually, they transitioned to in-person classes

in small groups, initially adhering to strict health measures. Over time, school attendance increased, especially in private schools with smaller class sizes.

My son barely attended school in the last two years; more of his learning in Kindergarten Three and Year 1 was online. The teachers tried their best, but attending school and interacting face-to-face with their teachers and friends is different from attending school. That is why I decided to get the most out of the summer and enroll him in the Youth Academy. The time is limited to one hour, and he only does Arabic literacy. (Alyah, Ahmed's mother)

Alyah, whose son is at one of the state schools where the children are taught via blended learning and has to attend school once or twice a week, indicated that her son has yet to fully understand the learning environment. In addition, Alyah pointed to the duration of the summer online learning programs, explaining that the chosen program targeted a specific skill, and as a mother, she wanted to increase her child's skills. Through blended learning, Alyah wanted a program that would benefit her child's learning skills during the summer break. The holiday programme offered a valuable learning opportunity that could enhance these skills

Children's experience with online education as the primary learning system during the COVID-19 pandemic affected their general response to online learning. Children as young as six years of age could carry out positive learning while attending summer online learning programs. Several forms of learning influence children's development, and they are able to expand their knowledge into external settings, addressing the various activities associated with ecological systems theory.

My children are more accepting of online learning than before; they gained several skills and are used to instruction in this sort of learning. However, I still need to help them if the class lasts longer than one hour. (Dania, Farah's mother)

Dania, who had personally experienced online learning before COVID-19, emphasized the positive impact of prior online education on her children's attitudes toward summer educational programs, highlighting their short duration. Ayah, a teacher, highlighted the importance of revision for learners attending summer online learning programs, noting that this aligns with her professional knowledge.

Even though children gain the essential skills they need to obtain the most from online learning, parents must still persuade them to attend the chosen summer online learning programs. For summer online learning programs, it is good to undertake them four times a week so that children do not feel bored. For example, my son agreed to program with a small amount of hesitation. Nevertheless, it was best for us to recap what he had learned. (Alyah, Ahmed's mother)

The teacher reminded the mothers in the WhatsApp group daily when the class was due to begin and published the attendance list in the mothers' group. Moreover, the teacher encouraged the pupils to become involved during class.

As the number of children in each group was limited to ten, my daughter was motivated to participate and answer the questions asked orally. However, when the teacher called on her before she had volunteered to answer, she hesitated and sought my help to ensure she had provided the correct answer. (Malak, Leen's mother)

Malak described her daughter's attitude during class, as the teacher encouraged her pupils to become involved in the learning process. Importantly, from the mothers' perspective, the children were familiar with online learning and experienced it during their early years of education due to COVID-19.

Theme three: The process of learning during summer online learning programs

Mothers faced a heavy burden during the COVID-19 pandemic, as they were required to follow up with their children and ensure that they progressed toward their academic goals.

The girls have gotten used to online learning, and I travel a lot between Medina and Jeddah during the summer, so continuing with online learning suits our family. The girls are unhappy with it; they want to use their devices to play and have fun, but they need to strengthen their knowledge. I want them to have a manageable gap. Having online courses gets them into the learning mode, and they will remember what they have learned. (Dania, Farah's mother)

The COVID-19 pandemic demanded a shift to online and blended learning environments, establishing a new interaction between the home and the educational institution. This period drove the development of digital literacy skills among children as they adapted to new learning modalities. The interconnectedness of these environments fostered a balanced approach to technology, enabling students to effectively utilize devices for both leisure and academic pursuits. Moreover, Summer online learning programs' teaching styles were influenced by the methods schools used to teach students through various online platforms during the COVID-19 pandemic. For the chosen summer educational program, a WhatsApp group was created, and the learners were allocated to their groups according to their parents' or guardians' preferences. The teachers, an academic supervisor, and an administrator from The Youth Academy were the group's administrators, and parents and guardians were added. A PDF copy of the curriculum was sent, and parents were asked to print it out for the learners before the class.

The administrative staff provided us with several time slots, and we chose the time that worked the best for us. The idea that each class is limited to 10 pupils is excellent. It gives the teacher her attention. (Alyah, Ahmed's mother)

During the first lesson, the teacher introduced herself and asked the learners to introduce themselves. Most of the children were introduced by their parents, as they were young learners. Some of them send an audio note to introduce themselves. After each student had introduced himself or herself, the teacher welcomed them with a phrase and an emoji.

Some mothers asked the teacher about the teaching strategy and how the learning process would be conducted. The teacher explained that the classes would start on time (15.30–16.30) daily and urged the parents to ensure that they had the Zoom application on the device the children would be using when learning.

The administrator then posted the group's preliminary information, the name of the class, the start date, and the end date. The teacher then sends the following instructions to parents and guardians:

Dear mothers of my champion students:

'To get the most out of this course, I need your support, and you should encourage students to:

Enter the class on time and be on time.

Avoid being absent.

Revise lessons regularly.

Send homework in on time'.

Figure2: Direct chat

The mothers expressed their support, and the teacher explained that the Zoom links for each class would be shared 10 minutes before the class started. The teacher used electronic stickers to motivate the students to enter the virtual class on time. Most of the children attended on time, and if they were to be absent, their parents would post this information in the group to inform the teacher.

The teacher initially started her class with everyday greetings; then, she took the register. Before starting the new lesson, the teacher revised the previous lesson with the pupils. The teacher revised the previous lesson with the pupils daily; for me, this was great and boosted the children's learning. Additionally, after we submitted Lee's homework to the group, the teacher provided us with her feedback and sent motivational stickers to encourage the learners. Those stickers were essential for my daughter. (Malak, Leen's mother)

Malak indicated that the teacher demonstrated a well-planned class using pedagogical approaches tailored to teaching young children online, also emphasizing the importance of homework in improving linguistic skills in Arabic.

As the summer approaches, as a mother, I must fill my children's time with beneficial activities. Most of the drawing, painting, and creative courses my older children are enrolled in in our county are designed for older children. (Dania, Farah's mother)

The online summer program employed a structured approach, and teachers were required to adhere to the academy's procedures, implementing specific pedagogical methods proven to cater to students' needs.

Conclusion

This study investigated the context and rationale for a cohort of mothers choosing to enrol their children in online programs during the summer vacation in Madinah, western Saudi Arabia. Concerning the first question, How do mothers choose and evaluate online summer programs for their children? The findings revealed that multifaceted drivers influence mothers' choice of summer online learning programs. The various providers' approaches to advertising and the utilization of quasi marketing significantly impacted parental decisions. Additionally, mothers' choices were swayed by their knowledge, in which informal communication played a role in their decision-making process. The

economic aspect also emerged as a decisive factor because of the affordability of online courses relative to traditional onsite offerings.

The second question focused on mothers describing their children's attitudes toward the summer online programs they had chosen: Why do mothers choose online programs for their children during the summer vacation?. The mothers clarified the significant impact of their children's prior exposure to online learning during the COVID-19 pandemic on attitudes. The familiarity and digital literacy gained during this period clearly influenced the children's acceptance and understanding of the online courses. Nevertheless, some resistance from the children was evident, particularly when prolonged online engagement was needed.

With respect to the third question: How do mothers describe their children's attitudes toward the summer online program chosen? The findings revealed a notable similarity between the teaching approach used in online summer programs and the online education approaches implemented during the COVID-19 pandemic. Teachers managed attendance, engaged with learners and assigned homework, continuing some of the online teaching methods used during the pandemic in the summer of online learning activities. This study presents strong evidence of a positive relationship between different learning systems for children. This is achieved by examining the choices made by mothers when their children are introduced to online summer learning programs via Bronfenbrenner's ecological system theory. The findings highlight the importance of considering the broader context in which children learn, particularly how different factors impact their development. Therefore, this research has significant implications for educators, parents, and policymakers, underscoring the importance of stakeholders working together to create environments that foster comprehensive and holistic learning approaches both onsite and online. The findings of this study provide essential insights for developing awareness programs that reflect mothers' perspectives, aiming to address challenges and enhance positive practices in online learning across Saudi Arabia.

Future research might investigate specific teaching methods in online programs that promote positive student engagement and identify best practices for effective online learning environments during summer holidays.

References

Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology, 2*(1), 45-52. https://doi.org/10.33902/JPSP. 2020261309

Ahruf. (2021). our services. Jeddah, western province.

Ainsworth, H., & Eaton, S. (2010). Formal, non-formal and informal learning in the sciences. Calgary, Canada: Onate Press and Eaton International Consulting (EIC) Inc. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf

Al-Harthi, M. (2014). Parental choices in early years language education. A case study of middle class mothers in Al-Madinah, Saudi Arabia. Retrieved June 2020, from https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/48767/

Alharthi, M. (2021). An Exploratory Study on the Awareness of Early Childhood Professionals Regarding the Concepts of Digital Intelligence. *Academic Journal of Research and Scientific Publishing, 2*(21), 38-64.

Al-harthi, M. (2023). Parental Involvement in Children's Online Education During COVID- 19; *A Phenomenological Study in Saudi Arabia. Early Childhood Education Journal,*

Ball, S. (2007). Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education. London: Routledge.

Bowe, R. S. (1994). "Parental Choice, Consumption and Social Theory: The Operation of Micro-markets in Education. British *Journal of Educational Studies, 42*(1), 38—52. https://doi.org//10.1080/0007100 5.1994.9973982

Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge: Harvard University Press.

Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches.* London: sage.

Davies, C., & Eynon, R. (2013). Studies of the internet in learning and education: Broadening the disciplinary landscape of research. In W. Dutton, The Oxford Handbook of Internet Studies (pp. 328-349). Oxford, UK: Oxford University Press

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems, 49*(1), 5–22.

https://doi.org/10.1177/0047239520934018

Duerden, M., & Witt, P. (2010). An Ecological Systems Theory Perspective on Youth Programming. *Journal of Park and Recreation Administration, 28*(2), 108-120.

Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology, 16*(2), 171–190. https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1

Fauzi, I., & Khusuma, I. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions. *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan, 5*(1), 58-70. https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914

Le Grand, J., & Bartlett, W. (1993). Quasi-markets and social policy. International: Mac-millan Publishers Limited.

Lewin, C., & Charania, A. (2018). Bridging formal and informal learn- ing through tech-nology in the twenty-first century: issues and challenges. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K. Lai, Second handbook of information technology in primary and secondary ed- ucation (Vols. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53803-7_13-1). Cham: Springer.

Olds, T., Maher, C., & Dumuid , D. (2019). Life on holidays: differences in activity com-position between school and holiday periods in Australian children. BMC Public Health, 19(1), 450-457.

https://doi.org/10.1186/s12889-019-6765-6

Shaw, S., Havitz, M., & Delemere , F. (2008). " I decided to invest in my kids' memo-ries": family vacations, memories and the social construction of the family. Tour-ism, Culture & Communication, 8, 13-26.

Stake, R. (2006). Multiple Case Study Analysis. London: Guildford Press.

The World Bank. (2022). COVID-19 Pandemic Leads to Innovations in Education in Saudi Arabia. Retrieved November 2022, from worldbank.org: https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/02/08/covid-19-pandemic-leads-to-innovations-in-education-in-saudi-arabia

Tisza, G., Papavlasopoulou, S., Christidou, D., Voulgari, I., Iivari, N., Giannakos, M., . . . Markopoulos, P. (2019). The role of age and gender on implementing informal and non-formal science learning activities for children. ACM Fablearn Europe conference. Oulu, Finland: ACM.